

# Programme intégré

adapté aux Socles de compétences



FédEfoC

Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique

**ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL**

# Table des matières

## Avant-propos

## Introduction

1. A qui s'adresse le Programme intégré ?
2. Pourquoi une nouvelle version du Programme intégré ?
3. Dans quel contexte institutionnel faut-il situer le Programme intégré ?
4. En quoi le Programme intégré et Socles de compétences sont-ils des référents complémentaires ?
5. Structure du Programme intégré.

## Ancrage dans le projet éducatif et pédagogique

Le projet éducatif de l'école chrétienne  
Mission de l'école chrétienne

Le projet pédagogique de l'enseignement fondamental catholique. Des idées clés à retenir

1. Construire le savoir
2. Pratiquer l'évaluation formative
3. Assurer la continuité des apprentissages en cycles
4. Différencier les apprentissages
5. Pratiquer un métier collectif
6. Construire une communauté ouverte sur l'extérieur

Du projet pédagogique de l'enseignement fondamental catholique au projet d'établissement de chaque école

## En comprendre le fond et la forme

Une clé de lecture utile, l'acquisition d'un langage et de concepts communs

1. Compétences (transversale et disciplinaire)
2. Activités (fonctionnelle et de structuration)
3. Evaluation (formative, sommative, certificative)
4. Pédagogie fonctionnelle
5. Pédagogie différenciée
6. Pédagogie participative
7. Cycle

Une réflexion indispensable : la manière dont l'enfant apprend

Une organisation nécessaire : des repères pour gérer l'apprentissage

1. Premier repère : l'intégration des compétences
2. Deuxième repère : des activités de deux types : les activités fonctionnelles et les activités de structuration
3. Troisième repère : le dépliage des activités dans le temps
4. Quatrième repère : la continuité intra et inter cycles
5. Cinquième repère : la responsabilité collégiale et la participation

## **Explicitation de compétences et propositions d'activités de formation**

### *COMPÉTENCES TRANSVERSALES*

Intentions générales

Présentation des compétences transversales

1. *Vue d'ensemble*
2. *Explicitation des compétences transversales*
3. *Compétences transversales relationnelles*
4. *Compétences transversales instrumentales*
5. *Compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement*

Démarche méthodologique

Compétences transversales et évaluation

### *COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES*

Guide d'utilisation du plan des compétences disciplinaires

Religion

Eveil

Développement artistique

Développement corporel

Education aux médias et au multimédia

Langue française

Mathématique

Langues modernes

Sécurité routière et domestique

## **Ressources, soutiens et partenaires**

Une Fédération, des services décentralisés de proximité : les SEDEF

Une Fédération, des services centralisés

Une Fédération et un service partenaire : la FOCEF

Une Fédération et des partenaires

*"L'homme n'est pas tout fait. L'homme est à faire. Dieu ne veut pas le faire, il veut que nous le fassions, et il nous donne le pouvoir de le faire..."*

*Dieu n'a pas fabriqué une liberté, car c'est à l'homme créé en possibilité de liberté de se rendre libre lui-même. Dieu crée l'homme capable de se créer lui-même"*

F. VARILLON

C'est dans cette voie d'humanisation que l'école catholique s'engage en s'appuyant sur le témoignage et le message de Jésus-Christ en qui le visage humain de Dieu s'est révélé.



L'intitulé *Programme Intégré* est connu des acteurs du Fondamental catholique depuis sept ans. Bon nombre d'entre eux ont expérimenté la mise en œuvre de cet outil basé sur l'intégration progressive des savoirs.

Depuis la première publication de ce programme original, la commande de la société à l'école s'est précisée : un "savoir minimum garanti" fait désormais partie du contrat qui lie l'école à la société civile. Les *Socles de compétences* votés par le Parlement de la Communauté Française en sont l'expression.

Il s'agit bien pour nos écoles libres catholiques de remplir ainsi leur fonction de "service au public" dans le respect de la commande sociale articulée à leur projet éducatif porté lui-même par le message évangélique.

Le *Programme Intégré*, conçu autour du développement de compétences, a été revu pour mieux s'adapter strictement à la définition nouvelle des *Socles* à atteindre. Il fait peau neuve en tirant parti des années antérieures de pratique et se fait ainsi plus lisible pour l'enseignant.

De nombreuses commissions composées d'enseignants et d'experts ont "planché" sur les différents chapitres avec compétences, convictions et même acharnement. Qu'ils en soient ici remerciés.

## **DES SAVOIRS AUX COMPÉTENCES : OUTILLER LES JEUNES FACE À UN MONDE COMPLEXE**

"Des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines" L'adage n'est pas neuf! Mais aujourd'hui particulièrement, nous préparons les enfants à vivre dans une "société du savoir", un savoir en évolution constante, en ébullition permanente : il ne peut plus s'agir d'accumuler des connaissances pour elles-mêmes (des savoirs morts) mais de nommer des compétences, des savoir-faire, des savoir-réfléchir qui permettront aux jeunes d'intervenir de manière constructive dans un monde complexe. Il faut certes que les enfants continuent à assimiler un large bagage de connaissances mais celles-ci n'auront de sens que si elles sont mobilisables, s'enchâssant les unes dans les autres pour faire face à des situations diverses, concrètes, complexes et changeantes, hors du contexte scolaire.

Si l'objectif est bien de conduire l'apprenant à la maîtrise de compétences de plus en plus nombreuses, de plus en plus larges, il ne faut pas perdre de vue que ces compétences sont destinées à son service d'homme, de citoyen, de professionnel. Dans nos écoles fondamentales catholiques, c'est en référence à la mémoire chrétienne que cette culture intégrale de la personne s'accomplira. Elle s'inscrit dans le même esprit que celui de notre projet éducatif "Mission de l'école chrétienne".

La présentation des compétences spécifiques dans le *Programme Intégré* expose des modes de cheminement pour atteindre les compétences plus complexes d'intégration; des exemples d'activités à mener enrichissent le répertoire de l'enseignant. A des activités fonctionnelles qui ont du sens pour l'apprenant, sont associées des activités de structuration qui permettent de maîtriser ces compétences spécifiques

Il n'en reste pas moins que la fonction enseignante est aussi une œuvre de création à la fois individuelle et collective. Chacun devra s'approprier le programme au travers d'un investissement personnel mais aussi construire en équipe, avec ses collègues, des plans d'action afin de réaliser cet indispensable continuité des apprentissages chez l'enfant. Œuvre de création, c'est-à-dire aussi inventivité constante au cœur de la classe afin de solliciter chaque enfant à découvrir; à s'exprimer; à se construire, dans le respect de ses rythmes propres d'apprentissage.

Que cet outil-programme apporte aide et soutien à chaque enseignant dans sa noble et lourde tâche d'éducateur et de professionnel de l'apprentissage : c'est dans ce but qu'il a été créé.

Marie-Françoise BIRON  
Secrétaire générale de la FédEfoC

Armand BEAUDUIN  
Président du Bureau de la FédEfoC

## I. A QUI S'ADRESSE LE PROGRAMME INTÉGRÉ ?

Le *Programme intégré* est un outil qui concerne l'ensemble de l'équipe éducative, directeurs et enseignants tant du maternel que du primaire. Il s'inscrit dans une double dimension : la dimension contractuelle et la dimension professionnelle.

**La dimension contractuelle** se retrouve dans le contrat qui lie chaque enseignant à son pouvoir organisateur et qui l'invite à prôner et à vivre les valeurs du projet éducatif et du projet pédagogique du réseau.

Elle se retrouve par extension dans l'application du *Programme intégré adapté aux Socles de compétences*, qui d'une part unit, met en œuvre le projet pédagogique du P.O. et d'autre part constitue le document officiel déposé par la Fédération au nom des pouvoirs organisateurs auprès des autorités subventionnantes.

**La dimension professionnelle** se retrouve dans la manière dont les enseignants vont mettre en œuvre dans leur école et dans leur classe le projet éducatif et le projet pédagogique du réseau. Elle implique également les enseignants dans les décisions prises en équipe par rapport à la pertinence de telle ou telle situation d'apprentissage.

## 2. POURQUOI UNE NOUVELLE ÉDITION DU PROGRAMME INTÉGRÉ ?

Dès les années 80, la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC) s'était engagée dans un vaste travail de rédaction de son programme. C'est ainsi qu'était né le *Programme intégré*. Construit autour du concept de compétences dans le cadre d'une méthodologie originale, il puisait ses racines dans l'expérience des écoles en rénovation et s'inspirait des courants pédagogiques traversant tout le monde occidental.

De la sorte, la FédEFoC avait anticipé les exigences que la Communauté française allait imposer, quelques années plus tard, aux écoles de tous les réseaux en publiant, dans le sillage du décret "Missions", les *Socles de compétences*.

La parution de ceux-ci en septembre 1999 a mis tous les réseaux d'enseignement dans l'obligation d'y conformer leur programme. Des ajustements ont donc été apportés à la première version du *Programme intégré*, de manière à ce que chaque partie du programme vise bien la maîtrise des compétences de base définies par les *Socles de compétences*, dans le respect des orientations propres au réseau d'enseignement libre catholique.

Ce travail d'ajustement a été l'occasion, pour la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, d'actualiser le contenu du *Programme intégré* et d'en améliorer la lisibilité.

Cette nouvelle édition répond à cette volonté.

### 3. DANS QUEL CONTEXTE INSTITUTIONNEL FAUT-IL SITUER LE PROGRAMME INTÉGRÉ ?

Au service des **intentions générales** du décret "Missions"

1. Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
2. Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.
3. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
4. Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

la **Communauté française de Belgique** définit un dispositif en quatre points :

1. fixer des *Socles de compétences*;
2. demander à chaque réseau d'y conformer son programme ;
3. élaborer des outils méthodologiques ;
4. construire des outils d'évaluation.

En fonction de cela, la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique avec la collaboration :

- ➔ des instituteurs(trices) ;
- ➔ d'experts (psychopédagogues et de professeurs d'écoles normales);

avec l'éclairage :

- ➔ des courants et recherches pédagogiques,

a rédigé le **Programme intégré adapté aux Socles de compétences**.

Celui-ci propose aux équipes éducatives :

1. le projet éducatif et pédagogique du réseau;
2. un cadre méthodologique original;
3. les compétences à développer chez les enfants et des pistes d'activités de formation pour atteindre cet objectif.

De constants allers et retours entre ces trois pôles permettront aux enseignants de construire leurs actions tout en développant un regard "réflexif" sur leurs pratiques.

Ce regard réflexif les aidera à surmonter les difficultés de leur tâche, à donner sens à leur engagement professionnel et à s'adapter à la complexité croissante de leur métier.

## 4. EN QUOI PROGRAMME INTÉGRÉ ET SOCLES DE COMPÉTENCES SONT-ILS DES RÉFÉRENTS COMPLÉMENTAIRES ?

L'enseignant dispose donc aujourd'hui de **deux référents** dont il s'avère utile de clarifier les spécificités.

Loin de faire double emploi, *Programme intégré* et *Socles de compétences* sont utilisés à des fins complémentaires en ce sens que le premier est un outil au service de l'organisation des apprentissages, tandis que le second est un outil au service de l'évaluation certificative.

### Programme d'études

" Référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle". Art.5 du décret " Missions "

### Le Programme intégré

Production du réseau pour le niveau fondamental

- fait référence à un projet éducatif chrétien ;
- propose un cadre méthodologique ;
- explicite les compétences à développer à l'école fondamentale et propose des activités de formation.

Référent pour organiser les apprentissages et l'évaluation dans le respect de la progression de chaque enfant.

### Socles de compétences

" Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études". Art.5 du décret " Missions "

### Les Socles de compétences

Production interréseaux et interniveaux: fondamental + 1<sup>er</sup> degré du secondaire

- fixent les compétences obligatoires à développer au cours de chaque étape ;
- imposent les mêmes critères pour les contrôles au terme de chaque étape.

Référent pour baliser les contrôles à la fin des étapes fixées par le décret "Missions"

### Concrètement...

Le **Programme intégré** : référent de travail et de réflexion au quotidien

- C'est dans le *Programme intégré* que les enseignants trouvent la description des compétences et qu'ils cernent mieux ce qui est à faire apprendre par les enfants.
- C'est dans le *Programme intégré* que les enseignants choisissent, parmi les propositions d'activités, celles qui seront menées dans leur cycle : en concertation, ils les définissent et se les répartissent.
- Le *Programme intégré* indique aux enseignants comment ils peuvent répondre aux exigences du décret "Missions" :
  1. assurer le développement global de l'enfant ;
  2. mener des activités qui ont du sens ;
  3. ancrer les apprentissages dans des situations problèmes ;
  4. permettre aux enfants d'atteindre les socles.

Les **Socles de compétences** : référent pour cadrer le travail à diverses occasions

- C'est en se référant aux *Socles de compétences* que les enseignants peuvent régulièrement vérifier qu'ils soutiennent, chez tous les enfants, le développement de toutes les compétences fixées dans huit disciplines (français, mathématique, éveil historique et géographique, éveil scientifique, seconde langue, développement artistique, éducation physique, éducation par la technologie).
- Ce sont les *Socles de compétences* que les enseignants iront consulter lorsque, selon la progression des enfants dans leurs apprentissages, ils construiront des bilans et des contrôles de fin d'étape ou lorsqu'ils utiliseront les épreuves interdiocésaines proposées par le réseau.

## 5. STRUCTURE DU PROGRAMME INTÉGRÉ

Pourquoi ?

1. **Le Programme intégré fait référence au projet éducatif et au projet pédagogique de l'école** fondamentale chrétienne. Sont repris dans ce plan des finalités les énoncés, quelque peu explicités, des objectifs fondamentaux et des choix pédagogiques qui doivent caractériser la pratique pédagogique en conformité avec ces objectifs.

2. **Le Programme intégré : en comprendre le fond et la forme**

- *Une clé de lecture utile : l'acquisition d'un langage commun.* Pour clarifier les concepts et faciliter les échanges professionnels entre enseignants, les mots clés du Programme intégré sont regroupés sous cette rubrique.
- *Une réflexion indispensable : la manière dont l'enfant apprend.* Dans ce points sont développées quelques idées importantes pour comprendre et utiliser le PI.
- *Une organisation nécessaire : des repères pour gérer l'apprentissage.* Le programme du réseau catholique défend une approche intégrée des compétences. Pour cela, les enseignants construiront des activités fonctionnelles et de structuration, organiseront le temps et l'espace de la vie scolaire et s'enrichiront dans l'échange et la construction commune de leurs pratiques professionnelles.

3. **Le Programme intégré explicite les compétences à développer à l'école fondamentale et propose des activités de formation.**

➤ *Compétences transversales*

Un plan des compétences transversales présente les compétences relationnelles, instrumentales et de prise de conscience de son fonctionnement. Elles représentent le bagage dont chaque enfant devrait progressivement être muni au fil de sa scolarité.

➤ *Compétences disciplinaires*

Pour chaque discipline sont présentés :

- le plan des compétences d'intégration et des compétences spécifiques
- le plan des activités fonctionnelles et/ou de structuration

Rem. : des notes méthodologiques et des commentaires sont parfois inclus dans ces plans.

4. **Ressources, soutiens et partenaires**

- la FédEFoC et les diocèses mettent à la disposition des enseignants et des écoles
  - des personnes ressources (animateurs pédagogiques, gestionnaires Focéf, chargés de mission, inspecteurs épiscopaux et diocésains, ...)
  - des outils et référents (bulletin d'information, revues, dossiers, pages web...)
- des partenaires collaborent avec la FédEFoC pour offrir des services dans différents domaines.

↑  
action  
réflexion  
↓

Quoi ?

Comment ?

Avec qui ?

**Anrage**

dans le projet éducatif  
et pédagogique

---





# Projet éducatif

## du réseau de l'enseignement catholique

### MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE

(document édité en 1995 par le Conseil Général de l'Enseignement Catholique)

#### PAROLE D'ENVOI

Nous reprenons ici l'intégralité du document *Des projets éducatifs et pédagogiques de l'enseignement catholique. SeGec. 1998.*

Dans un monde qui change, où s'entremêlent convictions et cultures, toute école est interrogée sur sa mission. L'école chrétienne, elle aussi, s'inscrit dans l'histoire et, à mesure que les temps changent, doit approfondir ce qu'elle est et ce qu'elle vise pour pouvoir redire son identité.

C'est la tâche que s'est donnée le Conseil général de l'Enseignement catholique, qui rassemble tous les partenaires de l'école chrétienne. L'ambition était de mettre à la disposition des communautés éducatives et de chacun des acteurs de l'école chrétienne un texte actualisé qui puisse leur servir de référence commune, inspirer leurs projets éducatifs et pédagogiques et éclairer le sens de l'action individuelle et collective. Il s'agissait de mettre à jour le document *Spécificité de l'Enseignement Catholique*, qui a joué ce rôle depuis 1975 et de décrire, pour aujourd'hui et pour demain, la "Mission de l'École chrétienne".

Décrire une mission, c'est dire ce vers quoi on tend, ce qu'on vise, ce qu'on cherche à réaliser. La mission est toujours en avant de nous : au quotidien, comme acteurs, nous ne la réalisons jamais qu'incomplètement. Ce qui importe, c'est que nous restions en marche et que nous puissions interroger régulièrement notre action pour la confronter et l'ajuster à nos visées.

Décrire une mission, c'est dire aussi à ceux qui en bénéficient et à ceux qui s'y associent dans quelle dynamique ils vont s'inscrire. Cette dynamique s'articule sur deux pôles : l'école chrétienne est au service de l'homme et éduque en enseignant; ce service, elle le rend à la lumière de l'Évangile : elle évangélise en éduquant.

Au service de l'homme, l'école chrétienne poursuit, comme toute école, les objectifs généraux du système éducatif : développer la personnalité tout entière du jeune, former en lui un citoyen, le munir des compétences qui lui permettront de prendre ses responsabilités dans la vie sociale et économique.

Cette visée s'inscrit dans celle du 2<sup>e</sup> Concile du Vatican, qui prône une culture intégrale de la personne, l'harmonie entre la foi, la culture et la vie sociale, ainsi que la solidarité de la communauté chrétienne avec l'histoire du genre humain (*Gaudium et Spes*, n° 1, 40-45, 61).

Ce service à l'homme et à la société est indissociable de la mission évangélique de l'Église. Mais l'école chrétienne est affectée par la situation religieuse actuelle. Par la confiance que lui font les jeunes et leurs parents et par la collaboration que lui apportent les enseignants et éducateurs, elle est plus que jamais ouverte au-delà d'elle-même. Pour répondre à sa mission évangélique, elle doit donc proposer l'Évangile et faire progresser dans la connaissance de Jésus-Christ, Lumière des nations. Mais elle s'adresse à chacun au stade où il en est dans sa recherche de sens et en respectant la liberté, sans laquelle il n'y a pas de foi véritable (cf. *Dignitatis humanae*, n° 9-12).

Tous les membres de la Communauté éducative ont une part à prendre de cette double mission où foi et culture s'interpèlent l'une l'autre. Les écoles auront à cœur de la concrétiser dans un projet d'établissement en y associant l'ensemble des partenaires.

† Mgr Albert HOUSSIAU  
Évêque de Liège  
Président du Conseil général de l'Enseignement catholique.

*Ce que l'homme humanise, Dieu le divinise.*

Le sens de la spiritualité est le ressort caché de toute haute éducation et de toute culture. Il fait de l'homme le contemporain de l'éternité. **PIERRE EMMANUEL**, in **Des nouveaux sculpteurs d'homme**, J. **BASILE**, 1989.

Foi et cultures s'enrichissent mutuellement. Formation de l'homme et éveil du chrétien à la foi forment une unité: ce qui élève l'un élève l'autre...

### Une histoire particulière

Dans un régime de liberté d'enseignement, l'organisation des écoles s'enrichit de la pluralité des initiatives. C'est ainsi que, dans l'histoire de notre pays, l'Église catholique - diocèses, congrégations, paroisses, associations de chrétiens - a offert un service scolaire dans tous les niveaux et formes d'enseignement.

Selon les besoins du temps, les communautés chrétiennes ont pris de façons diverses leurs responsabilités dans l'éducation des jeunes et la formation des adultes.

### Un nouveau regard

Les écoles chrétiennes sont les héritières de cette attitude responsable et ne peuvent s'y dérober. Aujourd'hui, les institutions chrétiennes sont transformées notamment par la reconnaissance de l'autonomie des réalités profanes et par la pluralité des convictions et des cultures qui s'y retrouvent. Ces transformations amènent les écoles à porter un regard nouveau sur leur identité et leurs options fondamentales.

### Unité de la formation humaine et de la formation chrétienne

Au fondement de l'école chrétienne se trouve l'intuition que la formation de l'homme et l'éveil du chrétien à la foi forment une unité : ce qui élève l'un élève l'autre. Cette conviction fonde l'humanisme chrétien. Dans une confrontation permanente, la foi et les cultures s'interpèlent et s'enrichissent mutuellement.

### Le projet

Ce faisant, les communautés chrétiennes se mettent au service de la société et de la jeunesse d'une façon qui leur est propre, comme d'autres organismes publics ou privés le font à leur façon.

La perspective évangélique éclaire cette fonction sociale et lui donne une signification et une dimension nouvelles. Elle l'inscrit dans une histoire, celle des relations de l'homme avec Dieu. Pour elle, l'homme s'accomplit dans sa relation à Dieu. L'école chrétienne a donc la conviction qu'elle n'humanise en plénitude qu'en ouvrant à Dieu et au Christ.

La mission de l'école chrétienne est ainsi une vocation toujours à remplir.

## AU SERVICE DE L'HOMME...

*L'école chrétienne éduque en enseignant...*

L'école chrétienne aide l'enfant à accéder à l'autonomie et à l'exercice responsable de la liberté...

### Un service social commun à toutes les écoles

L'école chrétienne, comme toute école, entend poursuivre les objectifs généraux du système éducatif.

### Former la personne

Elle se propose d'abord de développer la personnalité tout entière de l'élève. De la maternelle à l'université et quel que soit le type d'enseignement, elle éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles. Elle le fait en mettant chacun en rapport avec les œuvres de la culture : artistiques, littéraires, scientifiques et techniques.

L'école veut accueillir l'enfant tel qu'il est éduqué déjà dans la famille; elle le considère dans sa singularité. Elle l'aide à accéder à l'autonomie et à l'exercice responsable de la liberté. Elle accorde un soutien privilégié à ceux qui en ont le plus besoin.

L'école chrétienne fait de ceux qui s'adressent à elle des acteurs responsables, efficaces et créatifs dans une vie économique en constante évolution...

### Former le citoyen

L'école vise également à former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique, fondée sur le respect des droits de l'homme. Pour que les élèves deviennent des acteurs de la vie sociale, soucieux de justice et de paix, l'école développe en son sein des pratiques démocratiques. De cette manière, elle les prépare à prendre part à la vie collective, dans ses dimensions associatives et politiques.

Tous les membres de la communauté scolaire se rassemblent autour d'un objectif commun et se donnent les moyens d'évaluer leur action...

### **Former l'acteur de la vie économique**

L'école veut enfin assurer le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans une vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Elle ouvre ainsi la possibilité d'exercer une activité valorisante au sein du monde du travail. Elle fait de ceux qui s'adressent à elle des acteurs responsables, efficaces et créatifs dans une vie économique en constante évolution.

### **Une tâche commune à toute la communauté scolaire**

Ces objectifs sont communs à toute la communauté scolaire. Chacun, selon sa responsabilité, concourt au même but. Il y apporte ses propres compétences et respecte les compétences des autres.

Les élèves et étudiants sont les acteurs de leur propre formation. Avec l'aide de leurs éducateurs, ils construisent et formulent peu à peu leur projet personnel.

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme ils ne peuvent la réussir sans elle.

Les pouvoirs organisateurs, héritiers des fondateurs de l'école, ont une responsabilité particulière du bien commun. Ils doivent rendre compte à la société de leur action et des moyens qui y sont affectés.

Les directions animent le projet éducatif, pour qu'il se réalise dans leur école. A cette fin, elles en gèrent quotidiennement les ressources, tant humaines que matérielles.

Les membres du personnel d'enseignement et d'éducation, dans leurs tâches respectives, sont les professionnels de l'école. Ils apportent savoir et savoir-faire dans la maîtrise des apprentissages et dans la pratique quotidienne de la vie commune.

Les membres du personnel administratif et ouvrier contribuent eux aussi au bien-être et à la bonne marche de l'établissement.

Tous les membres de la communauté scolaire se rassemblent autour d'un objectif commun et se donnent les moyens d'évaluer les résultats de leur action. Leur tâche commune implique une volonté de communication, de concertation et de transparence.

Cette action, l'école chrétienne la met en œuvre comme toute institution scolaire.

---

## **... À LA LUMIÈRE DE L'ÉVANGILE**

*... L'école chrétienne évangélise en éduquant.*

### **Service de l'homme et amour de Dieu**

En créant et en soutenant des écoles, la communauté chrétienne assume sa part du service à la société. En travaillant au bonheur de l'homme et au bien de la société, elle travaille à l'avènement du Royaume de Dieu. L'amour de Dieu et l'amour du prochain y ont partie liée.

La relation pédagogique que l'école chrétienne met en œuvre trouve par là une dimension nouvelle : elle s'enracine et s'accomplit dans l'amour de Dieu, tel que Jésus nous l'a fait connaître.

### **Education aux valeurs**

A ce titre, elle promeut dans sa démarche éducative des valeurs évangéliques qui sont aussi le bien commun de l'humanité : notamment le respect de l'autre, la confiance dans les possibilités de chacun, le sens du pardon, le don de soi, la solidarité responsable, l'intériorité, la créativité. Elle se veut particulièrement attentive aux plus démunis.

Ces valeurs humaines, Jésus, suivi par ses témoins, les a assumées de façon radicale et leur a donné, jusqu'à travers sa mort et par sa résurrection, une force et un éclat particuliers.

### **Inspiration chrétienne**

L'école chrétienne a pour mission d'annoncer la Bonne Nouvelle du Christ. À cette fin, elle entretient vivante la mémoire de l'évènement fondateur, toujours actuel: la vie, la passion, la Résurrection de Jésus-Christ. Elle en témoigne par ses actes. Cet évènement est capable d'éclairer le sens que chacun cherche à donner à sa vie, personnelle et collective. L'école chrétienne trouve ainsi sa référence essentielle dans la personne de Jésus et dans les signes qu'en a gardés la tradition vivante de l'Église. Elle a donc la conviction qu'elle n'éduque pleinement qu'en évangélisant.

L'école chrétienne offre à chacun la liberté de construire sa propre identité en relation avec le Dieu de Jésus, de se sentir interpellé par la Bonne Nouvelle de l'Évangile.

### **La tâche au concret**

Cette tâche s'effectue dans l'activité même d'enseigner, car là où se construisent les savoirs et les savoir-faire se forment l'esprit et le sens de la vie. Les valeurs humaines et évangéliques trouvent encore leur forme concrète dans l'organisation scolaire et dans la façon de vivre les relations entre les personnes.

La qualité du cours de religion contribue grandement à cette même fin, surtout s'il est soutenu par l'éducation de la famille et de la paroisse. Il questionne la vie, il est questionné par elle.

Selon l'endroit du chemin où se trouve chacun, l'école chrétienne s'oblige en outre à offrir des lieux et des temps de ressourcement, de prière véritable, d'expérience spirituelle, de célébration et de partage où peut s'apprendre, avec les mots et les gestes, le sens de la foi.

### **Ouverture et liberté**

L'école chrétienne accueille volontiers ceux qui se présentent à elle; elle leur fait connaître son projet, pour qu'ils la choisissent en connaissance de cause : chrétiens et fidèles d'autres religions, croyants et non-croyants, chrétiens différents dans leur sentiment d'appartenance à la foi et à l'Église. Sans être nécessairement de la même communauté de foi, ils seront invités au moins à partager les valeurs qui inspirent l'action de l'école.

L'école chrétienne traite ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience, en s'interdisant toute manipulation ou violence morale.

### **Chacun selon sa situation propre**

La mission d'Église de l'école, comme sa fonction sociale, est l'affaire de toute la communauté éducative. L'école chrétienne est une communauté de vie; elle entretient des liens avec l'ensemble de la communauté chrétienne.

Les organisateurs sont les garants de cette mission, les directions la promeuvent, les familles en sont bien informées et sont invitées à la soutenir et à y participer.

Les membres du personnel de l'établissement collaborent loyalement au projet selon la tâche propre à chacun. Pour poursuivre ensemble une action cohérente, ils ont à cœur de faire vivre, dans leurs propos, leurs attitudes, leurs modes de relations, l'esprit qui anime ce projet. Si tous ne peuvent partager de l'intérieur les convictions qui l'inspirent, tous le respecteront et accepteront qu'il se développe. Chacun restera attentif aux questions et aux convictions d'autrui.

Une équipe pastorale animera le projet chrétien de l'école en veillant à garder vivante la mémoire chrétienne comme d'un événement toujours présent. Elle devra pouvoir compter sur la sympathie des collègues et le soutien actif de la direction.

**L'école chrétienne traite tous ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience en s'interdisant toute manipulation ou violation morale...**

## **VERS UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT**

Toutes les écoles catholiques peuvent reconnaître leurs traits communs dans le double aspect social et évangélique de leur mission.

Chacune veillera à les concrétiser dans un projet d'établissement, selon la spiritualité propre qu'elle tient de ses fondateurs, selon la population scolaire qu'elle accueille et selon son environnement.

Elle le fera en associant l'ensemble des partenaires de la communauté éducative locale. Elle portera ainsi à la connaissance de tous qui elle est, les buts qu'elle poursuit et les méthodes qu'elle met en œuvre.

# Projet pédagogique

## de l'enseignement fondamental catholique

### DES IDÉES CLÉS À RETENIR

*Pour une pédagogie de l'école fondamentale d'aujourd'hui, CCEMPC, Licap, 1988.*

**Ce document d'ordre général s'inscrit dans le choix fait dès 1976 pour la rénovation de l'enseignement maternel et primaire catholique. Partant des options fondamentales, il précise les options pédagogiques du réseau et propose des moyens à mettre en œuvre progressivement.**

Le projet pédagogique de l'enseignement fondamental catholique est largement développé par les référents suivants : *Pour une pédagogie de l'école chrétienne fondamentale d'aujourd'hui, dans le présent programme intégré* et dans le descriptif d'une école en cycles *Vers une école en cycles de 2<sup>1/2</sup> ans à 14 ans*. Le texte qui suit a pour ambition de vous communiquer de manière globale leurs contenus.

*S'enrichir de la diversité des autres et devenir citoyen*

L'école fondamentale chrétienne se veut être d'abord un lieu où les enfants et les adultes découvrent leur diversité sociale et culturelle comme une richesse à exploiter pour grandir ensemble. Des temps et des lieux d'accueil sont gérés ensemble de façon à valoriser l'expression de cette diversité. Dans les activités, les échanges sont menés pour mettre en valeur les différentes sensibilités et les repères affectifs, culturels et cognitifs propres à chacun. Le souci de comprendre l'autre et de se faire comprendre traverse toutes les actions et démarches vécues; cela, en cohérence avec l'esprit de l'Évangile. Les enfants et les adultes approfondissent la construction de leur dimension sociale. Ils s'engagent dans l'accueil de l'autre et le respect mutuel et vivent le plaisir du dialogue, de la participation et de la prise de responsabilité solidaire. Ils assument les conflits inhérents à la vie de groupe et élaborent ensemble des moyens pour les gérer: En apprenant la réalité de la vie à l'école, ils apprennent aussi leur rôle de citoyens responsables dans la société. Cette construction de soi avec et par les autres, animée de la référence à Jésus-Christ, influence l'organisation de tous les apprentissages spécifiques dévolus à l'école.

## 1. CONSTRUIRE LE SAVOIR

Ainsi, l'école qui respecte chacun favorise un processus d'apprentissage dans lequel l'enfant est acteur, et non spectateur. Il est placé en situation où il doit se mettre en recherche en recourant à ce qu'il sait déjà, à ce qu'il sait faire mais aussi aux savoirs des autres. Il avance par tâtonnements. L'erreur est permise et devient un levier qui l'aide à s'interroger et à réorienter sa recherche pour progresser. L'enfant développe son intuition et sa créativité pour construire une ou des solutions. Dans ce processus, l'enseignant a pour tâche de proposer, au départ, des situations-problèmes qui interpellent l'intérêt et la curiosité de l'enfant, et qui le centrent sur les compétences et les connaissances à construire. L'enseignant veille aussi à organiser l'aspect interactif de ces apprentissages. Il incite chaque enfant à partager, avec les autres, le chemin qu'il a suivi, les problèmes rencontrés et les solutions trouvées.

L'enseignant prépare les informations et les supports dont l'enfant pourrait avoir besoin pour dépasser l'obstacle rencontré. Il les propose adéquatement en fonction du cheminement de chacun.

## 2. PRATIQUER L'ÉVALUATION FORMATIVE

Il s'agit d'une activité d'observation qui permet à l'enfant et à l'enseignant d'être plus conscients de l'apprentissage qui se réalise et de la manière de le mener à bien. On s'intéresse surtout à ce qui se passe quand l'enfant construit ses compétences et ses connaissances et non plus seulement à l'obtention d'un résultat, d'une réponse exacte d'emblée. En observant l'enfant, en fonction des grilles de comportements attendus, l'enseignant se rend compte des procédures utilisées et des obstacles rencontrés. Il peut ainsi lui proposer de nouvelles activités pour progresser vers l'objectif à atteindre. L'enfant peut continuer à grandir; à se former; il n'est plus purement et simplement sélectionné. C'est en cela que l'évaluation est appelée "formative". Ce type d'évaluation se réfère au niveau de déve-

loppement de compétences visées, mais aussi aux démarches les plus adéquates pour y arriver. Cette évaluation formative rend l'enfant acteur et responsable de son développement dans la mesure où elle s'accompagne d'une autoévaluation.

### 3. ASSURER LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES EN CYCLES

**Vers une école en cycles**

**de 2,5 à 14 ans**

**SeGEC, Licap, 1998.**

**Ce document décrit ce que pourrait être concrètement l'Ecole de la Réussite organisant des cycles d'apprentissages en continuité de 2,5 à 14 ans.**

Apprendre nécessite du temps et construire des compétences est un processus lent et complexe exigeant plus d'une année scolaire. C'est pourquoi un "continuum pédagogique de 2,5 ans à 12 ans" est à mettre en place. Il est structuré en quatre périodes d'apprentissages appelées CYCLES. Dans les cycles, les enseignants organisent les activités d'apprentissage de manière à faire progresser chaque enfant à partir de ce qu'il a déjà construit. Vu que les enfants du même âge ou d'âges différents sont à des niveaux de développement différents, ils rejoignent des groupements variés organisés par les enseignants. Ceux-ci le font en étant conscients des possibilités de chacun et des objectifs à poursuivre à court et à plus long termes. Les enseignants gèrent en co-responsabilité les activités sur la durée du cycle. L'ensemble de l'équipe éducative est responsable du développement des compétences et de la construction des connaissances de 2,5 ans à 12 ans. Cette structure en cycles permet à l'enfant de vivre une scolarité sans redoublement. Il faut néanmoins mettre en place des organisations qui permettent aux enfants les plus en difficulté d'atteindre les exigences légales attendues.

### 4. DIFFÉRENCIER LES APPRENTISSAGES

Tous les enfants sont différents. Chacun a sa façon de rentrer dans l'apprentissage proposé, d'y réagir, de le mener à bien, de le vivre affectivement. Chacun a son rythme, sa culture, son degré d'obstination, ses limites de vigilance. L'organisation de l'apprentissage ne peut se concevoir comme un déroulement standardisé. Il s'agit de proposer aux enfants de nombreuses situations ouvertes avec, chaque fois, des modes d'approche différents: approche écrite, dessinée, orale, manipulée, jouée... On permet ainsi à chaque enfant de trouver les éléments qui sont nécessaires à sa progression.

Différencier, c'est aussi être attentif à varier les sollicitations en cours d'apprentissage pour que chacun progresse et aille le plus loin possible à partir d'où il est, et de sa manière de faire. Les enseignants ne privilégient plus une production finale dans un même laps de temps imparti pour tous. Ils valorisent les brouillons de chacun et poursuivent, individuellement, leur stimulation en conséquence.

Différencier, c'est donc croire qu'ils sont tous capables de progresser. C'est alors avoir la volonté de chercher les outils les plus pertinents pour surmonter les obstacles rencontrés.

### 5. PRATIQUER UN MÉTIER COLLECTIF

Les enseignants, avec tous les partenaires de l'école, sont solidairement responsables de la mission qui est la leur dans l'école en cycles. La collaboration de tous est requise pour aider l'enfant à développer les mêmes compétences de 2,5 à 12 ans et pour assurer le développement global, à la fois affectif, psychologique, moteur et intellectuel. Ces objectifs nécessitent d'articuler les activités d'apprentissage dans les différentes matières, de vivre des activités-projets et des moments de liberté, de prendre en compte le potentiel de chacun. Cela ne sera possible que grâce à un travail de concertation et d'ajustement permanent entre tous les enseignants. Les échanges et partages permettront de relier les activités pour que les enfants intègrent véritablement les compétences et connaissances visées. Cela n'est réalisable que si chaque enseignant sort de son isolement et investit dans les aspects collectifs de son métier.

## 6. CONSTRUIRE UNE COMMUNAUTÉ OUVERTE SUR L'EXTÉRIEUR

L'école est un système dans lequel toute personne doit se sentir personnellement responsable de l'éducation de chaque enfant. Pour créer un même mouvement où tout le monde est impliqué et où chacun a son rôle à jouer (enseignants, parents, pouvoir organisateur, direction, partenaires socio-culturels, enfants), il faut se donner du temps et des moyens. C'est à cette condition que va se développer, progressivement, le sentiment d'appartenir à une communauté engagée dans un projet collectif enrichi de la diversité de chacun. L'école doit prendre en compte et considérer comme une richesse la variété culturelle des enfants qu'elle accompagne. C'est en s'appuyant sur l'histoire de chaque enfant qu'elle pourra l'aider à construire un avenir qui lui est propre. Toutefois, l'école n'est pas seule. Elle doit tenir compte des réalités politiques, économiques et sociales et permettre à l'enfant de s'impliquer dans cette réalité et d'utiliser les ressources de son environnement.

### LE PROJET PÉDAGOGIQUE ET ÉDUCATIF DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE SE CONCRÉTISE DANS LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT DE CHAQUE ÉCOLE

L'école chrétienne s'engage résolument dans une logique de participation. Elle sollicite et soutient tous les partenaires dans la conception, l'élaboration, la mise en œuvre et la régulation du projet d'établissement pour faire progresser solidairement certains aspects de ses options éducatives et pédagogiques. À partir des débats et avis des différents partenaires, en référence au projet éducatif et pédagogique de l'école, le Conseil de Participation permet la mise en évidence d'une ou deux priorités de travail pour les deux ou trois années à venir et organise la mise en relation de toutes les actions de l'ensemble des acteurs.

Les priorités de travail des équipes éducatives se concrétisent dans les projets d'actions pastorales, les projets d'actions éducatives et les projets d'actions pédagogiques. Pour ce faire, les équipes éducatives - en référence au système école en dix facettes (espace, temps, matériel pédagogique, relations, ouverture, méthodologie, projet, matière/compétences, évaluation et apprentissage) - s'appuieront sur les propositions du présent programme.



**En comprendre**

le fond  
et la forme

---



# Une clé de lecture utile

## L'ACQUISITION D'UN LANGAGE ET DE CONCEPTS COMMUNS

"Ce n'est que dans la mesure où les mots résonnent en soi que l'on peut raisonner sur les mots."

Hameline.

De manière à favoriser la compréhension des concepts utilisés tout au long du programme, il s'avère utile, dans un premier temps, de clarifier leur sens. C'est pourquoi ce chapitre commence par un glossaire de base qui regroupe les mots clés du programme. Il favorisera un langage commun, propice à faciliter les échanges professionnels.

Les définitions de concepts plus spécifiques ou particuliers se retrouveront dans des glossaires plus orientés à la fin de chaque discipline du plan des compétences disciplinaires.

Pour faciliter le travail de l'enseignant, 14 définitions de base ont été retenues; certaines d'entre elles ont été reprises telles quelles du décret "Missions" et des *Socles de compétences*; d'autres sont l'expression d'une démarche méthodologique propre au réseau d'enseignement libre catholique.

### I. COMPÉTENCES

#### CT de type de relationnel

- avoir confiance en soi;
- résoudre des conflits;
- ...

#### CT de type instrumental

- évaluer l'efficacité de la recherche;
- organiser le travail;
- ...

#### CT qui concerne la prise de

#### conscience de son développement...

- prendre conscience de ses attitudes;
- reformuler les étapes et les stratégies mises en œuvre;
- ...

Une compétence est *une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*. Décret Mission art.5 (1°).

On distinguera deux grandes catégories de compétences :

**Les compétences transversales** sont des ensembles intégrés *d'attitudes, de démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire.* Leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. Décret Mission art.5 (9°).

Le Programme intégré, qui les appelait préalablement capacités transdisciplinaires, distingue trois types de compétences transversales: les compétences transversales relationnelles, les compétences transversales instrumentales et les compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement.

**Les compétences disciplinaires** constituent un *référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire donnée*. Décret Mission art.5 (4°).

Le Programme intégré distingue deux types de compétences disciplinaires : les compétences d'intégration et les compétences spécifiques.

➔ **La compétence d'intégration** est une compétence globale constamment en devenir. Cependant, la maîtrise de certains aspects de cette compétence peut être assurée au terme des différentes étapes de l'enseignement fondamental, voire au-delà. Elle se développe peu à peu par l'intégration qualitative de compétences spécifiques acquises au cours de différentes séquences d'apprentissage.

➔ **Les compétences spécifiques** explicitent la compétence d'intégration dans ses différents aspects. Les activités correspondant à ces compétences assurent par leur maîtrise, le développement de la compétence d'intégration. Elles ne sont donc pas exercées pour elles-mêmes.

## 2. ACTIVITÉS

On distinguera deux grands types d'activités :

**Les activités fonctionnelles** sont des activités globales qui mettent en jeu plusieurs compétences dans une situation de vie réelle ou simulée.

**Les activités de structuration** sont des activités complexes centrées sur la construction et le développement d'une compétence (parfois plusieurs) disciplinaire et/ou transversale . Elles consistent principalement en pratiques d'observation (analyse), d'organisation des savoirs (théorisation progressive), ou d'entraînement dans des contextes différents (exercice).

## 3. EVALUATION

Dans l'approche des apprentissages par les compétences, l'acte d'évaluer est aussi complexe que primordial. Si, aujourd'hui, "évaluer" se conjugue de multiples manières, deux actions lui sont particulièrement attachées, celles "d'accompagner" et de "communiquer".

Trois démarches d'évaluation sont à distinguer.

### L'évaluation formative

*Evaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde sur l'autoévaluation. Décret "Missions" Art.5 (10°)*

### Les épreuves à caractère sommatif

*Epreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves. Décret "Missions" Art.5 (10°)*

Par "séquence d'apprentissage", il faut comprendre un ensemble de plusieurs activités d'apprentissage portant sur une même compétence et s'étalant dans un laps de temps relativement court. Ce bilan n'a de sens que lorsque l'apprentissage est suffisamment avancé, assuré.

### L'évaluation certificative

*Evaluation qui débouche soit sur l'obtention d'un certificat, soit sur une autorisation de passage de classe ou d'accès à un nouveau degré. Décret "Missions" p.90.*

Les épreuves de fin d'étape proposées par la FédéFOC sont élaborées en conformité avec les exigences définies par les Socles de compétences.

## 4. LA PÉDAGOGIE FONCTIONNELLE

Tous les enfants sont différents.

Chacun a sa façon d'entrer dans l'apprentissage proposé, d'y réagir,

de le mener à bien, de le vivre affectivement. Chacun a son rythme, sa culture, son degré de persévérance, ses limites de vigilance.

Pratiquer la pédagogie fonctionnelle, c'est susciter l'intérêt de l'enfant qui déclenche sa recherche de sens et des démarches pour le construire. Donner du sens aux apprentissages pour que ceux-ci, construits en coresponsabilité, soient transférables et source de réinvestissement.

C'est aussi intégrer les notions dans le contexte qui les fait vivre, en les abordant de manière interdisciplinaire.

## 5. LA PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE

Pratiquer la pédagogie participative, c'est rendre l'enfant acteur, cogestionnaire de ses apprentissages, en l'impliquant dans un projet de formation qui l'épanouisse dans des interactions avec les autres et avec son environnement.

---

## 6. LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La pédagogie différenciée est une *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves*. Décret "Mission" art. 5 (12°).

Différencier, c'est d'abord permettre à l'enfant d'avancer à son rythme.

---

## 7. CYCLE

Un cycle est défini comme *un ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement*. Décret "Ecole de la Réussite" art1 (1°).

# Une réflexion indispensable

## LA MANIÈRE DONT L'ENFANT APPREND

Nous présentons dans ce point quelques idées qui nous semblent importantes pour comprendre et utiliser le *Programme intégré*.

- L'écriture d'un programme en termes de compétences se base sur l'idée que l'enfant vient à l'école, non seulement pour faire ce qu'il sait déjà ou presque, mais surtout pour apprendre, et parfois à très long terme, les compétences affectives, sociales, intellectuelles, motrices que ses autres milieux de vie ne lui ont pas permis d'aborder suffisamment.
- La construction progressive des compétences implique la nécessité de "lire" la scolarité de l'enfant de 2,5 ans à 14 ans comme un processus continu dans lequel chaque cycle joue un rôle essentiel. Assurer l'intégration des apprentissages à travers les cycles, c'est respecter les cheminements de chacun avec ses paliers, ses régressions et ses bonds en avant dans la construction du sens même de ceux-ci autant pour les enfants que pour les adultes.
- Pour trouver du sens aux yeux des élèves, une compétence doit leur paraître transférable à de nombreux contextes différents. D'où l'importance de la contextualisation des apprentissages, c'est-à-dire de leur mise en relation avec des situations globales et interdisciplinaires, porteuses de sens dans les cultures des apprenants.
- Il est important d'organiser plusieurs activités pour développer la même compétence en vue de l'installer à long terme. Ce sont les essais répétés dans un laps de temps relativement court qui permettent à l'enfant de se construire le chemin d'accès aux premières mises en œuvre maladroites de la compétence. Ils ont leur sens en eux-mêmes pour le développement de l'enfant, pour le plaisir des sensations procurées par la maîtrise progressive de l'activité. D'où l'importance des essais et des manipulations. Que l'école soit conçue comme un champ d'expériences devient une condition indispensable aux apprentissages de l'enfant.
- Le statut constructif de l'erreur doit être mis en évidence. Partir de l'erreur pour construire la connaissance est une manière de prendre en compte les représentations multiples des enfants. La confrontation de ces représentations permettra à chacun de faire évoluer ses modèles de fonctionnement et de différencier ainsi ses diverses voies d'accès au savoir.
- On apprend mieux en prenant conscience de ce que l'on apprend et de comment on l'apprend et du pourquoi on apprend (ce point est développé dans le plan des compétences transversales).

# Une organisation nécessaire

## DES REPÈRES POUR GÉRER L'APPRENTISSAGE

### I. PREMIER REPÈRE : L'INTÉGRATION DES SAVOIRS

L'intégration des savoirs est un enjeu éducatif essentiel dans l'enseignement fondamental parce qu'elle se situe au cœur même de l'apprendre et de la réussite éducative et sociale de chaque élève.

**Intégrer: rendre complet, achever .  
Faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante  
Antonyme: détacher**

Petit Robert

Intégrer, c'est faire du sens, comprendre par la mise en relation (rapprochements, oppositions, particularités, différences, similitudes...)

Le travail des matières pour elles-mêmes ne peut plus constituer la préoccupation essentielle des enseignants, dans leurs actions quotidiennes. En effet, les objectifs premiers de l'enseignement fondamental sont de fonder le plus adéquatement possible ce qui, chez l'enfant, lui permettra de développer toutes ses composantes pour mieux "entrer en amitié" avec son environnement affectif, culturel, historique, artistique, technologique...

Dès la première année de l'école maternelle, la préoccupation première de l'enseignement fondamental doit être de viser au développement de tout l'enfant et de tous les enfants. Apprendre à goûter, à s'émouvoir, à aimer, à éprouver, à raisonner, à apprendre, à agir, à communiquer, à devenir..., à travers l'élaboration progressive d'un projet de vie : avoir des projets et être en projet, n'est-ce pas ce que nous pourrions souhaiter de mieux à l'enfant, cet adulte de demain ?

C'est pourquoi le programme du réseau catholique défend une approche intégrée des compétences. C'est en ce sens qu'il porte le nom de *Programme intégré*.

#### En quoi consiste cette intégration?

Au fil de ses apprentissages, l'enfant intègre les compétences en les organisant. Cette organisation constitue le réseau par lequel elles prennent sens en s'appuyant les unes sur les autres en un mouvement - ni linéaire, ni simple - qui se déploie à la manière d'une spirale, exigeant des répétitions, des reprises, des retours en arrière. Cela touche toutes les dimensions de la personne : cognitives, affectives et psychomotrices.

C'est ainsi qu'il se construit une compréhension du réel.

Les compétences d'intégration et les compétences transversales d'un enfant se construisent par:

- la confrontation et la mise en relation des différentes compétences spécifiques d'une même discipline, des différents concepts et processus couvrant plusieurs disciplines.
- les différentes interactions : " enfant-enfant ; enfant-adulte ; enfant-environnement ".

#### La confrontation et la mise en relation des différentes compétences spécifiques d'une même discipline

Les compétences sont à construire à l'intérieur d'une discipline en établissant un maximum de liens entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs de cette discipline. Cela contribuera à mieux comprendre leur sens et à renforcer le développement mutuel des compétences spécifiques qui sont rarement à mettre en œuvre isolément.

En mathématiques par exemple, ces articulations permanentes à faire sont nécessaires à la compréhension des objets mathématiques en eux-mêmes, à leur usage pertinent et diversifié et à leur implication dans le développement des compétences. Ces liens sont d'ailleurs indiqués régulièrement en bas des activités.

Ainsi, les procédés de calcul mental tels que  $3 \times$  ;  $25 \times$  ;  $:0,1$  ;  $:12,5$  ne sont plus à aborder séparément et pour eux-mêmes.

Leur fonctionnement est à construire à partir de la mise en relation - l'intégration - du sens de l'opération à privilégier, des compositions de nombres fabriqués avec des supports géométriques structurants qu'on a encore dans la tête et des quelques propriétés des opérations agies et verbalisées et représentées et comparées... devenues dès lors mobilisables.

### **La confrontation et la mise en relation des différents concepts et processus couvrant plusieurs disciplines**

L'intégration des concepts et processus communs à plusieurs disciplines permet le développement de compétences transversales.

Ainsi par exemple, recourir à de multiples sources d'informations et être capable de les traiter est une compétence qui se retrouvera en éveil, en religion, en mathématique, en langue française. Faire prendre conscience à l'enfant de ces diverses relations lui permettra de développer des compétences qu'il pourra utiliser dans des situations multiples et diverses.

### **Les différentes interactions : enfant-enfant, enfant-adulte, enfant-environnement**

L'intégration dans l'enseignement fondamental doit également prendre en considération les compétences qui se développent chez l'enfant lorsqu'il aborde une tâche dans un contexte social, avec des partenaires. Il s'agit alors du développement de tous ces savoirs qui s'intègrent à la personne de par sa vie en société, en groupe, en famille... En effet, l'enfant est engagé dans un processus de développement qui implique la collaboration, la confrontation avec les pairs et avec l'adulte. Nous pourrions alors parler de "savoirs sociaux" intégrés. Ils se développeront lorsque la personne, ayant pris conscience de la diversité des approches et des modes de fonctionnement des personnalités constitutives du groupe, peut comprendre, dépasser et s'enrichir de cette diversité.

L'éducation intégrée doit permettre à l'enfant de reconnaître les différences et les valeurs d'autrui, l'amener à comprendre que la rencontre vaut mieux que l'ignorance.

D'autre part, l'école n'a pas le monopole de l'intégration des savoirs ; celle-ci est un processus jamais achevé qui ne cesse d'évoluer tout au long de la vie. Elle s'observe dans tous les milieux de vie (famille, école, loisirs, paroisse...). Le milieu scolaire en tiendra compte dans la volonté d'un dialogue sans cesse renouvelé avec le monde d'où vient l'enfant. Eviter les ruptures entre ces mondes différents, c'est favoriser chez l'enfant sa disponibilité à accueillir les savoirs en leur donnant sens.

### **Comment favoriser cette intégration ?**

- En construisant des activités fonctionnelles et de structuration qui favoriseront peu à peu cette conscience de liens de sens entre les apprentissages divers.
- En accueillant les activités de la vie sociale et en allant à leur rencontre.
- En organisant le temps et l'espace de la vie scolaire : le *Programme intégré* suggère aux enseignants de privilégier la diversité et la continuité dans la gestion du temps et dans l'organisation des activités de la classe. Pour la diversité, le *Programme intégré* propose un outil : les trois axes et trois temps ; pour la continuité, il s'appuie sur le cycle.
- En s'enrichissant dans l'échange et la construction commune de leurs pratiques professionnelles. C'est en équipe et avec les enfants qu'ils pourront mettre en place une éducation soucieuse du développement de tout l'enfant et de tous les enfants.



## 2. DEUXIÈME REPÈRE : DES ACTIVITÉS DE DEUX TYPES

**Les objectifs nécessitent d'articuler des activités d'apprentissage dans les différentes matières, de vivre des activités-projets et de moments de liberté, de prendre en compte le potentiel de chacun... (voir Projet Pédagogique)**

Le programme tel qu'il a été conçu souhaite aider les enseignants dans ce travail en proposant des activités qui favorisent cette intégration des compétences. Ces activités doivent avoir du sens pour l'enfant au moment où il les vit.

Deux types d'activités peuvent être organisés pour aider l'enfant à apprendre : les activités fonctionnelles et les activités de structuration. Quoique la définition en ait été donnée, nous en détaillons quelques caractéristiques principales.

### Les activités fonctionnelles

- Elles correspondent aux intérêts, besoins et questions des enfants.
- Elles visent l'aboutissement d'une action dans un contexte particulier.
- Il s'agit d'activités généralement plus globales parce qu'elles sollicitent la mise en œuvre de nombreuses compétences qu'il n'est pas souvent possible de déterminer avec précision avant la réalisation complète de l'activité.
- elles sollicitent de nombreuses compétences dans des situations d'actions ou de productions réelles ou simulées. La gestion du temps y est dès lors plus contraignante pour aboutir dans les délais que l'on se donne.
- l'erreur y est autorisée – car l'école est bien le lieu où l'enfant a droit à l'erreur – avec néanmoins le souci de la réduire en vue d'une action ou d'une production optimale.
- ...

### Les activités de structuration

- Elles ont le souci d'étendre volontairement le champ de ce qui a été acquis ponctuellement (apprentissage spontané).
- Elles se situent autant en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves que dans leur prolongement.
- Elles visent un acquis (compétence(s) spécifique(s)) qui dépasse la situation concrète travaillée. On y est plus systématiquement attentif aux processus et à la prise de conscience de ceux-ci par chacun.
- On s'y appuie sur les erreurs pour progresser.
- Il s'agit de faire face à un problème scientifique, mathématique, linguistique, artistique, ... où l'enfant se heurtant à un obstacle est conduit à prendre du recul.
- ...

### Remarques relatives à ces deux types d'activités :

- ➔ Si la distinction entre activités fonctionnelles et activités de structuration est claire sur un plan théorique, il n'en va pas toujours de même dans la pratique. Nous avons conscience que certaines des activités de structuration proposées sont pratiquement des activités fonctionnelles et inversement. C'est parfois la manière de conduire l'activité, le contexte, la consigne donnée ... qui détermineront que l'on est dans l'un ou l'autre cas.
- ➔ Les activités fonctionnelles et les activités de structuration ne se suivent pas de manière chronologique. Leur imbrication les unes par rapport aux autres est très variable et dépend bien plus de leur fonction dans le contexte de la classe et de l'école que d'un a priori organisationnel. Ainsi, les activités fonctionnelles doivent parfois être suivies d'activités de structuration en fonction de la prise de conscience d'une incompétence, possible à dépasser par tous les enfants. Elles n'ont parfois d'autres objectifs que les activités en elles-mêmes pour le plaisir d'utiliser les compétences acquises. Par ailleurs, des activités de structuration en rupture avec les besoins exprimés des enfants, mais considérées comme nécessaires pour leur développement harmonieux, peuvent conduire à des activités fonctionnelles. Elles peuvent aussi être organisées pour elles-mêmes, leur sens étant dans la prise de conscience du développement d'une compétence utilisée régulièrement et non liée à une activité particulière.

### 3. TROISIÈME REPÈRE : LE DÉPLIAGE DES ACTIVITÉS DANS LE TEMPS

**Organiser le temps requiert de la part des enseignants à la fois flexibilité et souplesse. La connaissance du Programme intégré et des Socles de compétences, l'observation même des enfants permettent aux enseignants l'organisation et la gestion la plus adéquate des moments d'apprentissages.**

Pour respecter le rythme journalier d'investissement en énergie des enfants, il est important de ne pas vivre toute la journée avec la même intensité, avec l'exigence d'un même effort. L'enfant dépense beaucoup plus d'énergie pour apprendre à dépasser les premiers obstacles dans l'acquisition d'une compétence que lorsque, bien en chemin dans l'intégration de celle-ci, il s'entraîne pour gagner en précision et en rapidité. Utiliser ses compétences acquises pour réaliser un projet socialement reconnu exige non seulement moins d'effort, mais permet surtout un ressourcement en énergie par la valorisation sociale qui y est liée. C'est en ce sens qu'il est intéressant de partager le temps de la journée, de la semaine... entre des activités de statut très différent. Pour mettre un peu d'ordre dans la richesse et la complexité des activités vécues au jour le jour, la répartition selon trois grands axes peut s'avérer un outil utile. Comme toute modélisation, cette répartition simplifie la réalité mais, en même temps, permet de mieux l'organiser en fonction des différents objectifs de l'école. Chacun de ces trois axes a autant d'importance.

#### L'axe du développement personnel

L'axe du développement personnel est prioritairement celui du projet d'apprentissage. S'y retrouvent essentiellement les activités dites de structuration organisées par l'adulte. Complexes, elles sont organisées pour favoriser l'apprentissage d'une compétence chez tous les enfants. C'est ce sens qu'elles doivent avoir pour chaque enfant. Par elles, les enfants se sentiront devenir de plus en plus compétents au fur et à mesure qu'elles se répètent.

Pour bien maîtriser l'axe de l'apprentissage, celui-ci est proposé en trois temps:

1. les activités de contagion (mobilisation) ont pour objectif de donner l'envie d'apprendre ou de se mettre en projet d'apprendre ;
2. les activités d'apprentissage ont pour objectif d'apprendre ce que l'on ne sait pas encore ;
3. les activités d'entraînement ont pour objectif de dépasser le stade du "savoir-faire avec hésitation" pour atteindre le stade du "savoir-faire avec force et sécurité" dans l'exercice de la compétence dans différents contextes.

#### L'axe de l'implication dans le milieu

L'axe de l'implication dans le milieu est prioritairement celui du projet d'agir sur et dans son environnement. C'est dans cet axe que se situent essentiellement les activités appelées fonctionnelles. En fonction de chaque enfant, et par rapport à telle ou telle compétence sollicitée, l'activité pourra être l'occasion :

1. de contagion ou découverte qui motive et dynamise;
2. d'apprentissage pour certains grâce aux interactions avec autrui (zone proximale de développement);
3. d'entraînement en exerçant des compétences déjà bien maîtrisées dans différents contextes.

#### L'axe de la gratuité (autogestion)

A côté de l'axe du développement personnel et de l'axe de l'implication dans le milieu, il est utile de prévoir un temps à placer sous le signe de la logique du choix de l'enfant. Ces activités sont des moments privilégiés pour apprendre à gérer son temps, non seulement dans un but utilitaire comme entreprendre ou terminer des activités de structuration ou fonctionnelles, mais également pour prendre le temps de savourer les richesses de la vie comme la rencontre de la poésie, de la musique ou de la "palabre" avec son voisin. La manière dont chacun va utiliser son temps en fonction de ses projets peut faire régulièrement l'objet d'une réflexion métacognitive favorisant ainsi une prise en charge personnelle de mieux en mieux maîtrisée, très utile pour la suite de ses études (point de vue pratique) et pour la prise de conscience de ses valeurs de vie (point de vue de l'intériorité).

## 4. QUATRIÈME REPÈRE : LA CONTINUITÉ INTRA ET INTERCYCLES

Dans la quatrième partie du Programme intégré - ressources, soutiens et partenaires -, des référents et articles réalisés par la FédÉFOC sont présentés. Plusieurs documents concernent directement la problématique "cycles".

L'éveil au sentiment d'appartenance à une communauté de vie, la richesse (tant au niveau relationnel qu'au niveau cognitif) des communautés d'enfants d'âges différents sont la base de l'idée du cycle. Cependant, il ne faut pas confondre les moyens (une structure en cycle) et les objectifs. Les enseignants peuvent envisager une diversité des structures en fonction du contexte particulier. Ainsi, les groupes seront organisés en fonction des besoins des enfants et des adolescents, en fonction de leurs intérêts, leurs compétences, des objectifs de la tâche à réaliser et non de la catégorie d'âge.

Le Programme intégré rencontre la définition du cycle tel que l'exige le décret "Missions". Un cycle est défini comme un ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement.

Le document intitulé "Vers une école en cycles de 2,5 à 14 ans" rédigé en 1998 par la FédÉFOC et la FESeC a pour but de concrétiser une "idéologie" d'école vers laquelle il faut tendre progressivement à travers de multiples et successives transformations et adaptations. Il ne constitue pas le "modèle" à appliquer demain partout, mais c'est un ensemble de propositions pertinentes et cohérentes que le réseau a voulu réunir et articuler pour répondre au questionnement des enseignants en cheminement vers "l'école de la réussite". On y développe quelques particularités de l'école en cycle :

- les différents partenaires y organisent un espace pour la communauté et pour chacun;
- ils y organisent le temps avec souplesse et rigueur;
- les adultes, les enfants et les adolescents y apprennent à vivre la citoyenneté responsable et deviennent partenaires;
- l'équipe des enseignants coresponsables se concertent pour organiser le travail des apprenants et partager leur évaluation formative;
- ils creusent et régulent constamment leur projet de formation pour faire acquérir les Socles de compétences;
- ils se relaient dans l'organisation du travail; les enfants et les adolescents collaborent, savent ce qu'ils font, avec qui et pourquoi;
- tous se donnent le temps d'évaluations, le temps pour une prise de recul afin de mieux poursuivre.

C'est ainsi que la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de scolarité obligatoire s'organise en trois étapes et cinq cycles. Les Socles de compétences se réfèrent aux trois étapes définies. Le Programme intégré couvre deux de ces étapes.

ETAPE 1		ETAPE 2		ETAPE 3
De l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire		De la troisième à la sixième année primaire		Les deux premières années de l'enseignement secondaire organisées en un seul cycle
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	CYCLE 5
De l'entrée en maternelle à 5 ans	De 5 ans à la fin de la deuxième année primaire	La troisième et la quatrième année primaire	La cinquième et la sixième année primaire	Les deux premières années de l'enseignement secondaire.

## 5. CINQUIÈME REPÈRE : LA RESPONSABILITÉ COLLÉGIALE ET LA PARTICIPATION

---

L'organisation de la vie scolaire est sous la responsabilité de l'équipe des enseignants, responsabilité qui, dans une logique de formation à la citoyenneté responsable, pourrait peu à peu être partagée avec les enfants. On peut aisément imaginer que ceux-ci puissent progressivement intervenir dans l'élaboration d'un horaire de semaine, dans une planification d'activités proposées.

La gestion des activités relève, quant à elle, de différents niveaux de responsabilité.

**L'équipe des enseignants** est essentiellement responsable de la gestion des apprentissages (développement personnel). C'est de leur compétence d'assurer la médiation entre le programme exigé par la société et les besoins et désirs des enfants. Les enseignants sont les responsables des moments où l'on apprend, ces moments nécessitant une préparation soignée et des objectifs précis.

**L'équipe des enseignants et les enfants** en concertation continue sont responsables de la gestion des projets (implication dans le milieu). Ces projets sont ainsi cogérés en fonction de leur évolution et des possibles fournis par la réalité. Les conseils de classe seront les lieux privilégiés de ces concertations enseignants-enfants. C'est ainsi, entre autres, que l'on développera la pédagogie participative.

**Chaque enfant** est responsable de ses activités dans l'axe de la gratuité et ce, dans le respect des règles de vie commune.

# Explicitation de compétences

## & Propositions d'activités de formation

---



# Compétences transversales



# Intentions générales

Le projet de l'école fondamentale chrétienne est bien de viser au développement global et équilibré de chaque enfant et de tous les enfants, considérés sous toutes leurs dimensions, en tenant compte de toutes leurs potentialités sociales, affectives, cognitives et psychomotrices.

Le plan de formation dans lequel nous pénétrons maintenant est primordial puisqu'il tente de montrer comment la pratique quotidienne d'activités scolaires et le contexte dans lequel elles sont pratiquées permettent que se développe harmonieusement cette personne de l'enfant souhaitée dans notre projet.

Grâce au travail concret sur les contenus disciplinaires et à la façon d'organiser la vie de la classe et les activités, l'enseignement contribue à développer chez l'élève des compétences transversales, c'est-à-dire des compétences que ce dernier pourra mettre en œuvre dans des situations de plus en plus diversifiées, non limitées aux disciplines scolaires traditionnelles et qui assureront ainsi son autonomie progressive.

Ces compétences sont d'une grande importance pour la réussite des apprentissages. L'école passerait à côté d'une de ses fonctions essentielles si elle n'organisait pas une "éducation" à ces compétences et se contentait de laisser au hasard, à l'initiative des enfants ou à l'encadrement familial, la responsabilité de leur développement.

Représentant le bagage dont chaque enfant devrait progressivement être muni au fil de sa scolarité, elles sont à la fois :

- diversifiées : relationnelles, instrumentales et de prise de conscience de son fonctionnement;
- unificatrices et transdisciplinaires parce qu'elles unissent les approches disciplinaires au sein d'activités d'apprentissage fonctionnelles et signifiantes qui traversent les disciplines.

Tout en développant la pensée formelle, l'accès à l'abstraction et à la conceptualisation, l'enseignant veillera à poursuivre l'enrichissement de la pensée sensible, intuitive et globale.



# Compétences transversales

## I. VUE D'ENSEMBLE

### Compétences transversales **relationnelles**

- Se connaître, avoir confiance en soi (Identité)
- Connaître l'autre et ses différences (Relation)
- S'impliquer dans la vie sociale (Engagement)

### Compétences transversales **instrumentales**

- Agir et réagir
- Être curieux et se poser des questions
- Se donner une stratégie de recherche
- Rechercher de l'information
- Traiter l'information
- Communiquer
- Mettre en œuvre

### Compétences transversales **relative à la prise de conscience de son fonctionnement**

- Compétences relatives à la prise de conscience de son être
- Compétences relatives à l'analyse de ses démarches

## 2. EXPLICITATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

**Les compétences relationnelles :** compétences socio-affectives qui participent au développement de l'identité et de la personnalité de l'enfant, développement qui sera rendu possible grâce au tissu de relations que l'enfant va développer:

**Les compétences instrumentales :** compétences qui concernent le développement de processus fondamentaux de la pensée.

Nous présentons ici une proposition d'organisation de la démarche active d'apprentissage. Chaque compétence qui relève de cette démarche est explicitée.

**Les compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement :** compétences qui visent à amener les enfants à se regarder apprendre, à s'interroger sur leur manière d'apprendre. En effet, on apprend mieux en prenant conscience de ce que l'on apprend, du comment on apprend et du pourquoi on apprend.

### 3. COMPÉTENCES TRANSVERSALES RELATIONNELLES

L'école fondamentale doit favoriser le développement, l'épanouissement de l'intériorité et de la réflexion de l'enfant. Elle doit lui permettre de construire ses projets dans la raison et la cohérence, d'aspirer à la liberté et au bonheur; d'être ouvert à la transcendance.

Ainsi, elle doit amener l'enfant à se connaître et à se vivre en tant que personne humaine avec ses besoins, ses désirs, ses potentialités...

Ainsi, elle doit inciter l'enfant à découvrir l'intérêt de s'ouvrir à l'autre pour vivre une relation source de joie, de bien-être et de valorisation mutuelle.

Ainsi, elle doit l'aider à développer une vie sociale, lui apprendre à interagir et à envisager ces interactions comme un moyen d'améliorer ses conditions de vie et celles des autres.

Cette mission de l'école fondamentale pourrait être déclinée en une multitude de compétences relationnelles qui s'interpénètrent, se superposent. Il nous a paru utile de les regrouper en trois angles d'approche complémentaires:

#### ↳ **Se connaître, avoir confiance en soi (Identité)**

- Reconnaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses sensations, ses émotions...
- Agir et poser des choix en fonction de qui je suis.
- Oser essayer, oser prendre des initiatives.
- Oser s'affirmer (argumenter; affirmer son plaisir; sa position, ses convictions...).
- Etre critique face à soi-même, à ses productions...
- Accepter le changement, s'adapter...
- ...

#### ↳ **Connaître l'autre et ses différences (Relation)**

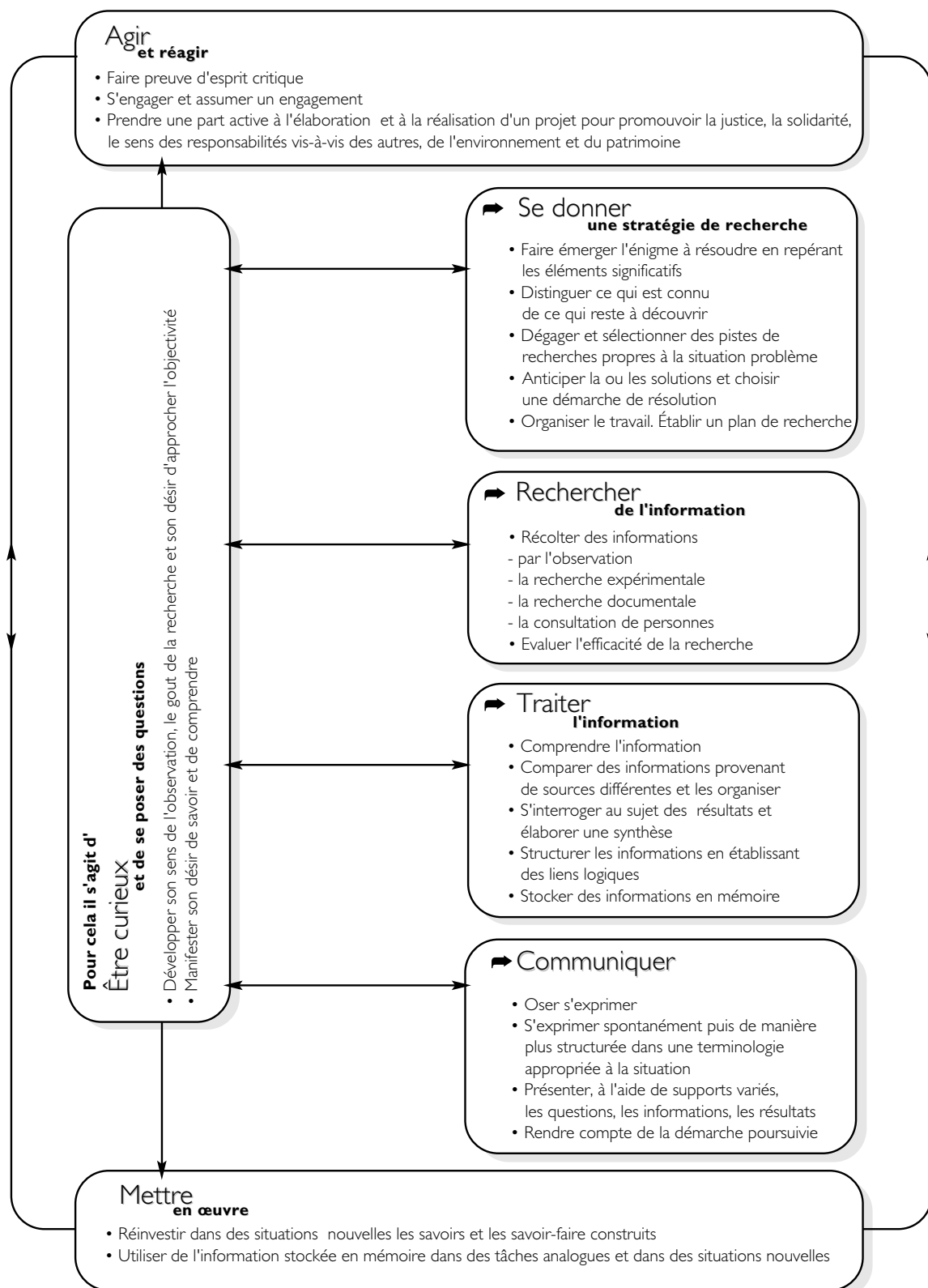
- S'intéresser aux autres.
- Savoir écouter; adopter une attitude positive d'écoute.
- Dialoguer, échanger.
- Considérer la réalité des autres, reconnaître les différences et les similitudes entre sa réalité et celle des autres.
- Concilier ses goûts, ses besoins et ses intérêts avec ceux des autres.
- Agir avec fairplay dans le respect de soi et de ses partenaires.
- Résoudre des conflits.
- ...

#### ↳ **S'impliquer dans la vie sociale (Engagement)**

- S'engager; assumer son engagement, persévérer.
- Coopérer; travailler en équipe, agir collectivement dans une réalisation commune, négocier.
- Comprendre les règles de vie, participer à leur élaboration, les respecter.
- Jouer un rôle actif comme citoyen dans le développement de la société démocratique.
- Déployer des conduites réfléchies dans des situations d'utilisation de biens et de services.
- ...

## 4. COMPÉTENCES TRANSVERSALES INSTRUMENTALES

### VUE D'ENSEMBLE



Comme le suggère le tableau présenté à la page précédente, une approche non linéaire de ces compétences est à envisager. Pour la clarté de la présentation, elles sont reprises ici successivement.

<b>Agir et réagir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve d'esprit critique.</li> <li>• S'engager et assumer un engagement.</li> <li>• Prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation d'un projet pour promouvoir la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine.</li> </ul>	
<b>Etre curieux et se poser des questions</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer son sens de l'observation, son goût de la recherche et son désir d'approcher l'objectivité.</li> <li>• Manifester son désir de savoir et de comprendre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observer, regarder; écouter; toucher pour ressentir.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Percevoir globalement d'une manière intuitive.</li> </ul>
<b>Se donner une stratégie de recherche</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire émerger le problème à résoudre en repérant les éléments significatifs.</li> <li>• Distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.</li> <li>• Dégager et sélectionner des pistes de recherches propres à la situation problème.</li> <li>• Anticiper la ou les solutions et choisir une démarche de résolution.</li> <li>• Organiser le travail. Etablir un plan de recherche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exprimer la situation par la parole, le dessin.</li> <li>➤ Repérer les éléments significatifs.</li> <li>➤ Reformuler la situation problème.</li> <li>➤ Revivre la situation, la raccorder à son environnement, ses domaines d'intérêt.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Dire ce que l'on connaît déjà ou ce que l'on croit connaître du sujet sur lequel on s'informe.</li> <li>➤ Sortir du contexte et faire appel à différents domaines du savoir.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Désigner l'objet de la recherche par une ou plusieurs questions (générales ou précises, sériees ou pas, en fonction de la tâche), explicites ou implicites un ou plusieurs mots clés.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Chercher plusieurs idées de démarches avant de prendre des décisions.</li> <li>➤ Agencer les informations afin de formuler une hypothèse.</li> <li>➤ Formuler des hypothèses de solution.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Identifier les objectifs de la tâche à réaliser; distinguer les différentes étapes et l'ordre dans lequel elles doivent être effectuées.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Modéliser la situation : traduire les étapes de la recherche dans un organigramme.</li> <li>➤ Evaluer le temps nécessaire à la réalisation de chaque étape.</li> <li>➤ Planifier la réalisation de la tâche et prévoir des moments de réaménagement de cette planification.</li> <li>➤ Répartir les tâches entre les différents élèves du groupe de travail.</li> <li>➤ Déterminer les informations à noter au journal de classe ou à l'agenda.</li> <li>➤ Choisir le lieu de travail le plus adéquat.</li> <li>➤ Organiser son espace de travail en fonction de la recherche à effectuer.</li> <li>➤ Déterminer le matériel et/ou la personne-ressource nécessaire.</li> <li>➤ ...</li> </ul>
<b>Rechercher de l'information</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récolter des informations : <ul style="list-style-type: none"> <li>- par l'observation;</li> <li>- la recherche expérimentale;</li> <li>- la recherche documentaire;</li> <li>- la consultation de personnes;</li> </ul> </li> <li>• Evaluer l'efficacité de la recherche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Effectuer des observations qualitatives en utilisant les cinq sens.</li> <li>➤ Observer de manière orientée, structurée, organisée en fonction de critères préalablement définis.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Concevoir ou adapter une procédure expérimentale.</li> <li>➤ Enumérer les outils (recourir à des référents habituels) dans lesquels ou à partir desquels la recherche peut débuter (table des matières, index, dictionnaire, lexique...)</li> <li>➤ Utiliser différents codes, différents langages (images, graphiques, tableaux de données...).</li> <li>➤ Connaitre les lieux où se situe l'information : centres de documentation, bibliothèques, médiathèques.</li> <li>➤ Connaitre les moyens de rechercher de l'information : presse, internet, CDROM, ouvrages de références.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Construire un questionnaire.</li> <li>➤ Distinguer témoins et spécialistes.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Voir si on a trouvé suffisamment d'informations.</li> <li>➤ Vérifier si elles se recoupent, se contredisent.</li> <li>➤ ...</li> </ul>

## Traiter l'information

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre l'information.</li> <br/> <li>• Comparer des informations provenant de sources différentes et les organiser.</li> <br/> <li>• S'interroger au sujet des résultats et élaborer une synthèse.</li> <br/> <li>• Structurer les informations en établissant des liens logiques.</li> <br/> <li>• Stocker des informations en mémoire.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reformuler, c'est-à-dire modifier la forme d'une information tout en préservant le sens (paraphraser l'information).</li> <li>➔ ...</li> <li>➔ Énoncer les liens possibles entre ce que l'on connaît et l'information récoltée.</li> <li>➔ Classer et énoncer les critères de classement.</li> <br/> <li>➔ Réaliser un schéma, un plan ou un résumé avec l'information explicite (que l'on retrouve telle quelle).</li> <li>➔ Compléter un schéma avec l'information implicite (c'est-à-dire que l'on peut déduire), en utilisant un autre code (couleur, soulignement ...).</li> <li>➔ Résumer, c'est-à-dire restituer les idées de façon réduite et fidèle.</li> <li>➔ ...</li> <li>➔ Identifier les traces de la structure d'un document (par exemple en passant au fluo les titres et les sous-titres, en soulignant les mots de liaison, en repérant les mots clés).</li> <li>➔ Créer soi-même une structure si nécessaire (par exemple en créant de nouveaux titres).</li> <li>➔ Distinguer les idées principales des idées secondaires; les hiérarchiser selon des critères pertinents.</li> <li>➔ Classer divers éléments ou informations selon plusieurs critères.</li> <li>➔ ...</li> <li>➔ Sélectionner l'information utile à retenir pour la tâche.</li> <li>➔ Regrouper les informations à mémoriser en fonction de critères pertinents en nombre et en qualité.</li> <li>➔ Chercher le nombre de catégories le plus commode pour la mémorisation.</li> <li>➔ Identifier les types de relation entre les informations à mémoriser (cause à effet, chronologie, spatialité, ressemblance, proportionnalité, complexité, opposition...).</li> <li>➔ Rédiger ou améliorer une synthèse de l'information de manière à faciliter la mémorisation (pour en faire un memento par exemple).</li> <li>➔ Relire la synthèse.</li> </ul> |
|--|---|

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rechercher des stratégies pour faciliter la mémorisation (par exemple pour l'étude d'une synthèse: la réciter à voix basse ou mentalement, avant de commencer la tâche).</li> <li>➤ Comparer ce que l'on a dans la tête avec la synthèse ou le document de référence.</li> <li>➤ Identifier les écarts.</li> <li>➤ ...</li> </ul>
--	--

**Communiquer**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oser s'exprimer.</li> <li>• S'exprimer spontanément puis de manière plus structurée dans une terminologie appropriée à la situation.</li> <li>• Présenter, à l'aide de supports variés, les questions, les informations, les résultats.</li> <li>• Rendre compte de la démarche poursuivie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formaliser la démarche dans un langage graphique (construire un graphique...).</li> <li>➤ Rassembler les informations sous forme d'un tableau et les communiquer à l'aide d'un graphique.</li> <li>➤ Choisir le type de graphique adapté au message à transmettre.</li> <li>➤ ...</li> </ul>
---	---

**Mettre en œuvre**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réinvestir dans des situations nouvelles les savoirs et les savoir-faire construits.</li> <li>• Utiliser de l'information stockée en mémoire dans des tâches analogues et dans des situations nouvelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier les ressemblances et les différences entre des situations issues de même contexte ou de contextes différents.</li> <li>➤ ...</li> <li>➤ Dire de quelle information on se souvient.</li> <li>➤ Retrouver le document de référence qui pourrait être utilisé.</li> <li>➤ L'améliorer pour qu'il aide à retenir l'essentiel et/ou pour résoudre de nouveaux problèmes.</li> <li>➤ ...</li> </ul>
--	---



## 5. COMPÉTENCES RELATIVES À LA PRISE DE CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT

On apprend mieux en prenant conscience de ce que l'on apprend, du comment on apprend et du pourquoi on apprend.

Aider l'enfant à verbaliser progressivement les caractéristiques des compétences à apprendre lui permettra de comprendre où il lui est demandé d'aller et quelles performances on attend de lui. Cette conscience naissante de la compétence travaillée lui permet de cerner des limites et repères, d'appréhender les possibles.

En caractérisant avec précision les qualités des produits attendus en fin d'apprentissage, il aura une idée plus exacte des critères sur lesquels il sera évalué en fin de cycle.

Comprendre avec l'enfant son propre fonctionnement semble accélérer le processus d'apprentissage. S'efforcer de mettre des mots sur ses démarches lui permettra de s'éveiller à la conscience du "comment on s'y prend pour apprendre à faire cette chose". Ainsi, peu à peu s'élabore chez l'enfant une représentation détaillée des démarches mentales, des démarches affectives et des opérateurs, matières nécessaires à l'exercice de la compétence. Son apprentissage se construit ainsi sous ses propres yeux et prend sens pour lui.

En sachant ce qu'il fait et comment il le fait, il est important que l'enfant prenne régulièrement le temps de situer ses apprentissages et activités par rapport à son projet de vie.

Ces prises de conscience développent sa capacité à l'autoévaluation. Elles conduisent l'enfant à se sentir davantage responsable et acteur, ce qui entretient sa motivation même à apprendre et à surmonter les difficultés rencontrées.

### COMPÉTENCES RELATIVES À LA PRISE DE CONSCIENCE DE SON ÊTRE

- ➔ Connaître les ressources de sa personnalité, ses limites, ses points forts et faibles.
- ➔ Prendre conscience de ses attitudes, de ses comportements.
- ➔ Identifier ses valeurs, ses croyances.

Les compétences identifiées sont parfois explicitées dans la colonne de droite.

Prise de recul par rapport aux stratégies précédentes mises en œuvre dans la démarche active d'apprentissage en vue de leur amélioration.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se décentrer, prendre du recul, se regarder apprendre.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliser, c'est-à-dire établir des liens entre l'activité manipulative et l'activité mentale.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformuler les étapes et les stratégies mises en œuvre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Nommer ce qui a été fait (pour récolter de l'information dans tel outil, pour la traiter, la stocker, l'utiliser ainsi ou pour gérer le temps, l'espace), décrire comment on s'y est pris, ce par quoi on a commencé.</li> <li>➔ Expliquer pourquoi on s'y est pris de cette manière.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réajuster, modifier si nécessaire en fonction de l'avancement de la tâche, des résultats obtenus,...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Contrôler l'avancement de la tâche, les résultats (par exemple, barrer ce qui est fait...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer les cheminements, procédures, ... utilisés par d'autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Écouter ce qu'un autre élève dit avoir fait, ce par quoi il a commencé.</li> <li>➔ Comparer et repérer ce qui est similaire, différent.</li> <li>➔ Évaluer les avantages et les inconvénients des démarches de chacun.</li> <li>➔ Essayer la démarche d'un autre ou celle proposée par l'enseignant ou adapter la sienne.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier, repérer, énoncer les critères qui vont servir à l'évaluation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Comparer sa performance (résumé, réponse...) avec ce que l'enseignant demandait.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représenter, c'est-à-dire construire des traces personnelles qui témoignent des apprentissages et du cheminement effectué.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type.</li> </ul>	

## I. PROPOSITION D'UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

- Choisir une compétence transversale à développer en priorité pour un laps de temps.

Par ex. :

*la CTR "se connaître, avoir confiance en soi : être critique face à soi-même et à ses productions".*

- Définir la compétence et en identifier les différentes facettes :

Quelqu'un qui ..... c'est quelqu'un qui .....

-

-

-

Par ex. : "quelqu'un qui est critique face à lui-même et à ses productions", c'est quelqu'un qui peut :

- donner un avis sur soi ou sur une de ses productions propres : pouvoir dire "je suis fier de moi ...", "j'ai réussi...";
- fonder cet avis, l'étayer : "je suis content de moi parce que ...", "cet aspect de mon travail me satisfait parce que...";
- formuler des critiques constructives (qui l'aident à grandir, sans se détruire);
- repérer les situations où il est adéquat, opportun d'exercer cette critique.

- Repérer les occasions de la vie de la classe dans lesquelles le développement de cette compétence trouvera un maximum de pertinence et de fonctionnalité, que ce soit dans des activités disciplinaires et/ou des situations de vie.

Par ex. :

- préparer et présenter une élocution;
- j'ai négligé d'effectuer ma charge, on en reparle au conseil lors de l'attribution des nouvelles charges.

- Concevoir les démarches pour développer cette compétence : identifier les stratégies à mettre en place, les rôles de l'enseignant, les rôles des enfants, les consignes auxquelles les confronter..

Par ex. :

*lors d'un chahut : stopper l'activité, constater le problème, énoncer la difficulté, faire chercher les causes, les faire énoncer par les enfants, les trier pour mettre en lumière les responsabilités personnelles et les causes extérieures...*

**Remarque: ce travail sera plus fructueux s'il peut être réalisé en équipe (cycle).**

## 2. DEUX ILLUSTRATIONS DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

### COMPÉTENCE TRANSVERSALE : S'IMPLIQUER DANS LA VIE DE GROUPE, COOPÉRER

Quelqu'un qui sait coopérer, c'est quelqu'un qui sait :

- relever les aspects de la tâche pour laquelle il est compétent;
- accepter les suggestions;
- partager les idées;
- ...

Cette compétence transversale se développe à partir de sa mise en œuvre dans différentes activités disciplinaires ou interdisciplinaires

Démarches à mettre en place :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ analyser collectivement la tâche;</li> <li>➤ planifier la tâche, la décomposer;</li> <li>➤ distinguer un mode de fonctionnement: répartition des rôles ou interactions sur une tâche commune;</li> <li>➤ avoir recours à des outils qui aideront à coopérer (feuille de route, règles de vie pour un travail d'équipe);</li> <li>➤ prévoir un cadre matériel favorable (nombre de participants, disposition spatiale, limitation du temps de travail);</li> <li>➤ évaluer le fonctionnement du groupe.</li> <li>➤ ...</li> </ul>	
Exemples de situation de classe	
<b>En développement artistique</b> Pour créer le décor sonore de la fête de fin d'année:	Désigner un secrétaire qui prend note des idées. Désigner un gardien du temps, un gardien de la tâche...
<b>En mathématique</b> Face à un problème:	Chacun explicite "le chemin" par lequel il est passé.
<b>En éveil</b> Pour renouveler les plantations du potager:	Inventorier les possibilités, prendre les décisions ensemble...
<b>En langue française</b> Pour écrire ensemble un conte fantastique:	Par quatre, se rappeler un rêve farfelu, raconter sa situation, sélectionner ensemble une idée de chaque récit et reconstruire un conte à partir de ces quatre idées de base.
<b>Autres situations de vie de la classe</b> Dans l'album de vie: Pour la révision des connaissances: Pour la réalisation des tâches en équipe: Pour travailler à deux à l'ordinateur:	Décider en équipe de l'élément marquant à représenter: Un enfant affirme une idée, les autres discutent pour établir s'il s'agit d'une fiction ou d'une réalité. Décider de: l'équipe du recyclage, l'équipe des collations, l'équipe des déménageurs (déplacer les tables...) Choisir le superviseur qui lit et celui qui frappe les données au clavier.

## COMPÉTENCE TRANSVERSALE : SE CONNAITRE, AVOIR CONFIANCE EN SOI, ÊTRE CRITIQUE FACE À SOI, FACE À SES PRODUCTIONS

Quelqu'un qui est critique face à lui-même et à ses productions, c'est quelqu'un qui :

- ➔ peut donner son avis sur lui et ses productions propres ;
- ➔ peut dire: "je suis fier de moi" , "j'ai réussi", et peut fonder cet avis, l'étayer "je suis content de moi parce que..." , "cet aspect de mon travail est réussi parce que ..."
- ➔ ....

Cette compétence transversale se développe à partir de sa mise en œuvre dans différentes activités disciplinaires ou interdisciplinaires

Démarches à mettre en place :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ prendre le temps de s'arrêter pour regarder la situation "avec distance"; analyser collectivement la tâche;</li> <li>➔ comparer à des critères établis par l'enseignant ou à établir avec les enfants;</li> <li>➔ comparer à d'autres (des personnes; des productions antérieures...);</li> <li>➔ ....</li> </ul>	
Exemples de situation de classe	
<b>En langue française</b> Pour préparer une élocution :	S'arrêter pour établir avec les enfants une liste de critères.
<b>En éveil</b> Pour se présenter aux élections pour le conseil de classe :	Aider l'enfant à identifier ses forces pour ce rôle de représentant.
<b>En développement artistique</b> S'intéresser à la publicité et créer une affiche pour...	Établir une grille de critères d'une publicité efficace, comparer son affiche à cette grille.
<b>En mathématique</b> Photographier, filmer des espaces et les commenter pour les faire comprendre, les faire valoir :	Confronter le travail à la réalité.
<b>Autres situations de vie de la classe</b> Pour communiquer avec ses parents :  Pour résorber un chahut :	"Cahier de mes réussites" rédigé par l'enfant.  S'arrêter pour amener les enfants à s'exprimer; pour regarder la situation "à distance".
...	...

# Compétences transversales et évaluation

Nous pensons ne pas pouvoir clôturer ce plan de formation sans aborder la délicate question de l'évaluation des compétences transversales. En effet, les diverses tentatives effectuées ces dernières années conduisent à la plus grande prudence dans ce domaine.

Nous reprenons ici la position développée à ce sujet dans Les Cahiers du SeGEC n° 12<sup>1</sup> consacrés à cette problématique des compétences transversales.

*Si l'énoncé d'une liste de compétences peut aider l'enseignant à mieux enseigner et l'élève à mieux apprendre, il serait prudent de distinguer les compétences qui doivent faire l'objet d'une évaluation certificative de celles qui doivent être exercées mais ne peuvent être soumises à une évaluation sommative. La non-évaluation de certaines compétences peut se justifier par leur nature (certaines compétences socio-affectives, par exemple), par le fait qu'elles se situeraient au-delà du minimum exigé ou simplement par la difficulté technique de les évaluer. L'exemption d'évaluation de ces compétences ne leur confère cependant pas un statut inférieur aux autres.*

*On l'aura compris, l'utilisation des listes de compétences présentées ici se conçoit davantage dans une optique d'évaluation formative. L'évaluation certificative quant à elle devra s'effectuer en référence aux socles de compétences tels que définis officiellement. Cependant, pour être opérationnelles et même pour un usage uniquement formatif, les compétences transversales doivent être précisées par des indicateurs de maîtrise adaptés à l'âge et au niveau des apprenants ainsi qu'au contexte d'apprentissage (contenus, supports, conditions...). On se posera donc à chaque fois, la question simple (mais dont la réponse est souvent plus compliquée): "A quoi verrons-nous que telle compétence a été mobilisée par l'élève?"*

*Enfin, formulons le vœu que l'usage de ce plan des compétences transversales ne se réduise pas (voire ne serve) à inclure une liste de quelques compétences dans le bulletin, à l'instar de ce qui s'est parfois fait et dont on sait aujourd'hui la pertinence contestable.*

---

1. Service Recherche et Développement Pédagogique du SeGEC, Les Cahiers du SeGEC n° 12: De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales, Licap, Bruxelles, janvier 2000, 39 p.

# Compétences disciplinaires



Religion



Eveil



Développement  
artistique



Développement  
corporel



Education  
aux médias/  
multimédia



Langue  
française



Mathématique



Langues  
modernes



Sécurité routière  
& domestique

# Guide d'utilisation

## du plan des compétences disciplinaires

### POINTS QUI SE RETROUVENT DANS TOUTES LES DISCIPLINES

#### LA ROUE DES COMPÉTENCES

Outil visuel présenté en première page, il rappelle que toutes les disciplines et toutes les compétences d'intégration sont, avec force égale, au service du développement global de l'enfant.

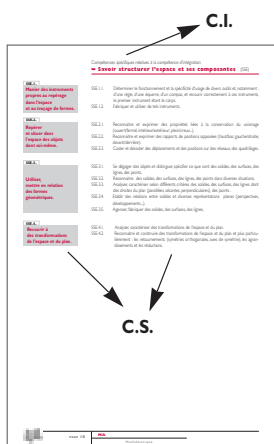
#### LES INTENTIONS GÉNÉRALES DE LA DISCIPLINE

Elles explicitent le pourquoi de la discipline, ses objectifs généraux, comment elle s'inscrit dans le projet éducatif et le projet pédagogique de l'école chrétienne.

Chaque domaine d'apprentissage peut être chemin d'intériorité... Dès la page de présentation des 'intentions générales' de chaque discipline, on découvrira dans la colonne de gauche, la réflexion d'auteurs situant un des aspects de la spiritualité de la mathématique, de l'éveil, de l'éducation aux médias et au multimédia, des développements artistiques, corporels, etc. En effet, l'être humain développe sa spiritualité, son intériorité dès le plus jeune âge et par l'exercice de tous les domaines de l'activité humaine. A l'école fondamentale, chaque discipline concourt à ce développement spirituel et permet à l'enfant de devenir toujours davantage un être intérieur.

Dans un programme "intégré", le programme de religion n'est donc heureusement pas isolé pour aborder la spiritualité de l'enfant

#### LE PLAN DES COMPÉTENCES



##### 1. Vue d'ensemble

Cadre organisant les compétences disciplinaires: "carte" de la discipline qui permet de visualiser les compétences qui concernent les enseignants de tous les cycles et qui doivent donc être construites avec tous les enfants de l'école fondamentale.

##### 2. Explicitation des compétences d'intégration qui constituent "l'essence" de la discipline.

##### 3. Présentation des compétences d'intégration et des compétences spécifiques

- La compétence d'intégration est identifiée par un code qui rappelle sa fonction.  
Ex.: ELL: établir des liens logiques.  
Ce code ne vise aucune hiérarchisation des compétences. Il se veut une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.
- Elle "intègre" diverses compétences spécifiques propres à la discipline envisagée.  
Chaque compétence d'intégration est dépliée, explicitée par des compétences spécifiques.
- La mise en page veut mettre en évidence que ces compétences spécifiques ne sont pas exercées pour elles-mêmes: elles participent en fait au développement de la compétence d'intégration. Ces compétences sont elles aussi identifiées par un code.
- Des limites d'une catégorisation<sup>1</sup>:  
*une catégorisation de compétences peut donner l'illusion que celles-ci se présentent de manière structurée, voire hiérarchisée. Il nous faut mettre en garde contre les limites de cet effort de caté-*

1. Service Recherche et Développement Pédagogique du SeGEC, Les cahiers du SeGEC n°12: De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales, Licap, Bruxelles, janvier 2000, p. 9. -



gorisation : cette dernière suppose de pouvoir distinguer, diviser, "découper" l'ensemble des compétences en sous-ensembles distincts et relativement "étanches". En matière de compétences, quiconque s'est livré à l'exercice concédera que cette ambition est un peu démesurée<sup>2</sup>. Une compétence ne se laisse pas facilement enfermer dans une catégorie et une seule. Aussi, voudrait-on bien considérer le classement proposé comme une manière (parmi d'autres possibles) de structurer la description des compétences pour permettre une communication plus aisée : il est toujours possible de débattre, sans fin, de la place de telle compétence dans tel sous-groupe plutôt que dans tel autre, de l'ordre dans lequel elles doivent être abordées, de l'importance relative de chacune par rapport aux autres, de l'inclusion des unes dans les autres ou inversement, ... Dans notre esprit, ces discussions sont un peu vaines. Aussi, trouvera-t-on parfois des formulations proches reprises sous différentes catégories. De même, les points de suspension qui clôturent chaque ensemble laissent entendre que l'énumération n'est pas close et qu'elle accepte d'autres formulations.

Si une catégorisation distingue les choses en créant un certain nombre de rubriques, ce découpage n'a qu'une valeur et un intérêt limités. Il permet sans doute d'observer plus finement une réalité, mais celle-ci ne prend sens que dans sa globalité. Aussi, une fois différenciés, les éléments doivent-ils être articulés avec cohérence.

**4. Prolongements dans le secondaire :** dans ce point, il est montré comment, dans l'optique du développement de compétences de deux ans et demi à quatorze ans, la continuité existe bien entre les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> cycles.

**5. Liens avec les Socles de compétences :** le Programme intégré est adapté aux Socles de compétences. Ces pages se veulent une aide pour faire les liens entre les deux documents complémentaires.

2. Regards d'enseignants sur la construction des compétences, constats et questionnements sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, Service Pédagogique FSEc, 1999, p. 102

## LE PLAN DES ACTIVITÉS

### 1. Des activités fonctionnelles :

- ➔ Des propositions d'activités fonctionnelles sont regroupées en début du plan des activités pour chaque compétence d'intégration. Elles sont parfois regroupées selon différents critères : les types de supports en éducation aux médias/multimédia, les fonctions de la communication en langue française...
- ➔ L'activité fonctionnelle est souvent globale. Elle mobilise donc des compétences spécifiques et d'intégration de la discipline, mais aussi d'autres disciplines. Ces liens sont indiqués dans les colonnes de droite.

### 2. Des activités de structuration

- ➔ Pour les différentes compétences présentées dans le Programme intégré, il est proposé des exemples d'activités qui aideront à construire une séquence d'apprentissage.
- ➔ Un code indique à quel moment de la scolarité il est le plus pertinent de réaliser l'activité proposée :
  - ☞ : ce type d'activité est particulièrement indiqué dans le cycle où il se trouve.
  - ☞☞ : ce type d'activité peut être réalisé comme sensibilisation ou contagion s'il est placé avant une plume noire et comme entraînement ou réinvestissement s'il est placé après.
- ➔ Les activités proposées doivent parfois subir quelques modifications pour être adaptées à tel ou tel cycle.
- ➔ Des conseils et/ou remarques méthodologiques sont parfois proposés.

## GLOSSAIRE SPÉCIFIQUE À LA DISCIPLINE ET ANNEXE(S) ÉVENTUELLE(S)

# Religion



# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p. 2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

Le cours de religion à l'école fondamentale	p.3
La spécificité du cours de religion dans l'éducation chrétienne	p.4
Les options pédagogiques du programme	p.6

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.11**

1. Vue d'ensemble	p.12
2. Compétences d'intégration	p.12
Pratiquer des Écritures	p.12
Comprendre et exprimer la foi de l'Eglise	p.12
Comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne	p.12
S'initier à un agir chrétien responsable	p.12
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration	p.13
Pratiquer les Écritures	p.13
Comprendre et savoir exprimer la foi de l'Eglise	p.13
Comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne	p.14
S'initier à un agir chrétien responsable	p.14
4. Prolongements dans le secondaire	p.15

## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.19**

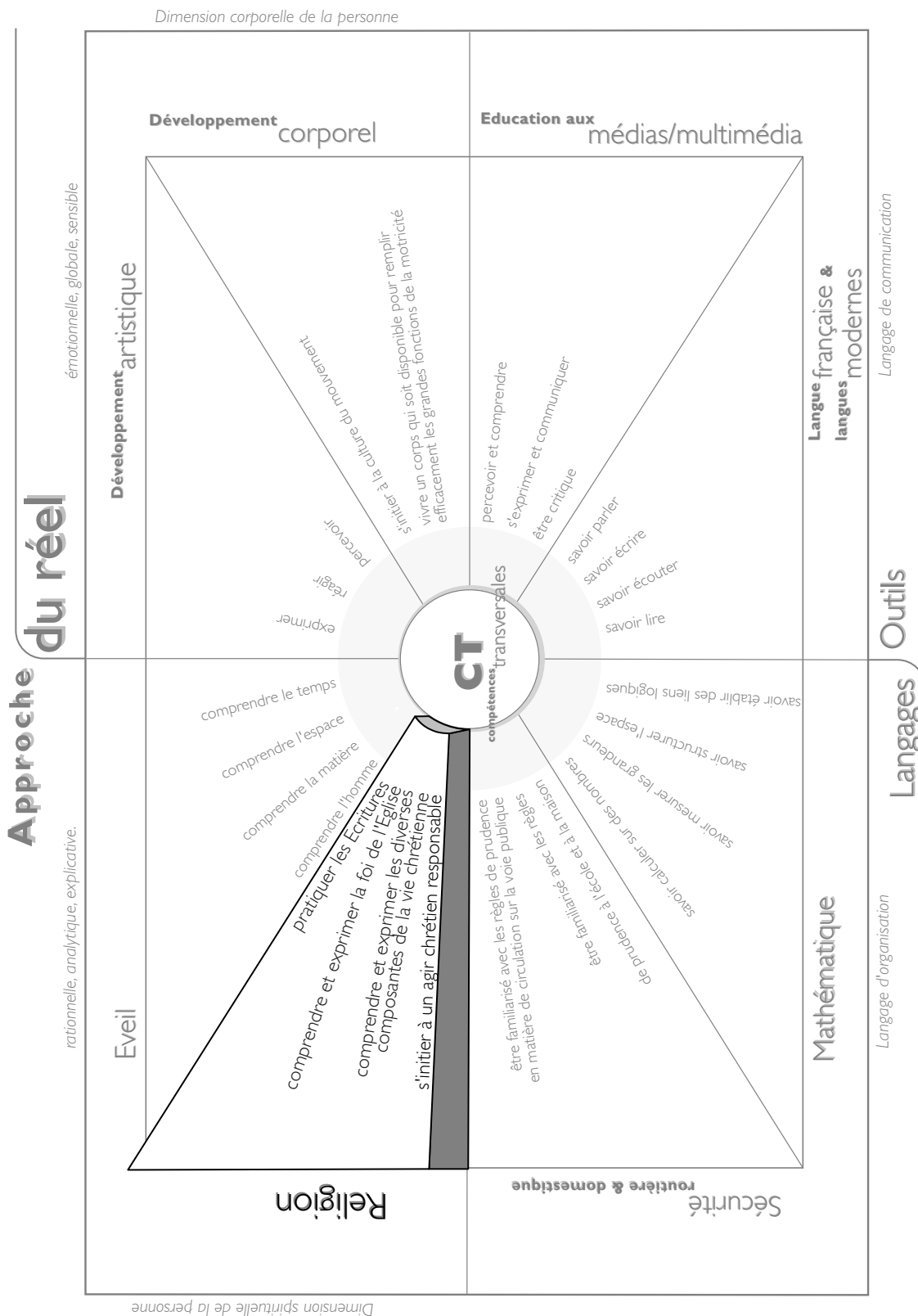
Pratiquer les Écritures	p.19
Comprendre et savoir exprimer la foi de l'Eglise	p.25
Comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne	p.30
S'initier à un agir chrétien responsable	p.36

## **GLOSSAIRE** **p.42**

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences



# Intentions générales

## I. LE COURS DE RELIGION À L'ÉCOLE FONDAMENTALE

### I.1. LA FINALITÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

Le temps de l'école fondamentale est, chacun le sait, pour l'enfant une période décisive pour l'épanouissement de sa personnalité et pour son insertion progressive dans la vie, dans la culture et dans la communication avec autrui. Par les éveils qu'elle suscite, par les savoirs et les savoir-faire qu'elle développe, l'école fondamentale a pour tâche de le faire grandir dans toutes ses dimensions: corporelle, affective, sociale, intellectuelle, esthétique, morale, spirituelle. Ainsi aide-t-elle l'enfant à se construire en développant toutes ses possibilités<sup>1</sup>. Elle vise à une éducation globale de l'enfant, qui concerne la totalité de sa personne.

Pour parvenir à cette fin, l'école doit accueillir et respecter chaque enfant, avec son originalité. L'enfant, en effet, ne pourra s'épanouir et s'engager que s'il parvient à prendre conscience de sa personnalité propre, de ses potentialités et de ses aspirations les plus profondes. C'est pourquoi l'école devra s'efforcer d'être un lieu où l'enfant peut se développer dans sa capacité tant d'intériorité que de communication avec son environnement social. Ceci suppose en particulier que l'on éveille l'enfant à la question du sens de la vie, aux grands " pourquoi " et à la dimension éthique de l'existence.

Ce projet éducatif, l'école chrétienne, dans toutes ses composantes, l'assume de manière spécifique : à la lumière de l'Évangile.

Développer l'intériorité et la communication suppose l'éveil à la question du sens de la vie...

... à la lumière de l'Évangile.

### I.2. CONTRIBUTION DU COURS DE RELIGION À LA FINALITÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

L'enseignement religieux joue un rôle décisif dans le projet éducatif global de l'école chrétienne. Il éveille explicitement les élèves à la dimension religieuse de l'existence et aux valeurs évangéliques. Il les invite à reconnaître le Dieu de Jésus-Christ, à découvrir la communauté des chrétiens et à voir toutes choses à la lumière de l'Évangile. En harmonie avec les autres apprentissages, il aide l'élève à découvrir que la foi chrétienne concerne toute l'existence humaine, qu'elle a un rapport avec sa vie concrète et qu'il peut y avoir accès personnellement et communautairement.

Aussi, au sein de l'école chrétienne, ceux qui enseignent la religion sont tout particulièrement les témoins privilégiés, pour leurs élèves, de la Bonne Nouvelle. Appelés à vivre eux-mêmes de cette Bonne Nouvelle, membres de la communauté des chrétiens, ils participent, en communion avec les évêques et sous leur responsabilité, à la mission évangélisatrice de l'Église.

<sup>1</sup> I. C.C.E.M.P.C., *Pour une pédagogie de l'école chrétienne fondamentale d'aujourd'hui*, 1988, pp.10-12



## 2. LA SPÉCIFICITÉ DU COURS DE RELIGION DANS L'ÉDUCATION CHRÉTIENNE

### 2.1. LES DIVERS LIEUX DE L'ÉDUCATION CHRÉTIENNE

Le cours de religion est un lieu qui a ses caractéristiques propres d'éveil et d'éducation à la foi chrétienne. Il n'est pas le seul lieu. En plus du milieu scolaire global, il y a aussi la famille et la paroisse.

Que ce soit sur le plan du cadre, des destinataires, des agents, des objectifs et des méthodes, chaque " lieu " a une spécificité qu'il convient de respecter sans nier les différences.

La complémentarité des divers lieux d'éducation chrétienne n'est pas à envisager sur le mode successif: la famille, puis l'école, puis la paroisse. Famille, école et paroisse ont à contribuer ensemble à l'éveil et à la croissance d'une foi réfléchie, personnelle et communautaire. Cette complémentarité est un idéal. Il arrive souvent, en effet, que les enfants n'aient d'autre contact avec la foi des chrétiens que par le cours de religion à l'école. Dans ce cas, le cours de religion devra assumer certaines tâches normalement dévolues à la paroisse ou à la famille sans outrepasser cependant les limites de ce qui lui est possible. Aussi est-il important de rappeler ici, au moins sur un plan théorique, le rôle spécifique des divers lieux d'éducation chrétienne même si, sur le terrain de la pratique, les choses ne sont pas aussi tranchées.

Redéfinir le cours de religion dans la situation mouvante de chaque école.

➔ **La famille chrétienne.** Idéalement, c'est en tout premier lieu par la famille que l'enfant peut avoir accès à tout un vécu religieux, par l'exemple des parents, par le dialogue avec eux, par la participation commune à la vie de la communauté chrétienne locale. La famille peut être aussi le lieu où se répercute dans les conversations ce que l'enfant a découvert en paroisse ou à l'école.

➔ **La communauté chrétienne locale.** " *La communauté chrétienne est le lieu ou milieu ordinaire de la catéchèse* " (Synode, 1977). En toute rigueur de termes, la " catéchèse " se déroule dans le cadre de la communauté chrétienne locale. Dans ce cadre, la catéchèse a pour finalités l'éveil ou l'approfondissement de la foi ainsi que l'initiation pratique à toutes les composantes de la vie chrétienne. La catéchèse paroissiale, avec l'appui de toute la communauté chrétienne, s'efforce d'être un lieu d'expérience, de cheminement et d'initiation à la foi dans toutes ses dimensions.

➔ **L'école chrétienne et son animation pastorale.** Par son climat relationnel, par les éclairages évangéliques qui peuvent ponctuer les différents apprentissages scolaires ainsi que par les activités d'animation pastorale qu'elle propose, c'est l'école chrétienne tout entière - et non seulement le cours de religion - qui exerce un rôle d'éducation à la foi et offre un terrain pour la vivre. Comme telle, l'école chrétienne se veut un lieu d'évangélisation. Il convient donc de distinguer et d'articuler entre elles ces différentes facettes de l'éducation chrétienne à l'école. Tout en se distinguant formellement du cours de religion, l'animation pastorale entretiendra avec lui des relations privilégiées; elle permettra, en dehors des cours, divers prolongements qui favoriseront l'expression de la vie de foi: partages, célébrations eucharistiques ou autres, entrée dans le temps liturgique, engagements dans des pratiques chrétiennes.

### 2.2. L'APPORT PROPRE DU COURS DE RELIGION

Quelle est donc la fonction propre du cours de religion par rapport aux autres lieux d'éducation chrétienne que l'on vient d'évoquer ?

Le cours de religion a pour caractéristique d'être un cours à part entière intégré à l'horaire scolaire. Il a donc un cadre institutionnel strict et utilise des moyens pédagogiques propres à l'école, qu'on ne trouve ni en famille ni en paroisse. En outre, il s'adresse à tous les élèves sans distinction. C'est pour cette triple raison - son cadre institutionnel, sa pédagogie, son public - que le cours de religion est formellement distinct de tout autre lieu d'éducation à la foi (tel que la catéchèse paroissiale ou l'éducation chrétienne en famille).



Le cours de religion vise en priorité une éducation à l'intelligence de la foi. C'est là sa manière propre d'éveiller à la foi, de permettre son approfondissement et de favoriser sa pratique. Il ne présuppose pas la foi des élèves et ne la leur impose pas. Par toutes sortes de démarches actives de recherche et de découverte, il veut la rendre possible, plausible, compréhensible et désirable. Dans le respect de la liberté des enfants, sans jamais forcer leur adhésion, il leur offre aussi des activités concrètes qui permettent de vivre la foi, de l'expérimenter, de la partager et de la célébrer.

**Un cours qui documente et éveille,  
tout en respectant la liberté.**

Sur le plan religieux, les élèves sont dans des situations les plus diverses. Le cours de religion devra donc s'adapter à cette diversité. Pour les élèves chrétiens, le cours de religion sera l'occasion d'un approfondissement de leur foi; il exercera pour eux une véritable fonction catéchétique. Aux autres élèves qui ne connaissent pas ou ne partagent pas la foi des chrétiens, le cours de religion permettra de la découvrir et de la comprendre; il exercera pour eux une fonction d'éveil et d'interpellation. Et en toute hypothèse, pour tous les élèves, le cours de religion apportera un enrichissement culturel: une meilleure connaissance de la foi des chrétiens, un esprit de recherche et de dialogue. Cette adaptation à la diversité des élèves ne conduit ainsi nullement à un nivellement des contenus et des objectifs du cours de religion; ce sont tous les aspects de la foi et de la vie chrétienne que l'enseignant aura à faire découvrir.

S'il participe authentiquement à l'éveil de la foi, à sa maturation et à son intériorisation, le cours de religion n'est cependant qu'un relais; il appelle des prolongements - services, engagements communautaires, célébrations, etc. - s'effectuant en dehors des cours proprement dits, en paroisse, en famille ou dans le cadre de l'animation pastorale de l'école.

Aussi, tout en l'adaptant au contexte de l'école primaire, peut-on adopter la définition générale suivante du cours de religion :

*" L'enseignement religieux scolaire, sans être une catéchèse au sens formel, est une forme originale de la parole de l'Eglise. Il permet un témoignage des chrétiens à l'intérieur de l'école. Ce témoignage tire son originalité du cadre scolaire. Suivant les circonstances, il présente des traits qui l'apparentent à l'évangélisation, à la catéchèse ou à la réflexion théologique. L'enseignement religieux relève de la tâche diaconale et procède du dynamisme de l'évangélisation. Son rôle est providentiel pour l'Eglise: il peut permettre d'atteindre quantité de jeunes absents des structures de l'Eglise; de plus, à l'intérieur de l'école, il offre une occasion privilégiée de dialogue et de confrontation entre la foi et la culture contemporaine <sup>12</sup>.*

Les tâches spécifiques du cours de religion sont exigeantes pour l'enseignant. Elles requièrent de lui non seulement son témoignage et son engagement personnels (ou, à défaut, le fait d'assurer que des témoignages de la foi puissent être présentés : BD, vidéos, récits, visites de témoins...), mais aussi une compétence tant théologique que pédagogique.

---

2. ALBERICH Emilio, *La catéchèse dans l'Eglise*, Paris, Seuil, 1986, p.238.



### 3. LES OPTIONS PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME

Les options pédagogiques du programme tiennent compte de ce qui vient d'être dit de la participation du cours de religion à la finalité de l'école comme de sa spécificité propre par rapport aux divers lieux d'éducation chrétienne. Ces options pédagogiques entendent se mettre au service de l'élève d'une manière adaptée à notre temps.

Elles s'efforcent de reprendre l'héritage de l'ancien programme en assumant tout le poids de l'expérience qu'il a permise, mais aussi en ouvrant des voies nouvelles. Dans quelles perspectives? Huit lignes directrices peuvent caractériser les options pédagogiques du programme.

#### 3.1. UNE PÉDAGOGIE DE LA LIBERTÉ

Découvrir la gratuité de la foi, la possibilité du choix.

Dans le contexte culturel présent, la foi ne va plus de soi; beaucoup vivent aujourd'hui une vie sée, joyeuse et généreuse sans elle. C'est dire que la foi s'offre dans un espace de gratuité dans lequel on s'engage librement. Cette gratuité de la démarche de foi exprimée par Jésus lui-même (" Si tu veux... ") ne signifie pas qu'elle soit accessoire ou peu importante pour la vie; elle est, au contraire, décisive, car elle change vraiment le sens de l'existence et lui ouvre des dimensions insoupçonnées. Ce n'est pas rien, en effet, de croire que les êtres humains sont fils et filles d'un même Père, qu'ils sont frères et sœurs en Jésus-Christ et qu'ils sont promis à une vie qui n'aura pas de fin. Croire cela, le célébrer ensemble, en porter le témoignage en actes et en paroles importe de manière déterminante pour la vie.

Aussi l'enseignement religieux scolaire ne peut-il se soustraire à la tâche de faire grandir la liberté des élèves face à l'appel évangélique. Promouvoir ainsi progressivement la liberté de l'élève dans le domaine religieux ne conduit nullement à ne pas lui annoncer la foi, mais, bien au contraire, à la lui faire découvrir pour qu'il puisse la faire sienne, s'y exercer et y grandir selon son désir et son rythme. La transmission de la foi elle-même, il convient de le rappeler, n'est pas du ressort de l'enseignant; mais ce que celui-ci doit faire, c'est d'en assurer, avec tact et compétence, toutes les conditions de possibilité. " C'est aux catéchistes que revient le soin de choisir et de créer les conditions qui sont nécessaires à la recherche, à l'accueil et à l'approfondissement du message chrétien. L'action des catéchistes va jusque là, mais elle s'arrête là. Car l'adhésion des catéchisés, qui est le fruit de la grâce et de la liberté, ne dépend pas finalement des catéchistes " (*Directoire Général de la Catéchèse, 1971, §71*). Ce qui est dit ici de la catéchèse en général vaut tout particulièrement pour l'enseignement religieux. En annonçant la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ, en la faisant découvrir sous ses divers aspects, l'enseignant entend, certes, exercer une influence sur l'élève (c'est forcément le cas de tout projet éducatif), mais il exerce cette influence dans le sens d'un réel éveil à la liberté.

C'est dans cet esprit que le programme a été conçu; il entend prendre en compte la diversité des élèves sur le plan religieux et les appeler de plus en plus à la liberté; une liberté d'enfant, certes, qui n'est pas encore celle de l'adulte, mais qui est appelée à le devenir. Dans cette optique, si le programme rend possible l'expression de foi (sous la forme de prière, de témoignage ou de célébration), ce sera toujours néanmoins dans le respect de la liberté des enfants.

#### 3.2. UNE PÉDAGOGIE QUI MET EN RELIEF LES POINTS DE REPÈRE ESSENTIELS DE LA FOI ET DE LA VIE CHRÉTIENNE

Apprendre à structurer, recadrer l'information religieuse.

La société dans laquelle nous vivons est une société pluraliste. Très tôt, les enfants découvrent cette diversité des opinions, des attitudes, des religions et des croyances, par la télévision, dans leur voisinage et aussi à l'école. A l'école, en effet, les élèves côtoient des condisciples d'autres nations, d'autres races, d'autres cultures, d'autres religions ou croyances. Des enfants de familles chrétiennes, musulmanes, juives ou de familles sans appartenance religieuse ont à apprendre à vivre ensemble, à partager et à communiquer.





Dans ce contexte, l'enfant a besoin de plus de temps pour comprendre son environnement social. Il cherche à s'y repérer en cherchant les différences et les similitudes. Aussi est-il nécessaire que le cours de religion chrétienne fournisse à l'élève les points de repère essentiels qui lui permettent de mieux saisir et de mieux vivre la spécificité de la foi des chrétiens dans la diversité bigarrée du monde qui l'entoure.

Ceci implique de la part de l'enseignant qu'il puisse dégager et faire découvrir par l'élève ce qui est important pour les chrétiens et structure leur existence: l'attachement à la personne du Christ reconnu comme le Fils de Dieu, la reconnaissance de sa Bonne Nouvelle de salut pour tous, la foi en un Dieu qui par le Christ se révèle Trinité, la lecture des Ecritures, la confession du Credo, la vie de foi, d'espérance et de charité de la communauté chrétienne, ses pratiques liturgiques et sacramentelles. Systématique, le cours de religion a comme rôle de proposer aux enfants, selon leur mode propre d'appréhension, les éléments essentiels de la foi, avec le souci particulier de les faire mémoriser; l'enseignement religieux se préoccupe de l'acquisition du savoir indispensable pour avoir accès à la foi (vocabulaire chrétien, connaissances nécessaires pour lire la Bible, pour vivre les sacrements, pour comprendre les différents aspects de la vie chrétienne). La foi, en effet, ne se réduit pas à un sentiment intérieur; elle doit pouvoir se dire. Le devenir chrétien suppose que l'on soit capable d'entendre et comprendre cette "langue" commune que constitue la tradition biblique et liturgique de l'Eglise. Le cours de religion donnera à l'élève la chance de s'appropriier les mots, les symboles et les gestes où s'exprime la foi des chrétiens

Souligner ainsi la spécificité de la foi des chrétiens, ce n'est pas se replier sur une identité frileuse; c'est, au contraire, lui permettre d'être reconnue - et donc d'exister - au sein de la diversité.

C'est dans cet esprit que le programme s'efforce de promouvoir chez les élèves la perception de l'essentiel de la foi des chrétiens ainsi que de l'articulation organique de ses divers aspects.

### 3.3. UNE PÉDAGOGIE DE LA MÉMOIRE ET DE SON ACTUALISATION

**Comprendre les aspects chrétiens de notre culture, de notre société, dans son histoire et son présent (actualité).**

La vie humaine des individus comme des sociétés est toujours une reprise au présent des ressources et des enseignements du passé pour inventer, construire et édifier l'avenir. Qui n'a pas de passé, qui n'a pas de tradition sur laquelle prendre appui, qui n'a pas connaissance de ses propres racines, qui n'a pas le sentiment d'appartenir à un groupe humain doté d'une histoire éprouve davantage de peine à se comprendre, à se situer dans le champ social et à nourrir des projets d'avenir.

Qu'on le veuille ou non, qu'on l'apprécie ou non, le christianisme fait partie de l'héritage de notre civilisation. Il en est une des sources principales qui contribue toujours activement à son devenir. Ainsi, le monde contemporain marqué par les sciences et les techniques, par la sécularisation et l'idéal démocratique, par un nouveau rapport au religieux, n'est pas compréhensible sans la reconnaissance de l'impulsion décisive du christianisme au sein de l'histoire humaine.

Dans cette optique, sur le plan culturel, indépendamment de la démarche de foi elle-même, le cours de religion joue déjà un rôle irremplaçable de promotion culturelle des élèves. Il leur rend le service de les introduire à la compréhension et à la découverte des grands textes bibliques, des récits évangéliques, des symboles, rites, expressions ou figures vivantes de la foi, qui ont inspiré tant de générations et sont toujours des sources vives du monde présent. L'inculture religieuse des élèves serait, à cet égard, un défaut de culture tout court; elle serait un handicap pour comprendre le monde, pour entrer en communication et pour mieux exercer sa liberté.

Mais au-delà de cet aspect culturel déjà si important, il convient de se rappeler encore que devenir chrétien, avoir accès à la foi, c'est nécessairement "faire mémoire" du Christ et faire sienne la foi de ceux et celles qui, tout au long de l'histoire, dans une chaîne ininterrompue de témoignages, se sont recommandés de Lui et constituent encore aujourd'hui la communauté des chrétiens. Le cours de religion ouvrira aux élèves le trésor de la mémoire des chrétiens pour qu'ils puissent le découvrir; le comprendre, se l'approprier et entrer ainsi - selon leur désir et leur rythme - dans la tradition vivante des témoins. Pour en ouvrir l'accès, les enseignants veilleront à manifester comment la mémoire du Christ est toujours vivante dans les gestes et pratiques de la communauté chrétienne d'aujourd'hui, inspire son action et nourrit son espérance.



C'est dans cet esprit que le programme s'efforce d'articuler étroitement la mémoire du passé, son actualisation dans les communautés chrétiennes d'aujourd'hui et l'espérance qu'elle fonde pour l'avenir. Aussi le programme veille-t-il à ce qu'on établisse des corrélations entre les données de la tradition chrétienne et les expériences humaines; il s'agit d'aider les élèves à prendre conscience de leurs expériences et à les réinterpréter à la lumière de la foi. Ainsi le cours de religion s'efforcera-t-il de faire percevoir aux élèves combien le message chrétien est porteur de sens au cœur même de leurs expériences de vie.

### 3.4. UNE PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE DE LA DÉCOUVERTE ET DE LA RÉEXPRESSION

**Vivre la participation,  
rechercher ensemble,  
exprimer les découvertes.**

Dans un monde en changement continu où chacun est contraint de vite oublier pour se rendre disponible à la nouveauté, où les paroles et les informations entendues passent souvent sans effet, sans laisser de trace, il importe que la pédagogie soit active et mette les élèves eux-mêmes en état de recherche, de découverte et de travail. Ce qui laisse des traces et forme la personnalité, c'est ce que l'on a " travaillé ", ce que l'on a découvert par soi-même en y mettant du temps, de la peine et du plaisir. La capacité de réexpression est, à cet égard, le signe d'un apprentissage réussi et d'une bonne appropriation personnelle.

C'est pourquoi la pédagogie de l'enseignement religieux scolaire doit s'efforcer autant que possible de dépasser la seule instruction, le seul dialogue spontané qui souvent ne laisse que peu de traces. Le présent programme veut plutôt promouvoir des approches fonctionnelles, des exercices, des acquisitions de savoir-faire dans le champ de la découverte de la foi des chrétiens. Il invite, en outre, à une recherche participative qui permettra aux enfants d'apprendre les uns par les autres, sous la guidance du maître. Ce n'est pas la quantité qui est visée, ni la sécurité d'un enseignement donné d'en haut sur toutes les vérités de la foi, mais bien l'aptitude des élèves à se confronter aux documents de la foi (textes bibliques, gestes liturgiques, témoignages en actes et en paroles des communautés chrétiennes d'hier ou d'aujourd'hui, etc.) Ce que l'on espère ainsi, c'est qu'ils puissent acquérir l'aptitude à s'interroger dans le champ religieux, à le découvrir ensemble et à s'y mouvoir librement.

C'est la raison pour laquelle le programme est libellé avant tout en termes de savoir-faire. Tout en maintenant, bien entendu, l'espace nécessaire à la liberté de chacun des élèves, le programme suggère des types d'exercices et définit, à propos des différents contenus, les comportements à promouvoir: les aptitudes à la découverte, à la recherche, à l'appropriation, à la réexpression personnelle. C'est dans le champ de l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire que le savoir-être de l'élève trouvera à s'affermir progressivement.

Il faut souligner en outre que, dans l'optique de cette pédagogie participative et de réexpression, l'enseignant veillera à mettre en place des modalités d'évaluation diverses. Il aura tout d'abord le souci de dialoguer régulièrement avec les élèves sur la démarche en cours pour qu'ils puissent se la remémorer, exprimer leurs acquis, leurs difficultés ou leurs attentes. On peut parler à cet égard d'évaluation formative. Mais l'enseignant de religion aura aussi à prévoir des évaluations plus formelles, dites certificatives, comme dans les autres apprentissages et selon le même rythme. Ces évaluations, d'une part, lui permettront de vérifier les savoirs et savoir-faire des élèves et, d'autre part, permettront aux élèves eux-mêmes d'évaluer leurs propres acquis.

Ces évaluations certificatives porteront, bien entendu, sur les connaissances et les savoir-faire acquis, et non sur le degré d'adhésion personnelle des élèves à la foi.

### 3.5. UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

**Varié les approches, tenir compte  
des sensibilités diverses.**

La pédagogie contemporaine souligne combien les modes d'apprentissage sont complexes et divers. Ces modes d'apprentissage varient selon les élèves. Certains appréhendent les choses plutôt à partir de ce qu'ils entendent, d'autres, plutôt à partir de ce qu'ils voient. Certains ont besoin pour apprendre d'un support imagé, d'autres non. Les uns ont besoin d'une activité motrice, d'autres au contraire, d'immobilité. Certains ont tendance à se concentrer sur une seule chose à la fois, tandis que d'autres cherchent à percevoir des relations entre des choses diverses, etc.



Devant cette diversité, pour n'exclure personne et pour enrichir les modes d'apprentissage des uns et des autres, il est important que les approches pédagogiques soient différenciées, qu'elles impliquent tour à tour les différents sens, qu'elles varient les supports (auditifs, visuels, etc.), les rythmes d'apprentissage, les types d'appréhension (intuitif, analytique...) et d'expression (verbale, gestuelle, imagée, musicale, etc.).

Le programme voudrait se mettre au service de l'approche différenciée du fait chrétien, de telle sorte que toutes les potentialités d'apprentissage des élèves soient mobilisées. Il ne peut prévoir explicitement toutes ces approches, mais il entend les permettre et les promouvoir. C'est aux enseignants et aux concepteurs d'outils pédagogiques qu'il revient de se montrer inventifs pour mettre en œuvre des procédures méthodologiques, à la fois rigoureuses dans leur construction, variées et plaisantes. On veillera toujours cependant à ce que cette inventivité méthodologique soit véritablement au service de la qualité du cours de religion et de la réalisation de ses objectifs.

### 3.6. UNE PÉDAGOGIE INTÉGRÉE

**Etablir des passerelles tant au plan des contenus que des compétences.**

Le cours de religion, pas plus que l'éveil religieux en classes maternelles, n'est pas isolable de l'ensemble du processus éducatif de l'école fondamentale. Il participe à sa finalité et accompagne le développement psychosocial, éthique, cognitif de l'enfant. Avec les autres disciplines, le cours de religion contribue à développer toutes les capacités de l'élève. Tout en constituant une discipline à part entière, il entend s'allier à tous les autres apprentissages.

**Tenir compte des richesses et attentes propres à chaque groupe d'élèves.**

- Avec le cours de français, le cours de religion contribue à l'acquisition de certaines compétences: le savoir-écouter (lorsqu'il s'agit de paraphraser ou de résumer un texte), le savoir-parler (quand l'enfant raconte, par exemple, une histoire biblique ou son vécu), le savoir-lire (par le contact avec des textes poétiques ou narratifs), le savoir-écrire (en imaginant, par exemple, une suite à un texte ou en transposant un texte narratif en texte dialogué).
- Avec les activités d'éveil, le cours de religion apprend à chercher des informations (en interrogeant des documents) ou à les traiter (en mettant en évidence des relations ou des oppositions), en confrontant entre eux des témoignages du passé ou du présent, en analysant des croyances ou en apprenant à connaître des faits historiques et géographiques.
- Avec le développement corporel, il permet de pratiquer des activités ludiques et d'expression gestuelle, au service de la représentation spatio-temporelle que l'on a de son corps, de la conscience de soi qui s'en dégage et de la maîtrise de ses pulsions.
- Avec le développement artistique, il met les élèves en contact avec des œuvres d'art anciennes ou actuelles. Il leur donne l'occasion de pratiquer des activités plastiques ou d'expression vocale et leur ouvre le champ de la poésie des images et des symboles.
- Avec le développement des capacités relationnelles, il développe chez l'élève l'audace de l'expression de soi, la conscience de sa relation au monde, aux autres et à Dieu, relation dans laquelle il doit apprendre progressivement le chemin du respect et de l'harmonie, le passage de la possession à la gratitude.

Ces perspectives impliquent que l'enseignement de la religion se fasse en cohérence avec les autres disciplines et mette en œuvre une qualité pédagogique équivalente; ce qui suppose une bonne relation pédagogique maître-élèves, une grande qualité des contenus, une discipline de bon aloi, le sérieux des apprentissages et des évaluations, une bonne connaissance des différentes matières d'apprentissage, une collaboration étroite du corps enseignant.

C'est dans cette perspective d'intégration que le programme est conçu. Le cours de religion est ainsi, avec toutes les autres activités scolaires, un lieu d'enseignement, d'éveil et d'éducation. Il se présente de manière intégrée à l'ensemble des objectifs de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être qu'assigne l'enseignement primaire catholique. La forme adoptée pour répartir les compétences par année et par cycle est la forme conjointement définie pour toutes les disciplines.



### 3.7. UNE PÉDAGOGIE QUI APPELLE UNE CONSTANTE ADAPTATION

Le programme tel qu'il est conçu peut être adapté aux différents contextes et situations: par exemple, classe unique ou classe à plusieurs années, enseignement spécialisé, classe avec la présence d'enfants d'autres religions, notamment musulmane.

Il va de soi qu'en religion, comme dans d'autres disciplines, les mêmes activités ne peuvent que très rarement être proposées à des élèves d'âges très différents. Aussi, dans les classes à plusieurs cycles, il est indiqué que l'enseignant groupe les élèves par cycle. Il s'efforce de garder à chaque cycle sa spécificité et, à l'ensemble de la scolarité du primaire, la cohérence et la progressivité des activités. Dans la cadre de l'animation chrétienne de la classe, cette organisation en trois cycles n'exclut pas la possibilité de proposer à l'ensemble des élèves une activité commune en diverses occasions.

Dans l'enseignement spécialisé, l'enseignant de religion veillera toujours à adapter les activités pédagogiques aux possibilités des enfants, à leurs besoins et attentes spécifiques. Toutes les techniques pédagogiques propres à l'enseignement spécialisé devront bien entendu être présentes dans le cours de religion. Les objectifs à atteindre, les contenus à mettre en relief, les moyens à mettre en œuvre seront chaque fois discernés par l'enseignant selon les situations.

Quant aux enfants d'autres religions présents dans la classe, l'enseignant de religion s'efforcera de leur faire découvrir tous les aspects de la foi et de la vie chrétiennes. Exposer, faire découvrir ne signifie pas imposer. L'enseignant ne se limitera donc pas à une sorte de commun dénominateur des religions; c'est toute la foi chrétienne qu'il fera découvrir sans taire aucun de ses aspects, en permettant aux enfants d'autres religions de dire, eux aussi, par comparaison, quelle est leur foi. Des points communs pourront apparaître comme des différences, ou même des divergences. Pour les enfants de tradition chrétienne, la rencontre des autres religions leur permettra de mieux comprendre leur propre foi. Sans niveler ces différences, l'enseignant de religion veillera toujours à ce que les enfants de différentes religions puissent apprendre les uns des autres dans l'écoute et le respect mutuels.

### 3.8. UNE PÉDAGOGIE DE LA BIENVEILLANCE

Il faut souligner enfin que le jeu des relations mutuelles au cours de religion entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes n'est pas étranger à son objet même.

Aussi les enseignants veilleront-ils à ce que les relations soient véritablement inspirées par les valeurs évangéliques de respect, d'écoute mutuelle, de bienveillance, de telle sorte que chaque élève, quels que soient son passé, son milieu de vie, ses antécédents, soit reconnu pour lui-même dans une gratuité inconditionnelle et éprouve le plaisir de vivre avec les autres. Les enseignants s'efforceront donc de promouvoir un climat d'accueil, d'affection mutuelle favorisant le partage, l'intériorité et l'engagement.

L'ambiance relationnelle de la classe pourra être alors expérimentée progressivement par les élèves comme la manifestation concrète de la fraternité à laquelle le Dieu de l'Evangile nous invite. Elle sera le signe tangible que la recherche de Dieu et la découverte du Christ sont inexorablement liées au vœu de paix, de justice, de respect, de solidarité, de fraternité, de reconnaissance gratuite et inconditionnelle de la dignité de chacune et chacun.

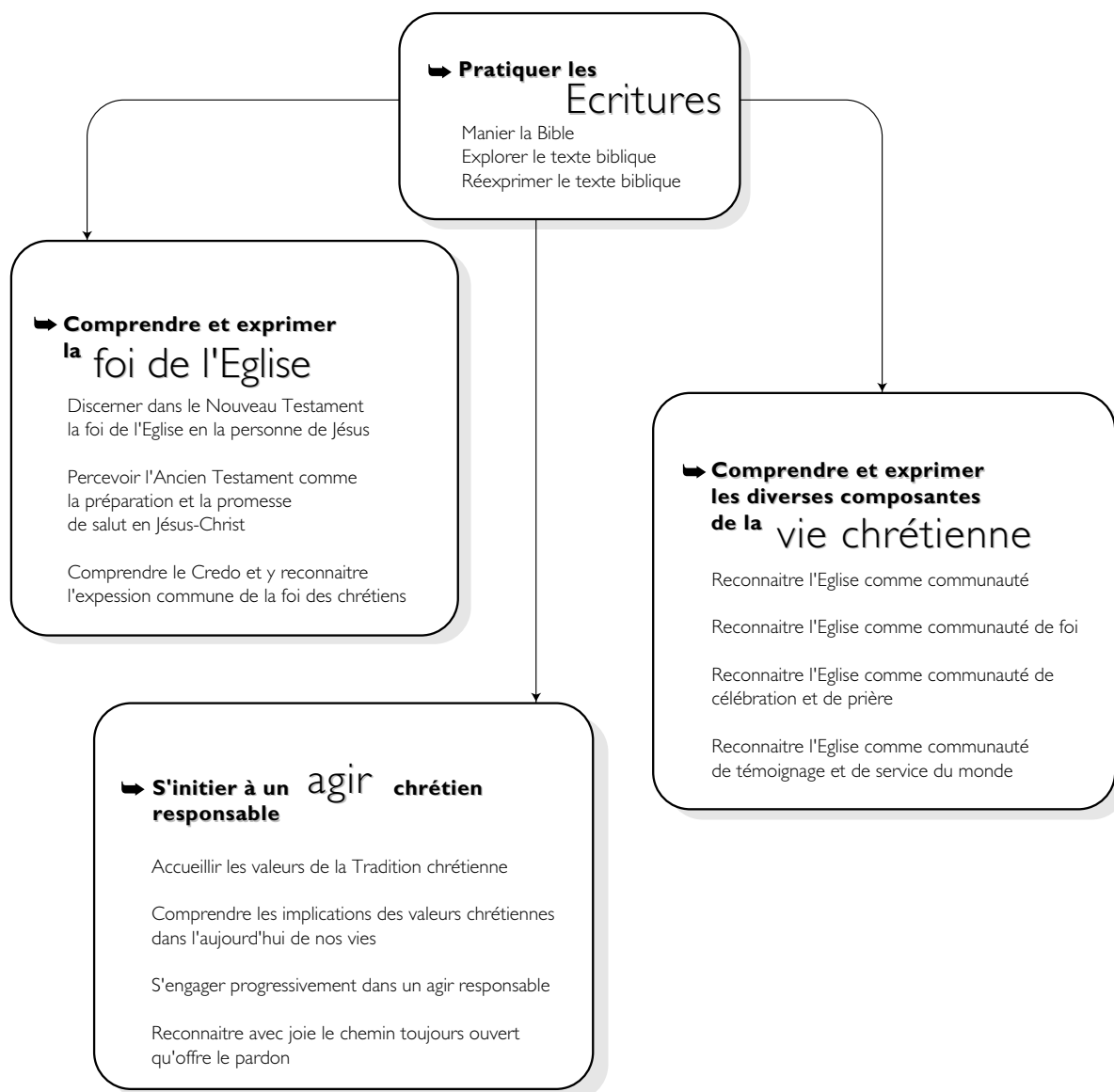
Le programme se veut au service de cette expérience.

**Passer à la pratique  
dès maintenant !**



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE



## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

Le programme définit quatre grandes compétences d'intégration. Elles seront mises en œuvre et acquises simultanément tout au long des neuf années de l'école fondamentale, mais de manière diverse pour chaque cycle.

### ↳ Pratiquer les Ecritures (PLE)

Que l'Évangile et toute la Bible deviennent une référence familière aux élèves

Le rapport aux Ecritures est fondamental dans la vie chrétienne. Aussi développera-t-on chez l'enfant l'aptitude à manier la Bible, à l'explorer de manière méthodique pour qu'il puisse librement s'en inspirer et en vivre. La pratique des Ecritures n'est pas isolable de l'acquisition des trois autres compétences d'intégration. C'est dans le champ de cette acquisition et pour l'appuyer que s'exercera la pratique des Ecritures.

### ↳ Comprendre et exprimer la foi de l'Eglise (FOI)

Pouvoir s'orienter dans les mots de la foi, pour ne pas s'y perdre !

L'activité catéchétique doit sans cesse puiser son contenu " à la source vivante de la Parole de Dieu transmise dans la Tradition et dans les Ecritures " (*Catechesi Tradendae*, §27). La découverte de la personne de Jésus-Christ et de la foi des chrétiens devra donc articuler étroitement le témoignage des Ecritures (Ancien et Nouveau Testaments) et celui de la Tradition, tout particulièrement du Symbole des Apôtres. L'enjeu de cet apprentissage est la découverte de la foi de l'Eglise par le contact avec ses documents fondateurs. L'objectif sera de rendre les élèves capables d'entendre, de comprendre et d'utiliser correctement le langage de la foi, de telle sorte qu'ils puissent librement y adhérer, en rendre compte et le communiquer.

### ↳ Comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne (EGL)

Découvrir l'Eglise comme une communauté permettant de vivre sa foi.

La foi chrétienne concerne toute la vie sociale et personnelle. La foi est nécessairement une pratique, une manière d'être, d'agir et de vivre en relation. La communauté chrétienne est une communauté de foi, de célébration et de prière ainsi que d'engagement et de service du monde. Croire, célébrer, vivre sont, en effet, les trois composantes essentielles de la vie chrétienne. C'est grâce au contact avec la vie concrète de l'Eglise que les élèves, à la lumière des Ecritures, seront amenés à découvrir ces trois composantes. Ainsi les aidera-t-on à entrer dans l'intelligence de la vie de la communauté chrétienne, à en saisir la richesse et la diversité, à en percevoir le caractère organique.

### ↳ S'initier à un agir chrétien responsable (AGI)

Eveiller à l'application dans la vie de chaque jour.

L'agir moral résulte de la coordination de trois facteurs: les valeurs, la conscience et les situations concrètes. La conscience personnelle incite à une action déterminée qui tient compte à la fois des valeurs et des situations concrètes. Ainsi, éduquer moralement dans une perspective chrétienne consistera à éveiller la conscience de l'enfant en le mettant en contact avec les valeurs évangéliques et en l'appelant à discerner la manière de les incarner dans le concret de l'existence. Ainsi apprendra-t-on à l'enfant un chemin d'existence, toujours ouvert par le pardon, à la suite du Christ, dans l'esprit des Béatitudes.



### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### → **Pratiquer les Ecritures** (PLE)

##### PLE.1.

**Manier la Bible.**

##### PLE.2.

**Explorer le texte biblique de manière méthodique et variée.**

- PLE.2.1. Etre ouvert à l'écoute et à la lecture d'un passage des Ecritures.
- PLE.2.2. Discerner les différents éléments d'un texte biblique et leurs relations.
- PLE.2.3. Comprendre le sens d'un texte biblique en s'arrêtant à son vocabulaire.
- PLE.2.4. Situer le texte biblique dans son environnement géographique et historique.
- PLE.2.5. Organiser la signification d'un texte en le considérant comme une invitation à la foi, à la charité et à l'espérance.
- PLE.2.6. Comprendre un texte biblique à la lumière du témoignage de chrétiens d'hier ou d'aujourd'hui.

##### PLE.3.

**Réexprimer le texte biblique.**

- PLE.3.1. Redire un texte biblique lu ou entendu.
- PLE.3.2. Exprimer librement ses réactions spontanées à propos d'un texte biblique.
- PLE.3.3. S'ouvrir à la diversité des perceptions d'un même passage des Ecritures.
- PLE.3.4. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant de manière créative et personnelle.
- PLE.3.5. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant par la prière.
- PLE.3.6. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant par le chant.
- PLE.3.7. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant par la célébration.
- PLE.3.8. Actualiser un texte biblique en voyant ce qu'il invite à faire aujourd'hui dans la vie concrète.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### → **Comprendre et savoir exprimer la foi de l'Eglise** (FOI)

##### FOI.1.

**Discerner dans le Nouveau Testament la foi de l'Eglise en la Personne de Jésus.**

- FOI.1.1. Découvrir dans les récits évangéliques la Personne de Jésus et sa Bonne Nouvelle du salut.
- FOI.1.2. Approfondir la découverte de Jésus par quelques textes choisis des *Actes des Apôtres* ou des *Epîtres*.

##### FOI.2.

**Percevoir l'Ancien Testament comme la préparation et la promesse du salut en Jésus-Christ.**

- FOI.2.1. Connaître l'Ancien Testament en ses aspects essentiels.
- FOI.2.2. Comprendre l'Ancien Testament à la lumière du Nouveau Testament.

##### FOI.3.

**Comprendre le Credo et y reconnaître l'expression commune de la foi des chrétiens.**

- FOI.3.1. Comprendre des formules simples et brèves de proclamation de la foi.
- FOI.3.2. Connaître le texte du *Symbole des Apôtres*; percevoir ses significations essentielles, sa structure, son rôle dans l'Eglise, notamment dans la liturgie.
- FOI.3.3. Réexprimer le *Credo* de manière personnelle et inventive.



Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

## → **Comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne** (EGL)

### EGL.1.

**Reconnaitre l'Eglise comme communauté.**

- EGL.1.1. Découvrir la vie concrète des chrétiens et distinguer les divers rôles et services qui sont exercés dans la communauté ecclésiale.
- EGL.1.2. Découvrir comment aujourd'hui, de manière inventive et diverse, des communautés de chrétiens, proches et lointaines, font l'Eglise.
- EGL.1.3. Connaître quelques événements significatifs de l'histoire de l'Eglise locale et universelle à travers la vie et l'œuvre de communautés, de saints ou saintes importants.
- EGL.1.4. Découvrir les différentes Eglises chrétiennes et quelques-unes de leurs caractéristiques.
- EGL.1.5. Découvrir l'existence d'autres communautés ou convictions que celles des chrétiens.

### EGL.2.

**Reconnaitre l'Eglise comme communauté de foi.**

- EGL.2.1. Découvrir comment les Ecritures nourrissent la foi des chrétiens.
- EGL.2.2. Découvrir comment l'Eglise s'organise pour grandir dans la foi et la communiquer.
- EGL.2.3. Percevoir le rôle des pasteurs dans la croissance de la foi de la communauté chrétienne.

### EGL.3.

**Reconnaitre l'Eglise comme communauté de célébration et de prière.**

- EGL.3.1. Repérer où et quand les chrétiens se réunissent pour célébrer leur foi.
- EGL.3.2. Découvrir le déroulement de l'année liturgique en ses grandes étapes.
- EGL.3.3. Découvrir le sens et le déroulement de la célébration des sacrements, tout particulièrement du baptême, de l'eucharistie et de la réconciliation.
- EGL.3.4. Discerner les différentes dimensions et formes de la prière chrétienne.
- EGL.3.5. Comprendre le Notre Père comme expression privilégiée de la prière chrétienne.

### EGL.4.

**Reconnaitre l'Eglise comme communauté de témoignage et de service du monde.**

- EGL.4.1. Découvrir à quels comportements personnels et collectifs la foi et la célébration chrétiennes invitent.
- EGL.4.2. Découvrir comment les chrétiens travaillent, selon leur vocation propre, à poursuivre l'œuvre du Christ et à construire le Royaume.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

## → **S'initier à un agir chrétien responsable** (AGI)

### AGI.1.

**Accueillir les valeurs de la Tradition chrétienne.**

- AGI.1.1. Repérer les valeurs caractéristiques du Royaume de Dieu.
- AGI.1.2. Comprendre l'importance de ces valeurs pour la vie.

### AGI.2.

**Comprendre les implications des valeurs chrétiennes dans l'aujourd'hui de nos vies.**

- AGI.2.1. Grandir dans la conscience et l'appréciation de soi-même afin de pouvoir vivre selon les valeurs de l'Evangile.
- AGI.2.2. Apprendre à vivre en groupe selon les valeurs de l'Evangile.
- AGI.2.3. Apprendre à être concerné par les problèmes du monde au nom de l'Evangile.

### AGI.3.

**S'engager progressivement dans un agir responsable.**

- AGI.3.1. Grandir personnellement en responsabilité dans l'esprit de l'Evangile.
- AGI.3.2. Grandir ensemble en responsabilité dans l'esprit de l'Evangile.





**Reconnaître avec joie le chemin toujours ouvert qu'offre le pardon.**

- AGI.4.1. Découvrir que le Seigneur est un Dieu qui pardonne.  
 AGI.4.2. Apprendre à reconnaître les manques d'amour dans la société et dans sa propre vie.  
 AGI.4.3. Comprendre que le pardon peut être demandé, donné, reçu et qu'il est source de recommencement et de joie.

Les codes, comme : **AGI.4.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.

## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

Il y a déjà bien longtemps que les pédagogues se sont penchés systématiquement sur la question du passage harmonieux pour l'enfant entre l'école maternelle et le début de l'école primaire. Le projet du cycle 5-8 est le fruit le plus complet et le plus concret de cette préoccupation. Dès 1976, 13 écoles de chaque réseau d'enseignement entrent dans cette pratique nouvelle. Depuis le début des années '90, une réflexion semblable tente d'établir les bases solides pour l'harmonisation entre la fin des études primaires et le début du secondaire. Une dizaine d'écoles primaires et secondaires forment ainsi les bases concrètes de l'observatoire 612 dès 1993.

La question concerne plusieurs plans: celui des projets éducatif et pédagogique d'ensemble, mais aussi celui des diverses disciplines. Des études sérieuses sont menées en ce sens pour l'enseignement de la langue française, des mathématiques, des branches d'éveil (histoire, sciences, géographie). Moins de systématisation de recherche existe à notre connaissance en ce qui concerne l'éveil artistique et aux médias, le néerlandais et le développement corporel.

Vous trouverez ici l'analyse des principales perspectives d'harmonisation du passage entre le primaire et le secondaire en ce qui concerne l'enseignement religieux et l'éveil à l'intériorité et à la spiritualité.

### Un projet éducatif commun : "mission de l'école chrétienne"

Le Conseil Général de l'Enseignement Catholique a rédigé un authentique projet éducatif global qui vaut "de la maternelle à l'université" (CoGEC - 1995 - *Former la personne*). Les missions de l'école chrétienne sont donc ainsi identifiées et, ce qui intéresse ici notre propos, c'est qu'elles sont communes à tous les niveaux d'enseignement, ce qui signifie que la continuité du primaire au secondaire est ici assurée. Rappelons qu'il s'agit, dans ce document, d'établir qu'en se mettant résolument au service de l'homme en poursuivant, comme toute école, les objectifs généraux du système éducatif, l'école chrétienne se propose de développer la personnalité tout entière de l'élève aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles.

### Un projet pédagogique cohérent : les programmes de religion

Les responsables de l'enseignement religieux ont rédigé les programmes de religion pour l'enseignement fondamental et pour le secondaire. Les commissions qui y ont travaillé étaient constituées de personnalités différentes et onze années séparent les parutions de ces programmes. Celui de l'enseignement fondamental est paru en 1993, tandis que le programme de religion du secondaire date de 1982.

Cependant, le secondaire n'en est pas resté au seul texte de 1982. Quelques documents-clés ont été publiés depuis. Ils sont nettement en cohérence avec le nouveau programme du fondamental. En voici quelques exemples significatifs:



- ➔ **Compétences transversales intégrées** : un document des inspecteurs du cours de religion de l'enseignement secondaire précise que " *dans le cours de religion comme dans les autres disciplines, les compétences transversales traversent d'autres branches et recouvrent souvent les compétences spécifiques* " (Malines-Bruxelles - mai 1995 - p.4). Le Programme intégré du fondamental défend la même approche.
- ➔ **Compétences d'intégration et spécifiques du cours de religion** : le document précité émanant du secondaire annonce qu'elles "ont été réparties en quatre grands axes : la pratique des Ecritures d'abord et les trois grandes composantes de la vie chrétienne ensuite : croire (les données de la foi chrétienne), vivre (l'agir chrétien), célébrer (la vie de la communauté chrétienne) " (p.4). Dans le fondamental, le nouveau programme de religion annonce également quatre compétences d'intégration qui organisent les compétences spécifiques : "pratiquer les Ecritures, comprendre et exprimer la foi de l'Eglise, comprendre et exprimer les diverses composantes de la foi chrétienne (croire, célébrer, vivre) et s'initier à un agir chrétien responsable " (pp.58 et 59).
- ➔ **Visée de liberté religieuse** : toujours dans le même document, les responsables de l'enseignement religieux du secondaire signalent que " la visée du cours est de donner une connaissance suffisante du christianisme qui permette au jeune de choisir, en toute connaissance de cause, d'y adhérer ou non " (p.6). Là encore, le programme de l'enseignement fondamental a opté résolument pour une pédagogie de " la liberté face à l'appel évangélique. Promouvoir ainsi progressivement la liberté de l'élève dans le domaine religieux ne conduit nullement à ne pas lui annoncer la foi, mais, bien au contraire, à la lui faire découvrir pour qu'il puisse la faire sienne, s'y exercer et y grandir selon son désir et son rythme " (p.50).
- ➔ **Acquisition de repères** : l'enseignement secondaire religieux " assume une fonction d'éveil et d'apprentissage pour tous: l'acquisition de repères religieux et culturels qui permettent aux jeunes de mieux situer leur pensée ... " (p.3). Le Programme Intégré du fondamental commente: " Très tôt, les enfants découvrent une société pluraliste... Aussi est-il nécessaire que l'enseignement de la religion catholique fournisse à l'élève des points de repère essentiels qui lui permettent de mieux saisir et de mieux vivre la spécificité de la foi des chrétiens dans la diversité bigarrée du monde qui l'entoure " (p.6).

Ces quelques éléments montrent à loisir combien est grande la cohérence entre les projets pédagogiques de l'enseignement religieux dans le primaire et dans le secondaire.

### Une multitude d'exemples concrets

Au-delà des textes officiels et des projets des responsables du primaire et du secondaire, certaines écoles ont déjà à maintes reprises pu vivre concrètement des expériences réunissant élèves de la sixième primaire et jeunes du début du secondaire. En voici des exemples rapportés il y a quelques années :

- ➔ Des jeunes confirmés du secondaire viennent porter témoignage de ce qu'est la foi chrétienne aux enfants du primaire. Une célébration de la Pentecôte a été préparée par le secondaire et proposée aux 10-12.
- ➔ Des activités religieuses parascolaires, telles que le pèlerinage à Banneux, se déroulent toujours avec invitation des élèves du secondaire par les aînés de la section primaire.
- ➔ Les enfants faibles du primaire sont pris en charge par certains élèves du secondaire.
- ➔ Une célébration de la semaine sainte et une célébration pascale ont été vécues il y a quelques années par les grands du primaire et les plus jeunes du secondaire.
- ➔ Des élèves du secondaire viennent régulièrement chercher de la documentation et des matériaux en primaire (par exemple, la ligne du temps biblique).
- ➔ Un élève du secondaire apporte des cassettes de chants religieux pour les élèves du primaire. Ces derniers invitent des élèves du secondaire qui ont vécu le baptême/la confirmation pour venir en témoigner.



- Dans une école du secondaire, il n'est pas rare que des anciens du primaire reviennent pour venir chercher du matériel religieux. Des échanges existent aussi entre les professeurs de religion du secondaire et l'animatrice spirituelle du primaire en ce qui concerne le matériel didactique et la documentation (bandes dessinées, documents relatifs aux diverses religions ...). Dans la même école, des ateliers communs "culture et solidarité" sont organisés une fois par an. C'est aussi dans le même établissement qu'un groupe de prière et de partage rassemble une fois par mois des enseignants des deux sections.
- Dans une autre école, il existe un lieu de recueillement commun aux sections primaire et secondaire. L'aménagement de ce lieu fait l'objet d'un projet commun renouvelé tous les deux ans, afin de ne pas seulement hériter d'un projet " d'anciens ".

### **Systématisation d'une recherche 612 au plan religieux**

Au vu de ces quelques exemples, il est important de permettre à chaque école de se construire systématiquement sa recherche 612 aux plans religieux et spirituel, comme aux autres plans. Pour ce faire, nous allons évoquer ici quelques pistes possibles. Certaines d'entre elles conviendront davantage dans le cas où une école fondamentale et une section secondaire cohabitent sur un même site. D'autres pistes seront plus adaptées là où les écoles fondamentales et secondaires ne vivent pas sur un site commun.

Il en va de la responsabilité pastorale des directions, équipes d'enseignants et représentants des parents et des étudiants, de connaître les trois manières de travailler à une systématisation de la recherche 612 au plan religieux et d'en permettre les choix les plus adaptés aux communautés scolaires locales.

#### *1° ACTIVITÉS ET PROJETS COMMUNS*

Une première manière de travailler est de réunir les élèves de fin de primaire et ceux du début du secondaire pour vivre (choisir, préparer, construire, réaliser et évaluer) régulièrement des projets communs, des activités religieuses et/ou spirituelles communes.

Dans ce premier groupe de pistes concrètes, on peut citer : la réalisation commune de montages diapos, de films vidéo, d'expositions, de concerts, de spectacles théâtraux ou de marionnettes... à caractère religieux. On pense aussi à des célébrations vécues ensemble (en début d'année, à l'occasion de la semaine sainte...), à des pèlerinages ou des débats organisés pour tous, à l'invitation de personnalités extérieures à l'école pour rencontrer les élèves, etc.

Certaines activités communes pourront avoir un caractère permanent, telles que la mise sur pied d'un groupe de prière, un groupe d'action sociale au service du quartier ou du tiers-monde, une chorale ou une troupe théâtrale religieuse, etc. D'autres seront des projets ponctuels.

#### *2° MATÉRIEL COMMUN*

Une deuxième manière de travailler, non exclusive de la première, est de mettre à la disposition des enseignants et des élèves un matériel pastoral et d'apprentissage commun.

Il convient d'évoquer, pour des sections proches géographiquement les unes des autres, la BCD (Bibliothèque - Centre de Documentation) avec son département religieux. Mais ce sont aussi des outils tels que cartes géographiques murales, lignes du temps, caisse de bibles pour la recherche en groupe, cassettes vidéo et audio, partitions musicales et CD, dossiers à thèmes religieux constitués par des élèves et des professeurs, objets d'animation pastorale (panneaux, croix géantes, matériel liturgique ...).

#### *3° APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE COMMUNE*

Enfin, une troisième manière de travailler, non exclusive des deux autres mais davantage fondamentale, consiste à permettre aux enseignants de la fin du primaire et du début du secondaire de confronter leurs programmes et méthodes dans un but d'information et d'harmonisation.



On pense ici à des recyclages et des conférences vécus en commun, à des concertations pour confronter les méthodes d'enseignement religieux et le projet pastoral, la création et l'utilisation du matériel, les projets des élèves et des professeurs, le répertoire de chants, l'initiation liturgique, symbolique et à la prière, les procédés d'évaluation permanente, sommative et certificative, etc.

---

## BIBLIOGRAPHIE

*Inspecteurs de religion du secondaire, Perspectives pédagogiques, Evaluation formative, Cours de religion, Diocèse de Malines-Bruxelles, mai 1995, 14 pages.*

FOSSION, A., MOULIN, R., PITON, J., TILQUIN, J., *Guide méthodologique pour l'enseignement religieux au cycle secondaire*, Editions Lumen Vitae, collection Pédagogie catéchétique, Bruxelles, 1990, 128 pages.

*Mission de l'école chrétienne, Conseil général de l'Enseignement catholique, LICAP, Bruxelles, mai 1995, 28 pages.*

*Programme intégré, Plan de référence pour un projet pédagogique à l'école fondamentale*, Conseil central de l'Enseignement fondamental catholique, Liège, 1993, 192 pages.

AERENS, L., *En toute clarté, Inspection diocésaine de l'enseignement fondamental*, Bruxelles, 1996, 20 pages.



## → Pratiquer les Ecritures (PLE)

Le rapport aux Ecritures est fondamental dans la vie chrétienne. Cela suppose l'aptitude à explorer le texte biblique, à s'en inspirer et à en vivre. A cette fin, la première compétence d'intégration en religion voudrait promouvoir chez les élèves l'acquisition de trois compétences. L'acquisition de ces trois compétences n'est pas isolable des trois autres compétences d'intégration du programme de religion. C'est, en effet, dans le champ de ces apprentissages et pour les appuyer que s'exercera la pratique des Ecritures.

Le présent programme de religion ne présentera pas séparément les activités fonctionnelles et de structuration.

### I. MANIER LA BIBLE

Cette compétence concerne l'usage concret du livre de la Bible. Elle implique pour les élèves l'apprentissage progressif du repérage de ses différentes parties, de sa division en livres, en chapitres et en versets.

### 2. EXPLORER LE TEXTE BIBLIQUE DE MANIÈRE MÉTHODIQUE ET VARIÉE

Une première approche de la Bible par les élèves consistera tout simplement à l'entendre, à la lire, à s'en laisser imprégner avec tout ce qu'elle suscite spontanément d'émotions, d'impressions ou d'interrogations.

Mais les élèves devront aussi apprendre à dépasser ces impressions premières pour aller plus loin. C'est pourquoi on fera en sorte que les élèves puissent mettre le texte à distance pour l'accueillir dans son altérité. Il s'agira, en d'autres termes, de leur apprendre progressivement l'aptitude à l'analyse. Aussi, par l'utilisation d'outils et de techniques d'analyse, par des démarches actives de découverte, les élèves apprendront-ils à explorer les textes bibliques dans leur lettre en repérant les mots, les personnages, leurs relations, le nœud des récits, la transformation qu'ils mettent en scène, etc. Ils apprendront aussi à situer les textes bibliques dans leur contexte historique afin de mieux les comprendre. Ce travail d'interrogation et de recherche, qui devra bien entendu être toujours adapté à l'aptitude des élèves, leur permettra de participer activement à l'élaboration des significations que portent les Ecritures. Cette activité de recherche n'est pas sans impact sur celui qui la mène; elle le fait progresser; met en question ses représentations spontanées et entraîne une réorganisation de celles-ci.

En analysant les Ecritures, en apprenant progressivement à mettre différents textes en relation, en décodant les symboles qui les traversent, les élèves apprendront encore à lire les Ecritures comme une invitation à la foi, à la charité et à l'espérance. Qu'est-ce que le texte nous révèle de Jésus-Christ et de Dieu (interpellation de la foi) ? Qu'est-ce qu'il nous invite à faire (invitation à la charité) ? Qu'est-ce qu'il nous donne d'espérer (invitation à l'espérance) ? La lecture des textes bibliques conduira ainsi à une intelligence plus organique du message chrétien.

Enfin, on pourra également apprendre aux élèves à lire les textes bibliques à la lumière de témoins qui ont agi sous l'inspiration des Ecritures ou qui ont exprimé ces textes dans des œuvres d'art. En effet, les témoignages de la vie chrétienne que porte la tradition sont aussi un chemin d'accès à l'intelligence des Ecritures.



### 3. RÉEXPRIMER LE TEXTE BIBLIQUE

Toute approche des Ecritures ouvre l'espace d'une réponse. Ainsi veillera-t-on à ce que les élèves au contact des Ecritures puissent réagir spontanément et librement, confronter leurs découvertes et leurs points de vue.













On veillera aussi à favoriser méthodiquement une ré-expression variée du texte biblique ainsi que son intériorisation par le chant, par la prière ou par la célébration.

On s'efforcera enfin de faire découvrir par les élèves combien le texte biblique peut être inspirant pour la vie et pour l'action dans le concret de l'existence. Lire la Bible, c'est la mettre en œuvre de manière inventive dans notre histoire. L'écriture suscite la responsabilité: à chacun de se frayer un chemin, inspiré par elle, dans l'aujourd'hui de la vie. Ainsi donnera-t-on aux élèves l'occasion d'éprouver que l'écriture, comme un talent reçu, est appelée à fructifier dans nos vies. Chacun est en quelque sorte invité à écrire une page de ce cinquième Evangile que les chrétiens, en lisant les quatre premiers, écrivent de leurs mains et vivent dans leur chair.

Pour développer la compétence spécifique suivante...

<p><b>PLE.1.</b></p> <p><i>Manier la Bible.</i></p>	
---	--

Voici quelques types d'activités







ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Voir, toucher, reconnaître le livre de la Bible.
				Repérer la composition de la Bible en deux Testaments.
				Repérer les différents livres du Nouveau Testament: <ul style="list-style-type: none"> <li>- les quatre Evangiles;</li> <li>- les Actes des Apôtres, les Epitres, l'Apocalypse.</li> </ul>
				Repérer la division tripartite de l'Ancien Testament: <ul style="list-style-type: none"> <li>- la Loi;</li> <li>- les Prophètes;</li> <li>- la Sagesse.</li> </ul>
				Retrouver un livre, un chapitre ou un verset de la Bible.











Pour développer les compétences spécifiques suivantes...














<p><b>PLE.2.</b></p> <p><i>Explorer le texte biblique de manière méthodique et variée.</i></p>	<p>PLE.2.1. Etre ouvert à l'écoute et à la lecture d'un passage des Ecritures.</p> <p>PLE.2.2. Discerner les différents éléments d'un texte biblique et leurs relations.</p> <p>PLE.2.3. Comprendre le sens d'un texte biblique en s'arrêtant à son vocabulaire.</p> <p>PLE.2.4. Situer le texte biblique dans son environnement géographique et historique.</p> <p>PLE.2.5. Organiser la signification d'un texte en le considérant comme une invitation à la foi, à la charité et à l'espérance.</p> <p>PLE.2.6. Comprendre un texte biblique à la lumière du témoignage de chrétiens d'hier ou d'aujourd'hui.</p>
--	--








Voici quelques types d'activités




















ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ecouter un récit éventuellement soutenu par des images ou un cadre sonore.
				Mettre un texte en relief par la qualité de diction.








ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Discerner les différents éléments d'un texte biblique et leurs relations</i>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>à l'aide d'images ou d'une bande dessinée représentant les moments du texte;</li> <li>par des questions orales;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>par la mise en évidence des éléments du texte à l'aide de couleurs;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>en répondant à un questionnaire écrit: <ul style="list-style-type: none"> <li>saisir la chronologie des faits évoqués s'il s'agit d'un récit; en repérer les indices de temps et de lieux, identifier les personnages et leurs relations, leurs désirs; reconstituer les étapes du récit; repérer le nœud et l'issue du récit;</li> <li>identifier les personnages qui parlent et ceux dont on parle s'il s'agit d'un discours; en repérer les indices de temps et de lieux, saisir l'enchaînement des idées, dégager les thèmes et les enjeux du discours.</li> </ul> </li> </ul>

ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.2.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Comprendre le sens d'un texte biblique en s'arrêtant à son vocabulaire</i>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>par l'explication fournie oralement, par le dédoublement d'un mot;</li> <li>par le contexte;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>par des documents ou diverses sources d'information (photo, dictionnaire);</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>par l'élaboration de fiches de vocabulaire.</li> </ul>

ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.2.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Repérer les lieux et les indications relatives à l'environnement géographique mentionnés par le passage des Ecritures.
				A l'aide de documents (photographies, dessins, diapositives, carte, bloc-relief), découvrir les réalités topographiques des lieux mentionnés par le passage des Ecritures.
				Situer les événements et les personnages évoqués par le texte: <ul style="list-style-type: none"> <li>dans le cadre de la Bible;</li> <li>sur la ligne du temps.</li> </ul>















ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.2.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir dans le texte ce qui est dit de Jésus et/ou de Dieu.
				Relever dans le texte les attitudes de Jésus à l'égard de ceux qu'il rencontre.
				Relever dans le texte à quelles attitudes Dieu ou Jésus invite.
				Chercher comment les personnages présentés dans le texte ont répondu à cette invitation, en relevant les gestes, les paroles, les attitudes de ces personnages à l'égard de Dieu, de Jésus, d'autrui.
				Relever dans le texte les promesses que Dieu ou Jésus fait à ceux qui acceptent de répondre à son appel.
				Chercher, découvrir les mots, les métaphores qui expriment ces promesses: salut, royaume, noces, lumière, gloire, etc.

ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.2.6.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Etablir des liens entre le texte biblique et les actions de témoins d'hier ou d'aujourd'hui.
				Etablir des relations entre le texte biblique et une œuvre d'art (peinture, sculpture, photo, etc.) inspirée par ce texte.
				Mettre en relation les textes bibliques avec la liturgie et les sacrements de la communauté chrétienne.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









PLE.3.	
<p><b>Réexprimer le texte biblique.</b></p>	<p>PLE.3.1. Redire un texte biblique lu ou entendu.            PLE.3.2. Exprimer librement ses réactions spontanées à propos d'un texte biblique.            PLE.3.3. S'ouvrir à la diversité des perceptions d'un même passage des Ecritures.            PLE.3.4. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant de manière créative et personnelle.            PLE.3.5. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant par la prière.            PLE.3.6. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant par le chant.            PLE.3.7. Intérioriser un texte biblique en le réexprimant par la célébration.            PLE.3.8. Actualiser un texte biblique en voyant ce qu'il invite à faire aujourd'hui dans la vie concrète.</p>





Voici quelques types d'activités


















ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Redire un texte biblique lu ou entendu</i>
				• par la parole;
				• par le dessin;
				• par le mime, le geste ou le jeu scénique.

















ETAPE 1		ETAPE 2		<b>PLE.3.2.</b> <i>Exprimer librement ses réactions spontanées à propos d'un texte biblique</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				• par la parole;
				• par le dessin.












ETAPE 1		ETAPE 2		<b>PLE.3.3.</b> Ecouter et accueillir des points de vue différents en participant à un débat.  Confronter sa perception du texte à d'autres perceptions en cherchant les convergences et les différences.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				
				





ETAPE 1		ETAPE 2		<b>PLE.3.4.</b> <i>Intérioriser un texte biblique en le réexprimant de manière créative et personnelle</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				• par le dessin, la peinture;
				• par la bande dessinée, par un montage audiovisuel;
				• par le geste, le mime, l'expression corporelle;
				• par l'écrit: poème, conte;
				• par le son: musique, bruitage;
				• par la constitution d'un recueil personnel de textes bibliques.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>PLE.3.5.</b> Composer une prière inspirée d'un texte biblique.  Trouver les gestes adéquats qui peuvent accompagner une prière inspirée d'un passage des Ecritures.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				
				

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>PLE.3.6.</b> Ecouter et apprendre un chant inspiré par le texte des Ecritures.  Etablir des relations entre le texte des Ecritures et le chant afin de mieux comprendre l'un et l'autre.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				
				



ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.3.7.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Prendre part librement à une célébration de la Parole par le chant, le geste, le silence ou la prière.
				Par le dessin ou le bricolage, réaliser les supports concrets pour une célébration de la Parole.
				A partir d'éléments préparés (prières, chants...), construire une célébration de la Parole.
				A partir d'un passage des Ecritures, chercher ensemble les gestes et les paroles permettant de construire une célébration de la Parole.

ETAPE 1		ETAPE 2		PLE.3.8.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Apprécier à la lumière des Ecritures des faits précis de la vie quotidienne ou de l'actualité.
				Porter un jugement à la lumière des Ecritures sur les actes de sa vie passée ou présente.
				Discerner dans des faits précis les actions possibles que le texte des Ecritures peut inspirer.



L'exhortation apostolique *La catéchèse dans notre temps* rappelle que l'activité catéchétique doit sans cesse puiser son contenu "à la source vivante de la Parole de Dieu transmise dans la Tradition et dans les Ecritures " (§27). La découverte de la Parole de Dieu et de la foi des chrétiens devra donc articuler étroitement le témoignage des Ecritures (Ancien Testament et Nouveau Testament) et celui de la Tradition, tout particulièrement du *Symbole des Apôtres*. D'où la division tripartite de cette deuxième partie du programme.

L'enjeu de cette partie du programme est l'apprentissage par les élèves du langage de la foi de l'Eglise par le contact avec ses documents fondateurs. L'objectif sera de rendre les élèves capables d'entendre, de comprendre et d'utiliser correctement le langage de la foi, de telle sorte qu'ils puissent librement y adhérer, en rendre compte et le communiquer.

### **I. DISCERNER DANS LE NOUVEAU TESTAMENT LA FOI DE L'EGLISE EN LA PERSONNE DE JÉSUS-CHRIST**

Par définition, le chrétien est celui qui accorde sa foi en Jésus-Christ et à sa Parole. Le chrétien ne croit pas en un Dieu vague et anonyme, mais en Jésus-Christ et à Celui qu'il nomme "Père". C'est pourquoi le cours de religion devra en toute priorité faire découvrir par les élèves la Personne de Jésus-Christ dont le Nouveau Testament porte le témoignage. On montrera donc aux élèves, au long des années, comment se référer constamment à Jésus-Christ, découvrir sa Personne, ses paroles, ses actions, les événements qui l'ont conduit jusqu'à la mort en croix ainsi que la Bonne Nouvelle de sa résurrection.

### **2. RECONNAITRE L'ANCIEN TESTAMENT COMME LA PRÉPARATION ET LA PROMESSE DU SALUT EN JÉSUS-CHRIST**

Le Christ s'insère dans une histoire qui le précède et qui l'annonce. Aussi développera-t-on chez les élèves l'aptitude à découvrir l'Ancien Testament (l'histoire du Peuple d'Israël, ses grandes figures, ses fêtes, ses pratiques, ses images) comme une préfiguration et une promesse de la venue de Jésus. On les habituera à chercher et à déchiffrer les liens entre l'Ancienne Alliance et la Nouvelle Alliance, ses pratiques, ses symboles et sa liturgie.

### **3. COMPRENDRE LE CREDO ET Y RECONNAITRE L'EXPRESSION COMMUNE DE LA FOI DES CHRÉTIENS**

L'Esprit de Dieu poursuit son œuvre dans la Tradition de l'Eglise. Celle-ci déploie et explicite le message de la Bonne Nouvelle que portent les Ecritures. Ainsi apprendra-t-on aux élèves à découvrir la foi des chrétiens telle qu'elle s'exprime dans le *Symbole des Apôtres* - le Credo - que la communauté chrétienne, répandue sur toute la surface de la terre, proclame chaque dimanche. On apprendra aux élèves à voir dans le Credo l'expression commune de la foi des chrétiens, à en percevoir les fondements bibliques, à en repérer la structure trinitaire et narrative, à le découvrir non point comme ce qui fige la Tradition, mais l'oriente. On les invitera à découvrir la place et le rôle du Credo dans la liturgie dominicale et baptismale. On leur donnera aussi la possibilité de réexprimer le Credo dans leurs propres termes de manière à la fois inventive et fidèle.

Ainsi, par ce triple apprentissage, les élèves acquerront-ils peu à peu la capacité de se mouvoir dans le langage de la foi chrétienne; c'est une condition pour qu'ils puissent être libres de se l'approprier et d'en vivre.





































Pour développer les compétences spécifiques suivantes...



**FOI.1.**

**Discerner dans le Nouveau Testament la foi de l'Eglise en la Personne de Jésus.**

- FOI.1.1. Découvrir dans les récits évangéliques la Personne de Jésus et sa Bonne Nouvelle du salut.
- FOI.1.2. Approfondir la découverte de Jésus par quelques textes choisis des Actes des Apôtres ou des Epîtres.

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		FOI.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
	      	      	      	<p>Découvrir la Personne de Jésus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en s'étonnant, en s'interrogeant sur des récits évangéliques simples et frappants;</li> <li>- en s'informant sur le contexte géographique, historique et culturel dans lequel il a vécu;</li> <li>- en s'interrogeant sur sa manière de prier;</li> <li>- en considérant que ses attitudes à l'égard de Dieu sont celles d'un fils envers son père;</li> <li>- en cernant les événements importants de son existence qui l'ont conduit jusqu'aux événements de sa mort en croix et de sa résurrection par le Père;</li> <li>- en associant le déroulement de l'année liturgique avec la découverte de la vie de Jésus;</li> <li>- en relevant dans les textes les titres attribués à Jésus par les disciples, par la foule, par le rédacteur.</li> </ul>
		  	  	<p>Repérer et nommer les grandes valeurs évangéliques (les béatitudes) du Royaume:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans les actions;</li> <li>- dans les paraboles;</li> <li>- dans les discours de Jésus.</li> </ul>
				Lire des textes évangéliques présentant Marie, mère de Jésus.
				A l'occasion de l'étude d'un passage d'Evangile, rédiger une courte profession de foi.
				Exprimer, en s'appuyant sur les récits évangéliques, pourquoi les chrétiens croient que Jésus est le Fils de Dieu, mort et ressuscité, Sauveur de l'humanité, présent parmi nous dans l'Esprit-Saint.












ETAPE 1		ETAPE 2		FOI.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Eclairer les uns par les autres des textes évangéliques et des textes des <i>Actes des Apôtres</i> .
				Eclairer les uns par les autres des textes évangéliques et des textes choisis des <i>Epîtres</i> .








Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>FOI.2.</b></p> <p><i>Percevoir l'Ancien Testament comme la préparation et la promesse du salut en Jésus-Christ.</i></p>	<p>FOI.2.1. Connaître l'Ancien Testament en ses aspects essentiels.</p> <p>FOI.2.2. Comprendre l'Ancien Testament à la lumière du Nouveau Testament.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>FOI.2.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Exprimer sa curiosité sur l'histoire du peuple qui précède Jésus et dans lequel il s'insère.
				A partir de textes, découvrir les grandes figures bibliques.
				Discerner leur place dans l'histoire du salut qui mène à Jésus.
				Situer dans l'ordre chronologique les grandes étapes de l'histoire de l'Ancienne Alliance.
				Découvrir quelques grands récits de l'Ancien Testament, leur dynamique, leurs symboles, leur signification pour le Peuple d'Israël.
				Exprimer et comprendre l'essentiel de la foi du Peuple d'Israël.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>FOI.2.2.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Rapprocher des textes de l'Ancien Testament et des textes de l'Evangile.
				Etablir des correspondances entre l'Ancienne et la Nouvelle Alliance au niveau des événements, des personnages ou des paroles qui annoncent le salut en Jésus-Christ.
				Etablir des liens entre l'Ancien Testament et les fêtes ou temps liturgiques chrétiens.




























**FOI.3.**

**Comprendre le Credo  
et y reconnaître  
l'expression commune  
de la foi des chrétiens.**





- FOI.3.1. Comprendre des formules simples et brèves de proclamation de la foi.
- FOI.3.2. Connaître le texte du *Symbole des Apôtres*; percevoir ses significations essentielles, sa structure, son rôle dans l'Eglise, notamment dans la liturgie.
- FOI.3.3. Réexprimer le Credo de manière personnelle et inventive.

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		FOI.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de récits bibliques et de la découverte de Jésus, repérer et comprendre des professions de foi brèves.
				A partir de la liturgie, repérer et comprendre des formules simples de proclamation de la foi. Par exemple: " Nous proclamons ta mort, Seigneur Jésus, nous célébrons ta résurrection, nous attendons ta venue dans la gloire ". " Amen ".
				Utiliser ces professions de foi dans une liturgie simple de la Parole.
				Découvrir la structure trinitaire de la profession de foi chrétienne: <ul style="list-style-type: none"> <li>- à partir de récits de baptême dans le Nouveau Testament;</li> <li>- à partir de la liturgie baptismale;</li> <li>- à partir de la veillée pascale.</li> </ul>
				
				

ETAPE 1		ETAPE 2		FOI.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Repérer quand les chrétiens proclament ensemble leur foi, dans quel contexte, à quel moment de la liturgie eucharistique.
				Reconnaître la structure trinitaire du <i>Symbole des Apôtres</i> .
				Percevoir que le Credo des chrétiens raconte une histoire depuis la création jusqu'à la vie éternelle à venir, avec, au centre de cette histoire, la venue, la mort et la résurrection de Jésus.
				A partir de la ligne du temps reprenant les grandes étapes de l'histoire du salut, faire des rapprochements avec les affirmations du <i>Symbole des Apôtres</i> .
				Lire en parallèle des professions de foi dans les Ecritures (par exemple I Cor. 15,17) et le <i>Symbole des Apôtres</i> .
				Faire des rapprochements entre la prière eucharistique et la proclamation de la foi dans le Credo.
				Repérer les mots présents dans le Credo, s'interroger sur leur sens à la lumière des Ecritures.
				Construire un petit lexique de ces mots importants qui en donne une signification simple et correcte.



ETAPE 1		ETAPE 2		FOI.3.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Reconnaitre les affirmations principales du <i>Symbole des Apôtres</i> dans des témoignages et des contextes divers.
				Réexprimer une affirmation du <i>Symbole des Apôtres</i> en l'illustrant par des photos, des dessins, des œuvres d'art.
				Réexprimer le <i>Symbole des Apôtres</i> avec ses propres mots.
				Rédiger ensemble, pour une liturgie de la Parole, une proclamation de la foi au Père, au Fils et à l'Esprit.



## → Comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne (EGL)

---

Accorder sa foi au Christ concerne toute la vie sociale et personnelle. La foi est nécessairement une pratique, une manière d'être, d'agir et de vivre en relation. Cette troisième partie du programme concerne précisément la reconnaissance de toutes les composantes de la vie chrétienne. Croire, vivre, célébrer en sont les trois aspects essentiels. En mettant les élèves en contact avec la vie concrète de l'Eglise, on les aidera à découvrir ces trois aspects, à entrer ainsi dans l'intelligence de la vie de la communauté chrétienne, à en saisir la richesse et la diversité, à en percevoir le caractère organique.

### **I. RECONNAITRE L'EGLISE COMME COMMUNAUTÉ**

---

Le "Je crois" est toujours un "Nous croyons". La foi est, en effet, toujours un témoignage rendu à un témoignage reçu. C'est dire qu'il n'y a pas de foi chrétienne sans communauté. Ainsi apprendra-t-on aux élèves à découvrir l'Eglise rassemblée par la Parole de Dieu; une Eglise faite de pierres vivantes. L'approche de l'Eglise sera concrète; elle partira de l'Eglise locale en élargissant progressivement le regard vers l'Eglise universelle d'hier ou d'aujourd'hui. On apprendra aux élèves à repérer les différents services et ministères qui contribuent à son édification. On éveillera les élèves au sens œcuménique et à l'esprit de dialogue avec les autres religions ou convictions humanistes.

### **2. RECONNAITRE L'EGLISE COMME COMMUNAUTÉ DE FOI**

---

On invitera les élèves à découvrir l'Eglise en tant qu'elle s'efforce de nourrir sa foi, tout particulièrement par l'usage qu'elle fait des Ecritures. Par des démarches actives de recherche, par la rencontre de témoignages, les élèves pourront découvrir toutes les activités de la communauté chrétienne destinées à la faire grandir dans la foi. On pourra faire percevoir notamment le rôle des pasteurs à cet égard.

### **3. RECONNAITRE L'EGLISE COMME COMMUNAUTÉ DE CÉLÉBRATION ET DE PRIÈRE**

---

L'Eglise célèbre et prie. C'est tout cet aspect de célébration et de prière que les élèves seront amenés à découvrir par des documents écrits ou audiovisuels, par des témoignages. On s'efforcera de montrer le lien étroit entre les Ecritures, la liturgie et les sacrements. On fera découvrir combien l'année liturgique fait mémoire de la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ et met en œuvre dans nos vies l'histoire du salut. On mettra aussi les élèves en contact avec la prière sous ses différentes formes. C'est dans le respect de leur liberté qu'on donnera aux enfants la possibilité de célébrer ce qu'ils auront appris et de prier à leur tour.

### **4. RECONNAITRE L'EGLISE COMME COMMUNAUTÉ DE TÉMOIGNAGE ET DE SERVICE**

---











La foi est une manière de vivre en alliance, de se situer dans la société et de contribuer à son édification au nom de l'Evangile. Les enfants découvriront les témoignages de saints et de communautés chrétiennes d'hier ou d'aujourd'hui, d'ici ou d'ailleurs, qui sont significatifs de la foi de l'Eglise, de son action dans le monde et de son espérance pour tous les hommes.

















<p><b>EGL. I.</b></p> <p><b>Reconnaitre l'Eglise comme communauté.</b></p>	<p>EGL. I.1. Découvrir la vie concrète des chrétiens et distinguer les divers rôles et services qui sont exercés dans la communauté ecclésiale.</p> <p>EGL. I.2. Découvrir comment aujourd'hui, de manière inventive et diverse, des communautés de chrétiens, proches et lointaines, font l'Eglise.</p> <p>EGL. I.3. Connaître quelques événements significatifs de l'histoire de l'Eglise locale et universelle à travers la vie et l'œuvre de communautés, de saints ou saintes importants.</p> <p>EGL. I.4. Découvrir les différentes Eglises chrétiennes et quelques-unes de leurs caractéristiques.</p> <p>EGL. I.5. Découvrir l'existence d'autres communautés ou convictions que celle des chrétiens.</p>
--	---


Voici quelques types d'activités




ETAPE 1		ETAPE 2		EGL. I.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Visiter une église, en découvrir les objets et les symboles.
				Par la visite d'une église, par une observation des affiches présentant les activités paroissiales, réaliser un dépliant de présentation de la communauté chrétienne locale.
				A partir de faits ou d'événements de la vie ecclésiale d'aujourd'hui, découvrir le rôle des pasteurs et le service qu'ils exercent, en communion avec le pape, pour la croissance dans la foi de la communauté chrétienne.
				A partir d'un texte ou de l'enregistrement d'un témoignage et avec l'aide d'un questionnaire, dégager quelques caractéristiques de la vie chrétienne.

ETAPE 1		ETAPE 2		EGL. I.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Procéder à des interviews, à une enquête sur la vie de la communauté chrétienne locale.
				Rechercher des témoignages de vie chrétienne.
				Interroger des témoins: laïcs engagés dans divers ministères, prêtres, religieux et religieuses.
				A partir d'un document audiovisuel ou autre présentant diverses communautés chrétiennes d'ici et d'ailleurs, découvrir et comparer différentes manières de vivre en Eglise.

ETAPE 1		ETAPE 2		EGL. I.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir quelques grands faits ou grandes figures de l'histoire des chrétiens depuis l'origine jusqu'à nos jours.
				Chercher des lieux de culte, des récits qui témoignent de l'histoire religieuse locale.
				Raconter ou illustrer la vie du saint patron de la communauté du lieu.









ETAPE 1		ETAPE 2		EGL. 1.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A l'aide de divers documents, réaliser ou utiliser "un jeu des familles" sur le thème des diverses Eglises chrétiennes.






ETAPE 1		ETAPE 2		EGL. 1.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A l'occasion d'un évènement ou d'une question d'un élève, partager ce que chacun a déjà rencontré comme convictions différentes.
				Repérer quelques-unes des grandes caractéristiques des principales religions du monde.
				S'interroger sur les attitudes évangéliques à avoir à l'égard de ces autres convictions ou religions.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes ...




EGL.2.	
<p><b>Reconnaître l'Eglise comme communauté de foi.</b></p>	<p>EGL.2.1. Découvrir comment les Ecritures nourrissent la foi des chrétiens.  EGL.2.2. Découvrir comment l'Eglise s'organise pour grandir dans la foi et la communiquer.  EGL.2.3. Percevoir le rôle des pasteurs dans la croissance de la foi de la communauté chrétienne.</p>

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Repérer les lieux et les moments où on lit les Ecritures: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la liturgie communautaire de la Parole;</li> <li>- dans la méditation ou la prière personnelle;</li> <li>- dans des groupes de réflexion et de partage biblique.</li> </ul>
				Savoir ce qu'est une homélie et sa place dans la liturgie de la Parole.
				Voir, toucher des livres savants qui étudient les Ecritures.

ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir à partir de l'expérience, d'enquêtes ou de documents que des chrétiens se réunissent pour s'initier à la foi ou grandir dans la foi.
				Interroger une personne qui s'occupe de la catéchèse des enfants, des adultes ou des communautés.
				Recueillir des témoignages sur les groupes d'adultes qui se réunissent pour grandir dans la foi.
				Voir, parcourir des revues pour les jeunes chrétiens.

























ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.2.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A l'occasion d'un évènement ecclésial, voir des lettres ou des documents qui viennent des pasteurs de l'Eglise. En entendre ou lire quelques extraits.
				Découvrir qui est l'évêque du lieu.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes ...














EGL.3.	
<p><b>Reconnaitre l'Eglise comme communauté de célébration et de prière.</b></p>	<p>EGL.3.1. Repérer où et quand les chrétiens se réunissent pour célébrer leur foi.  EGL.3.2. Découvrir le déroulement de l'année liturgique en ses grandes étapes.  EGL.3.3. Découvrir le sens et le déroulement de la célébration des sacrements, tout particulièrement du baptême, de l'eucharistie et de la réconciliation.  EGL.3.4. Discerner les différentes dimensions et formes de la prière chrétienne.  EGL.3.5. Comprendre le Notre Père comme expression privilégiée de la prière chrétienne.</p>
















Voici quelques types d'activités
















ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir et créer des lieux de célébration, leur espace, leur mobilier, etc. En chercher le sens et la fonction.
				Découvrir ce qui s'y passe à partir du vécu, de photos, de dessins ou de témoignages de montages audiovisuels.
				A partir de textes bibliques ou liturgiques, dégager le sens des termes comme <i>offrande</i> , <i>bénédictio</i> , <i>alléluia</i> , <i>action de grâce</i> , <i>onction</i> , etc.
				Constituer un petit lexique de mots importants de la liturgie.

ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ensemble, réaliser progressivement au cours de l'année une ligne liturgique en illustrant chaque période ou fête importante par un dessin ou par une reproduction d'une œuvre d'art chrétien.
				Réaliser individuellement un calendrier liturgique en illustrant chaque étape par un pictogramme au moment opportun.
				Choisir pour chaque temps et fête liturgique un chant qui exprime sa signification.
				Analyser un texte typique pour chaque temps et fête liturgique (lecture biblique, chant, prière...) pour en découvrir la signification
				Découvrir à partir de la Bible ou d'autres documents le sens du dimanche, son lien avec la foi en la résurrection.



ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.3.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Regarder un montage audiovisuel sur un des sacrements, puis exprimer ce qui a été vu et entendu.
				A partir d'un album de photos, d'un montage vidéo, retracer le déroulement d'un baptême ou d'une eucharistie.
				Dire, écrire ou dessiner les différentes étapes de la célébration des sacrements: <ul style="list-style-type: none"> <li>- du baptême;</li> <li>- de l'eucharistie;</li> <li>- de la réconciliation.</li> </ul>
				Chercher le sens de ces sacrements à la lumière du récit évangélique.
				Découvrir le symbolisme de l'eau, du pain, du vin, de l'huile dans la vie humaine, dans les Ecritures et dans la vie sacramentelle.
				Dans le cadre d'un projet, réaliser un montage audiovisuel présentant les étapes de la célébration d'un sacrement.

ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.3.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Entendre différents types de prière, s'y exercer ou même les composer.
				Apprendre à reconnaître et à nommer les différents types de prière communautaire ou personnelle: louange, supplication, action de grâce, offrande, demande de pardon, adoration, intercession ...
				Constituer un recueil de psaumes ou de prières liturgiques.
				Pour chaque type de prière, choisir une photo ou évoquer une situation de la vie quotidienne.
				Réaliser un carnet de prières individuel ou de classe.







ETAPE 1		ETAPE 2		EGL.3.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir dans l'Evangile les moments de prière de Jésus et les conseils qu'il donne pour prier.
				Mémoriser le Notre Père.
				Comprendre le vocabulaire et la signification des demandes du Notre Père à partir des Ecritures.
				Découvrir le Notre Père et exprimer à l'aide de panneaux le sens de chacune de ses demandes pour la vie quotidienne.
				Découvrir la place et l'importance du Notre Père dans la liturgie chrétienne, tout particulièrement de l'eucharistie.






Pour développer les compétences spécifiques suivantes ...

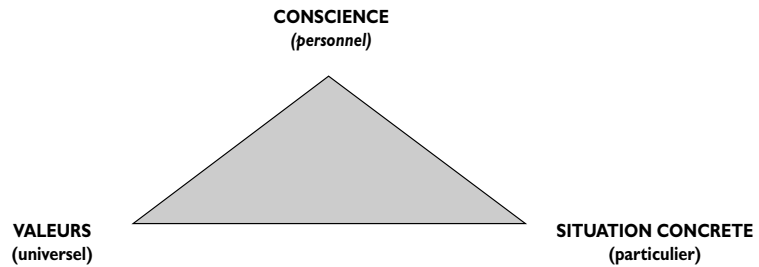
<p><b>EGL.4.</b></p> <p><b>Reconnaitre l'Eglise comme communauté de témoignage et de service du monde.</b></p>	<p>EGL4.1. Découvrir à quels comportements personnels et collectifs la foi et la célébration chrétiennes invitent.</p> <p>EGL4.2. Découvrir comment les chrétiens travaillent selon leur vocation propre à poursuivre l'œuvre du Christ et à construire le Royaume.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>EGL.4.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				En relation avec la vie de Jésus, découvrir des récits ou des bandes dessinées qui racontent l'engagement des chrétiens pour un monde plus juste et fraternel.
				Compléter la ligne du temps représentant l'année liturgique en y ajoutant des dessins ou des expressions diverses évoquant divers engagements de chrétiens, en les situant par rapport aux fêtes et temps liturgiques.
				Découvrir des figures de saints et de saintes comme expression de l'engagement dans le monde au nom de l'Evangile.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>EGL.4.2.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Collecter progressivement dans la presse des témoignages de l'action des chrétiens dans différents secteurs de la société, en Belgique et dans le monde.
				Classer ces documents par type d'activité (éducation, entraide, souci des plus pauvres, engagement social, annonce de l'Evangile,...).
				Réaliser un dossier de presse ou un panneau présentant les différentes vocations et leur complémentarité.





**Agir moralement, c'est tenir compte à la fois de trois facteurs en interrelation**

L'acte moral résulte de l'action coordonnée de ces trois facteurs : la conscience personnelle provoque à une action déterminée qui tient compte à la fois des valeurs et de la situation concrète.

Eduquer moralement un enfant suppose que les enseignants eux-mêmes prennent en compte chacun des trois facteurs et soient attentifs à leur relation.

En donnant à ces trois facteurs leur place respective, en les laissant émerger en leur temps, on laisse à l'enfant l'espace de liberté dont sa conscience naissante a besoin et on évite ainsi le moralisme. Ce qui importe, c'est d'aider l'enfant à accéder à sa stature d'homme, de lui apprendre à mesurer les enjeux de ses actes et de ses décisions.

Dans cet esprit, trois tâches, correspondant respectivement aux trois facteurs de l'agir moral, se présentent à l'enseignant.

Il devra s'efforcer d'éveiller la **conscience** de l'enfant. L'enfant de l'école primaire est en pleine recherche de ce "Je" qu'il découvre patiemment, parfois douloureusement. C'est au bout d'un long chemin de maturation et de croissance intellectuelle, corporelle, affective, sociale et spirituelle qu'il sera capable de prononcer un "Je" libre et responsable et d'assumer sa propre histoire en se donnant des projets.

Il mettra l'enfant en contact avec les **valeurs évangéliques** en lui faisant découvrir que ces valeurs sont humaines et universelles puisqu'elles peuvent être reconnues et vécues en dehors de la foi en Jésus-Christ : ainsi, par exemple, le pardon, l'amour des ennemis, le don de soi pour le service de l'autre, la gratuité. C'est bien pourquoi le Royaume de Dieu n'est pas limité aux frontières de l'Eglise : partout où est l'amour, Dieu est présent. Le message évangélique révèle précisément la présence de ce Royaume, là où les hommes vivent dans l'esprit des Béatitudes. Les valeurs dont témoigne l'Evangile, tout en étant profondément humaines, acquièrent ainsi au regard de la foi un sens théologique. Elles sont vécues par le chrétien de manière spécifique, dans le cadre de l'Alliance, en référence au Décalogue et à l'Evangile, comme attachement à la Personne du Christ et réponse à l'amour de Dieu.

L'enseignant apprendra enfin à l'enfant à incarner les valeurs évangéliques dans des **situations concrètes**, toujours particulières. Les situations sont toujours complexes. Elles requièrent qu'on les analyse avec rigueur en tenant compte de la différence des points de vue des uns et des autres. Bref, intervient ici l'apprentissage du discernement. L'enfant, souvent simpliste, radical ou intransigeant, n'y accède pas sans difficulté. Au sein d'une classe, chaque enfant porte déjà des jugements moraux qui lui viennent de son milieu familial, social, des médias, etc. C'est à travers cet héritage, à travers la confrontation des points de vue que l'enfant affinera sa conscience et apprendra l'art de discerner.



A cette fin, le programme propose quatre axes d'apprentissage.

## **1. DÉCOUVRIR LES VALEURS DE LA TRADITION CHRÉTIENNE**

L'enfant a besoin que lui soient dévoilées les valeurs chrétiennes et leur portée universelle. De lui-même, il ne peut les découvrir toutes, ni les nommer. On lui fera découvrir ces valeurs à travers des récits, des paroles d'adultes ou des témoignages de vie chrétienne au quotidien, en lui faisant sentir leur importance vitale pour l'existence personnelle et sociale.

## **2. COMPRENDRE LES IMPLICATIONS DES VALEURS CHRÉTIENNES DANS L'AUJOURD'HUI DE NOS VIES**

De manière existentielle, à partir d'expériences vécues ou à partir des événements du monde, on apprendra à l'enfant non seulement à reconnaître et à nommer les valeurs évangéliques, mais encore à en percevoir toutes les implications et interpellations pour lui à différents niveaux: la vie personnelle, la vie en groupe restreint, la vie en société. Ainsi l'enfant sera-t-il amené progressivement à percevoir que sa vie entière (ses relations, ses désirs, ses actions, son avenir) est appelée à se laisser informer par les valeurs évangéliques.

## **3. S'ENGAGER PROGRESSIVEMENT DANS UN AGIR RESPONSABLE**

Enfin, on donnera à l'enfant l'occasion d'exercer l'art du discernement responsable éclairé par l'Évangile dans des actions ou projets concrets qui toucheront tout à la fois les dimensions corporelle, intellectuelle, imaginaire, sociale et affective de son existence.

## **4. DÉCOUVRIR AVEC JOIE LE CHEMIN TOUJOURS OUVERT QU'OFFRE LE PARDON**

L'initiation à l'agir responsable ne peut être que progressive. Elle requiert donc, sur le plan pédagogique, l'exercice de la patience et du pardon. Ainsi s'efforcera-t-on de faire découvrir et percevoir aux enfants que la dimension du pardon est constitutive de la vie morale. Le pardon fait échapper à la dureté du moralisme; il libère de la peur et de la dépréciation de soi-même, il restaure dans l'amour de soi et le service des autres. Le Christ, pour la foi chrétienne, est la révélation de cette grâce du pardon de Dieu toujours offert.

























**AGI.1.**

**Accueillir les valeurs de  
la tradition chrétienne.**

- AGI.1.1. Repérer les valeurs caractéristiques du Royaume de Dieu.  
AGI.1.2. Comprendre l'importance de ces valeurs pour la vie.

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		AGI.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ecouter, lire des récits où l'on voit Jésus guérir, accueillir, se faire proche, pardonner, et s'en laisser imprégner.
				Ecouter, lire des récits où l'on voit Jésus qui loue tel ou tel comportement de personnes qu'il rencontre, et s'en laisser imprégner.
				Ecouter, lire des récits où l'on voit des personnages bibliques, des saints ou des témoins d'aujourd'hui défendre les autres, partager, aider, etc.
				Relever dans ces récits les phrases ou les expressions qui soulignent ou laissent deviner que les personnages de ces récits sont mus par l'Esprit de Dieu.
				Chercher des exemples évangéliques où l'on voit Jésus transgresser des lois et des coutumes. Chercher le pourquoi et au nom de quelles valeurs.
				Découvrir le Décalogue et son contexte d'Alliance avec Dieu. Traduire les 10 paroles du Décalogue à l'aide d'éléments visuels ou d'exemples racontés.
				Rassembler des formules à portée morale tirées de la Bible ou d'autres formules de la sagesse universelle qui rejoignent les valeurs de l'Évangile (fraternité, solidarité, respect, liberté, etc.). Réaliser un recueil de ces formules dans lequel on pourra puiser au gré des circonstances vécues par la classe.

ETAPE 1		ETAPE 2		AGI.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Chercher ensemble les implications concrètes des valeurs repérées dans les récits ou dans des formules de sagesse. Les illustrer par des photos, par des images ou par le dessin.
				Etablir des liens entre un récit évangélique ou l'histoire d'un saint et des situations présentes: " Cela me fait penser à... ". Dans un libre échange, dire le pourquoi de ce rapprochement.
				Analyser des situations concrètes, des faits dans leurs étapes successives; voir les causes et les conséquences de ces faits ou de ces situations. Les apprécier à la lumière des valeurs évangéliques.



































Pour développer les compétences spécifiques suivantes ...







<p><b>AGI.2.</b></p> <p><i>Comprendre les implications des valeurs chrétiennes dans l'aujourd'hui de nos vies.</i></p>	<p>AGI.2.1. Grandir dans la conscience et l'appréciation de soi-même afin de pouvoir vivre selon les valeurs de l'Évangile.</p> <p>AGI.2.2. Apprendre à vivre en groupe selon les valeurs de l'Évangile.</p> <p>AGI.2.3. Apprendre à être concerné par les problèmes du monde au nom de l'Évangile.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>AGI.2.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Prendre conscience de sa réalité corporelle, de ses rythmes biologiques, en examinant par exemple toutes les activités d'une journée.
				Prendre conscience de ses actes, de ses sentiments, de ses émotions et désirs. Raconter, par exemple, devant les autres un souvenir de peur, de joie, de colère, de tristesse. Ou encore après une activité individuelle, dire, dessiner ou écrire ce que l'on a ressenti de positif ou de négatif.
				Apprendre à relire avec l'aide de l'adulte ses actes et ses paroles en y discernant valeurs et non-valeurs à la lumière de l'Évangile.
				Apprendre à recevoir sereinement l'appréciation positive ou négative d'un autre sur son propre comportement en général ou dans tel fait précis.
				Développer une image positive de soi en disant simplement les raisons que l'on a d'être satisfait de sa journée, de son action, de son comportement.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>AGI.2.2.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Après une activité vécue en groupe, évaluer le déroulement de l'activité, les réussites et les échecs. Chercher pourquoi.
				Après une activité de groupe, repérer les difficultés rencontrées et envisager ce qu'on aurait pu faire autrement à la lumière des valeurs de l'Évangile.
				Après un conflit de groupe, raconter l'histoire de ce conflit de manière simple et objective. Repérer les paroles ou les actions qui ont fait du mal. Chercher ensemble un autre chemin éclairé par les valeurs de l'Évangile.
				Apprendre à débattre en groupe d'une action possible et de sa réalisation. Apprendre ainsi au niveau du groupe à vivre le débat démocratique et la solidarité.





























ETAPE 1		ETAPE 2		AGI.2.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				S'informer de manière critique sur des situations qui nuisent à la vie: analphabétisme, malnutrition, maladies, guerres, violences, désertification, pollution. Rassembler et comparer des documents visuels ou narratifs qui en parlent. Discuter ensemble de ces drames et donner son point de vue en termes de valeurs.
				Porter son intérêt à des actions humanitaires. Collectionner des témoignages ou des récits d'actions humanitaires. En relever les valeurs et les limites.
				Découvrir que la croissance du Royaume de Dieu est en jeu dans ces situations et ces actions en cherchant tel ou tel texte des Ecritures qui peut s'y rapporter et les éclairer.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes ...

AGI.3.	
<p><b>S'engager progressivement dans un agir responsable.</b></p>	<p>AGI.3.1. Grandir personnellement en responsabilité dans l'esprit de l'Evangile. AGI.3.2. Grandir ensemble en responsabilité dans l'esprit de l'Evangile.</p>

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		AGI.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Apprendre à maîtriser ses impulsions, en acceptant, par exemple, les consignes qui règlent le déroulement d'une activité.
				Apprendre à exprimer ses émotions (joie, tristesse, peur...) pour les mettre à distance et ne pas agir de manière purement impulsive.
				Apprendre à choisir parmi certaines activités proposées.
				Apprendre à s'autogérer durant un temps déterminé avec les encouragements de l'adulte.
				Avant de poser un acte personnel, apprendre, au regard des valeurs évangéliques, à se poser intérieurement trois questions : qu'est-ce que je veux exactement? Est-ce bon pour moi ? Est-ce bon pour les autres?
				Après une activité concrète personnelle, s'habituer à se poser intérieurement trois questions : ai-je fait du bien ou du mal ? L'ai-je fait exprès ? Pourquoi ? Apprendre ainsi à tenir compte à la fois de sa conscience, des valeurs et des situations concrètes lorsqu'on pose des actes personnels.





ETAPE 1		ETAPE 2		AGI.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Dans le cadre d'un projet ou d'une activité de groupe, apprendre à exprimer son point de vue sur une décision à prendre.
				Apprendre à exprimer son accord ou son désaccord en fonction des valeurs impliquées.
				Apprendre à évaluer un projet. Qu'est-ce qu'on a fait ? Qu'est-ce qu'on en pense ? Est-ce que chacun a pris sa part ? Pourquoi l'a-t-on fait ?  Apprendre ainsi à dégager les valeurs morales vécues durant le projet.














Pour développer les compétences spécifiques suivantes ...

<p><b>AGI.4.</b></p> <p><i>Reconnaitre avec joie le chemin toujours ouvert qu'offre le pardon.</i></p>	<p>AGI.4.1. Découvrir que le Seigneur est un Dieu qui pardonne.</p> <p>AGI.4.2. Apprendre à vivre en groupe selon les valeurs de l'Évangile. Apprendre à reconnaître les manques d'amour dans la société et dans sa propre vie.</p> <p>AGI.4.3. Comprendre que le pardon peut être demandé, donné, reçu et qu'il est source de recommencement et de joie.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>AGI.4.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Lire des récits évangéliques où l'on voit Jésus qui guérit et pardonne. Exprimer sa reconnaissance pour ce pardon par un chant ou un geste.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>AGI.4.2.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Chercher personnellement, à la fin d'une journée, les manques d'amour dont on a fait preuve. En chercher les causes.
				Réfléchir à des actions et paroles qui font du mal. Apprendre à les identifier et à en nommer les racines: jalousie, envie, orgueil, paresse....

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>AGI.4.3.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Lire des récits bibliques ou des témoignages présentant des personnages recréés par le pardon. Découvrir les étapes de cette recréation.
				Ecouter des témoignages de personnes qui ont subi des injustices mais qui se sont relevées. Chercher le sens qu'elles donnent à leur épreuve. Découvrir la joie qu'elles en retirent.
				Apprendre à exprimer ou à recevoir des gestes ou des paroles de pardon. Echanger ensuite sur la joie qu'on reçoit.
				Partager librement à propos de son désir de s'engager dans la société selon les valeurs de l'Évangile.



L'ANIMATION PASTORALE: d'une école, au sens strict: c'est tout ce qui permet à la communauté éducative (enfants, enseignants, parents, membres du pouvoir organisateur, personnel de maîtrise...) de découvrir et de mettre en pratique la vie chrétienne (opérations caritatives, animations des temps liturgiques, célébrations, temps de prière, etc.). Cette animation peut être portée par une équipe pastorale scolaire.

LA CATECHÈSE: veut dire " faire résonner" la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ (du grec "*katékhein*"= *retentir*). Dans le système belge, la catéchèse est d'abord confiée aux paroisses et aux familles; elle concerne toutes les générations, tandis que l'enseignement religieux est confié aux écoles. L'activité catéchétique fait appel à la foi de ceux qui sont rassemblés par la communauté chrétienne. Dans l'école chrétienne, à côté du cours de religion, les activités de la " pastorale scolaire " telles que animation de l'Avent, du Carême, célébration de classe, de cycle... sont des activités à caractère catéchétique.

LE CREDO: formulation, expression de la foi. Les grands credos de l'Eglise sont le *Symbole des Apôtres* et le *Symbole de Nicée-Constantinople*. On les dit ensemble debout en commençant par la formule "Je crois en Dieu ...". Mais chaque chrétien peut lui-même créer son credo plus personnalisé. Des formules comme le signe de la croix, "Amen", etc. sont aussi des proclamations de la foi. La deuxième compétence d'intégration du *Programme intégré* en religion porte le sigle "FOI" (pour "comprendre et exprimer la foi de l'Eglise").

LES ECRITURES: ensemble des textes bibliques, Premier (ou Ancien) Testament et Nouveau Testament. On dit aussi " l'écriture Sainte ". La première compétence d'intégration du *Programme intégré* en religion porte le sigle " PLE " (pour "pratiquer les Ecritures").

L'EGLISE: c'est l'ensemble de tous ceux qui se laissent "rassembler" par le Seigneur ressuscité (du grec "*ekklesia*" = *assemblée des citoyens libres convoqués*). C'est donc le peuple de Dieu appelé ou convoqué par le Seigneur pour le suivre. Dans un sens plus restreint, il s'agit d'une communauté de croyants appartenant à une même tradition comme l'Eglise Catholique romaine. Chaque communauté scolaire peut se considérer comme faisant partie de l'Eglise. La famille est considérée comme la cellule de base de l'Eglise. La troisième compétence d'intégration du *Programme intégré* en religion porte le sigle "PLE" (pour "comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne", c'est-à-dire la vie d'Eglise et la vie en Eglise).

L'EVANGELISATION: action de faire découvrir le Christ et l'Evangile (sa Bonne Nouvelle, du grec "*eu-aggélion*" = *bonne nouvelle*) par le témoignage de vie et par la parole à ceux qui ne les connaissent pas. Même ceux qui ont déjà découvert le Christ depuis longtemps doivent toujours se laisser ré-évangéliser.

L'HOMELIE : est l'allocution faite à l'assemblée par un ministre ordonné (évêque, prêtre, diacre) pour commenter, ouvrir à l'intelligence des lectures bibliques (la Parole de Dieu) qui ont été proclamées au cours d'une célébration (du grec "*homilia*" = *entretien familial*). Au cours d'une célébration dans le cadre scolaire, il est possible que cet entretien soit confié à un(e) enseignant(e) plus qualifié(e) pédagogiquement pour s'adresser au groupe d'élèves. Une homélie à l'école peut se vivre de manière dialoguée, à l'aide d'objets didactiques (affiches, marionnettes de personnages bibliques, images...) ou aussi être renforcée par un témoignage éclairant.

LA LITURGIE: est l'acte de la rencontre avec Dieu et son peuple (l'Eglise) pour la célébration de l'Alliance. Dieu prend l'initiative de rassembler son peuple, de lui donner sa Parole et sa Vie, de l'envoyer dans le monde pour créer davantage une humanité d'amour: Le peuple de Dieu répond à ces initiatives en se laissant rassembler par Lui, en accueillant et acclamant le don de sa Parole et de sa Vie, en acceptant de s'engager dans le monde. Il vient célébrer son Seigneur: Du grec "*lèiton*" = *public* et "*ergon*" = *service, œuvre, travail, action*. La liturgie est donc étymologiquement une action pour le



peuple et du peuple. En célébration tous sont donc acteurs. Si l'eucharistie (la messe) est le sommet des célébrations chrétiennes, il existe beaucoup d'autres célébrations chrétiennes (les autres sacrements, une célébration de la Parole, du merci, des cendres, des rameaux, etc). Il est essentiel que les enfants et les enseignants puissent préparer, aider à animer et évaluer leurs célébrations. Un enseignant peut animer et diriger toutes les célébrations non sacramentelles (sans être prêtre ou diacre).

LA MORALE: la morale chrétienne est l'ensemble des normes et des règles de conduite évangéliques proposées à chaque chrétien et à chaque communauté chrétienne pour progresser vers le bonheur. Pour agir dans la vie (l'acte moral), il ne suffit pas d'appliquer des règles. Mais il faut en même temps tenir compte des valeurs évangéliques, de la conscience personnelle et des situations concrètes et particulières (qui sont toujours complexes). La quatrième compétence d'intégration du *Programme intégré* en religion porte le sigle "AGI" (pour "s'initier à un agir responsable").

LES SACREMENTS: actes mis en œuvre par l'Eglise au cours de célébrations, qui montrent et font vivre par le Peuple de Dieu ce que le Seigneur fait avec nous. Les sept sacrements sont : le baptême, la confirmation et l'eucharistie (appelés sacrements d'initiation), la réconciliation, l'onction des malades, le mariage et l'ordre. Certains sacrements sont parfois vécus dans le cadre scolaire (surtout l'eucharistie et la réconciliation). D'autres sacrements qui se vivent parfois avec des enfants, tels que le baptême, la confirmation, la première des communions ont tout intérêt à se vivre au sein de la communauté chrétienne locale (paroisse).

LE SALUT: vient du fait que le Christ est appelé le Sauveur: Le nom de " Jésus " veut d'ailleurs dire " Dieu sauve ". La volonté de Dieu est que tous les hommes soient sauvés, c'est-à-dire guéris de tout ce qui les rend malheureux. Le salut désigne donc la plénitude de vie, le bonheur parfait.

LES TACHES DIACONALES: tous les services rendus par la communauté scolaire en son sein et pour des personnes ou communautés extérieures. L'enseignement lui-même est considéré comme un service aux enfants, aux familles et à la collectivité (du grec "*diakonein*" = servir).

LA TRADITION: est l'ensemble des enseignements et coutumes chrétiennes transmises de génération en génération. Mais la tradition est vivante ! Il ne s'agit nullement de répéter seulement des enseignements du passé. La tradition vivante offre d'adapter l'enseignement évangélique aux situations concrètes de chaque époque.



# Eveil



# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.4**

1. Vue d'ensemble p.5
2. Compétences d'intégration p.5
  - Comprendre le temps p.5
  - Comprendre l'espace p.5
  - Comprendre la matière p.6
  - Comprendre l'homme p.6
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration p.7
  - Comprendre le temps p.7
  - Comprendre l'espace p.7
  - Comprendre la matière p.8
  - Comprendre l'homme p.8
4. Prolongements dans le secondaire p.9
5. Liens avec les Socles de compétences p.12

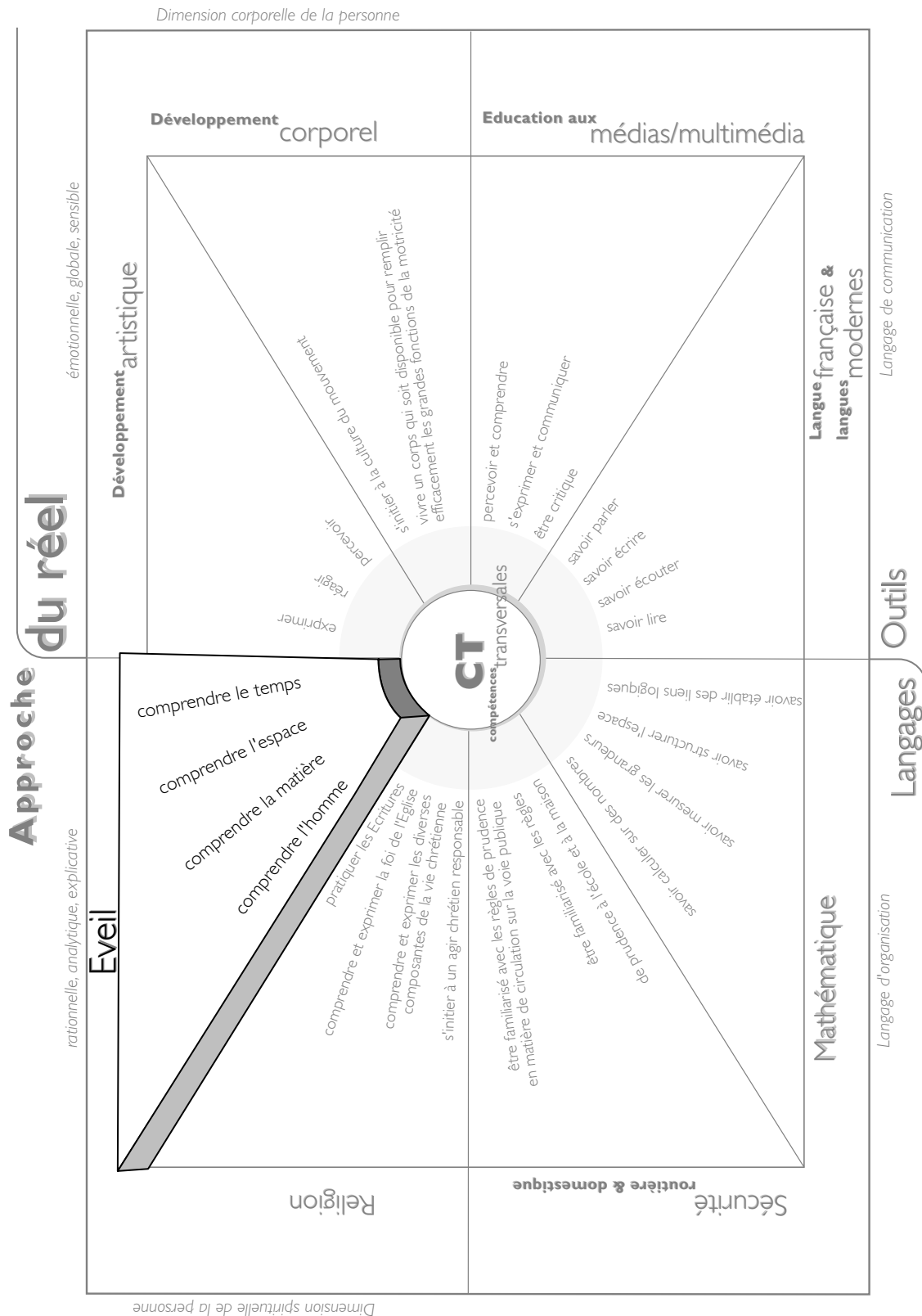
## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.16**

1. Vue d'ensemble p.16
2. Des activités fonctionnelles p.17
  - Comprendre le temps p.18
  - Comprendre l'espace p.19
  - Comprendre la matière p.20
  - Comprendre l'homme p.21
3. Des activités de structuration p.24
  - Comprendre le temps p.24
  - Comprendre l'espace p.29
  - Comprendre la matière p.33
  - Comprendre l'homme p.39

**Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.**



# Roue des compétences





# Intentions générales

**Enseignez à vos enfants que la terre est notre mère. Nous sommes une partie de la terre et elle fait partie de nous. La terre n'appartient pas à l'homme. L'homme appartient à la terre.**

**Chef Indien Seattle**

Les activités d'éveil à l'école fondamentale favorisent la mise en place d'une "ouverture d'esprit chez l'enfant, un regard sans cesse nouveau et plus curieux jeté sur les problèmes de la vie" (G. Bachelard). Il s'agit d'outiller l'enfant intellectuellement en l'aidant à acquérir un certain nombre de connaissances et à développer des compétences indispensables dans la vie (et qui sont d'ailleurs reprises dans les *Socles de compétences*). Ceci suppose une formation cohérente tout au long de sa scolarité.

Les activités d'éveil visent à susciter des attitudes telles que la curiosité, l'esprit critique et l'émerveillement, mais aussi des aptitudes à structurer et mettre en relation les éléments du réel qui nous entoure, c'est-à-dire le milieu dans lequel les enfants seront amenés à s'épanouir. C'est bien la lecture du milieu qui est la base des activités d'éveil.

Bien plus qu'une accumulation de connaissances ponctuelles, les activités d'éveil portent en elles la construction de concepts-clés pour comprendre le monde qui les entoure.

Comprendre le temps, l'espace, la matière et l'humain plutôt que faire des discours à propos de ces composantes du réel est un objectif essentiel de la formation. Les explications du réel ne doivent pas être des "explications toutes faites", mais doivent se construire, jour après jour, avec les enfants, dans une perspective à long terme. Faire l'économie de ces expériences en relation avec le temps, l'espace, la matière et l'homme signifierait que l'on s'en remet au quotidien vécu hors école et que l'on engage les enfants dans un savoir scolaire dissocié de la vie.

Les confrontations effectives et personnelles avec le réel (par le temps, l'espace, la matière et l'humain) se vivent dans des activités fonctionnelles proposées aux enfants.

Ces activités fonctionnelles permettent aux enfants de donner du sens à leurs apprentissages. Elles leur donnent l'occasion de construire et de conserver des traces qui peuvent servir de support aux activités de structuration des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elles permettent également d'alimenter l'éveil artistique ou de servir de "matériaux" pour des activités dans d'autres disciplines.

Progressivement, le réel est compris au travers d'images, de concepts, de notions, d'explications, de modèles, de lois, de théories...

Les hommes, de par leur "nature", engagent des relations toutes particulières avec leur milieu : ils le façonnent et l'aménagent à leur convenance, l'exploitent parfois abusivement ou même le détériorent. Dans tous les cas, individuellement et collectivement, ils en sont responsables.

Une formation des enfants ne saurait faire fi de cette prise de conscience et éveillera à un indispensable souci de responsabilité envers le réel dans ses dimensions de temps, d'espace, de matière et d'humanité.



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

### Eveil

...comporte quatre compétences d'intégration

comprendre....  
le temps

comprendre....  
l'espace

comprendre....  
la matière

comprendre....  
l'homme

Entrer en contact avec le temps.

(Se) construire des repères.

Identifier et créer des liens entre ces repères.

Entrer en contact avec l'espace.

Caractériser des espaces.

Utiliser des représentations de l'espace.

Entrer en contact avec la matière.

Construire des concepts à propos... des organismes vivants des phénomènes physiques et de la matière. Représenter les liens entre les concepts construits.

Rencontrer l'homme.

Construire des concepts.

Représenter des liens entre les concepts construits.



### → Comprendre le temps (CLT)

Les enfants vivent dans un monde sans cesse en évolution, ancré dans un passé riche de racines diverses.

La conscience du temps se construira dans de constants allers et retours entre présent, passé et avenir ; ceux-ci donneront à la mémoire collective sa juste valeur, favoriseront la construction de sa propre identité et susciteront le désir de concevoir des projets pour le futur. Présent, passé et avenir ne peuvent être dissociés.

Comprendre le temps, c'est :

- se préoccuper de l'actualité proche et plus large, chercher à l'expliquer, à la comprendre et extraire du présent les faits les plus importants (ACTUALITE);
- prendre en compte, interpréter, exploiter les traces du passé, se souvenir et identifier les éléments du passé qui sont retenus comme suffisamment signifiants (SOUVENIR);
- découvrir et comparer des modes de vie variés à une même époque, c'est mettre en correspondance des événements qui se présentent simultanément (SIMULTANEITE);
- cerner le temps qui passe en se donnant des repères, observer des modes de vie qui évoluent, séquencier des événements, des objets dans un ordre chronologique (CHRONOLOGIE);
- percevoir la durée des événements, mesurer correctement et représenter le temps de manière linéaire (DUREE);
- découvrir le rythme régulier de retour périodique d'évènements, de gestes, de sons, représenter et lire le temps cyclique (RYTHME).

### → Comprendre l'espace (CLE)

Les enfants grandissent dans un monde où ils se déplacent de plus en plus. Ils pénètrent des horizons nouveaux caractérisés par une infinie diversité de paysages, de climats ou autres phénomènes naturels. Confrontés à une avalanche d'informations, il leur sera nécessaire de se construire des repères, des modes de lecture de ces lieux multiples et mosaïques.

Comprendre l'espace, c'est :

- construire et utiliser des représentations codifiées des espaces vécus et/ou perçus (REPRESENTATION);
- se donner des repères spatiaux pour se situer, s'orienter, se déplacer ou pour situer, orienter et déplacer des objets (ORIENTATION);
- observer les variations de l'espace (climat, relief, sol...) selon l'endroit où l'on se trouve, identifier les atouts et les contraintes d'un milieu et chercher à les expliquer (MILIEU "NATUREL");
- découvrir et lire les divers milieux de vie, les caractériser et comprendre leur état en fonction du passé, de l'influence de l'homme; caractériser un paysage (rural, industriel, urbain) en identifiant des éléments visibles ou invisibles (PAYSAGES);
- observer, expliquer la façon dont l'homme s'adapte au milieu et aménage son environnement (INTERACTION HOMME/ESPACE).



## ↳ Comprendre la matière (CLM)

---

Les enfants gravitent dans un monde de plus en plus diversifié. Ils découvrent, soit par contact direct, soit par l'intermédiaire des médias, de multiples transformations de la matière.

L'omniprésence de la technologie, de plus en plus complexe, implique un nouveau rôle pour l'école. Les enfants doivent apprendre à connaître, à utiliser à bon escient et de façon efficace toutes ces nouveautés.

Quelle que soit la matière envisagée, une relation (observation, manipulation, observation) avec celle-ci se construit essentiellement par le contact tangible. Les divers organes des sens seront donc sans cesse sollicités.

Comprendre la matière, c'est:

- prendre conscience que les organismes vivants sont variés, mais présentent des caractéristiques communes; établir les relations de complémentarité qui se développent entre les organismes d'un même milieu et entre les organismes et leurs milieux (ORGANISMES VIVANTS);
- analyser et exprimer les processus d'exploitation ou de traitement de la nature et des matières premières par l'homme (EXPLOITATION DE LA MATIERE);
- identifier les propriétés de la matière, s'interroger à propos des changements d'état de la matière, trouver une explication à ces transformations et identifier certaines variables (PROPRIETES DE LA MATIERE ET PHENOMENES PHYSIQUES);
- observer; expliciter les moyens et les techniques développés par l'homme pour améliorer et faciliter la vie quotidienne (TECHNOLOGIE).

## ↳ Comprendre l'homme (CLH)

---

Les enfants sont constamment en relation avec d'autres hommes (parents, amis...). L'apprentissage de cette vie en société doit passer par la connaissance de soi-même et par la construction d'un tissu affectif, culturel, social... avec autrui.

Une prise de conscience des dimensions esthétique, économique, sociale et politique de la société humaine est indispensable dès le plus jeune âge afin de former des citoyens responsables, solidaires et ouverts aux autres cultures.

Comprendre l'homme, c'est:

- développer sa propre intériorité et être conscient de son identité personnelle et de celle des autres, reconnaître chacun tel qu'il est (IDENTITE);
- prendre conscience de son corps pour mieux le vivre en personne responsable, décoder ses représentations du fonctionnement du corps humain pour construire des règles à respecter pour rester en bonne santé tant physique qu'intellectuelle et morale (BIEN-ETRE ET SANTE);
- participer à la vie culturelle locale, être à l'écoute de la culture des autres pour enrichir la sienne (CULTURE);
- apprendre à vivre en groupe, s'intégrer dans un groupe social, vivre en citoyen responsable (SOCIABILITE);
- prendre des responsabilités, donner du sens à sa vie, agir et réagir en s'engageant et en assumant ses engagements, prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation de projets humanitaires (RESPONSABILITE).



### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### → **Comprendre le temps** (CLT)

##### **CLT.1.**

**Entrer en contact avec le temps.**

- CLT.1.1. Enoncer des questions pertinentes par rapport au temps qui passe.
- CLT.1.2. Enoncer des questions pertinentes face à une trace du passé, à un évènement, à un document.
- CLT.1.3. Identifier la nature des traces du passé, des évènements, des documents.

##### **CLT.2.**

**(Se) construire des repères.**

- CLT.2.1. Caractériser des évènements marquants, des personnages en relation avec les périodes conventionnelles.
- CLT.2.2. Utiliser des repères et des représentations du temps (basés sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).

##### **CLT.3.**

**Identifier et créer des liens entre ces repères.**

- CLT.3.1. Caractériser le mode de vie des gens à une époque déterminée.
- CLT.3.2. Construire des représentations du temps (basées sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### → **Comprendre l'espace** (CLE)

##### **CLE.1.**

**Entrer en contact avec l'espace.**

- CLE.1.1. Enoncer des questions pertinentes en face d'un lieu familier, d'un paysage, d'une contrée inconnue.
- CLE.1.2. Enoncer des questions pertinentes à poser au cours d'une promenade, d'un déplacement.

##### **CLE.2.**

**Caractériser des espaces.**

- CLE.2.1. Identifier des types d'organisation de l'espace, les composantes d'un paysage et d'un milieu " naturel ".
- CLE.2.2. Identifier les interactions homme/espace.

##### **CLE.3.**

**Utiliser des représentations de l'espace.**

- CLE.3.1. Utiliser des repères et des représentations pour se situer; situer des lieux, se déplacer.
- CLE.3.2. Représenter des espaces.



➔ **Comprendre la matière** (CLM)

---

**CLM.1.**

**Entrer en contact avec la matière.**

- CLM.1.1. Enoncer des questions pertinentes en face
- d'un objet
  - d'un appareil
  - d'un organisme vivant
- et à propos d'un phénomène physique.
- CLM.1.2. Concevoir ou adapter une procédure expérimentale.

**CLM.2.**

**Construire des concepts**

- à propos des organismes vivants;
- à propos des phénomènes physiques et de la matière.

- CLM.2.1. Caractériser et distinguer les organismes vivants.
- CLM.2.2. Identifier le fonctionnement d'un organisme vivant (homme, animal, végétal), ses organes, ses systèmes et appareils d'organes.
- CLM.2.3. Identifier et caractériser des phénomènes physiques et les états de la matière.
- CLM.2.4. Représenter des organismes vivants (leur fonctionnement, leurs organes, leurs systèmes et appareils d'organes), des phénomènes physiques et des états de la matière.

**CLM.3.**

**Représenter les liens entre les concepts construits.**

- CLM.3.1. Chercher les informations permettant la représentation.
- CLM.3.2. Représenter par divers outils.

➔ **Comprendre l'homme** (CLH)

---

**CLH.1.**

**Rencontrer l'homme.**

- CLH.1.1. Enoncer des questions pertinentes sur soi.
- CLH.1.2. Enoncer des questions pertinentes sur la vie en société.

**CLH.2.**

**Construire des concepts.**

- CLH.2.1. Identifier et caractériser l'homme.
- CLH.2.2. Identifier et caractériser la vie en société.

**CLH.3.**

**Représenter les liens entre les concepts construits.**

- CLH.3.1. Représenter des données relatives à l'homme.
- CLH.3.2. Représenter des données relatives à la société.

Les codes, comme : **CLH.3.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.



## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

### ÉDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE

#### Premier degré de l'enseignement secondaire

L'**Éducation par la Technologie** donne à l'enseignant l'occasion et la liberté de pratiquer un enseignement novateur, dans lequel l'élève devient vraiment l'acteur central de ses propres apprentissages.

En effet, il n'y a pas de contenu matière spécifique à apprendre. Les contenus ne sont que des prétextes à la mise en œuvre d'une démarche propre au cours : **la démarche de résolution de problèmes techniques**. L'apprenant va donc se trouver confronté à l'apprentissage, non plus d'une somme de savoirs, mais de **compétences indispensables** pour assurer la suite de ses études et aussi pour lui permettre de comprendre et de s'intégrer dans la société très technologique d'aujourd'hui.

Cette démarche de résolution de problèmes techniques comprend cinq étapes essentielles (dont l'ordre n'est pas incontournable) : la **traduction de la situation problème** (différents langages), la **reformulation**, l'**émission d'hypothèses**, la **confrontation à l'objet technique** (manipulations), et la **formalisation** (sous diverses formes), présentes à tous les niveaux de la démarche.

Pour comprendre les techniques, il est également important de mener une réflexion sur leur histoire et leur influence sur l'évolution de la société.

### É D U C A T I O N P A R L A T E C H N O L O G I E

Il s'agit bien ici d'"**éducation**". Il n'est donc pas question d'exercer une discipline à l'instar du français, de la mathématique, de l'étude du milieu, des sciences, etc. Eduquer, c'est former, c'est accompagner l'élève au travers d'une démarche bien particulière : **la démarche de résolution de problèmes techniques**.

C'est "**par**" et non "**à**" la technologie. Il ne s'agit pas d'un quelconque apprentissage au geste lié à un métier déterminé. Tout au contraire, la technologie est une voie d'accès à la compréhension du monde très technologique dans lequel le jeune évolue.

"**La**" technologie est un terme générique. En effet, "**la**" technologie n'existe pas en soi. Ce qui existe, ce sont "**des**" technologies dans des domaines très divers : biotechnologie, électronique, contrôle technologique, technologie de l'alimentation, technologie de l'information et de la communication, technologie des matériaux, structures et mécanismes, techniques de production et de processus.

"**Technologie**". Mettre l'élève face à une situation-problème n'est pas une démarche propre au cours d'Éducation par la Technologie. C'est au contraire - et c'est heureux - une démarche rencontrée dans de nombreuses disciplines. Ce qui est spécifique au cours, c'est la mise en **situation-problème technique**, qui est très précise et qui s'exprime en termes de tâches concrètes observables.



Le cours d'Étude du Milieu a pour objet **la vie de l'homme...**

**...à un endroit bien circonscrit dans l'espace**  
(un quartier, un village, une localité);

**...à un moment bien précis : le présent**  
(l'approche historique vient dans un second temps et est " rétrospective "), elle permet à l'élève de mieux comprendre le présent)

Les milieux étudiés sont de deux ordres:

- des " **milieux ordinaires** " proches du vécu des élèves;
- des " **milieux exemplaires** " qui ont valeur de " patrimoine " et qui permettent de mieux comprendre les milieux ordinaires.

Les milieux étudiés sont approchés de façon " **immédiate** " et/ou de façon " **médiatisée** ". Ces deux approches sont complémentaires.

L'étude des différents milieux, choisis librement par l'enseignant, vise aussi à **familiariser les élèves avec...**

**... les composantes spatiales de nos régions**

**... les composantes temporelles de la réalité humaine actuelle**  
(de la Préhistoire au XXème siècle).

Chaque milieu est étudié en trois phases:

- **une phase d'investigation** (activité fonctionnelle ) : qui permet à l'élève d'observer et de se poser des questions; elle favorise notamment l'acquisition d'"outils de savoir-faire";
- **une phase de mise en contexte** (activité de structuration ) : qui permet de systématiser des références à travers, notamment, des "outils de savoirs"; c'est aussi l'occasion d'étendre l'étude à certains milieux plus lointains dans le temps et dans l'espace;
- **une phase de transfert** : qui permet d'évaluer les compétences acquises et d'amorcer une nouvelle phase d'investigation.

Au terme du premier degré de l'enseignement secondaire, l'élève aura appris à formuler une question pertinente concernant la vie de l'homme dans un milieu actuel, à organiser son travail à partir des questions qu'il se pose, à traiter de façon critique des informations et à présenter les résultats obtenus en vue de faire comprendre à un interlocuteur quelconque comment vit l'homme dans ce milieu et pourquoi il y vit ainsi.

En cours de degré, l'élève est progressivement exercé à développer **quatre compétences spécifiques** aux étapes de cette finalité (formuler un questionnement pertinent, sélectionner des documents, exprimer des relations, communiquer le résultat de ses recherches).

La maîtrise progressive des quatre compétences nécessite la maîtrise :

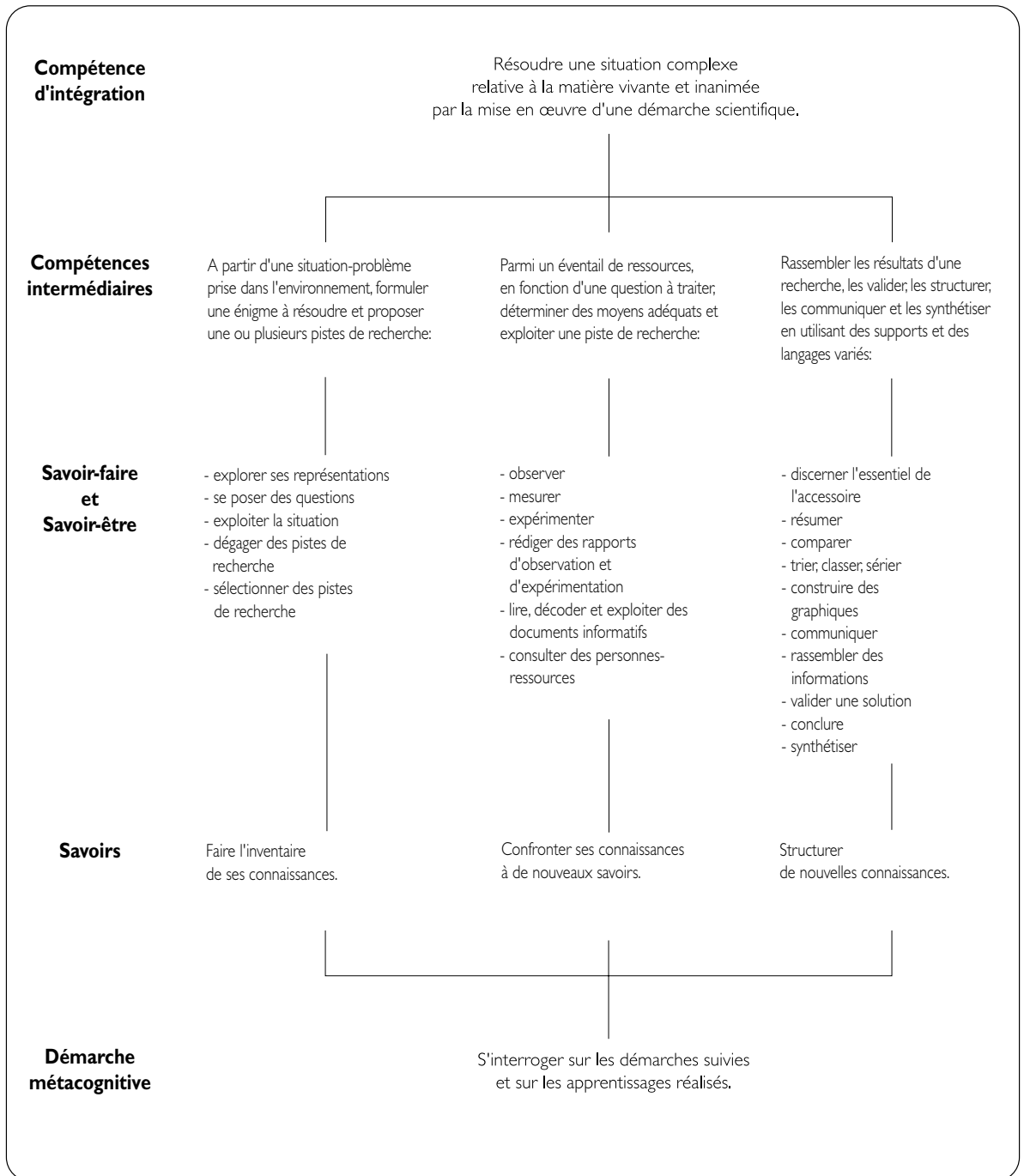
- d'**outils de savoir-faire** liés à l'approche spatiale, historique et socio-économique du milieu;
- d'**outils de savoirs** liés à l'approche spatiale, historique et socio-économique du milieu.

L'articulation de l'ensemble se fait à **travers des situations d'apprentissage** déterminées par l'enseignant en fonction du questionnement des élèves.

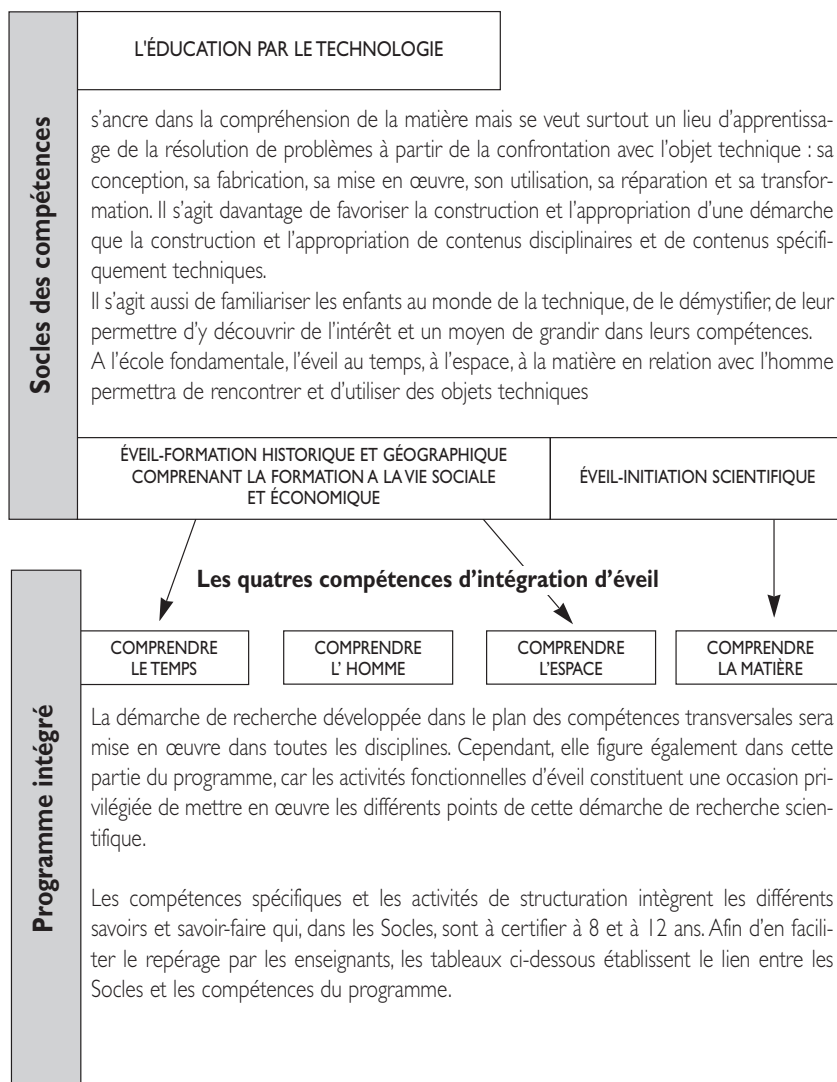




Organisation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour développer des compétences



## 5. LIENS AVEC LES SOCLES DE COMPÉTENCES



## ÉVEIL, INITIATION SCIENTIFIQUE

Les **savoir-faire** présentés dans les Socles sont principalement détaillés dans la présentation des compétences transversales instrumentales du *Programme intégré*.  
Plus spécialement :

<b>Programme : Comprendre la matière</b>	<b>Socles : éveil, initiation scientifique</b>
CLM.1.2. Concevoir ou adapter une procédure expérimentale.	La conception d'une procédure expérimentale et la représentation des résultats par divers outils.
CLM.2.4. Représenter des organismes vivants, (leur fonctionnement, leurs organes, leurs systèmes et appareils d'organes), des phénomènes physiques et des états de la matière. CLM.3.2 Représenter par divers outils.	La représentation des résultats par divers outils.

Les **savoirs** présentés dans les Socles sont repris dans le tableau ci-dessous.

<b>Programme : Comprendre la matière</b>	<b>Socles : éveil, initiation scientifique</b>
CLM.1.2. Concevoir et adapter une procédure expérimentale. CLM.2.2. Identifier le fonctionnement d'un organisme vivant (homme, animal, végétal), ses organes, ses systèmes et appareils d'organes.	I.1.2. Les êtres vivants réagissent.
CLM.3.1. Chercher les informations permettant la représentation. CLM.3.2. Représenter par divers outils. CLM.2.1. Caractériser et distinguer les êtres vivants. CLM.2.2. Identifier le fonctionnement d'un organisme vivant (homme, animal, végétal), ses organes, ses systèmes et appareils d'organes.	I.1.4. Les êtres vivants se reproduisent.
CLM.2.2. Identifier le fonctionnement d'un organisme vivant (homme, animal, végétal), ses organes, ses systèmes et appareils d'organes. CLM.2.4. Représenter des organismes vivants (leur fonctionnement, leurs organes, leurs systèmes et appareils d'organes), des phénomènes physiques et des états de la matière.	I.2. L'organisme des êtres vivants.
CLM.2.1. Caractériser et distinguer les êtres vivants.	I.4. Classification des êtres vivants.
CLM.2.3. Identifier et caractériser des phénomènes physiques et des états de la matière.	2.2. L'électricité.



CLM.2.4. Représenter des organismes vivants (leur fonctionnement, leurs organes, leurs systèmes et appareils d'organes), des phénomènes physiques et des états de la matière.	
CLM.2.3. Identifier et caractériser des phénomènes physiques et des états de la matière.	2.5. La chaleur.
CLM.2.3. Identifier et caractériser des phénomènes physiques et des états de la matière. CLM.3.1. Chercher les informations permettant la représentation. CLM.3.2. Représenter par divers outils.	3.1. Propriétés et changements de la matière.
CLM.2.3. Identifier et caractériser des phénomènes physiques et des états de la matière. CLM.3.1. Chercher les informations permettant la représentation. CLM.3.2. Représenter par divers outils.	4.1. L'air et l'eau.

## ÉVEIL FORMATION HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

Les savoir-faire communs aux deux disciplines présentés dans les Socles sont principalement détaillés dans la présentation des compétences transversales instrumentales du *Programme intégré* Plus spécialement :

Autres disciplines du programme.	Socles : savoir-faire communs à la formation historique et géographique
LF. (LIR.5.) Interpréter les unités lexicales et grammaticales.	2.3.1. Utiliser un instrument de travail.
EV. (CLE.3.1.) Utiliser des repères et des représentations, pour se situer, situer des lieux, se déplacer.	2.3.2. Lire une carte, un plan.
MA. (SELL.2.) Traiter les informations et les cheminements. MA. (SELL.1.4.) Recourir à des outils susceptibles d'aider à comprendre la situation.	2.3.2. Lire un graphique.
MA. (SELL.2.) Traiter les informations et les cheminements.	2.4. Confronter et organiser les informations.
MA. (SELL.1.4.) Recourir à des outils susceptibles d'aider à comprendre la situation.	2.6. Construire un graphique.

Les savoirs présentés dans les Socles sont repris dans le tableau ci-dessous.

Programme : comprendre le temps	Socles : formation historique
CLT.2.1. Caractériser des événements marquants, des personnages en relation avec les périodes conventionnelles.	3.1.2. Utiliser des repères et des représentation du temps



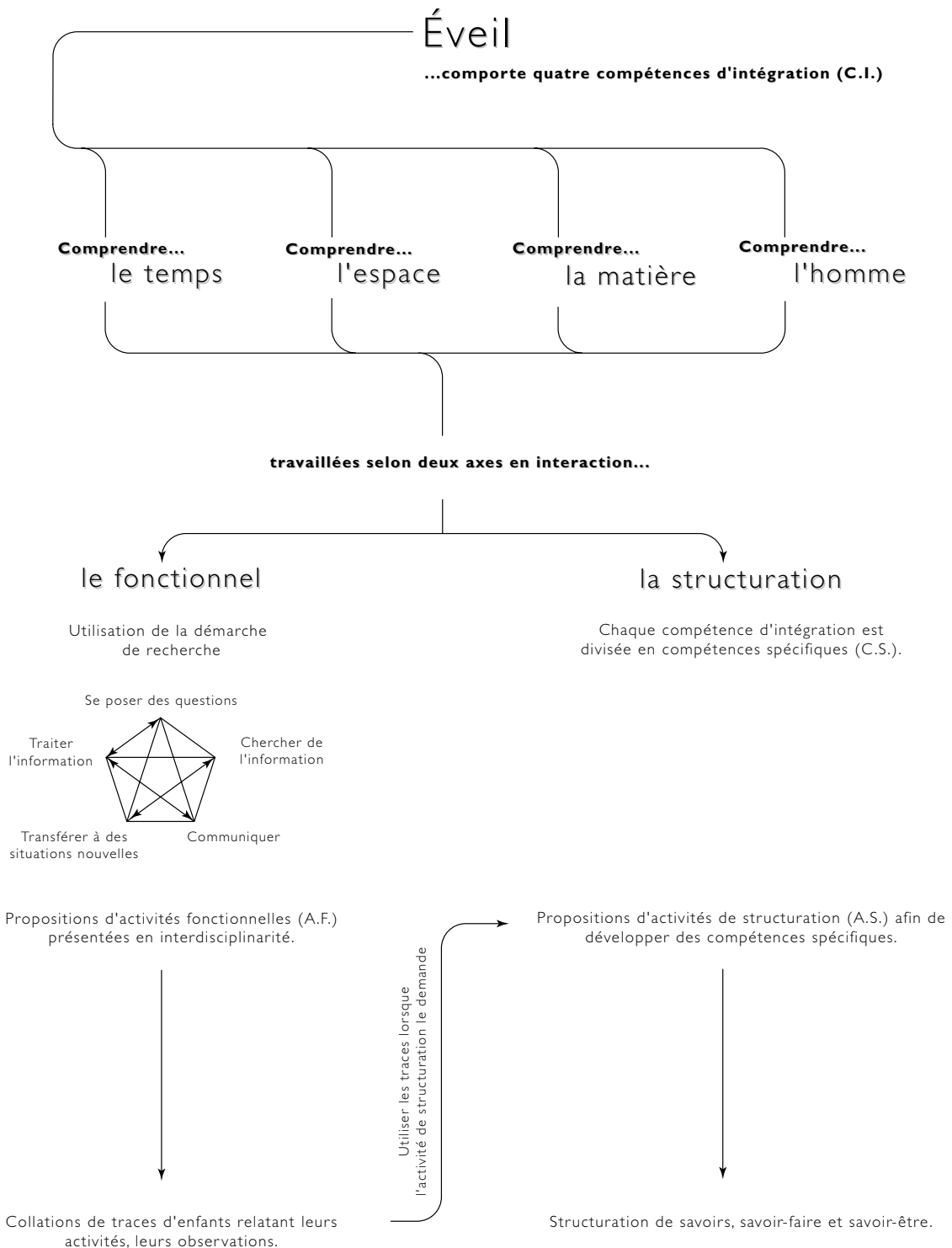
CLT.2.2. Utiliser des repères et des représentations du temps (basés sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).	
CLT.1.3. Identifier la nature des traces du passé, des événements, des documents.	3.1.2. Lire une trace du passé.
CLT.1.3. Identifier la nature des traces du passé, des événements, des documents.	3.1.3. Interpréter et comparer des sources historiques.
CLT.2.2. Utiliser des repères et des représentations du temps (basés sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).  CLT.3.2. Construire des représentations du temps (basés sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).	3.2.1. L'organisation du temps.
CLT.1.3. Identifier la nature des traces du passé, des événements, des documents. CLT.3.1. Caractériser le mode de vie des gens à une époque déterminée.	3.2.2. Le mode de vie des gens à une époque déterminée.
CLT.1.3. Identifier la nature des traces du passé, des événements, des documents.	3.2.4. La nature d'une trace du passé.

<b>Programme : comprendre l'espace</b>	<b>Socles : formation géographique</b>
CLE.3.1. Utiliser des repères et des représentations pour se situer, situer des lieux, se déplacer.	4.1.2. Utiliser des repères spatiaux et des représentations de l'espace.
CLE.3.2. Représenter des espaces.	4.1.2. Localiser un lieu, un espace.
CLE.3.1. Utiliser des repères et des représentations pour se situer, situer des lieux, se déplacer. CLE.3.2. Représenter des espaces	4.1.3. Lire un paysage, une image géographique.
CLE.2.1. Identifier des types d'organisation de l'espace et des composantes d'un paysage, d'un milieu "naturel".	4.2.1. Les composantes d'un paysage.
CLE.2.1. Identifier des types d'organisation de l'espace et des composantes d'un paysage, d'un milieu "naturel".	4.2.2. Des milieux "naturels".
CLE.2.1. Identifier des types d'organisation de l'espace et des composantes d'un paysage, d'un milieu "naturel". CLE.3.1. Utiliser des repères et des représentations pour se situer, situer des lieux, se déplacer.	4.2.3. L'organisation de l'espace.
CLE.2.2. Identifier des interactions homme/espace.	4.2.4. Des interactions homme/espace.



# Plan des activités

## I. VUE D'ENSEMBLE



## 2. ACTIVITÉS FONCTIONNELLES

Pour tenter de comprendre les dimensions du réel qui nous entoure (temps, espace, matière et homme), il importe de proposer aux enfants des activités fonctionnelles qui seront organisées en fonction de l'actualité, de la situation, des circonstances locales...

Il est souhaitable que cette construction d'activités soit pensée en équipe au service de la continuité entre les cycles. Le plan local d'activités demeure un outil intéressant à mettre en œuvre par les enseignants. Il pourra être enrichi des propositions formulées dans les pages suivantes.

Les activités fonctionnelles constituent l'occasion privilégiée de mettre en œuvre les différents points de la démarche explicitée dans le Plan des compétences transversales. Ces différents points ne sont pas nécessairement abordés de façon linéaire.

Les activités fonctionnelles d'éveil permettent d'appréhender et de comprendre le réel qui nous entoure. Il sera intéressant de garder des traces collationnées durant ces activités et au terme de celles-ci. Quand elles seront suffisamment diversifiées, elles pourront être une base très riche pour des activités de structuration.

**Dans un esprit de continuité, nous proposons la démarche telle qu'elle se présentait dans la version précédente du Programme intégré.**

### **Etre curieux, se poser des questions**

- c'est développer son sens de l'observation, le goût de la recherche et son désir d'approcher l'objectivité.
- c'est manifester son désir de savoir et de comprendre aussi bien sa propre personne que les autres et ce qui nous entoure. Pour cela, il est nécessaire de pouvoir faire émerger l'énigme à résoudre en repérant les éléments significatifs et en distinguant le connu de l'inconnu, puis de sélectionner des pistes de recherche propres à la situation qui se présente.

### **Chercher de l'information pour trouver des réponses aux questions posées**

- c'est s'interroger soi-même, interroger le réel qui nous entoure, questionner des personnes-ressources (des témoins et des experts), consulter des documents (écrits, filmés, enregistrés, dessinés, schématisés, photographiés...) et exploiter des lieux de conservation et de présentation de la documentation (des musées, des expositions...), des lieux de présentation de l'information (des bibliothèques...) et des formes particulières de l'information (des conférences, des journaux...);
- c'est également récolter une multitude d'informations par l'observation, la recherche expérimentale et la mesure.

### **Traiter l'information et la documentation pour répondre aux questions posées**

- c'est repérer les faits marquants: lire, analyser et interpréter des documents ; confronter des informations d'origines diverses, les organiser, s'interroger par rapport aux résultats.
- c'est élaborer sa synthèse et structurer les informations en établissant des liens logiques entre elles.

### **Communiquer les réponses aux questions posées**

- c'est s'exprimer spontanément puis de manière plus structurée, dans une terminologie appropriée à la situation afin de transmettre à d'autres l'information récoltée. Pour cela, les enfants doivent présenter les questions, les informations et les résultats, ainsi que la démarche poursuivie, à l'aide de supports variés (oralement, en gestuelle, par textes écrits, par graphiques, par le son, par la vidéo...).

### **Transférer à des situations nouvelles**

- c'est réinvestir dans des situations nouvelles les savoirs, savoir-faire et savoir-être construits.



→ Comprendre le temps	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec			
		les autres C.I. d'éveil			d'autres disciplines
		CLE	CLM	CLH	
Répertorier les moyens de transport utilisés jusqu'à nos jours grâce à une exposition, une enquête auprès des grands-parents ou d'un constructeur de voitures, grâce à internet, à des livres...				MM	
Récolter des jouets, des objets scolaires... ayant appartenu aux grands-parents, aux parents, aux enfants de la classe, et réaliser une exposition en les classant par ordre chronologique ou par ordre d'âge d'utilisation.					
Retracer l'évolution d'un métier à travers le temps (boulangier, mécanicien, sabotier, tisserand, tailleur, médecin...).					
Observer les traces du passé dont on dispose et les mettre en relation avec les découvertes technologiques ou les tendances artistiques de l'époque (tapisseries du Moyen Age, pierres taillées et silex, manuscrits et parchemins, premières images filmées...).					
Après avoir observé, à travers différents tableaux, le mode de vie dans nos régions à une époque donnée, construire des lignes du temps parallèles (domaines artistique, politique, scientifique, religieux...). S'exprimer à partir d'une réalisation artistique.				MA (SMG)	
Réaliser une exposition présentant la vie du quartier de l'école à différentes époques à partir de visites, de photos, d'entretiens avec des habitants, de recherches à la commune...				LF (ECO) LF (LIR) LF (PAR)	
Après avoir rencontré une personne âgée et parlé avec elle, vivre une journée de classe à la manière de nos grands-parents.					
Echanger des documents sur des aspects concrets du mode de vie avec nos correspondants (au travers de plusieurs familles de cultures différentes).					
Organiser une exposition retraçant l'évolution d'un ou plusieurs aspects du mode de vie (exemples : les vêtements, les habitations, les moyens de locomotion, les soins, l'instruction, les moyens de communication, les distractions...) dans notre région.				LF (ECR) LF (PAR) DA	
A travers l'observation d'un habitat (château fort, caverne...) ou d'un édifice religieux (église romane ou gothique, église moderne...), représenter le mode de vie des gens à cette époque.					
Visiter un musée du folklore régional pour observer le mode de vie des gens de notre région à différentes époques.					
Collectionner d'anciennes cartes postales de la commune et retracer l'évolution des constructions.					
Ecrire l'histoire du choix du nom des rues du quartier et des lieux-dits, de la présence de monuments funéraires ou de statues.					
Raconter l'origine de fêtes nationales et communautaires (11/11, 27/09...) ou religieuses (Ascension, Noël...), des deux mois de vacances annuelles, de certaines coutumes, de légendes locales...				RE LF (LIR)	
Participer à des célébrations patriotiques, des cortèges historiques, des processions, et comprendre ce qu'ils célèbrent.					
Jouer des saynètes de rencontre entre deux personnages historiques d'une même époque.				LF (PAR)	
Parler de la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur chez un enfant de la classe.				RE	
Réaliser un journal, un reportage photo qui rende compte de l'actualité de la semaine dans notre région ou présenter un journal télévisé mensuel sur un événement de l'école, du quartier.				LF (ECR) LF (LIR) LF (PAR)	
Lire le journal des enfants, des revues d'actualité écrites pour les enfants.				LF (LIR)	
Découvrir des événements faisant l'actualité dans notre quartier, notre ville (par exemple : la venue d'un cirque, un spectacle, une exposition...).					
Interviewer diverses personnes, par exemple, pour apprendre à distinguer un témoin d'un spécialiste ou un fait d'une opinion.				LF (PAR)	
À propos du découpage de la journée, de la semaine, de l'année..., utiliser dans les différentes activités de la classe un vocabulaire adéquat pour raconter (il était une fois, il y a...), pour ordonner (avant, après, pendant, en même temps...) et pour mesurer (minute, heure, quart d'heure...).				LF (PAR) MA(SMG)	





	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. d'éveil			
	CLE	CLM	CLH	
Estimer et réaliser différentes activités pendant la durée d'écoulement d'un sablier ; construire des sabliers représentant le temps de certaines activités vécues.				MA (SMG)
Construire un sablier, une horloge à eau, un cadran solaire..., pour mesurer le temps de différentes activités menées.				MA (SMG)
Chanter un refrain musical, taper le rythme sur diverses chansons, découvrir l'utilisation du métronome marquant la pulsation.				DA (EMU) LF (ECO)
Retracer en photos, sur une carte, par écrit...les évènements de la vie de la classe ou de l'école, les étapes d'un voyage scolaire ou d'un voyage de vacances, le déroulement d'une course, d'un rallye ou d'un raid télévisé...				MA(SSE) LF (ECR)
Dessiner sur un calendrier mensuel la croissance d'une plante, l'évolution d'un sourceau...				
Observer un jardin plusieurs fois durant l'année et représenter son évolution pendant les quatre saisons.				DA
Lire et suivre les étapes d'un mode d'emploi, d'une procédure expérimentale, d'une recette, d'une activité...				LF (LIR)
À partir des dates d'anniversaire et d'un calendrier, trouver qui est le plus jeune ou le plus âgé de la classe.				
Lire des journaux relatant le même fait, souligner les différences de traductions de l'actualité et vérifier la pertinence des informations contenues.				LF (LIR)




























<b>→ Comprendre l'espace</b>	<b>PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b>			Liens avec			
				les autres C.I. d'éveil			d'autres disciplines
				CLT	CLM	CLH	
Partir à la découverte de l'école, du quartier, d'un lieu inconnu..., pour en réaliser la maquette.				MA (SSE) DA			
Participer en équipe à une marche d'orientation dans une forêt (à l'aide d'une boussole), un jeu de piste dans l'école...				DC			
Pour une fête ou une journée sportive dans l'école, organiser des jeux de pistes, des labyrinthes, des parcours d'obstacles (yeux ouverts ou bandés).				DC MA (SSE)			
Pour une marche parrainée, tracer plusieurs parcours (de 5, 10 et 15 Km) partant et revenant à l'école.				MA (SSE)			
Représenter ou décrire le chemin à emprunter pour que les correspondants puissent rejoindre notre école à partir d'un point précis (leur école, la gare...).				MA (SSE) LF (ERC)			
Créer une agence de voyages, réaliser un guide touristique et présenter des circuits de manière publicitaire...				LF (ERC) DA MM			
En utilisant un plan, se rendre dans un musée, à la gare, à une station de métro...				MA (SSE) LF (LIR)			
Organiser et préparer ensemble une sortie, une classe de dépaysement... Au retour, réaliser des panneaux de présentation des endroits visités.				MM LF(LIR) LF(ERC)			
Pour présenter le paysage de notre environnement scolaire à des correspondants, réaliser un guide, un reportage photo, une cassette vidéo...				MM LF(ECR) LF(DA)			
Réaliser la maquette du relief d'un environnement (en utilisant les courbes de niveau) avec de la neige, de la frigo-lite, de la terre glaise...				DA MA(SSE)			
Dans les différentes activités de la classe, utiliser les termes adéquats, par exemple pour expliquer un trajet.				MA (SSE) LF(PAR)			
Réaliser la maquette d'un espace découvert lors d'une visite ou dans des livres (village indien, château fort,...) pour l'installer dans le coin jeu de la classe.				MA (SSE) DA			



	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. d'éveil			
	CLT	CLM	CLH	
Aménager l'espace de la classe, la cour de l'école..., avec ou sans contrainte.				
Réaliser un reportage photo sur la construction d'un lotissement de maisons, d'un parc commercial en extension...				MM
Réaliser une exposition d'anciennes cartes postales ou de photographies de notre ville ou village à des époques différentes.				MM
À l'occasion de l'arrivée de réfugiés dans la commune, les rencontrer et se documenter sur leurs pays d'origine (types de maisons, climats, coutumes...).				LF (LIR) LF (PAR) LF (ECO) MM
Réaliser un livre présentant l'évolution des différentes représentations de la Terre, de notre système solaire et de l'Univers à travers les époques.				LF (LIR) LF (ECR) DA MM

<b>→ Comprendre la matière</b>	<b>PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b>	Liens avec			d'autres disciplines
		les autres C.I. d'éveil			
		CLT	CLE	CLH	
	Réaliser un livre sur l'évolution de l'homme.				LF (ECR)
	Participer à de nombreux jeux sensoriels et exprimer les sensations ressenties face aux stimulus.				
	Percevoir différents sons et se rendre compte de la sensibilité de l'oreille humaine et de ses limites aux caractéristiques du son (hauteur, timbre, intensité, durée...).				LF (ECO)
	Se documenter et observer dans des documents audiovisuels la différence entre la perception des sons et des couleurs chez l'homme et chez certains animaux.				LF (LIR)
	Jouer avec différents instruments de musique et en fabriquer en mettant en évidence le rôle des différentes parties de l'instrument (cordes, caisse de résonance, ouvertures...).				DA
	Se rendre compte de son souffle, le mesurer, le moduler, en déplaçant un objet posé sur une table.				
	Lors d'une exposition sur les différents organismes vivant sur terre et dans l'eau, réaliser un panneau sur la respiration.				LF (ECR)
	Prendre son pouls et mesurer son rythme respiratoire avant et après un 100 m et se rendre compte de la relation entre l'effort, la respiration et la circulation.				MA (SCN)
	Découvrir son schéma corporel par différents jeux et situer les parties de son corps.				DC
	Imaginer les différents systèmes et appareils d'organismes vivants (ex. : systèmes excréteur, reproducteur; immunitaire...), puis s'informer par de la documentation, des émissions télévisées, des discussions...				LF (LIR)
	Organiser des déjeuners santé dans l'école, lire des articles, regarder des émissions sur le métabolisme (à quoi sert la nourriture que j'avale, quels sont mes besoins quotidiens, les régimes sont-ils bons pour la santé... ?), afin d'écrire une charte de la bonne alimentation.				LF (LIR) LF (ECR) LF (PAR) LF (ECO)
	Présenter à la classe un animal qu'on aime et sur lequel on a fait des recherches.				LF (PAR)
	Représenter un organisme vivant en trois dimensions.				DA
	Visiter une ferme, un zoo, une réserve naturelle, le musée d'histoire naturelle..., photographier les animaux rencontrés et les classer pour présenter un reportage photo.				MM
	Faire des élevages d'insectes, d'animaux (ex: chenille, ver de terre, têtard, hamster, oiseau, poisson...) pour les observer, pour découvrir leur cycle de vie, pour apprendre à les soigner...				
	Récolter les organismes vivants de différents endroits (lors d'une sortie dans un parc, un jardin...), afin de présenter les biotopes dans lesquels ils vivent.				



	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. d'éveil			
	CLT	CLE	CLH	
À partir de documents audiovisuels, présenter des relations de coopération, de compétition, de prédation et de parasitisme entre des organismes vivants.				
À partir des noms ou des représentations d'organismes vivants et de petits textes concernant leur alimentation, représenter les liens trophiques (= liens alimentaires : "qui mange qui ?") existant entre eux.				LF (LIR) LF (ECR)
Pour observer le cycle de la matière (producteurs, consommateurs, décomposeurs), fabriquer un lombricarium.				
Creuser les terrains se trouvant près d'un fleuve, d'une carrière..., y récolter les organismes vivants, puis réaliser une maquette recréant leur milieu de vie.				MA (SMG) DA
Aménager, entretenir et gérer un jardin, un potager, un poulailler, une mare, un vivarium... dans l'école.				
Réaliser un montage dias à propos de la vie sur un arbre, dans le jardin, la mare, les océans...				LF (LIR) LF (ECR) LF (PAR) LF (ECO) DA
Lors d'une visite au bois, récolter divers organismes vivants (insectes, champignons, plantes, fleurs...), se renseigner sur leur nom et leur classification afin d'organiser une exposition.				LF (LIR)
Afin de nommer les arbres rencontrés autour de l'école, lors d'une promenade en forêt..., utiliser une clé d'identification des arbres.				LF (LIR)
Observer et prendre des photos des changements du jardin durant les différentes saisons afin de dessiner un livre sur les quatre saisons.				MM
Planter des graines pour en observer le développement; représenter, jour après jour, le calendrier de sa croissance et découvrir quels soins apporter aux plantes, quels sont les facteurs intervenant dans la germination.				DA
En creusant le sol du jardin à la fin de l'hiver, collecter les plantes qui ont survécu à l'hiver et qui repoussent afin d'observer les réserves des organes souterrains de celles-ci (bulbes, rhizomes, tubercules).				
Récolter ou cultiver des plantes " utiles " à l'homme (celles qui nourrissent, soignent...).				
Aller chercher du terreau dans les sous-bois pour repoter des plantes, faire des semis...				
Fabriquer du pain, du beurre, des briques, du papier, des bougies, du jus de fruits, de la crème glacée...				DA
Visiter une menuiserie, une papeterie, une boulangerie, une sucrerie, une briqueterie, une boucherie, une carrière calcaire, un musée du verre, une usine de confection de vêtements, une usine de montage de voitures, une usine de fabrication d'aliments préparés et conditionnés..., afin de représenter le processus de traitement des matières utilisées, de schématiser la transformation d'un produit brut en un produit commercialisé.				LF (LIR) LF (ECR) LF (PAR) LF (ECO)
Organiser la récupération de matériaux pour le recyclage, visiter une usine de recyclage des déchets, recycler du papier; réaliser du compost dans le jardin de l'école...				
Pour prendre conscience de l'importance de l'eau dans notre vie, visiter une station d'épuration des eaux, un château d'eau...; construire un système de distribution et d'évacuation d'eau dans une maison miniature.				
Suite à la visite d'une mine, d'une centrale hydraulique..., réaliser un panneau présentant les différentes sources et formes d'énergie, leurs avantages et leurs inconvénients.				LF (ECR)
Expliquer la transformation d'énergie en une autre à l'occasion du démontage d'un vélo et de sa dynamo, de la visite d'un barrage, d'un moulin à eau, de l'observation de jouets...				LF (PAR)
Afin d'en saisir le fonctionnement, construire des moulins à eau ou à vent, une éolienne, un parachute, une boussole pour une marche d'orientation, un anémomètre et un thermomètre pour la station météo de la classe, divers instruments de mesure...				DA
Démonter et remonter de vieux téléphones, des jouets électriques et mécaniques..., faire de l'aéromodélisme, réaliser un jeu d'électro... et interroger des personnes-ressources pour comprendre leur fonctionnement.				LF (PAR) DA
Réaliser des montages mettant en œuvre des principes mécaniques, électriques, pneumatiques et hydrauliques, en concevant un jeu, un jouet, une maquette en Légo, K-nex, Fischer Technic... ou en suivant les consignes d'une fiche de fabrication.				LF (LIR) MA (SELL)



	Liens avec			
	les autres C.I. d'éveil			d'autres disciplines
	CLT	CLE	CLH	
Faire fonctionner un appareil électrique et découvrir comment réparer certaines pannes (ampoules manquantes, piles manquantes, piles placées à l'envers, fils sectionnés...).				
Découvrir le fonctionnement et l'utilisation d'outils et autres objets de la vie courante (outils de bricolage, de jardinage, d'entretien de la maison, porte-mine, vélo, voiture...).				
Créer un site parlant de l'école, participer à un concours... sur internet.				MM LF (LIR) LF (ECR)
Après avoir visité un studio de radio locale, animer une émission de radio à partir d'un studio aménagé dans une classe.				MM LF (PAR)
Librement ou à partir de descriptifs d'expérimentations, expérimenter au bac à eau, à sable, à graines...				LF (LIR) DC
Réaliser des bricolages, des expériences basés sur le principe d'Archimède (construire un bateau et un sous-marin...), sur celui des leviers (construire un équilibriste...), sur la pression atmosphérique (construire une montgolfière, gonfler un ballon de baudruche attaché à une boîte en chauffant cette dernière...) sur le magnétisme (faire bouger un aimant posé sur un carton sans le toucher...), sur la chaleur (faire tourner un moulin en papier grâce à un radiateur...), sur les changements d'état (bouillir et geler des liquides divers, laisser ouverte une bouteille d'éther...), sur la séparation des mélanges (filtration, décantation, évaporation, cristallisation).				DA
Fabriquer un kaléidoscope.				DA
Réaliser des expériences pour mettre en relation sources lumineuses, objets et ombres (théâtre d'ombres chinoises, projection de son ombre dans la cour).				
Vivre des expériences pour prendre conscience que l'image est perçue avant le son (observer l'orage, claquer un objet à distance...).				
Pour un cadeau de fête, dans le cadre d'un projet de sécurité routière..., fabriquer des objets phosphorescents et fluorescents.				DA
Profiter de phénomènes naturels présents dans les actualités (une éclipse, un orage, une tornade, un raz-de-marée, un tremblement de terre...) ou courants dans l'environnement proche (un arc-en-ciel, un glissement de talus, des arbres penchés...) pour visionner le journal télévisé ou un document audiovisuel, consulter des documents écrits... sur ces phénomènes.				LF(ECO) LF (LIR)
Construire une station météo pour faire des relevés.				DA

<p><b>➔ Comprendre l'homme</b></p>	<p><b>PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b></p>		Liens avec		
			les autres C.I. d'éveil		d'autres disciplines
			CLT	CLE	
Ecrire une fiche de conseils pour bien dormir, pour manger sainement...				LF (ECR)	
Après la visite médicale, pour un départ en classe de dépaysement..., équiper la classe d'une trousse de premiers soins.					
Interviewer un dentiste, un dermatologue, un ophtalmologue..., afin de rédiger quelques règles d'hygiène.				LF(ECO) LF (ECR) LF(PAR)	
Grâce à des séances de relaxation, à des séances de type Prodas..., découvrir son corps, sa respiration, ses sentiments, ses peurs, ses bonheurs..., et améliorer son bien-être.				LF (ECO) DC	
Créer dans la classe des coins : parole, prière, dinette, construction, bricolage, jeux, livres, poupées, refuge...					
Pour mieux se connaître, dessiner son portrait-robot, écrire sa carte d'identité, jouer à "qui est qui ?", à " il ou elle", poser des devinettes...				MA (SELL) LF (PAR)	
Le premier jour de classe, trouver un moyen de se présenter (par un symbole représentatif, un portrait-robot...), se présenter à la classe (ses peurs, ses loisirs, ses bonheurs, ses amitiés...) ou présenter quelqu'un de la classe après lui avoir parlé.				LF (PAR) DA DC	



	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. d'éveil			
	CLT	CLE	CLM	
Inventer une histoire sur l'origine des noms de famille des enfants.				
Parler du métier que l'on aimerait faire plus tard.				LF (PAR)
Inviter des hommes de métier dans la classe (ex.: agents de police, artisans, gardes forestiers, peintres...) et les questionner sur leur profession.				LF (PAR) LF (ECO)
Jouer à des jeux de rôles, des jeux symboliques, des jeux de société et des jeux d'équipe en respectant les règles et les autres.				
S'investir dans les charges de la classe et s'inscrire dans un tableau.				
A l'occasion de la rentrée scolaire, parrainer un enfant plus jeune pour lui faire visiter l'école...				
Mettre sur pied un projet d'aide sociale dans la commune, le quartier.				
Filmer un spot publicitaire (pour l'enfance handicapée, la défense de l'environnement, contre le racisme...).				DA MM
Rassembler les informations contenues dans plusieurs codes du promeneur et rédiger un code pour nos classes vertes, nos sorties...				LF (LIR)
Organiser des campagnes pour le respect de l'environnement; maintenir la cour de récréation propre; participer au nettoyage d'une rivière, d'un parc...				
Rendre visite à un enfant hospitalisé, à une personne âgée...				
Lire des articles sur des organisations telles que "Médecins sans Frontières", "Croix-Rouge"...; participer à des actions du type " Iles de Paix ", " 11.11.11 ", "Père Damien"... en comprenant leurs enjeux.				LF (LIR)
En vue de s'informer sur des problèmes actuels de notre société (ex.: exclusion, pauvreté, S.D.F., quart-monde, racisme...), rencontrer des représentants d'organisations concernées.				LF (PAR)
Regarder des émissions sur le travail des enfants dans différents pays et lire à cette occasion la <i>Charte des droits de l'enfant</i> .				LF (LIR)
Inscrire ses choix pour gérer un projet, pour choisir ses activités dans des ateliers...				
Participer à des élections pour le conseil de classe, d'école, pour le Conseil Communal des Enfants; organiser et vivre des conseils de classe, d'école; rédiger une charte de conduite; respecter les décisions prises lors des conseils.				
Présenter une exposition sur différentes organisations sociales à travers le monde.				DA LF (ECR)
A l'occasion des fêtes de la Wallonie, apprendre un chant en wallon et écrire un dictionnaire français-wallon.				LF (LIR) LF (ECR)
Monter une pièce sur une légende locale.				LF (PAR) DA DC
Vivre, en direct ou à la télévision, différentes fêtes du Carnaval (dans notre ville, à Binche, à Rio, à Venise...).				
Afin de partir à la découverte de pays d'origine de nouveaux enfants étrangers dans l'école; écouter les musiques de différents pays; apprendre une chanson dans une autre langue ; vivre une journée à la manière d'un autre pays (habits, objets, repas, histoires, musiques...); organiser une exposition sur la vie dans un autre pays; ...				LF (ECO) DA
Lors d'achats dans une grande surface..., rechercher tous les apports dans notre culture issus de l'immigration, des contacts entre cultures (par exemple, les chiffres arabes, les condiments d'autres pays...).				
Après avoir collecté des documents sur les différentes religions, en choisir une par groupe pour la présenter au reste de la classe.				LF (LIR) LF (PAR)



### 3. ACTIVITÉS DE STRUCTURATION

#### → Comprendre le temps (CLT)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...










<p><b>CLT.1.</b></p> <p><b>Entrer en contact avec le temps.</b></p>	<p>CLT.1.1. Énoncer des questions pertinentes par rapport au temps qui passe.</p> <p>CLT.1.2. Énoncer des questions pertinentes face à une trace du passé, un événement, un document.</p> <p>CLT.1.3. Identifier la nature des traces du passé, des événements, des documents.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration






#### CLT.1.1. CLT.1.2.

Dans le domaine du temps, il faut bien distinguer le temps qui passe de l'étude du temps passé (par des traces, des événements, des documents). Mais au niveau des types d'activités de structuration à propos du questionnement, les intitulés sont identiques, l'important étant de distinguer l'objet de ce questionnement.






#### Elaboration de questions





ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face à un classement de documents concernant le mode de vie des gens à des époques diverses (à propos des activités et techniques pour s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, se soigner, produire, s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire...), donner un titre sous forme de question à chaque catégorie.
				Relier un titre formulé sous forme de question à chacun des paragraphes d'un texte continu décrivant une trace du passé, un événement et justifier son choix.
				Étant donnée une liste de questions posées pour reconnaître une trace du passé, un événement, un document ou à propos du temps qui passe, les classer et donner un titre à chaque catégorie de questions (son origine, sa nature, sa fonction...).





#### Elargissement du champ de questionnement






ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir des catégories de questions déterminées à l'activité précédente, poser de nouvelles questions pour chaque catégorie.
				A partir d'un texte à caractère historique comportant des informations explicites, formuler des questions dont on ne trouve pas la réponse dans le texte et auxquelles on ne peut pas répondre.
				Après avoir confronté ses questions préalables (à propos d'une trace du passé, un événement, un document ou à propos du temps qui passe) avec un texte descriptif concernant le sujet, formuler de nouvelles questions dont la réponse se trouve dans le texte et justifier ses réponses.



ETAPE 1		ETAPE 2		Vérification de la pertinence des questions
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
		 	 	<p>Au départ d'une liste de questions qui ont été posées pour découvrir et reconnaître une trace du passé, un évènement, un document ou à propos du temps qui passe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer celles qui ont été utiles pour faire avancer la recherche;</li> <li>procéder par élimination pour ne garder que le minimum de questions utiles à la découverte d'une trace du passé, un évènement, un document..., de même type ou origine.</li> </ul>

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLT.1.3.</b> Nature d'une trace du passé
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Classer des traces du passé (objets, monuments, habitats, éléments d'un paysage, noms de lieux, photos et cartes postales anciennes, témoignages, usages...) en fonction de leur nature (des objets et des monuments; des documents écrits; des photographies, peintures et sculptures; des graphiques; des documents audiovisuels...) et justifier son classement.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Origine d'une trace du passé
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Associer une trace du passé (objets, monuments, habitats, éléments d'un paysage, toponymie, photos et cartes postales anciennes, témoignages, usages...) à un des aspects du mode de vie des gens (objets pour s'alimenter; se loger; se déplacer; se vêtir; se soigner; produire, s'instruire, communiquer et s'exprimer; se distraire...). En groupe restreint, comparer les associations faites entre elles, puis à des recherches dans des livres, sur des vidéos... afin d'ajuster son travail.</p>








ETAPE 1		ETAPE 2		Sources historiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Comparer deux documents de même nature ou de nature différente (documents iconographiques ou objets) traitant du même sujet. Dégager les points communs individuellement, puis en groupe.</p>
				<p>A partir d'une source historique écrite, lister les informations explicites et implicites. Comparer le résultat de ses recherches en groupe restreint.</p>



**Pour développer les compétences spécifiques suivantes...**

<p><b>CLT.2.</b></p> <p><b>(Se) construire des repères.</b></p>	<p>CLT.2.1. Caractériser des événements marquants, des personnages en relation avec les périodes conventionnelles<sup>1</sup>.</p> <p>CLT.2.2. Utiliser des repères et des représentations du temps (basés sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).</p>
---	--

**Voici quelques types d'activités de structuration**

<table style="display: inline-table; border: none;"> <tr> <th style="padding: 2px 5px;">ETAPE I</th> <th style="padding: 2px 5px;">ETAPE 2</th> </tr> <tr> <th style="padding: 2px 5px;">CYCLE 1</th> <th style="padding: 2px 5px;">CYCLE 2</th> <th style="padding: 2px 5px;">CYCLE 3</th> <th style="padding: 2px 5px;">CYCLE 4</th> </tr> </table>				ETAPE I	ETAPE 2	CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<table style="display: inline-table; border: none;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><b>CLT.2.1.</b></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><i>Construction de repères</i></td> </tr> </table>	<b>CLT.2.1.</b>	<i>Construction de repères</i>
ETAPE I	ETAPE 2											
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4									
<b>CLT.2.1.</b>												
<i>Construction de repères</i>												
				<p>A partir de divers documents (photos, cartes postales, dessins, objets, textes... représentant des personnages, la vie des gens à cette époque, des ustensiles, des événements marquants, des découvertes...) témoignant d'une même période conventionnelle<sup>1</sup>, dégager les informations principales pouvant caractériser cette époque, ainsi que sa durée dans le temps. Confronter les résultats des recherches afin d'affiner sa propre synthèse.</p>								
				<p>Classer de petits textes descriptifs, des représentations d'évènements marquants ou de personnages; donner les caractéristiques de chaque catégorie formée et relier celles-ci à des périodes conventionnelles<sup>1</sup> décrites succinctement dans de petits textes comportant des informations explicites et implicites.</p>								
				<p>Classer par ordre chronologique des photos d'une personne à des âges différents. Comparer entre enfants et expliquer la raison de ses choix</p>								





**I. Périodes conventionnelles et événements marquants s'y rapportant:**






- La Préhistoire (le temps des chasseurs-cueilleurs, le temps des premiers agriculteurs): les premières peintures rupestres;
- L'Antiquité (le temps des Celtes, le temps des Gallo-romains): l'arrivée des Romains dans nos régions;
- Le Moyen Age (le temps des grandes migrations, des invasions, des grands domaines et du développement des villes): l'arrivée des Francs dans nos régions, l'arrivée des Vikings dans nos régions et les premiers châteaux-forts;
- Les Temps Modernes (le temps des grandes découvertes techniques et géographiques): l'invention de l'imprimerie, la découverte des Amériques par les Européens et l'invention de la machine à vapeur;
- La Période contemporaine (le temps des sociétés industrielles) l'indépendance de la Belgique, la guerre 14-18, la guerre 40-45, la signature du Traité de Rome et le premier homme dans l'espace.








(Socles de compétences p. 80.)







ETAPE 1		ETAPE 2		CLT.2.2. Découpage de la journée en heures
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Remettre en ordre logique des images représentant les différents moments de la journée à l'école. En groupe restreint, confronter les résultats entre eux, afin d'affiner sa perception du temps et sa structuration.
				Ordonner une collection d'images (illustrant des actions d'une journée telles que le réveil, le déjeuner, le diner, le départ à l'école, les loisirs...) et raconter l'histoire composée en utilisant un vocabulaire chronologique adéquat (avant, après, ensuite, même temps, pendant, toutes les heures, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais...).

ETAPE 1		ETAPE 2		Découpage de la semaine en jours
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Repérer un jour donné (repères du type weekend, mercredi, jour de la gymnastique, anniversaire d'un enfant, jour d'une sortie scolaire...) sur des calendriers ou dans des grilles horaires hebdomadaires de différentes présentations et expliquer sa démarche.
				Ordonner une collection d'images (illustrant des actions d'une semaine telles que le mercredi, les cours spéciaux, la messe, les courses au magasin...) et raconter l'histoire composée en utilisant un vocabulaire chronologique adéquat (avant, après, ensuite, en même temps, tous les jours...).

ETAPE 1		ETAPE 2		Découpage de l'année en saisons, en mois
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ordonner une collection d'images (illustrant les quatre saisons, les mois de congés, la période de Noël...) et justifier son choix en utilisant un vocabulaire chronologique adéquat (avant, après, ensuite, en même temps, tous les mois...).
				A partir des dates d'anniversaire des enfants de la classe et d'un référentiel représentant l'année scolaire et ses congés, repérer celles qui pourront être fêtées durant le temps scolaire. Confronter les avis en groupe restreint.
				Noter sur des calendriers de différentes présentations un repère (la date du jour, la date d'une visite, le jour de la gymnastique, la date d'un anniversaire...) placé sur le calendrier de la classe. Expliquer comment on s'y est pris.

ETAPE 1		ETAPE 2		Découpage du temps en périodes conventionnelles'
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Sur une ligne du temps présentant diverses périodes conventionnelles', replacer des représentations d'événements marquants et de personnages en relation avec ces périodes et justifier son choix.





I. Voir note page 26













Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>CLT.3.</b></p> <p><b>Identifier et créer des liens entre ces repères.</b></p>	<p>CLT3.1. Caractériser le mode de vie des gens à une époque déterminée.</p> <p>CLT3.2. Construire des représentations du temps (basées sur les concepts de durée, de chronologie, de simultanéité et de rythme).</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLT.3.1.</b> <i>Mode de vie des gens</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer des documents concernant le mode de vie des gens de nos régions à des époques diverses. En groupe restreint, comparer les classements entre eux et donner un titre à chaque catégorie formée (l'alimentation, les manières de se loger, les modes de déplacement, les vêtements, les soins de santé, les productions, l'instruction, les moyens de communication et d'expression, les distractions...).
				Classer des documents concernant le mode de vie des gens de nos régions à des époques diverses et les associer à des périodes conventionnelles <sup>1</sup> . Justifier son choix.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLT.3.2.</b> <i>Représentation du temps.</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Prendre des photos d'un jardin tous les trois mois (quatre saisons), les comparer et identifier les différences et les ressemblances afin de représenter l'évolution du jardin sur une ligne du temps.
				A partir de moments de la journée, du mois, de l'année..., construire la ligne du déroulement de la journée, du mois, de l'année..., en respectant proportionnellement leurs durées. En groupe restreint, comparer les représentations entre elles afin de les affiner.
				Représenter sur des horloges analogues les heures de travail de différents métiers. En groupe restreint, comparer les représentations entre elles afin de les affiner.
				Utiliser ou construire une grille horaire, des disques horaires..., pour représenter son emploi du temps d'une journée, d'une semaine...

1. Voir note page 26



## → Comprendre l'espace (CLE)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**CLE.1.**

**Entrer en contact avec l'espace**

CLE.1.1. Énoncer des questions pertinentes en face d'un lieu familier, d'un paysage, une contrée inconnue.










CLE.1.2. Énoncer des questions pertinentes à poser au cours d'une promenade, d'un déplacement

Voici quelques types d'activités de structuration







**CLE.1.1.** **CLE.1.2.**

Dans le domaine de l'espace, il faut bien distinguer les représentations de l'espace (paysages, contrées...) du déplacement moteur dans ces espaces. Mais au niveau des types d'activités de structuration à propos du questionnement, les intitulés sont identiques, l'important étant de distinguer l'objet du questionnement.





*Elaboration de questions*

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face à un classement de documents (photos, dessin, textes...) concernant un lieu familier, un paysage, une contrée inconnue, donner un titre sous forme de question à chaque ensemble de documents (des questions concernant le relief, l'hydrographie, l'affectation de sol, l'habitat, les infrastructures publiques...).
				Relier un titre formulé sous forme de question à chacun des paragraphes d'un texte continu décrivant un lieu familier, un paysage, une contrée inconnue, une promenade, un déplacement et justifier son choix.
				Étant donnée une liste de questions posées pour identifier un lieu familier, un paysage, une contrée inconnue, ou à propos une promenade, d'un déplacement, les classer et donner un titre à chaque catégorie de questions créée ; ce qui permettra de construire ensuite leur fiche d'identité.

*Élargissement du champ de questionnement*

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir des catégories de questions déterminées à l'activité précédente, poser de nouvelles questions pour chaque catégorie.
				A partir d'un texte décrivant un paysage et comportant des informations explicites, formuler des questions dont on ne trouve pas la réponse dans le texte et auxquelles on ne peut pas répondre.
				Après avoir confronté ses questions préalables (à propos d'un lieu familier, d'un paysage, une contrée inconnue., d'une promenade, d'un déplacement) avec un texte descriptif concernant le sujet, formuler de nouvelles questions dont la réponse se trouve dans le texte et justifier ses réponses.

*Vérification de la pertinence des questions*

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
			 	<p>Au départ d'une liste de questions qui ont été posées pour identifier un lieu familier, un paysage, une contrée inconnue ou à propos d'une promenade, d'un déplacement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer celles qui ont été utiles pour caractériser et identifier le lieu familier, la contrée ou pour décrire la promenade, le déplacement;</li> <li>procéder par élimination pour ne garder que le minimum de questions utiles à l'identification d'un lieu familier, d'un paysage, d'une contrée inconnue de même type ou à la description d'une promenade, d'un déplacement de même type.</li> </ul>




















**CLE.2.**

**Caractériser des espaces.**

- CLE.2.1. Identifier des types d'organisation de l'espace<sup>1</sup>, les composantes d'un paysage<sup>2</sup> et d'un milieu "naturel"<sup>3</sup>.  
 CLE.2.2. Identifier les interactions homme/espace.


Voici quelques types d'activités de structuration



ETAPE 1		ETAPE 2		CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<p><b>CLE.2.1.</b>  <i>Caractéristiques dégagées par classement.</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4					
								Classer selon plusieurs critères des documents représentant différents types d' <b>organisation de l'espace</b> <sup>1</sup> rencontrés autour de l'école et justifier son classement (des espaces pour dormir, jouer, étudier, vendre et acheter, travailler...).
								Classer selon plusieurs critères (par leur fonctions: de résidence, de production, administrative, de consommation, d'échanges...; par leur structuration: surface (non) bâtie, ville, village...; par leur dynamique: lotissements, parcs industriels, parc commerciaux...) des types d' <b>organisation de l'espace</b> <sup>1</sup> rencontrés lors d'une sortie ou dans des documents (photos, textes, dessins, audiovisuels...) et expliquer ses critères. Confronter les classements avec les informations contenues dans des référentiels.
								Dans un document audiovisuel, un texte descriptif... repérer tous les mots spécifiques qui décrivent le <b>paysage</b> <sup>2</sup> . Classer ces mots en différentes catégories (le relief, l'hydrographie, l'affectation du sol, l'habitat, les infrastructures publiques...). Confronter son classement avec ceux des autres enfants.



ETAPE 1		ETAPE 2		CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<p><i>Caractéristiques dégagées par des lectures...</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4					
								Choisir dans une liste de vocabulaire les mots adéquats (bâtiments, champs, prairies, espaces boisés, voies de communication, surfaces planes ou accidentées, cours d'eau, vallées; éléments naturels ou humains, peu ou très humanisé, rural, urbain ou industriel...) pour caractériser un <b>paysage</b> <sup>2</sup> visité ou présenté ; comparer ses choix en groupe restreint et les justifier.
								Confectionner la fiche d'identité d'un <b>milieu "naturel"</b> <sup>3</sup> (forêt, désert, montagne, mer, océan) <sup>3</sup> à partir des questions et des observations préalables des enfants ; confronter les fiches entre elles, puis à de petits textes descriptifs afin d'affiner les caractéristiques écrites (caractéristiques concernant la végétation, le climat, le relief, l'hydrographie...).
								Comparer des fiches d'identité de même type de <b>milieux "naturels"</b> <sup>3</sup> et en dégager les caractéristiques communes. Confronter à des documents scientifiques pour affiner ces caractéristiques.
								A partir des dessins d'enfants représentant un <b>paysage</b> <sup>2</sup> , confronter ces représentations entre elles, puis à des croquis légendés scientifiques afin de faire évoluer les représentations (dessinées) au niveau des composantes d'un paysage.



1. Espace = produit des activités humaines (avec les héritages historiques), au départ du milieu "naturel".  
 2. Paysage = étendue de pays qui s'offre à la vue, caractérisé par son relief, son hydrographie, l'affectation de son sol, son habitat et ses infrastructures publiques.  
 3. Milieu "naturel" = ensemble des éléments (concernant la végétation, le climat, le relief et l'hydrographie) qui donnent à un lieu géographique ses caractères particuliers, uniques.  
 réf. Socles p. 86



ETAPE 1		ETAPE 2		Atouts et contraintes d'un milieu
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de publicités et de faits divers traitant d'une même réalité ( pente / altitude, cours d'eau, temps qu'il fait, rareté/exubérance de la végétation...), dégager les atouts et les contraintes liées à ces réalités. En groupe restreint, comparer les données entre elles puis à des données scientifiques afin d'affiner sa propre synthèse.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLE.2.2.</b> Population
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de la visite de deux espaces (urbain et rural) ou d'un document audiovisuel présentant ces deux espaces, relever les traces de la présence de l'homme dans chacun des milieux. Lister les différences qui résultent du nombre d'habitants et confronter les résultats en groupe restreint.















ETAPE 1		ETAPE 2		Voies de communication
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Tracer des itinéraires reliant deux points donnés en utilisant tous les moyens de communication possibles. Comparer le résultat des recherches en groupe restreint.

ETAPE 1		ETAPE 2		Déplacements, migrations
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de documents, retracer sur une carte le déplacement d'un groupe humain, d'une population. En groupe restreint, confronter les cartes entre elles afin d'affiner son travail.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...



<b>CLE.3.</b> <b>Utiliser des représentations de l'espace.</b>	CLE.3.1. Utiliser des repères et des représentations pour se situer; situer des lieux, se déplacer. CLE.3.2. Représenter des espaces.
---	--



Voici quelques types d'activités de structuration




ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLE.3.1.</b> Utilisation de cartes
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Après une sortie dans le jardin, dans l'école, dans le quartier, tracer le trajet effectué sur un plan ou le décrire. Comparer son travail en groupe restreint et produire une réalisation commune.
				Lister plusieurs éléments importants d'un paysage visité, les repérer et les entourer sur une carte détaillée (adaptée à l'âge des enfants). En groupe restreint, comparer les données entourées afin de compléter sa carte.
				Après avoir entendu ou lu un fait d'actualité, situer l'endroit de l'évènement sur une carte de la commune, de la province, de la Belgique, de l'Europe, du monde. En groupe restreint, comparer les différentes situations et expliquer ce qui a permis la situation de l'endroit.
				A partir d'un texte ou d'un document audiovisuel relatant les étapes d'un voyage (par exemple, une excursion scolaire, un voyage de vacances, la course en solitaire à la voile, Paris-Dakar...), tracer l'itinéraire sur une carte d'Europe ou un planisphère et expliquer comment on s'y est pris.










ETAPE 1		ETAPE 2		Carte de la Belgique
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Sur une carte muette de Belgique, indiquer sa commune, les cours d'eau proches de sa commune, la région wallonne, la région Bruxelles-capitale, la Meuse, la Sambre, l'Escaut et les principales villes. En groupe restreint, confronter les cartes entre elles puis à de petits textes descriptifs des lieux, des parties de cartes légendées..., afin d'affiner son travail.

ETAPE 1		ETAPE 2		Carte de l'Europe
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Sur une carte muette d'Europe, indiquer la Belgique et les États de l'Union Européenne. En groupe restreint, confronter les cartes entre elles, puis à de petits textes descriptifs des lieux, des cartes à d'autres échelles..., afin d'affiner son travail.

ETAPE 1		ETAPE 2		Planisphère
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Sur un planisphère, indiquer les continents et les océans Atlantique et Pacifique. En groupe restreint, confronter les planisphères entre eux puis à de petits textes descriptifs, à un globe terrestre..., afin d'affiner son travail.

ETAPE 1		ETAPE 2		Vues d'un paysage
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer plusieurs photos différentes d'un même lieu (prises de vues au sol et aériennes) et justifier son classement.













ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLE.3.2.</b> Représentation cartographique
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de l'exploration d'un espace, dessiner un plan, une carte de cet espace; la comparer avec une carte adaptée à l'âge des enfants afin d'améliorer son travail.
				Comparer différentes cartes afin de retirer les caractéristiques principales d'une représentation cartographique (par exemple, l'orientation par rapport aux points cardinaux, la présence des éléments dominants du paysage, la légende, l'échelle...). Confronter les résultats des comparaisons en groupe restreint.












Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>CLM.1.</b></p> <p><i>Entrer en contact avec la matière.</i></p>	<p>CLM.1.1. Enoncer des questions pertinentes à se poser en face:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un objet;</li> <li>• d'un appareil;</li> <li>• d'un organisme vivant</li> </ul> <p>et à propos d'un phénomène physique.</p> <p>CLM.1.2. Concevoir ou adapter une procédure expérimentale.</p>
---	--














Voici quelques types d'activités de structuration












ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLM.1.1.</b> <i>Elaboration de questions</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Classer des questions d'enfants en fonction de leur pertinence à orienter l'observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'un objet (origine, utilisation, composition, propriétés, âge...);</li> <li>• d'un appareil (utilisation, fonctionnement, origine, fabrication, montage...);</li> <li>• d'un organisme vivant (habitat, nourriture, prédation, espèce, respiration, locomotion, reproduction, anatomie, aspect tégumentaire...);</li> <li>• d'un phénomène physique (origine, mécanisme, fréquence, conditions...).</li> </ul>
				<p>Relier un titre énoncé sous forme de question à chacun des paragraphes d'un texte continu décrivant un organisme vivant, un appareil... et justifier son choix.</p>
				<p>A partir des questions des enfants et de leurs observations d'un organisme vivant, un appareil..., dégager le titre des rubriques qui permettront de construire la fiche d'identité de ce qui est observé.</p>
				<p>Étant donnée une liste de questions posées pour reconnaître un organisme vivant, un appareil..., les classer et donner un titre à chaque catégorie de questions.</p>














ETAPE 1		ETAPE 2		<i>Elargissement du champ de questionnement</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>A partir des catégories de questions déterminées à l'activité précédente, poser de nouvelles questions pour chaque catégorie.</p>
				<p>A partir d'un texte à caractère scientifique comportant des informations explicites, formuler des questions dont on ne trouve pas la réponse dans le texte et auxquelles on ne sait pas répondre.</p>
				<p>Après avoir confronté ses questions préalables à propos d'un organisme vivant, d'un appareil..., avec un texte descriptif concernant le sujet, formuler de nouvelles questions dont la réponse se trouve dans le texte et justifier ses réponses.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		<i>Vérification de la pertinence des questions</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Au départ d'une liste de questions qui ont été posées pour découvrir un organisme vivant, un appareil...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• déterminer celles qui ont été utiles pour faire avancer la recherche;</li> <li>• procéder par élimination pour ne garder que le minimum de questions utiles à la découverte d'un organisme vivant, d'un appareil..., de même type.</li> </ul>










ETAPE 1		ETAPE 2		CLM.1.2. Choix des outils
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Associer des objets ou des phénomènes physiques à des instruments de mesure (balance, mètre, mesureur, montre ou chronomètre, thermomètre, rapporteur...) et justifier son choix.
				A la lecture d'un document (un mode d'emploi illustré, un schéma de montage...), associer des outils simples à des situations de montage et de démontage d'objets et justifier ses choix.
				Devant une procédure expérimentale écrite, sélectionner le matériel adéquat à utiliser durant la manipulation et justifier ses choix.
				A la lecture d'un document (un bulletin météorologique, une carte géographique...), repérer dans une série d'outils de mesure et d'investigation (organes des sens, balance, mètre, montre ou chronomètre, thermomètre, rapporteur, équerre, loupe, niveau...) celui ou ceux qui correspondent à une situation donnée (thermomètre, baromètre, pluviomètre, anémomètre pour le bulletin météorologique...) et expliquer pourquoi.

ETAPE 1		ETAPE 2		Les organes des sens comme outils d'investigation
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Dans une série d'objets similaires (tous objets sucrés ou tous objets rugueux ou...), associer un objet caché à son double grâce à un des sens (gout, odorat, toucher...) et exprimer la ou les sensations qui ont permis l'association.
				Associer une image présentant un objet ou l'objet lui-même (un tambour, une orange, une œuvre peinte, du velours, une fleur...) à plusieurs organes des sens et justifier ses choix (par exemple, une orange à l'œil pour sa forme, au nez pour son odeur, à la langue pour son goût, à la main pour sa texture...).
				Après avoir observé un objet en détail et avec un maximum de ses sens, retrouver cet objet dans une série d'objets de même nature (un ensemble de pommes, de noisettes...) et expliquer ce qui a permis l'identification.

ETAPE 1		ETAPE 2		Conception des étapes d'une procédure expérimentale
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ordonner les étapes illustrées et/ou écrites d'une procédure expérimentale ou d'une manipulation simple vécue et justifier ses choix.
				Parmi des dessins illustrant une manipulation vécue (par exemple, une recette, un schéma de montage, le mode d'emploi d'un appareil...), trouver le ou les intrus et justifier son choix.
				Associer des illustrations à des textes courts décrivant des manipulations et mettre en évidence dans les textes ce qui a permis d'identifier l'illustration.
				A partir d'illustrations, de textes relatant une procédure expérimentale ou une manipulation simple vécue, énoncer la variable mise en jeu dans la situation. Confronter les réponses et leurs justifications en groupe restreint.


















ETAPE 1		ETAPE 2		Schématisation d'une situation expérimentale
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Après avoir effectué une manipulation expérimentale simple (par exemple, un montage, une recette...), la schématiser; comparer les schémas entre eux dans le but d'améliorer sa représentation.
				Comparer plusieurs schémas d'une manipulation (schémas réalisés par les enfants) et réaliser un schéma commun au groupe.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









<p><b>CLM.2.</b></p> <p><b>Construire des concepts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à propos des organismes vivants;</li> <li>- à propos des phénomènes physiques et de la matière.</li> </ul>	<p>CLM.2.1. Caractériser et distinguer les organismes vivants.</p> <p>CLM.2.2. Identifier le fonctionnement d'un organisme vivant (homme, animal, végétal), ses organes, ses systèmes et appareils d'organes...</p> <p>CLM.2.3. Identifier et caractériser des phénomènes physiques et les états de la matière.</p> <p>CLM.2.4. Représenter des organismes vivants, (leur fonctionnement, leurs organes, leurs systèmes et appareils d'organes), des phénomènes physiques et des états de la matière.</p>
--	---



Voici quelques types d'activités de structuration



ETAPE 1		ETAPE 2		CLM.2.1. Caractéristiques des organismes vivants
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer selon plusieurs critères des organismes vivants collectés lors d'une sortie, ou des photos d'organismes vivants connus et justifier ses classements (par exemple, leur habitat, structure, anatomie, nourriture, espèce, locomotion, reproduction...).
				Devant des organismes vivants collectés lors d'une sortie, déterminer le nom de ceux-ci par comparaison avec des représentations, des silhouettes, grâce à des clés de détermination... Isoler les caractéristiques qui ont permis l'identification (par exemple, le nombre d'éléments, la forme, la position...).



ETAPE 1		ETAPE 2		Distinction vivant / non vivant
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer dans les catégories " vivant / inerte (non vivant) " des mots ou illustrations présentant une certaine ambiguïté (chien, table, lapin, souris, fille, fleur, téléphone, feuille, soleil, vent, pierre, mer, pomme, volcan...). Comparer les classements en groupe restreint, les justifier et établir les caractéristiques de chaque catégorie.
				Choisir dans une liste de vocabulaire les mots adéquats pour caractériser un objet (inerte ou vivant); comparer ses choix en groupe restreint et les justifier.





ETAPE 1		ETAPE 2		Groupements parmi les organismes vivants
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer des dessins (schémas) représentant des organismes vivants; confronter les classements aux informations contenues dans de petits textes descriptifs ou des définitions afin d'affiner les caractéristiques des catégories créées par les enfants.
				Confectionner la fiche d'identité d'un organisme vivant à partir des questions et des observations préalables des enfants. En groupe restreint, les confronter entre elles puis à de petits textes descriptifs afin d'affiner les caractéristiques écrites.
				Comparer les fiches d'identité d'organismes vivants, en dégager les caractéristiques communes; confronter les fiches à des documents scientifiques pour affiner ces caractéristiques.






ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLM.2.2.</b> Anatomie fonctionnelle
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Associer des organes, des appareils ou systèmes d'organes et des fonctions de ces appareils ou systèmes dans l'organisme (les jambes et les pattes + l'appareil locomoteur + fonction de support et de mobilité ; ou les dents, l'estomac et les intestins + l'appareil digestif + fonction d'absorption, de dégradation, d'assimilation et de stockage; ...). En groupe restreint, confronter les choix entre eux, puis à de petits textes descriptifs, des schémas scientifiques..., afin d'affiner ses perceptions.







ETAPE 1		ETAPE 2		Anatomie descriptive succincte
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Associer des légendes décrivant des organes aux parties d'un croquis d'appareil ou du système (appareil digestif, circulatoire, respiratoire, locomoteur, tégumentaire...) d'un organisme vivant et souligner les mots des légendes qui permettent de décider de l'emplacement de celle -ci.




ETAPE 1		ETAPE 2		Adaptation de l'organisme à son milieu
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'observations des comportements d'animaux ou de l'homme dans leur milieu;</li> <li>• de représentations d'organes des sens ( les yeux en position différente chez le lapin et le chat...);</li> <li>• ou de parties de leurs corps (les membres antérieurs et postérieurs de la grenouille et du chien...);</li> </ul> formuler des explications sur les différences observées. En groupe restreint, confronter ces explications entre elles, puis avec des textes courts explicatifs apportés par l'enseignant afin d'affiner ses représentations initiales à propos du fonctionnement des organes des sens ou des parties de corps de ces êtres vivants.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLM.2.3.</b> Des états de la matière et de ses changements d'état
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Décrire la relation de cause à effet entre température et volume (de type dilatation et contraction), observée dans une expérience (par exemple, observer la place prise par de la paraffine qui refroidit, par du miel mis au congélateur,...). En groupe restreint, confronter les descriptions entre elles, puis à la description d'autres expériences ou objets fonctionnant sur le même principe (par exemple, le thermomètre...).
				Distinguer les caractéristiques d'une même matière et justifier ses choix en faisant référence à des expériences réalisées antérieurement.









ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer des matières dans un même état et en dégager les caractéristiques communes. Justifier ses choix en faisant référence à des expériences réalisées antérieurement.
				Relier quelques propriétés de la matière aux états de celle-ci; par exemple, l'eau (solide, liquide, gazeux) et justifier ses choix en faisant référence à des expériences réalisées antérieurement.
				Suite à de multiples explorations et comparaisons, déterminer des caractéristiques des états de la matière; par exemple, l'eau (solide, liquide, gazeux); confronter ces caractéristiques en groupe restreint et les affiner.

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Electricité</i>
				Remplacer l'interrupteur d'un circuit électrique simple (pile 4V5) par divers matériaux (non métalliques ou métalliques, y compris la mine de crayon) et classer ces matériaux en deux catégories (les bons et mauvais conducteurs d'électricité). Discuter des différents classements en groupe restreint.
				Justifier quelques règles relatives à l'électricité (par exemple, ne pas utiliser d'appareil électrique dans l'eau, utiliser un tournevis avec un manche en plastique...) en fonction du classement réalisé dans l'activité précédente.



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>La présence de l'eau dans la nature</i>
				A partir de lectures concernant la présence d'eau dans la nature, de recherches en bibliothèque, d'observations et de documents audiovisuels, collationner les informations importantes permettant de répondre à des questions posées (Sous quelles formes retrouve-t-on l'eau dans la nature ? Comment expliquer sa transformation ?...). Comparer ces informations en groupe restreint afin d'affiner sa propre synthèse.

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>CLM.2.4.</b> <i>Représentation d'un organisme vivant</i>
				Confronter des dessins (réalisés et commentés par les enfants) d'un organisme vivant. Ensuite les comparer à des dessins scientifiques pour faire évoluer ses représentations dessinées.

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Représentation d'un appareil ou d'un système d'organisme vivant</i>
				Représenter par un dessin sa conception d'un système ou appareil d'organes d'un organisme vivant. Confronter les représentations entre elles, puis à des croquis légendés scientifiques, afin de les faire évoluer.

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Représentation du fonctionnement d'un appareil</i>
				Après avoir découvert le fonctionnement d'un appareil électrique simple et avoir trouvé comment réparer les pannes de certains, schématiser le circuit électrique. Comparer les schémas en groupe restreint afin de les affiner.



















ETAPE 1		ETAPE 2		Diversification des représentations
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de différents types de représentations rencontrées par l'enfant durant des activités (en tableau, diagramme, schéma, croquis légendé, graphique...), représenter un même organisme vivant, un même appareil... à la manière de plusieurs de ces représentations.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...










<p><b>CLM.3.</b> Représenter les liens entre les concepts construits.</p>	<p>CLM.3.1. Chercher les informations permettant la représentation. CLM.3.2. Représenter par divers outils.</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLM.3.1.</b> Recherche d'informations
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer plusieurs bulletins météorologiques (par exemple, dans les journaux, à la radio, à la télévision, sur internet...); dégager les informations essentielles à leur rédaction. En groupe restreint, confronter le résultat de ses recherches.
				A partir de l'énoncé de plusieurs propositions sur un sujet connu ou à propos d'une illustration, repérer celles qui indiquent un fait établi par comparaison avec un texte traitant ce même sujet. Confronter les avis en groupe restreint.
				A partir de lectures, de recherches en bibliothèque, d'observations, de manipulations et de documents audiovisuels concernant divers sujets (processus de traitement de la matière, fonctionnement d'un appareil simple, d'un montage expérimental, d'un circuit électrique, cycle de l'eau, changements d'états de la matière; cycle de la vie de différents organismes...), collationner les informations importantes qui permettront de schématiser les liens présentés. En groupe restreint, comparer toutes les informations relevées afin d'affiner sa propre synthèse.

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLM.3.2.</b> Choix des outils adéquats à la représentation
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir d'une expérience, utiliser l'outil de représentation adéquat (dessin, tableau à double entrée, schémas, arbres...) permettant de visualiser les facteurs ou paramètres susceptibles d'influencer la situation.
				Comparer divers types de représentations (par tableau, diagramme, schéma, croquis légendé, graphique...) réalisées par les enfants lors des activités ou présentées sur des documents. Les grouper en catégories. Les associer aux situations pour lesquelles elles sont le mieux adaptées et justifier ses choix.












ETAPE 1		ETAPE 2		Représentation par divers outils
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir d'une expérience réalisée précédemment, utiliser des outils de représentation qui mettent en valeur les relations entre deux variables.
				A partir des informations collectées dans le type d'activités présentées au 3.1., schématiser le processus logique de traitement d'une matière première, le cycle de vie des organismes vivants, le fonctionnement d'un appareil simple, d'un montage expérimental ou d'un circuit électrique, le cycle de l'eau, les changements d'états de la matière... Confronter les schémas entre eux afin de les affiner.
				Après avoir observé le fonctionnement d'un appareil simple, d'un montage expérimental, le représenter par un schéma ou un croquis légendé. Comparer entre eux les schémas, puis à d'autres schémas tirés de livres afin d'affiner son schéma, son croquis légendé.

## → Comprendre l'homme (CLH)








Pour développer les compétences spécifiques suivantes...






<p><b>CLH.1.</b></p> <p><b>Rencontrer l'homme.</b></p>	<p>CLH.1.1. Enoncer des questions pertinentes sur soi.</p> <p>CLH.1.2. Enoncer des questions pertinentes sur la vie en société.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Elaboration de questions
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face à un classement de documents concernant une personne ou une société, donner un titre sous forme de question à chaque catégorie (par exemple, sur soi : les sentiments, les nom et prénom, le sexe, l'âge... et sur la société : les coutumes, les différentes cultures, les types de société, les métiers et les fonctions sociales, les droits et devoirs...).
				Relier un titre formulé sous forme de question à chacun des paragraphes d'un texte continu décrivant une personne ou une société et justifier son choix.
				Étant donnée une liste de questions posées pour reconnaître une personne ou un type de société, les classer et donner un titre à chaque catégorie de questions.








ETAPE 1		ETAPE 2		Elargissement du champ de questionnement
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir des catégories de questions déterminées à l'activité précédente, poser de nouvelles questions pour chaque catégorie.
				A partir d'un texte qui parle d'une personne ou d'une société et qui comporte des informations explicites, formuler des questions dont on ne trouve pas la réponse dans le texte et auxquelles on ne peut pas répondre.
				Après avoir confronté ses questions préalables à propos d'une personne ou d'une société avec un texte descriptif concernant le sujet, formuler de nouvelles questions dont la réponse se trouve dans le texte et justifier ses réponses.








ETAPE 1		ETAPE 2		Vérification de la pertinence des questions
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Au départ d'une liste de questions qui ont été posées pour découvrir une personne ou une société</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>déterminer celles qui ont été utiles pour faire avancer la recherche;</li> <li>procéder par élimination pour ne garder que le minimum de questions utiles à la découverte d'une autre personne ou société.</li> </ul>
				

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...






<b>CLH.2.</b>  <b>Construire des concepts.</b>	CLH.2.1. Identifier et caractériser l'homme. CLH.2.2. Identifier et caractériser la vie en société.
--	--





Voici quelques types d'activités de structuration







ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CLH.2.1.</b> Caractéristiques individuelles de l'homme
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de documents présentant différentes personnes (par exemple, textes, schémas, dessins, photos...), dégager les titres des rubriques (par exemple, le sexe, l'âge, les origines, les nom et prénom...) nécessaires à la conception d'une fiche d'identité personnelle. En groupe restreint, comparer les données reprises afin d'améliorer les fiches.
				Classer les élèves de la classe de différentes manières. Comparer les classements et leur donner un titre.





ETAPE 1		ETAPE 2		Sentiments de l'homme
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Relier un sentiment ou une figure représentant un sentiment (par exemple, joie, tristesse, colère...) à l'énoncé d'un événement de la vie quotidienne de l'enfant (par exemple, naissance d'un petit frère, mort d'un animal domestique, bagarre dans la cour...) et justifier son choix.
				Suite à un événement, exprimer ce qu'on ressent.



ETAPE 1		ETAPE 2		CLH.2.2. Coutumes et cultures des sociétés
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de l'origine des parents et grands-parents des enfants de la classe, expliquer la raison de cette multiculturalité (en allant rechercher dans sa mémoire, dans des journaux, chez des témoins...). En groupe restreint, confronter les explications.
				Rechercher dans divers documents (écrits, audiovisuels, témoignages...) l'origine de coutumes locales. En groupe restreint, confronter le résultat des recherches.

ETAPE 1		ETAPE 2		Métiers et fonctions sociales
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer des professions selon différents critères et donner un titre à chaque classement (par exemple, le travail de jour et de nuit, manuel et intellectuel, et, selon les lieux de travail, sédentaire ou actif...).

ETAPE 1		ETAPE 2		Droits et devoirs
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ecrire ce qu'on voudrait que les autres enfants respectent dans notre classe, notre école... Comparer les différents écrits afin de construire la charte de vie de la classe, de l'école.
				A partir des divers documents (par exemple, cassette vidéo, dossiers pédagogiques, info-junior...) témoignant du travail des enfants dans plusieurs pays du monde, dégager les raisons des différences entre pays. Confronter les résultats des recherches en groupe restreint afin d'affiner sa propre synthèse.

ETAPE 1		ETAPE 2		Types de sociétés
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer de petits textes descriptifs présentant divers types de société, des représentations de faits d'actualité, de personnages; donner les caractéristiques de chaque société et les comparer en groupe restreint afin de réaliser un texte commun.
				A partir de supports audiovisuels, dégager les rubriques (par exemple, la question du vote, la liberté d'opinion, la présence de différentes fonctions sociales...) nécessaires à la construction d'une fiche d'identité des différents systèmes de pouvoir (démocratie, dictature...). En groupe restreint, comparer les rubriques dégagées.
				A partir de lectures concernant l'organisation sociale de diverses sociétés, de recherches en BCD et de documents audiovisuels, collationner les informations importantes permettant de les comprendre. En groupe restreint, comparer ces informations afin d'affiner sa propre synthèse.









Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...




**CLH.3.**

**Représenter les liens  
entre les concepts  
construits.**

CLH.3.1. Représenter des données relatives à l'homme.  
CLH.3.2. Représenter des données relatives à la société.

Voici quelques types d'activités de  
structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		<p><b>CLH.3.1.</b> <i>Caractéristiques de l'homme</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir des photos de la famille de l'enfant, de la famille royale, représenter les liens existant entre toutes les personnes (type arbre généalogique, schéma fléché, roue de parenté...). En groupe restreint, comparer entre elles les représentations puis avec d'autres documents afin d'affiner sa représentation.
				A partir du registre de la classe ou des listes de toutes les classes, schématiser le profil de la classe ou de l'école (par exemple, selon l'âge des enfants, le nombre d'enfants par cycle, par sexe..., en tableaux, diagrammes, graphiques en bâtonnets, en bandelettes ou cartésiens...). Comparer les différentes représentations et en établir une par groupe.

ETAPE 1		ETAPE 2		<p><b>CLH.3.2.</b> <i>Organigrammes</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de lectures, de recherches en bibliothèque et de documents audiovisuels concernant divers types sociétés (par exemple, une monarchie, une république, une dictature, une école, un conseil d'école ou de classe...), collationner les informations importantes et schématiser les liens présentés entre les protagonistes (par exemple, en organigramme...). Confronter les schémas en groupe restreint afin de les affiner.
				A partir de l'interview de personnes, de lectures simples, schématiser l'organisation d'élections démocratiques. Comparer les schémas en groupe restreint afin de les affiner.





# Développement artistique



# Sommaire

## LA ROUE DES COMPÉTENCES **p.2**

## LES INTENTIONS GÉNÉRALES **p.3**

## PLAN DES COMPÉTENCES **p.4**

1. Vue d'ensemble p.4
2. Compétences d'intégration dans les domaines des arts plastiques, de la musique, du corps et de la parole p.5
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration  
Dans le domaine des arts plastiques  
    Percevoir p.6  
    Exprimer p.7  
    Réagir p.7  
Dans le domaine de la musique  
    Percevoir p.8  
    Exprimer p.9  
    Réagir p.9  
Dans le domaine du corps et de la parole  
    Percevoir et exprimer p.10  
    Réagir p.10
4. Prolongements dans le secondaire p.11
5. Liens avec les Socles de compétences p.14

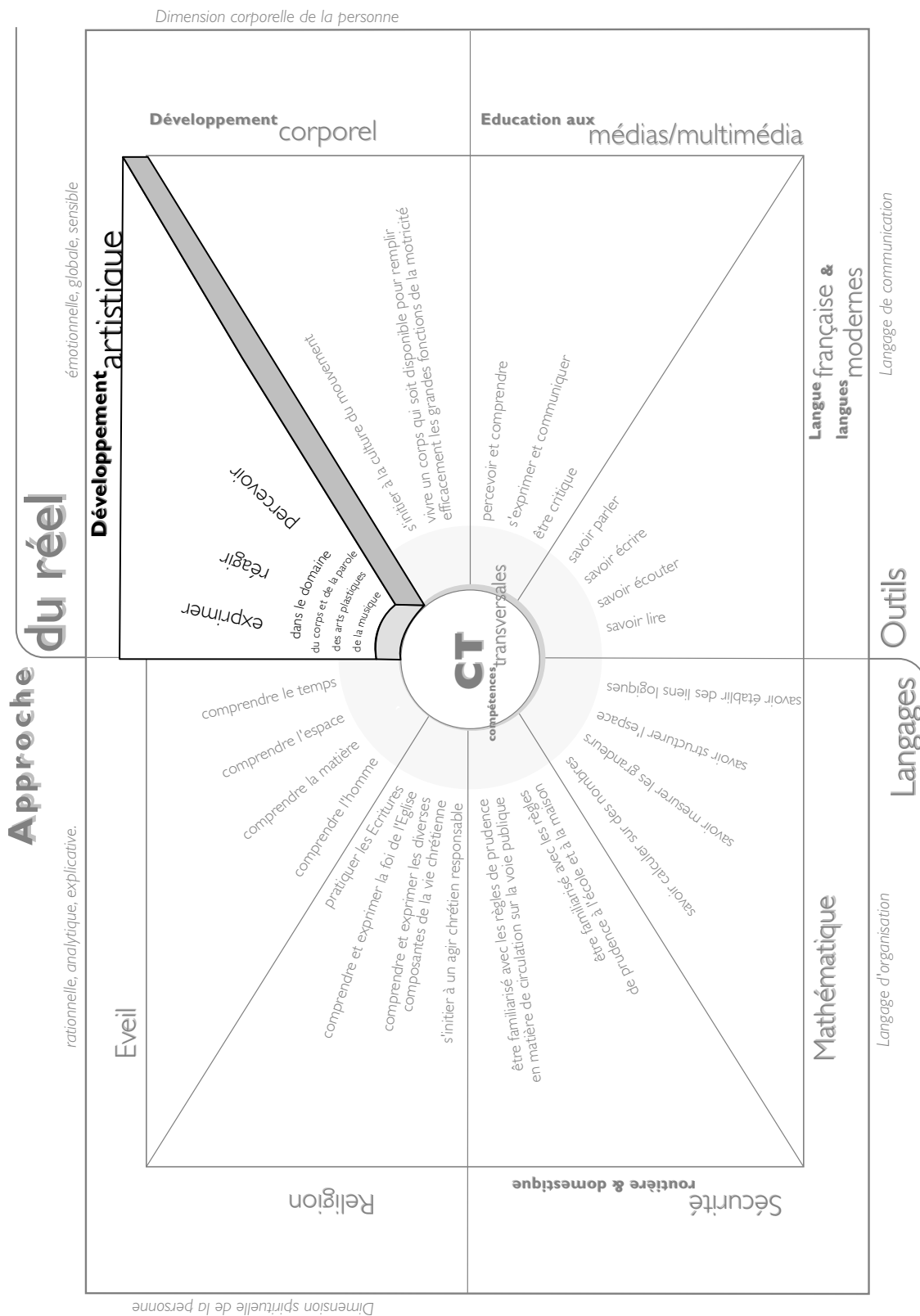
## PLAN DES ACTIVITÉS **p.19**

1. Des activités fonctionnelles p.19
2. Des activités de structuration p.22  
Dans le domaine des arts plastiques  
    Percevoir p.22  
    Exprimer p.29  
    Réagir p.36  
Dans le domaine de la musique  
    Percevoir p.39  
    Exprimer p.48  
    Réagir p.54  
Dans le domaine du corps et de la parole  
    Percevoir et exprimer p.55  
    Réagir p.64
3. Annexes p.65

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences



# Intentions générales

L'éducation artistique met en jeu, en les articulant, l'intelligence et le corps, l'imaginaire, le symbolique et le réel, la sensibilité et la culture, bref, toute la personnalité et son rapport au monde.

Elle ouvre la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité, et de la créativité. C'est l'accès à ce qu'il y a de plus beau à l'intérieur de nous-mêmes. Elle favorise l'acquisition de compétences en rendant l'enfant capable d'imaginer, de créer, d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter. Grâce à des expériences variées, il entre en relation avec les autres, prend conscience de lui, de son appartenance à une communauté, à une culture.

" La peinture est un langage

beaucoup plus spontané et

beaucoup plus direct que celui

des mots : plus proche du cri ou de

la danse. C'est pourquoi la peinture

est un moyen d'expression de nos

voix intérieures tellement plus

efficace que les mots "

Jean Dubuffet

L'éducation artistique comprend trois domaines : le domaine des arts plastiques, le domaine de la musique et le domaine du corps et de la parole. Ceux-ci peuvent s'intégrer les uns aux autres et s'enrichir mutuellement autour d'un projet (créer le spectacle d'un conte musical : décors, costumes, expression corporelle, danses, musique...). Ils s'articulent autour de trois compétences d'intégration : percevoir, exprimer/s'exprimer, réagir.

Chaque domaine artistique possède un langage, des règles, des principes, des outils qui lui sont propres. Il nous incombe de permettre aux enfants de les découvrir au travers d'œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et de les utiliser. De cette manière, l'enfant se familiarise avec chaque domaine, développe sa perception des différentes formes d'expression artistique, son sens esthétique et critique.

" Tendez votre oreille à

la musique ; ouvrez votre œil

à la peinture.

Et... ne pensez pas ! "

Wassili Kandinsky

*L'artiste se tut et regarda longtemps l'enseignant.*

*- S'il te plait... apprivoise-moi, dit-il.*

*- Je veux bien, répondit l'enseignant, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des élèves à éduquer et beaucoup de choses à leur dire.*

*L'enseignant se tut et regarda l'artiste.*

*- S'il te plait... apprivoise-moi, dit-il.*

*- Je veux bien, répondit l'artiste, mais je n'ai pas beaucoup de temps.*

*J'ai des enseignants à découvrir et plein de choses à chercher.*

*L'enfant se tut et regarda longtemps l'œuvre d'art.*

*- S'il te plait... apprivoise-moi, dit-il.*

*- Je veux bien, répondit l'œuvre, j'ai tout mon temps. Toi, tu t'assoiras d'abord loin de moi, comme ça dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil.*

*Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près...*

L'art, comme la religion et la philo-

sophie, est un mode de l'expression

du divin, des besoins et des exi-

gences les plus élevées de l'esprit.

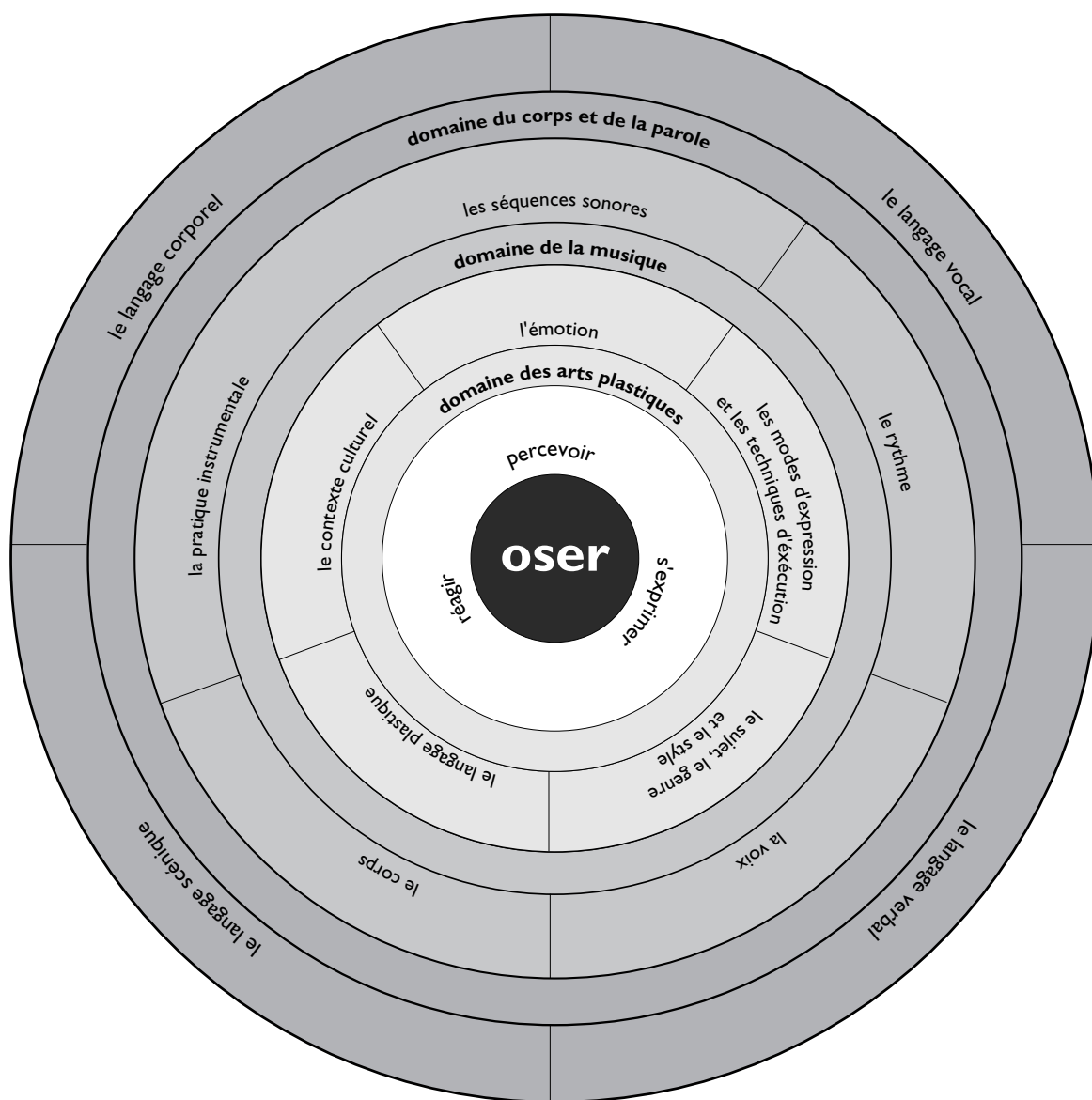
Hegel

Nicole Morin, extrait de *Arténot Écrit*  
CRDP Poitou-Charentes 1996



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE



## ↳ **Percevoir**

**Dans les domaines des arts plastiques, de la musique, du corps et de la parole :**

C'est découvrir :

- de manière sensorielle :
  - auditive : entendre, écouter...
  - visuelle : voir, observer...
  - tactile : toucher, caresser...
  - gustative : goûter, reconnaître...
  - kinesthésique : bouger, ressentir...
- de manière intellectuelle :
  - identifier, nommer, relier au vécu...
- de manière affective :
  - avoir du plaisir, apprécier, aimer, ne pas aimer...

pour enrichir et nuancer son ressenti (ses sentiments) pour prendre conscience de soi, des autres, du monde (patrimoine culturel et artistique);

## ↳ **Exprimer**

C'est créer :

- libérer une émotion en y prenant du plaisir; et ce, par différents moyens :
  - expérimenter, explorer...
  - représenter, écrire...
  - imaginer, inventer...
  - transformer, interpréter...
  - jouer, mimer, vivre son corps...
- acquérir les outils et les techniques indispensables à cette expression;
- s'exprimer avec soin et précision;
- organiser un travail dans le temps.

## ↳ **Réagir**

C'est donner son avis :

- communiquer son vécu et son ressenti;
- s'interroger; analyser; confronter; comparer...;
- s'éveiller au jugement critique;
- s'autoévaluer; positiver sa production, changer le statut de l'erreur;
- affiner le sens esthétique.

face à sa propre production et à son processus de création, à la production des autres.

Réagir; c'est aussi exprimer le percevoir, intellectuellement mais aussi émotionnellement.



## 2. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

### DANS LE DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

#### ➔ **Percevoir** (PAP)

##### **PAP.1.**

##### **Percevoir l'émotion.**

- PAP.1.1. Être réceptif à différents types d'émotion.  
PAP.1.2. Porter sur le monde un regard qui peut engendrer une émotion esthétique.  
PAP.1.3. Dégager les éléments porteurs de l'impact émotionnel.

##### **PAP.2.**

##### **Percevoir les modes d'expression et des techniques d'exécution.**

- PAP.2.1. Établir un contact physique, sensoriel avec :  
• les formes et les couleurs : voir; regarder; observer; discerner...  
• la matière : caresser; toucher; malaxer; pétrir...  
• l'odeur : sentir; renifler; humer; inhaler...  
• le bruit : écouter; entendre...  
• le goût : goûter; saliver...  
(en référence aux différents sens) pour une perception globale.  
PAP.2.2. Percevoir les diverses caractéristiques des différents modes d'expression et des techniques d'exécution.

##### **PAP.3.**

##### **Percevoir le sujet, le genre et le style.**

- PAP.3.1. Identifier différents sujets, genres, styles (mouvements).

##### **PAP.4.**

##### **Percevoir le langage plastique.**

- PAP.4.1. Lire l'image en prenant conscience des différents éléments plastiques :  
• le point, la ligne et la forme;  
• le degré de clarté et d'obscurité;  
• la couleur, la texture et la matière;  
• le volume et l'espace (plein et vide);  
• la composition;  
• le temps et le mouvement (la quatrième dimension);  
• la perspective (représentation de la profondeur);  
• les harmonies (monochrome et polychrome).

##### **PAP.5.**

##### **Percevoir le contexte culturel.**

- PAP.5.1. Dégager, par l'observation d'une production artistique, quelques éléments du contexte culturel (passé ou présent) dans lequel celle-ci a été créée.



Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

## ↳ **Exprimer** (EAP)

---

### EAP.1.

**Exprimer l'émotion.**

EAP.1.1. Libérer une émotion, c'est traduire une ambiance, un sentiment, une atmosphère en choisissant et en adaptant les moyens plastiques et techniques.

### EAP.2.

**S'exprimer par les modes d'expression et les techniques d'exécution.**

EAP.2.1. Explorer à l'aide d'outils et de supports variés des modes d'expression et des techniques d'exécution.

EAP.2.2. Adapter sa production au format et au support.

EAP.2.3. Sélectionner les outils et les supports en fonction d'une intention.

### EAP.3.

**S'exprimer par un sujet, un genre, un style.**

EAP.3.1. Imiter un style, appliquer un genre.

EAP.3.2. Représenter avec un souci de réalisme ou créer un sujet.

### EAP.4.

**S'exprimer par le langage plastique.**

EAP.4.1. Exploiter les éléments plastiques :

- le point, la ligne et la forme;
- la couleur;
- l'espace et le volume;
- le temps et le mouvement (la quatrième dimension);
- la composition (rythme, équilibre, dominante et contraste);
- la perspective;
- les harmonies (monochromes et polychromes).

### EAP.5.

**Exprimer le contexte culturel.**

EAP.5.1 Utiliser l'expression artistique pour traduire un événement, un contexte culturel.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

## ↳ **Réagir** (RAP)

---

### RAP.1.

**Face à sa production et face à celle des autres :**

- **s'interroger** sur (se poser les bonnes questions);
- **comparer** (→ connaître);
- **analyser**;
- **justifier** en argumentant;
- **explicit**er clairement par un langage adapté (vocabulaire, expression, croquis démonstratifs...).

RAP.1.1. L'émotion.

RAP.1.2. Les modes d'expression et les techniques d'exécution.

RAP.1.3. Le sujet, le genre, le style.

RAP.1.4. Le langage plastique.

RAP.1.5. Le contexte culturel.





Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

### → **Percevoir** (PMU)

#### PMU.1.

##### Percevoir le rythme.

PMU.1.1. Percevoir la pulsation : le balancement.

PMU.1.2. Percevoir et maîtriser la pulsation:

- marcher sur une pulsation;
- frapper une pulsation;
- jouer une pulsation.

#### PMU.2.

##### Percevoir le monde sonore.

PMU.2.1. Prendre conscience du silence, du son et du bruit.

PMU.2.2. Percevoir le son dans l'espace.

PMU.2.3. Percevoir les différentes qualités du son :

- intensité;
- durée;
- hauteur;
- timbre.

PMU.2.4. Découvrir le monde de la musique, reconnaître :

- des ambiances, des paysages sonores;
- des phrases musicales, des formes musicales (ABA, rondo);
- des instruments de la percussion scolaire;
- les différentes sonorités d'instruments à cordes, à vent, à percussion;
- des voix parlées, chantées, de cultures différentes en écoute active, en écoute libre;
- un schéma d'écoute (musicogramme) et le suivre à l'audition.



Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

## ↳ **Exprimer** (EMU)

---

### EMU.1.

**S'exprimer par  
des séquences sonores.**

- EMU.1.1. Inventer :
- des bruitages;
  - des ambiances, des paysages sonores.

EMU.1.2. Inventer un code au niveau de l'intensité, de la durée, de la hauteur, du timbre et du silence. Le représenter graphiquement.

### EMU.2.

**S'exprimer par  
le rythme.**

- EMU.2.1. Libérer l'expression rythmique (après avoir travaillé la pulsation) :
- imitation;
  - ostinato (formule constamment répétée);
  - canon;
  - question/réponse;
  - rondo;
  - jeux rythmiques.

### EMU.3.

**S'exprimer par  
la voix.**

- EMU.3.1. Développer son expression vocale :
- respiration;
  - jeux vocaux, ambiances sonores;
  - pratique du chant d'ensemble (à l'unisson, en canon et à deux voix).

### EMU.4.

**S'exprimer par  
le corps.**

- EMU.4.1. Développer l'expression de son corps :
- rythme, mouvement, gestes;
  - danses chantées, folkloriques, inventées.

### EMU.5.

**S'exprimer par  
la pratique  
instrumentale.**

- EMU.5.1. Construire et explorer des instruments de musique.  
EMU.5.2. Explorer la pratique de quelques instruments:
- petites percussions (tambourin, claves, triangle, maracas, ...);
  - instruments mélodiques (carillon, xylophone, métalophone ...).
- EMU.5.3. Découvrir la richesse du jeu instrumental:
- accompagnement de chants;
  - ensemble instrumental...

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

## ↳ **Réagir** (RMU)

---

### RMU.1.

**Émettre son avis,  
communiquer son vécu,  
son émotion.**

- RMU.1.1. Face à sa propre production.  
RMU.1.2. Face à la production de l'autre, qu'il soit élève comme lui ou grand maître.  
Face aux musiques enregistrées.

Les codes, comme : **RMU.1.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.



Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration:

➔ **Percevoir** (PCP) **et exprimer** (ECP)

**PCP.1. ECP.1.**

**Percevoir et exprimer  
le langage corporel.**

- PCP-ECP.1.1. Utiliser son corps pour s'exprimer par des attitudes, des gestes, des déplacements et pour émouvoir.
- PCP-ECP.1.2. Découvrir et explorer le schéma corporel :
- les trois axes du corps;
  - la respiration;
  - un segment/tout le corps;
  - le regard.
- PCP-ECP.1.3. Découvrir et explorer le rapport au sol :
- la marche, la course, le saut, la reptation;
  - le déséquilibre et la chute;
  - les caractéristiques du sol.
- PCP-ECP.1.4. Découvrir et explorer le mouvement :
- l'ouverture et la fermeture;
  - la trajectoire;
  - l'énergie;
  - les sensations, les émotions;
  - la maîtrise;
  - l'attitude.
- PCP-ECP.1.5. Découvrir et explorer l'environnement:
- humain;
  - matériel.

**PCP.2. ECP.2.**

**Percevoir et exprimer  
le langage vocal.**

- PCP-ECP.2.1. Utiliser sa voix pour envoyer des signaux (sons) et pour émouvoir.
- PCP-ECP.2.2. Découvrir et explorer les éléments du langage vocal :
- le silence;
  - la hauteur;
  - l'intensité;
  - l'intonation.

**PCP.3. ECP.3.**

**Percevoir et exprimer  
le langage verbal.**

- PCP-ECP.3.1. Utiliser la parole pour envoyer des signaux (des mots) et pour émouvoir.
- PCP-ECP.3.2. Découvrir et explorer les éléments du langage verbal :
- le contenu (cohérent, qui a du sens);
  - la forme (genre, style, intonation, musicalité, articulation, durée);
  - la combinaison forme/contenu.

**PCP.4. ECP.4.**

**Percevoir et exprimer  
le langage scénique.**

- PCP-ECP.4.1. Utiliser le langage scénique pour donner à voir une image, un son, une parole, une émotion face à des spectateurs.
- PCP-ECP.4.2. Découvrir et explorer le langage scénique :
- les techniques théâtrales;
  - les supports incitateurs, catalyseurs (musique, bruitage, éclairage, accessoires, déguisements, costumes, maquillage, masques, marionnettes, objets...).

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

➔ **Réagir** (RCP)

**RCP.1.**

**Émettre son avis,  
communiquer  
son vécu, son émotion.**

- RCP.1.1. Face à sa propre expression et à sa production.
- RCP.1.2. Face à l'expression et à la production de l'autre (sans jugement).

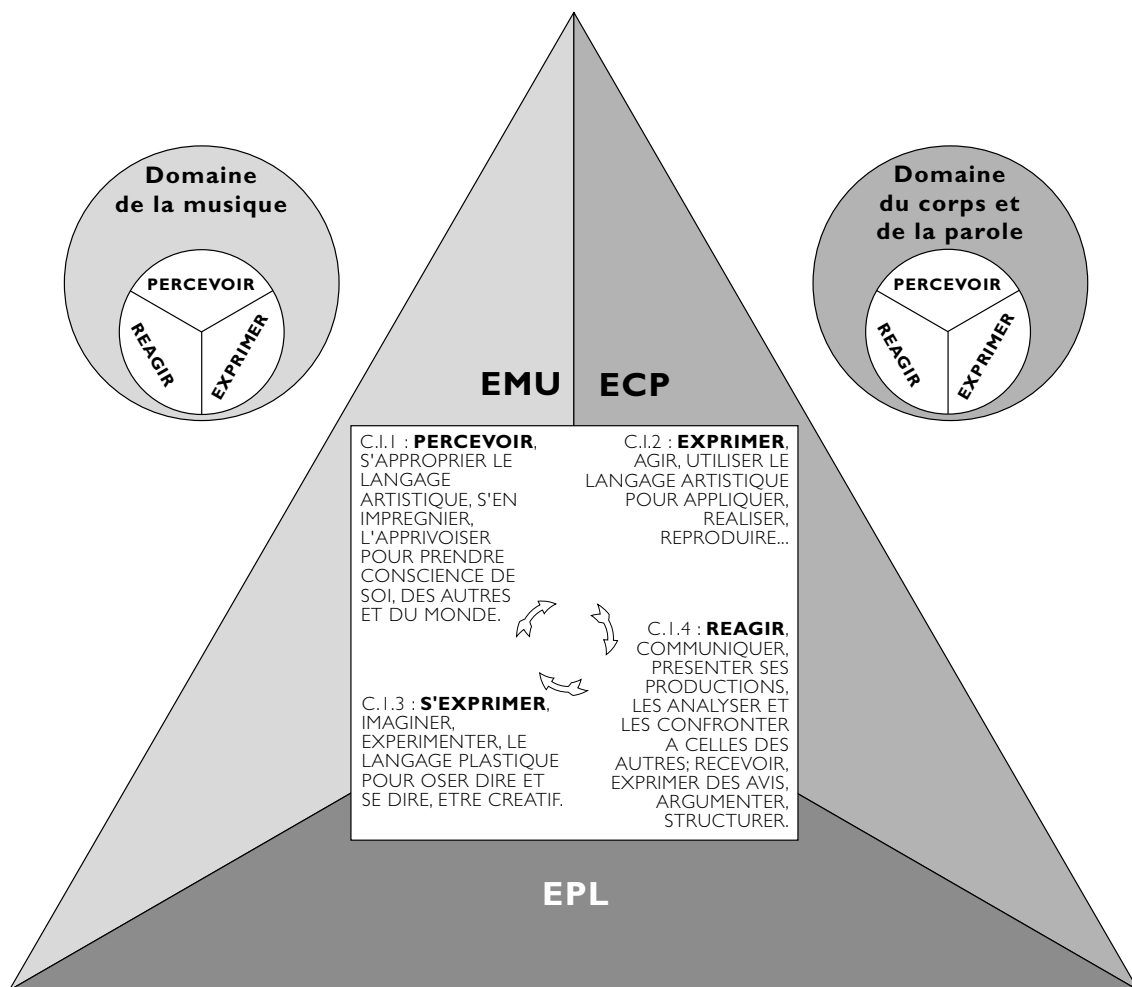


## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

Compétences d'intégration	École fondamentale	Premier degré du secondaire
EAP - EMU - ECP		
	Percevoir (PAP; PMU; PCP) Exprimer (EAP; EMU; ECP) - S'exprimer Réagir (RAP; RMU; RCP)	I. Percevoir II. Exprimer III. S'exprimer IV. Réagir

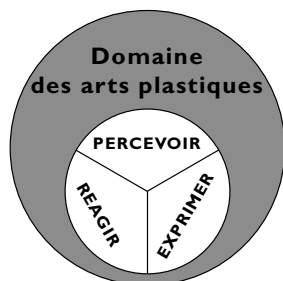
Notions	École fondamentale	Premier degré du secondaire		
Domaine des arts plastiques	<b>Langage plastique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· le point, la ligne, la forme;</li> <li>· le degré de clarté et d'obscurité;</li> <li>· la couleur; la texture, la matière;</li> <li>· le volume et l'espace;</li> <li>· la composition;</li> <li>· le temps et le mouvement;</li> <li>· la perspective;</li> <li>· les harmonies.</li> </ul> <b>Expression plastique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· modes;</li> <li>· techniques.</li> </ul> Sujets, genres, styles Émotions Contexte culturel	<b>Langage plastique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· le point, la ligne, la lettre;</li> <li>· la forme;</li> <li>· les couleurs;</li> <li>· la matière;</li> <li>· la composition.</li> </ul> <b>Expression plastique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· modes;</li> <li>· techniques.</li> </ul> Émotions esthétiques Contexte culturel		
Domaine de la musique	Le rythme La voix La pratique instrumentale  Le monde sonore Les expressions sonores  Le corps	<b>Écoute</b>  <b>Expression :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· voix;</li> <li>· instruments;</li> <li>· émotions.</li> </ul>		
Domaine du corps et de la parole	Langage verbal Langage scénique Langage corporel  Langage vocal	<b>Langage scénique</b>		
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Mouvement</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Expression vocale et scénique</td> </tr> </table>	Mouvement	Expression vocale et scénique
		Mouvement	Expression vocale et scénique	
Espace Rythme - Énergie Concentration Expression des émotions				



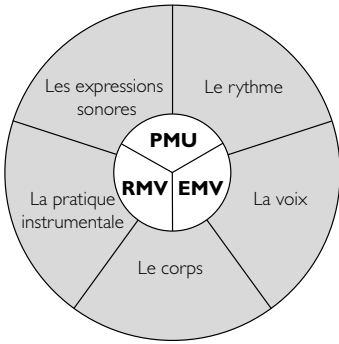


○ = FONDAMENTAL

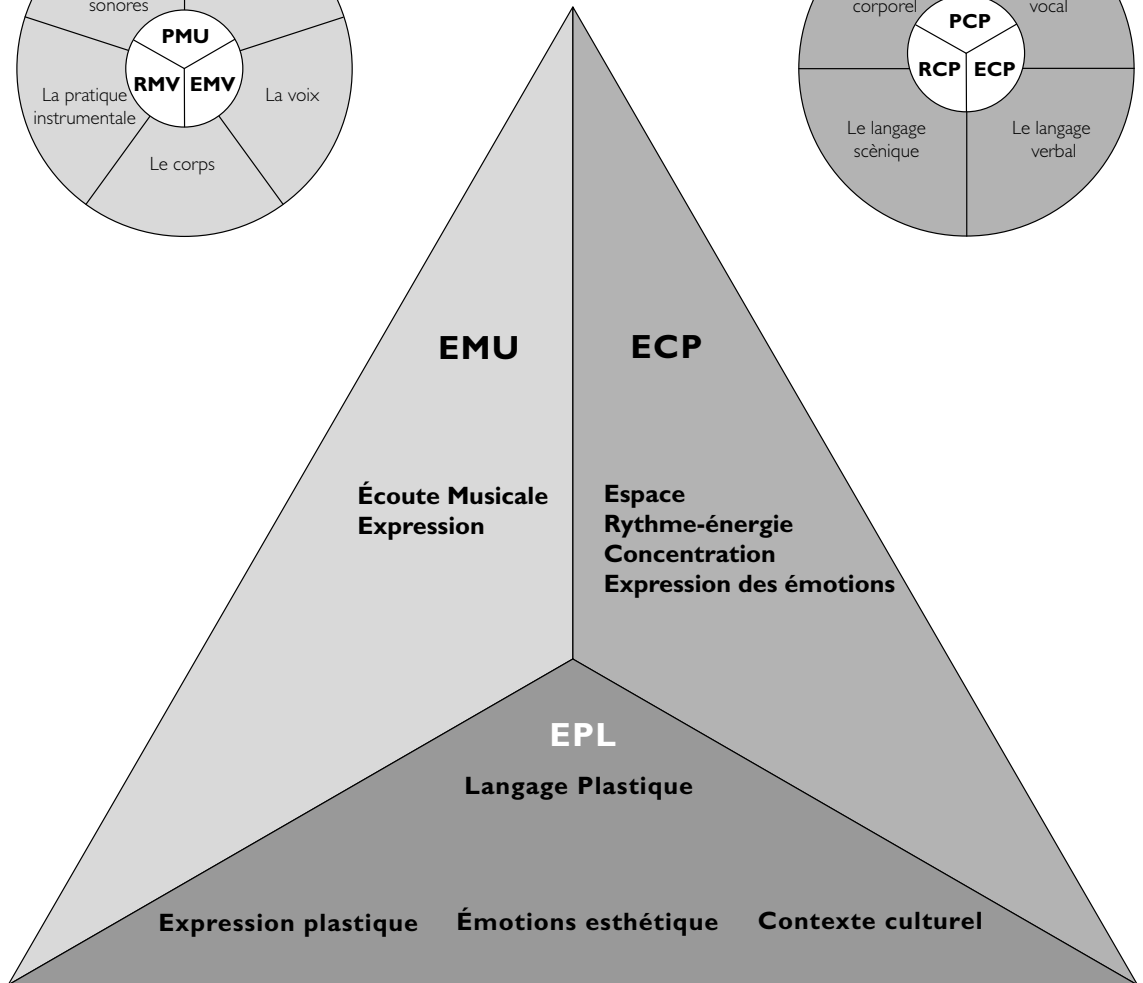
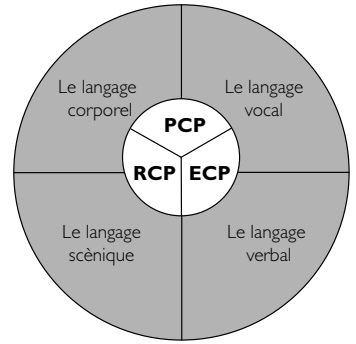
◡ = SECONDAIRE



## DOMAINE DE LA MUSIQUE



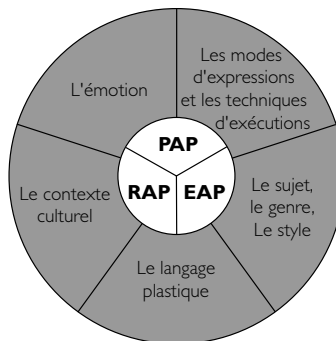
## DOMAINE DU CORPS ET DE LA PAROLE



○ = FONDAMENTAL

◡ = SECONDAIRE

## DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES



## 5. LIENS AVEC LES SOCLES DE COMPÉTENCES

### DANS LE DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES

	Programme intégré	Socles de compétences
<b>PAP.1.</b>	<b>Percevoir l'émotion</b>	
	PAP.1.1. Être réceptif à différents types d'émotion.	
	PAP.1.2. Porter sur le monde un regard qui peut engendrer une émotion esthétique.	<i>Compétences transversales</i> Se reconnaître dans ses sensations, ses émotions et reconnaître les autres.
	PAP.1.3. Déceler les éléments porteurs de l'impact émotionnel.	
<b>PAP.2.</b>	<b>Percevoir les modes d'expression et les techniques d'exécution</b>	
	PAP.2.1. Établir un contact physique sensoriel avec les formes et les couleurs, la matière, l'odeur, le bruit, le goût pour une perception globale.	<i>Compétences transversales</i> Associer des perceptions et les classer dans l'un ou l'autre domaine sensoriel.
	PAP.2.2. Percevoir les différentes caractéristiques des différents modes d'expression et des techniques d'exécution.	4.1. Identifier des modes d'expression et des techniques d'exécution.
<b>PAP.3.</b>	<b>Percevoir le sujet, le genre et le style</b>	
	PAP.3.1. Identifier différents sujets, genres et styles.	4.1. Décrire et comparer des productions d'artistes
<b>PAP.4.</b>	<b>Percevoir le langage plastique</b>	
	PAP.4.1. Lire l'image en prenant conscience des différents éléments plastiques :	
	• le point, la ligne et la forme;	4.1. Percevoir et différencier les formes.
	• le degré de clarté et d'obscurité;	4.1. Classer des productions graphiques d'après leur degré de clarté ou d'obscurité.
	• la couleur, la texture et la matière;	4.1. Identifier et nommer les couleurs. Percevoir et décrire la matière.
	• le volume et l'espace;	4.1. Situer un objet dans un espace donné.
	• la composition;	4.1. Décrire la manière dont les éléments composant une production sont organisés.
	• le temps et le mouvement;	4.1. Percevoir la notion de temps dans différentes œuvres (cinéma, dessin d'animation, bande dessinée, sculpture, mouvement...).



• la perspective;	4.1. Situer un objet dans un espace donné.
• les harmonies (ton sur ton, camaïeu).	4.1. Caractériser les harmonies monochromes et polychromes.
<b>PAP5. Percevoir le contexte culturel</b>	
PAP5.1. Déceler, par l'observation d'une production artistique, quelques éléments du contexte culturel (passé ou présent) dans lequel celle-ci a été créée.	4.1. Situer une œuvre dans son contexte historique et culturel.

	<b>Programme intégré</b>	<b>Socles de compétences</b>
<b>EAP.1. Exprimer une émotion</b>		
	EAP.1.1. Libérer une émotion.	4.3. Traduire une ambiance, une atmosphère, une perception personnelle.
<b>EAP.2. S'exprimer par des modes d'expression et des techniques d'exécution</b>		
	EAP.2.1. Explorer à l'aide d'outils et de supports variés des modes d'expression et des techniques d'exécution.	4.3. Choisir ses outils.
	EAP.2.2. Adapter sa production au format et au support.	4.3. Adapter sa production au format.
	EAP.2.3. Sélectionner les outils et les supports en fonction d'une intention.	4.3. Créer en combinant des formes, des couleurs, des valeurs, des matières, des modes d'expression, des techniques d'exécution.
<b>EAP.3. S'exprimer par le sujet, le genre et le style</b>		
	EAP.3.1. Appliquer un style, un genre.	
	EAP.3.2. Représenter avec un souci de réalisme ou créer un sujet.	4.3. Représenter des personnages, des objets, des animaux, des paysages... Transformer des personnages, des objets, des animaux, des paysages...
<b>EAP.4. S'exprimer par le langage plastique</b>		
	EAP.4.1. Exploiter les éléments plastiques:	
	• le point, la ligne et la forme;	4.3. Reproduire des tracés sur des supports différents (à main levée, avec utilisation d'instruments).
	• la couleur (la matière);	4.3. Réaliser des mélanges de couleurs. Couvrir de manière uniforme des surfaces.
	• l'espace et le volume;	4.3. Associer des éléments pour créer des volumes. Représenter en deux dimensions des objets.





• le temps et le mouvement;	
• la composition (rythme, équilibre, dominante et contraste);	4.3. Organiser un espace en composant des éléments et en respectant les règles d'équilibre (fond, forme, couleurs, mouvement).
• la perspective;	
• les harmonies (monochromes et polychromes).	4.3. Composer des harmonies.

<b>EAP.5. Exprimer le contexte culturel</b>	
EAP.5.1. Utiliser l'expression artistique pour traduire un événement, un contexte culturel.	

<b>Programme intégré</b>	<b>Socles de compétences</b>
<b>RAP.1. Face à sa production et face à celle des autres, s'interroger sur, comparer, analyser, justifier, expliciter</b>	
RAP.1.1. l'émotion; RAP.1.2. les modes d'expression et les techniques d'exécution; RAP.1.3. le sujet, le genre, le style; RAP.1.4. le langage plastique; RAP.1.5. le contexte culturel.	<i>Compétences transversales :</i> Evaluer - Argumenter

## DANS LE DOMAINE DE LA MUSIQUE

<b>Programme intégré</b>	<b>Socles de compétences</b>
<b>PMU.1. Percevoir le rythme</b>	
PMU.1.1. Percevoir la pulsation : le balancement.	
PMU.1.2. Percevoir et maîtriser la pulsation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcher sur une pulsation;</li> <li>• frapper une pulsation;</li> <li>• jouer une pulsation.</li> </ul>	



<b>PMU.2. Percevoir le monde sonore</b>	
PMU.2.1. Prendre conscience du silence, du son et du bruit.  PMU.2.2. Percevoir le son dans l'espace.	
PMU.2.3. Percevoir les différentes qualités du son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• intensité;</li> <li>• durée;</li> <li>• hauteur;</li> <li>• timbre.</li> </ul>	4.1. Percevoir et différencier les sons, les bruits, les notions.
PMU.2.4. Découvrir le monde de la musique, reconnaître: <ul style="list-style-type: none"> <li>• des ambiances, des paysages sonores;</li> <li>• des phrases musicales;</li> <li>• des instruments de la percussion scolaire;</li> <li>• les différentes sonorités d'instruments à cordes, à vent, de percussion;</li> <li>• des voix parlées, chantées, de cultures différentes;</li> <li>• un schéma d'écoute (musicogramme).</li> </ul>	4.1. Chercher, repérer, nommer des objets, des ambiances, les qualités sonores. Identifier, classer, associer des voix, des décors, des extraits sonores, des instruments, des productions multiculturelles.

	<b>Programme intégré</b>	<b>Socles de compétences</b>
<b>EMU.1.</b>	<b>S'exprimer par des séquences sonores</b>	
	EMU.1.1. Inventer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des bruitages;</li> <li>• des ambiances, des paysages sonores.</li> </ul>	4.2. Reproduire un bruitage, un décor sonore, une courte partition rythmique.
	EMU.1.2. Inventer un code au niveau de l'intensité, de la durée, de la hauteur, du timbre et du silence. Le représenter graphiquement.	4.2. Exécuter un court et simple musicogramme. Se créer des codes d'exécution, les organiser graphiquement, les appliquer. Ecrire un musicogramme simple pour traduire une intention en décor sonore.
<b>EMU.2.</b>	<b>S'exprimer par le rythme</b>	
	EMU.2.1. Libérer la pulsation et l'expression rythmique: <ul style="list-style-type: none"> <li>• imitation;</li> <li>• ostinato;</li> <li>• canon;</li> <li>• question/réponse;</li> <li>• rondo;</li> <li>• jeux rythmiques.</li> </ul>	4.2. Répéter en groupe et de mémoire des séquences rythmiques et mélodiques, des chansons.


















<b>EMU.3. S'exprimer par la voix</b>	
EMU.3.1. Développer son expression vocale: <ul style="list-style-type: none"> <li>• respiration;</li> <li>• jeux vocaux, ambiances sonores;</li> <li>• pratique du chant d'ensemble (à l'unisson, en canon et à deux voix).</li> </ul>	4.2. Reproduire vocalement des variations de hauteur; d'intensité, de durée. Imiter vocalement des ambiances sonores. Reproduire les respirations, les intonations vocales à la lecture d'un texte, à l'exécution d'un chant. Traduire en sonorités vocales des ambiances écoutées. Associer les paramètres sonores pour produire un message vocal, verbal, musical cohérent.
<b>EMU.4. S'exprimer par le corps</b>	
EMU.4.1. Développer l'expression de son corps: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rythme, mouvement, gestes;</li> <li>• danses chantées, folkloriques, inventées.</li> </ul>	4.2. Reproduire des mouvements corporels sur des chansons, des auditions. Reproduire des gestes de rythmique corporelle. Occuper l'espace et y reproduire des pulsations frappées, marchées, parlées. Traduire en mouvements des séquences musicales auditionnées. Organiser ses rythmes dans le temps et dans l'espace pour exprimer son ressenti à l'audition d'une pièce musicale.
<b>EMU.5. S'exprimer par la pratique instrumentale</b>	
EMU.5.1. Construire et explorer des instruments de musique.	
EMU.5.2. Explorer la pratique de quelques instruments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• petites percussions (tambourin, claves, triangle, maracas ...)</li> <li>• instruments mélodiques (carillon, xylophone, métallophone ...).</li> </ul>	4.2. Reproduire, imiter, copier en manipulant des instruments de la percussion scolaire, des éléments de bruitage, les qualités sonores, les éléments de rythme et de voix.
EMU.5.3. Découvrir la richesse du jeu instrumental : <ul style="list-style-type: none"> <li>• accompagnement de chants</li> <li>• ensemble instrumental.</li> </ul>	

<b>Programme intégré</b>	<b>Socles de compétences</b>
<b>RMU.1. Emettre son avis, communiquer son vécu, son émotion</b>	
RMU.1.1. face à sa production.	
RMU.1.2. face à la production de l'autre qu'il soit élève comme lui ou grand maître. face aux musiques enregistrées.	<i>Compétences transversales :</i> Evaluer - Argumenter.

























# Plan des activités








## I. ACTIVITÉS FONCTIONNELLES

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. du DA			
	AP	MU	CP	
Réaliser l'album des couleurs <ul style="list-style-type: none"> <li>en choisissant des reproductions de tableaux où une certaine couleur est dominante.</li> </ul> Ex. : les fleurs ( <i>Tournesols</i> de Van Gogh, <i>Les citrons</i> de Manet, ...); le bleu ( <i>Les Nymphéas</i> de Monet, <i>Bleu I</i> de Miro, ...); le rouge ( <i>Moulin au soleil</i> de Mondrian, <i>Les coquelicots</i> de Monet) Variantes : réaliser l'album des animaux, de l'arbre, des portraits, des chapeaux, des bateaux, des métiers..., toujours au travers d'œuvres artistiques.				Ev (CLT) EV (CLM)
Pour découvrir l'œuvre d'un peintre, réaliser un jeu de domino ou de mémoire <ul style="list-style-type: none"> <li>uniquement avec les tableaux;</li> <li>avec des tableaux et le titre de chacun.</li> </ul> Ex. : Van Gogh ( <i>La chambre</i> , <i>L'église d'Auvers</i> , <i>Les tournesols</i> , <i>La terrasse de café</i> , des auto-portraits, <i>Le semeur</i> , <i>La maison jaune</i> ...).				LF (LIR)
Réaliser un livre codé au départ d'une histoire connue : Ex. : <i>Le petit Poucet</i> , <i>Blanche Neige</i> ... Les personnages et le décor de l'histoire sont représentés par des formes géométriques colorées, choisies suivant leurs caractéristiques (la grenouille serait représentée par un losange).				Ma (SSE)
Préparer un rallye ou un jeu de piste photographique : les directives sont données par les photos (variante de la course au trésor) : <ul style="list-style-type: none"> <li>les enfants réalisent les photos sur le terrain;</li> <li>les enfants choisissent, dans un ensemble de photos, les plus pertinentes.</li> </ul>				Ma (SSE)
Fabriquer une palette tactile à partir des éléments qui apparaissent dans un tableau (herbes, feuilles, aiguilles de sapin, écorces d'arbres, tissus, plumes, laine de mouton, foin, paille...). Elle peut constituer une base pour des jeux tactiles. Ex. : retrouver l'endroit du tableau évoqué par la sensation perçue et le décrire aux autres qui le devinent.				LF (PAR)
Illustrer un conte avec des peintures ou des morceaux de peintures.				LF
Réaliser un album composé de : <ul style="list-style-type: none"> <li>poèmes d'auteurs illustrés par des peintures d'artistes/d'enfants;</li> <li>peintures d'artistes mises en relation avec des poèmes écrits par les enfants.</li> </ul>				LF
Constituer une artothèque dans la classe ou dans l'école : prêt d'œuvres (reproductions ou œuvres réelles)				
Réaliser un montage audiovisuel sur un thème choisi (le portrait, la maternité, la nuit, les intérieurs...) : <ul style="list-style-type: none"> <li>l'envoyer par e-mail à une autre école;</li> <li>le présenter à des visiteurs;</li> <li>l'installer sur le site internet de l'école;</li> <li>...</li> </ul>				LF MM
Réaliser une exposition permanente ou provisoire. Ex. : local transformé en galerie d'art avec vernissage chaque trimestre. Y varier les thèmes, les sujets, les modes d'expression et les techniques d'exécution. (+ affiches, invitations...).				LF
Réaliser des puzzles d'œuvres d'art.				
Réaliser des jeux sur les peintres, leur œuvre et le contexte culturel, en transformant des jeux connus comme "Trivial poursuite", "Jeu des familles", "Qui est-ce ?" (le portrait)				
Participer à des classes de patrimoine ou découvrir un site, proche ou éloigné. Le visiter sous ses aspects historique, architectural, archéologique, ethnologique, littéraire et artistique.				EV (CLH), EV (CLT), LF, EV (CLE)
Créer une bande dessinée.				LF



PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec			
	les autres C.I. du DA			d'autres disciplines
	AP	MU	CP	
<p>Décrire une œuvre avec le plus de détails possible, enregistrer le descriptif ou établir une fiche. Des enfants, qui n'auront pas vu le tableau sont invités, sur base de l'enregistrement ou de la fiche, à le peindre le plus fidèlement possible. Comparer avec l'original.</p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· si le tableau est figuratif : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les personnages;</li> <li>- les relations entre eux grâce aux regards et aux mouvements;</li> <li>- le lieu (scène d'intérieur, d'extérieur,...);</li> <li>- le moment de la journée;</li> <li>- le moment de l'histoire;</li> <li>- ...</li> </ul> </li> <li>· si le tableau est abstrait : <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer les formes;</li> <li>- qualifier les lignes;</li> <li>- nommer les couleurs, les matières;</li> <li>- ...</li> </ul> </li> </ul> <p>Variante : donner en plus les détails du langage plastique.</p>				LF
Constituer une médiathèque dans la classe ou dans l'école : prêt de disques, vidéocassettes...				
Réaliser le décor sonore d'un théâtre de marionnettes, d'un conte.				
Chanter quotidiennement.				
Assister à un concert ou inviter des musiciens dans l'école et découvrir leurs instruments de musique.				
Aller écouter une pièce de théâtre.				
Évoquer un thème (la violence, la peur, la joie...) par un tableau, une photo, une sculpture, une musique... pouvant l'illustrer.				
Visiter une exposition, un musée d'art, un musée d'instruments.				
Pour le centre de documentation, réaliser des fiches d'identité d'artistes, de compositeurs, d'auteurs de pièces de théâtre...				LF
Créer un spectacle autour d'un conte musical. Ex. : <i>L'oiseau de feu</i> de Stravinsky : <ul style="list-style-type: none"> <li>· jeux mimés, expression corporelle, danses;</li> <li>· décors, masques, costumes;</li> <li>· moments musicaux;</li> <li>· écriture du conte;</li> <li>· ...</li> </ul>				LF
À partir de l'audition d'une pièce musicale, s'exprimer par les arts plastiques ou créer une chorégraphie. Ex. : <i>Le carnaval des animaux</i> de Saint-Saëns, <i>L'apprenti sorcier</i> de Dukas, <i>La symphonie fantastique</i> de Berlioz...				
Réaliser et présenter un spectacle : <ul style="list-style-type: none"> <li>· improvisation;</li> <li>· conte, spectacle poétique, fable (par ex. par succession de scènes fixes);</li> <li>· spectacle de masques;</li> <li>· marionnettes;</li> <li>· mime;</li> <li>· clown, cirque;</li> <li>· comédie musicale, danse;</li> <li>· ombres corporelles;</li> <li>· imitation;</li> <li>· cabaret théâtre;</li> <li>· expression corporelle sur un thème donné;</li> <li>· pièce de théâtre.</li> </ul>				LF



PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec			
	les autres C.I. du DA			d'autres disciplines
	AP	MU	CP	
Réaliser un tour du monde musical : <ul style="list-style-type: none"> <li>· musiques traditionnelles des pays traversés;</li> <li>· costumes;</li> <li>· décors;</li> <li>· textes;</li> <li>· art et artisanat.</li> </ul>				LF
Réaliser un spectacle sur base d'une œuvre évocatrice. Ex. : <i>Jeux d'enfants</i> de Bruegel. <ul style="list-style-type: none"> <li>· exposition de jouets anciens et modernes;</li> <li>· réaliser, en expression corporelle, des scènes de jeux observées dans le tableau;</li> <li>· choisir le décor sonore en rapport avec l'époque.</li> </ul>				
Découvrir l'histoire de notre musique et des musiques du monde en association avec des projets, le cours d'éveil (historique, géographique). Rechercher le contexte social, historique et culturel qui entoure ces musiques.				EV (CLT) EV (CLE) EV (CLH)



## 2. ACTIVITÉS DE STRUCTURATION













### DANS LE DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES





















#### → **Percevoir** (PAP)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...












<b>PAP. I.</b>	
<b>Percevoir l'émotion.</b>	<p>PAP.I.1. Être réceptif à différents types d'émotion.</p> <p>PAP.I.2. Porter sur le monde un regard qui peut engendrer une émotion esthétique.</p> <p>PAP.I.3. Déceler les éléments porteurs de l'impact émotionnel.</p>

Voici quelques activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP. I. 1
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Rechercher des "images" (photos, œuvres, images publicitaires, catalogues, articles de journaux...) porteuses d'une émotion déterminée (joie, peine, solitude, peur, violence...).
				Entrer en contact et <b>comparer</b> des œuvres porteuses d'émotions très différentes (l'angoisse, la gaieté, la froideur, la beauté... au travers de l'expressionnisme, l'impressionnisme, le fauvisme, le surréalisme, l'abstraction...) Ex. : l'angoisse chez Munch ( <i>Le cri</i> ); la gaieté chez Matisse ( <i>La ronde</i> ); la solitude chez Edward Hopper et Delvaux; la violence chez Picasso ( <i>Guernica</i> )...
				<b>Choisir, classer</b> des œuvres dont les émotions sont semblables ou opposées (peur, joie, peine...).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP. I. 2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Regarder autrement et apprendre à voir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• aller à la chasse aux traces et aux empreintes dans l'environnement;</li> <li>• collectionner des objets;</li> <li>• rassembler des photographies.</li> </ul> (Ronds dans l'eau, sinuosités d'un chemin, arbres, toiles d'araignée, forme étoilée d'un gros chardon, grille du parc, architecture, carrelages, plumes, feuilles, cailloux, boulons, coquillages, coquilles d'escargot, sulfures, objets insolites, papiers peints, tissus, écorces d'arbre, plaques d'égout, pavés de rue, pneus d'auto...) Constituer son musée personnel.
				Choisir parmi des objets de formes différentes celui qui plait.
				Regarder au travers d'une loupe, d'un microscope, de jumelles, de lunettes à verres de couleur (qui modifient les effets colorés).
				Regarder avec des accessoires : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à l'aide d'une longue vue (rouleau de carton);</li> <li>• à travers une fenêtre tendue d'une trame plus ou moins translucide qui trouble momentanément la perception.</li> </ul>
				Se laisser imprégner; émouvoir par un tableau, une sculpture, une architecture...






















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP.1.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer une sculpture polie (Arp) avec une sculpture brute (Dodeigne) au point de vue de la matière, de la texture (cf. le langage plastique).
				Comparer une œuvre et son interprétation par un artiste contemporain (face à face art ancien/art contemporain) ( <i>La Joconde</i> de Léonard de Vinci et celle de Warhol, <i>Les Arnolfini</i> de Van Eyck et ceux de Botero, <i>La cathédrale</i> de Rouen de Monet et celle de Lichtenstein...) (cf. le sujet).
				Mettre en relation des images porteuses d'un même impact émotionnel, images métaphoriques évocatrices ("c'est comme...") par le langage plastique (soit la couleur, soit la forme, soit...). Ex.: <i>La grande famille</i> , <i>Les saveurs des larmes</i> , <i>L'oiseau du ciel...</i> de Magritte, <i>Le grand paranoïaque</i> , <i>Cygnés qui reflètent des éléphants</i> , <i>L'énigme sans fin...</i> de Dali.
				Comparer une œuvre de Kandinsky avec une de Mondrian.
				Comparer <i>La Joconde</i> de Léonard de Vinci avec des portraits de Matisse ou de Van Gogh.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...













PAP.2.	
<p><b>Percevoir les modes d'expression et les techniques d'exécution.</b></p>	<p>PAP.2.1. Établir un contact physique, sensoriel avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les formes et les couleurs: voir, regarder, observer, discerner...;</li> <li>• la matière : caresser, toucher, malaxer, pétrir...;</li> <li>• l'odeur : sentir, renifler, humer, inhaler...;</li> <li>• le bruit : écouter, entendre...;</li> <li>• le goût : goûter, saliver...</li> </ul> <p>(en référence aux différents sens) pour une perception globale.</p> <p>PAP.2.2. Percevoir les différentes caractéristiques des différents modes d'expression et des techniques d'exécution.</p>

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Observer un objet, un arbre, un paysage, une architecture à des moments différents de la journée ou de l'année... et être sensible aux différentes lumières. Regarder et <b>comparer</b> avec des tableaux impressionnistes ( <i>Les cathédrales</i> de Monet).
				<b>Reconnaître</b> différents objets, matériaux cachés dans un sac ou sous un drap (sable, farine, café, riz, sel, fruits secs, terre, plastiline, cailloux, galets, écorces d'arbres, mousse, herbe sèche, feuilles d'arbre, laine, ficelle, ouate, tissu...). Découvrir leurs qualités tactiles (rugueux/lisse, mou/dur, sec/humide, chaud/froid...)
				<b>Identifier</b> parmi plusieurs objets ou matériaux cachés celui que l'on cherche.
				<b>Reconnaître</b> , les yeux bandés, différents aliments, différentes essences naturelles (les fleurs, les aromates, les épices, les résines ) soit par le goût, soit par l'odeur.
				Ouvrir la fenêtre du local ou partir en promenade pour <b>identifier</b> et <b>nommer</b> différentes odeurs, différents bruits ambiants.




































ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Confronter</b> les modes d'expression et les techniques d'exécution d'un artiste ou d'artistes différents. Ex. : sculpture, peinture, pastel de Degas; vitraux, papier découpé, peinture de Matisse; sculpture, peinture, céramique de Picasso.</p>
				<p>Après avoir observé une œuvre, <b>retrouver</b> parmi plusieurs reproductions, trois œuvres du même artiste (inconnues des enfants mais identifiables par la technique et le mode d'expression employé).</p>
				<p>Face à une production plastique (peinture, sculpture...), <b>décoder</b> le mode d'expression choisi par l'artiste.</p>

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PAP.3.</b> <b>Percevoir le sujet, le genre et le style.</b></p>	<p>PAP.3.1. Identifier différents sujets, genres, styles (mouvements).</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Au départ de quelques reproductions (calendrier; cartes postales, revues d'art, catalogues d'exposition...), <b>distinguer</b> une nature morte d'un portrait, une scène de la vie quotidienne d'une scène religieuse (genre).</p>
				<p><b>Classer</b> des reproductions iconographiques selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le sujet ;</li> <li>• le genre ;</li> <li>• le style.</li> </ul>
				
				
				<p>Au départ de quelques reproductions (calendrier; cartes postales, revues d'art, catalogues d'exposition...), <b>distinguer</b> le style expressionniste du style impressionniste, le surréalisme du cubisme...</p>
				<p><b>Confronter</b> des démarches (reproduire, styliser; déformer; interpréter..., voire abstraire) concernant un même sujet provenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de civilisations différentes;</li> <li>• d'artistes de styles différents (mouvements);</li> <li>• d'artistes d'un même style (mouvement);</li> <li>• d'un même artiste.</li> </ul>
				<p>Approcher différents styles et artistes contemporains :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>décrire</b> la démarche d'un peintre cubiste face à un objet (Picasso, Braque...);</li> <li>• <b>décrire</b> la démarche d'un expressionniste face aux êtres humains (Permeke, Munch...);</li> <li>• <b>décrire</b> la démarche d'un abstrait face à la couleur (Kandinsky, Mondrian...).</li> </ul>
				<p>Attribuer un sujet à des objets non figuratifs (concerne l'évocation). Regarder des phénomènes naturels (nuages, écorces d'arbres, racines, cailloux...) et y <b>associer</b> un sujet (découvrir des formes, des êtres...).</p>
				<p><b>Comparer</b> des photos découpées dans différentes revues concernant un même événement.</p>



<p><b>PAP.4.</b></p> <p><b>Percevoir le langage plastique.</b></p>	<p>PAP.4.1. Lire l'image en prenant conscience des différents éléments plastiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le point, la ligne et la forme;</li> <li>• le degré de clarté et d'obscurité;</li> <li>• la couleur, la texture et la matière;</li> <li>• le volume et l'espace (plein et vide);</li> <li>• la composition;</li> <li>• le temps et le mouvement (la quatrième dimension);</li> <li>• la perspective (représentation de la profondeur);</li> <li>• les harmonies (monochrome et polychrome).</li> </ul>
--	--


























Voici quelques types d'activités de structuration

























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PAP.4.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Regarder une œuvre de loin.</p> <p>L'attention se porte sur l'impression générale, l'ambiance, l'atmosphère qui s'en dégage grâce à : la composition, l'organisation des éléments plastiques, des couleurs, des formes, des lignes; le point de polarisation, les ombres et les lumières (que l'on découvre encore mieux en clignant des yeux).</p>

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Le point, la ligne et la forme
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Regarder à la loupe des morceaux de tissu (voile, soie, velours, coton, lin...) et <b>décrire</b> les différentes trames.
				Regarder différents objets (morceaux de bois, pierres, feuilles d'arbre, demi citron, tranche de pomme, artichaut, pomme de pin...) et <b>comparer</b> les formes, lignes, points.
				Dans un tableau ou dans plusieurs tableaux, repérer et <b>comparer</b> les formes, lignes, points.
				<b>Comparer</b> , différencier les traits de différents croquis d'artistes (Turner, Van Gogh, Lautrec, Michaux...).
				<b>Identifier</b> des lignes courbes, droites, horizontales, verticales, obliques, croisées, brisées, continues, interrompues, épaisses, fines... dans différentes œuvres.
				Observer différents types d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>comparer</b> son écriture avec celle d'autres;</li> <li>• <b>comparer</b> l'écriture cursive avec l'écriture imprimée minuscule (script);</li> <li>• <b>comparer</b>, dans une même page de journal ou sur des publicités, différentes typographies;</li> <li>• <b>comparer</b> les chiffres romains avec les chiffres arabes.</li> </ul>
				<b>Analyser</b> différents types d'écritures ancienne ou moderne (arabe, chinoise, égyptienne, grecque, cunéiforme...).


















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Le degré de clarté et d'obscurité
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Classer</b> des productions graphiques d'après leur degré de clarté et d'obscurité (par ordre croissant, par famille).
				<b>Décrire</b> la manière dont la valeur de différents gris (juxtaposition ou densité de points, hachure, trame de fond...) est rendue dans des gravures, des images digitalisées...
				<b>Comparer</b> des reproductions couleur d'une image avec leur reproduction noir et blanc pour découvrir des valeurs.




















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		La couleur, la texture et la matière
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Classer</b> des objets, d'une même couleur du plus clair au plus foncé.
				Retrouver, dans différentes peintures, des couleurs chaudes (zone jaune, orangé, rouge) et des couleurs froides (zone violet, bleu, vert).
				Constituer une palette de couleurs et les <b>associer</b> aux couleurs que l'on retrouve dans la nature.
				<b>Rassembler</b> des tableaux à dominante d'une couleur (par exemple : pour les jaunes, <i>Les soleils</i> de Van Gogh, ses paysages de champs de blé, certains paysages de Turner, certaines marines de Le Lorrain...).
				Percevoir dans une œuvre différents contrastes de couleurs et en ressentir l'impact émotionnel.
				Comprendre des expressions (rouge de colère, être bleu de froid, vert de peur, rouge de honte, rire jaune, avoir la rougeole...) et des mots composés (poisson rouge, rouge cerise, jaune canari, jaune citron, bleu lavande, bleu nuit, vert pomme, gris souris, rose bonbon, jaune soufre...) où interviennent des noms de couleurs.
				Comprendre la valeur symbolique d'une couleur (signaux lumineux, sens interdit, croix rouge...).
				<b>Identifier</b> et nommer dans une série de couleurs, des couleurs spécifiques : terre de sienne, bleu outremer, bleu turquoise, vert émeraude, vert d'eau, vert bronze, jaune de Naples, rouge vermillon, rouge carmin, terre d'ombre brûlée, sépia...
				Observer les différentes étapes d'une impression couleur par sérigraphie ou par offset (sélection et superposition des couleurs).
				Regarder de près, si possible avec une loupe, sur un échantillon d'une grande affiche les points colorés d'une reproduction offset.
				<b>Classer</b> différentes matières, textures, du plus doux au plus rugueux.









ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Le volume et l'espace (plein et vide)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Comparer</b> une ronde-bosse avec un bas-relief et un haut-relief.
				Tourner un objet devant soi, mais aussi tourner autour d'un objet.
				Faire prendre conscience du plein mais aussi du vide par l'observation d'objets et de sculptures appropriés (Henry Moore).
				<b>Comparer</b> le dessin, la peinture d'un élément (objet, personne, ...) et la sculpture de ce même élément (un portrait avec un buste).
				Juxtaposer les photos d'un objet prises sous des angles de vue différents. <b>Retrouver</b> les endroits d'où elles ont été prises.
				Observer des peintures cubistes. Par exemple, <i>les instruments de musique</i> de Braque et de Picasso.
				<b>Confronter</b> des photos de volume (les quatre façades de ma maison) avec le volume original ou des représentations de ce volume (plans).
				Sentir et vivre un espace architectural ou un lieu.



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		La composition (rythme, équilibre, dominante et contraste)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Sentir le rythme, l'équilibre d'une composition et les principaux éléments plastiques sur lesquels s'appuie la loi de la dominante et du contraste.
				Repérer et décalquer le schéma de composition d'une production plastique. Ex. : les obliques chez les peintres baroques (Rubens), la ligne, les points de fuite chez les peintres de la Renaissance (Léonard de Vinci, Raphaël et Michel-Ange), les lignes droites (Mondrian).
				<b>Comparer</b> différentes mises en page.
				Repérer les différents types de plans que l'on peut trouver dans une vignette de BD ou dans un tableau (plan d'ensemble, plan général, gros plan,...). Ex. : <i>La Vierge au chancelier Rolin</i> de Jan Van Eyck.
				Observer les différentes dispositions des vignettes dans une BD.
				Préparer des "fenêtres" en carton de formats différents et les déplacer sur des images pour trouver de nouvelles compositions.
				Repérer les différents types de plans qu'on peut trouver dans une séquence filmée. <b>Comparer</b> avec la BD, percevoir les différents mouvements de caméra (zoom avant, arrière, travelling...) et l'effet ainsi obtenu.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Le temps (la quatrième dimension)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Observer des œuvres cinétiques (Vasarely).
				Observer une œuvre de Pol Bury ou de Calder (fontaine, œuvre mobile,...).
				Observer comment s'enchaînent les espaces-temps dans une bande dessinée.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		La perspective
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Comparer</b> un tableau sans profondeur (deux dimensions - certains naïfs, des dessins d'enfants) avec un tableau en perspective. Ex. : <i>L'atelier rouge</i> de Matisse avec <i>L'atelier</i> de Vermeer ou <i>Les Ménines</i> de Velázquez.
				<b>Comparer</b> des photos aériennes avec des photos de vues de face (vues aérienne et de face d'une maison).
				Placer un calque sur un document (photographie, peinture...) et dessiner la ligne d'horizon, les fuyantes et les points de fuite.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Les harmonies
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Rechercher</b> des tableaux avec une dominante de couleur. Ex. : la période bleue de Picasso.
				<b>Comparer</b> des monochromes et des polychromes (Klein avec des peintres fauvistes, des sculptures de pierre avec des bois polychromés).












Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**PAP.5.**

**Percevoir le contexte culturel.**

PAP5.1. Déceler par l'observation d'une production artistique, quelques éléments du contexte culturel (passé ou présent) dans lequel celle-ci a été produite.

Voici quelques types d'activités de structuration








































�TAPPE I		�TAPPE 2		PAP.5.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Comparer</b> des œuvres provenant de contextes culturels différents, mais présentant le même thème. Ex. : la famille, l'arbre, la maternité, certains intérieurs...</p>
				<p>� partir de l'observation du sujet, du style, de la palette..., <b>trouver</b> des caractéristiques de la civilisation ou de l'époque ; du mouvement, de l'artiste; du contexte social, politique ou culturel.</p> <p>Ex. : les natures mortes de Chardin, de Cézanne ou d'Ensor: Les peintures de Van Gogh réalisées dans le Borinage (<i>Les mangeurs de pommes de terre</i>) et celles réalisées dans le sud de la France (<i>La maison jaune, La chambre, Les tournesols</i>). <i>Le Christ jaune</i> de Gauguin et <i>La Descente de croix</i> de Rubens. Les grands personnages de l'Histoire peints par Van Dyck et les portraits people system de Wharhol. La cathédrale d'�vry de Mario Botta et les cathédrales du Moyen-Age.</p>
				<p>Comprendre l'importance du contexte culturel dans certaines �uvres. Ex. : <i>Guernica</i> de Picasso.</p>



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>EAP.1.</b>  <b>Exprimer l'émotion.</b>	EAP.1.1. Libérer une émotion, c'est traduire une ambiance, un sentiment, une atmosphère en choisissant et en adaptant les moyens plastiques et techniques.
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1				ÉTAPE 2				<b>EAP.1.1.</b>
CYCLE 1		CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4		
								Trouver et adapter les moyens plastiques et les techniques pour exprimer, libérer une émotion (la peur, la gaieté, la colère, la douceur, le calme, la fureur...).
								Travailler en duo : un enfant évoque une émotion par un geste, un autre la reproduit en acte graphique sur un grand format. Ex. : la colère, la joie, la peur...
								Dessiner, peindre ou modeler le ressenti et l'émotion générés par l'audition de musiques différentes (musiques classiques, contemporaines, du monde, bruitages, décors sonores, ambiances sonores...).
								Dessiner, peindre ou modeler après l'écoute d'une histoire qui fait rire, pleurer ou peur...
								Dessiner, peindre ou modeler; construire, libérer l'imaginaire sur des sujets qui se prêtent au rêve, à la projection de soi. "... Et si j'étais un monstre ! Et si j'étais tout petit ! Et si j'étais..."

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...







<b>EAP.2.</b>  <b>S'exprimer par les modes d'expression et les techniques d'exécution.</b>	EAP.2.1. Explorer à l'aide d'outils et de supports variés des modes d'expression et des techniques d'exécution. EAP.2.2. Sélectionner les outils et/ou les supports en fonction d'une consigne donnée ou d'une technique déterminée. EAP.2.3. Adapter sa production aux outils et/ou aux supports donnés.
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration








Voir tableau général à la page 38 (fin des activités du domaine des arts plastiques)








Il s'agit de mettre les enfants en présence de matières, outils, supports pour qu'ils puissent les manipuler; expérimenter; afin d'en découvrir les potentiels et les contraintes et d'en conserver les traces. La liste (non exhaustive) des modes d'expression, techniques, outils, supports et matières peut aider à mettre en place des situations de manipulations et d'expérimentations.





À titre d'exemples :

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<b>EAP.2.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir toutes les potentialités et les contraintes de la peinture à l'éponge ou à la brosse (poils durs)...
				Changer de technique pour produire un nouvel effet et le comparer avec l'effet recherché par l'artiste (de la peinture au collage, de la mine de plomb aux pastels gras...).



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir toutes les potentialités et les contraintes de la peinture à l'eau, de la pâte gouache à la fluidité d'une aquarelle (sa texture), de l'opacité de la gouache à la transparence d'une aquarelle (son aspect).
				Découvrir toutes les potentialités et les valeurs de gris offertes par l'utilisation des crayons graphites plus ou moins gras ou plus ou moins durs.





























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		EAP.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Dessiner une trace sur le rythme d'une musique en variant les outils et les supports. Ex. : une longue bande de papier blanc, un pinceau, une couleur; un disque, des marqueurs; un petit format rectangulaire, des crayons...
				Déchirer des morceaux de papier blanc en variant leurs formes. Dessiner une bouteille sur un papier rectangulaire. Adapter son dessin de bouteille au papier déchiré de façon à ce qu'il occupe tout l'espace du papier déchiré (modification de la forme de la bouteille en fonction du format).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		EAP.2.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Choisir le format en fonction du sujet (girafe, serpent, baleine, puce, géant, nain...)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

EAP.3.		S'exprimer par un sujet, un genre, un style
EAP.3.1.	Imiter un style, appliquer un genre.	
EAP.3.2.	Représenter avec un souci de réalisme ou créer un sujet.	

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		EAP.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Dessiner ou peindre d'après des reproductions de peinture (peindre à la manière des impressionnistes, des fauves, des pointillistes...).
				Composer un tableau abstrait à partir de formes découpées.
				Mélanger des styles différents (superposer la matière épaisse d'un tableau de Karel Appel sur des aplats de couleurs tels que Matisse les utilisait).
				Peindre un paysage, portrait, nature morte, etc. à la manière d'un impressionniste, d'un fauve, d'un expressionniste...
				Marquer sa trace dans la nature à la manière des artistes du Land Art (Robert Smithson, Richard Long...) en donnant des consignes de type formel (spirale, cercle, pyramide, tapis...) et matériel (pierres, fagots, morceaux de bois...).
				Peindre une nature morte et la réaliser en trois dimensions (la modeler en terre ou mouler du plâtre dans des fruits évidés).
				Travailler dans l'esprit du Pop Art en utilisant des photocopies.
				Réaliser son autoportrait en se regardant dans un miroir; le portrait de son ami(e),...



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		EAP.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Représenter avec un souci de réalisme des personnages, des animaux, des thèmes (maternité, guerre ...).
				Créer des personnages, des objets, des lieux (on fait référence à des styles, des genres, des supports, des outils...).
				Illustrer, en choisissant sa technique, un texte, un poème, une chanson.
				Créer une œuvre à partir d'un objet usuel en le détournant de sa fonction, en le transformant, en l'intégrant dans un autre contexte.
				Composer un tableau en associant des images découpées ou déchirées collées sur un fond peint pour traiter un sujet.
				Déformer; changer les proportions, caricaturer...
				Choisir une image qui nous interpelle, peindre ce qu'elle suggère et intégrer par découpage, déchirure, des éléments de cette image à la peinture réalisée.
				Imaginer un sujet par rapport à une forme trouvée (galets, cailloux, feuilles, branches d'arbres...).
				Réaliser des personnages "Arcimboldo".
				Au départ d'un bouquet de branches en bourgeons, imaginer et dessiner ou peindre l'éclosion.
				Dessiner un objet puis le redessiner de façon à ce que sa forme soit ronde, triangulaire ou aplatie.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...






























<p><b>EAP.4.</b></p> <p><i>S'exprimer par le langage plastique.</i></p>	<p>EAP.4.1. Exploiter les éléments plastiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le point, la ligne et la forme;</li> <li>• la couleur;</li> <li>• l'espace et le volume;</li> <li>• le temps et le mouvement (la quatrième dimension);</li> <li>• la composition (rythme, équilibre, dominante et contraste);</li> <li>• la perspective;</li> <li>• les harmonies (monochromes et polychromes).</li> </ul>
---	---






























Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Le point, la ligne, la forme
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Dessiner, peindre un objet, un paysage par juxtaposition de points (cf. le pointillisme).
				Repérer et isoler des motifs graphiques pour les reproduire dans des compositions personnelles. Ces motifs peuvent être issus des peintures des aborigènes d'Australie, des tableaux Molas des Kuna d'Amérique (Panama), de poteries, de tapis, de masques africains...
				Peindre un paysage à la manière d'Hundertwasser. À l'intérieur de chaque forme, réaliser un rythme de lignes qui épousent les formes simples du paysage.
				Occuper tout ou certaines parties de l'espace feuille avec des graphismes (utiliser des supports, des formes et des dimensions différents).




































































ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Créer des graphismes à partir d'un élément inducteur. Ex. : à partir d'une ligne brisée, d'une oblique, d'une tache, d'une courbe, d'une spirale, d'un pli dans la feuille... (divertissement graphique de G. Calmy).
				Inventer un code graphique de lecture à partir d'un plan de secteur photocopié. Ex. : eau (ondulation ou courbes), forêt de sapins (lignes brisées), forêt de feuillus (rond)...
				Animer les surfaces d'une vue aérienne par des jeux de lignes, de points, de formes...
				Décrire sans lever son crayon avec une seule ligne le paysage qui se déroule quand on est dans le train : après la plaine, la forêt puis un village, des collines, une montagne, un lac... (utiliser une longue bande de papier).
				Réaliser l'encadrement d'une image, d'un dessin, par du graphisme (à la manière des sérigraphies de Pierre Alechinsky).
				Dessiner un circuit de courses automobiles comme s'il était vu d'avion. Repasser de nombreuses fois sur le parcours avec plusieurs crayons, de plus en plus vite.
				Tracer le contour de ses mains, remplir les surfaces de graphismes à la manière des tatouages marocains.
				Faire un gribouillage ou des taches de couleurs et y rechercher une forme. La mettre en évidence par un tracé.
				Créer une composition à base de formes libres ou géométriques, tracées ou découpées. (Vasarely, Herbin, Delaunay... et le jeu du Tangram).
				Recouvrir une page entière de formes et les peindre en veillant à ce que les couleurs ne se chevauchent pas.


















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>La couleur</i>
				Jouer avec les couleurs (les explorer, les associer, les contraster, les doser, les atténuer, les juxtaposer, les superposer, les renforcer, les éclaircir, les assombrir, les séparer...).
				Construire des toupies bicolores pour comprendre le mélange des couleurs. Sur chaque toupie, on alterne rouge-bleu, jaune-bleu, jaune-rouge.
				Recréer une ou plusieurs tonalités d'un tableau au départ des trois couleurs primaires (rouge, bleu, jaune).
				Fabriquer les couleurs à partir d'éléments de la nature (végétaux, minéraux).
				Composer en superposant et collant des papiers de soie pour découvrir les couleurs secondaires.
				Découper dans des magazines une multitude de papiers, créer un camaïeu ou un nuancier. Essayer de trouver des dégradés.
				Rendre le climat, l'ambiance d'un milieu. Ex. : la féerie du Carnaval ou de Noël, un ciel lourd d'orage, une clairière ensoleillée... en jouant uniquement sur les couleurs.
				Réaliser des aplats de couleur (utiliser les papiers gouachés) pour découper à la manière de Matisse ( <i>L'escargot, La gerbe, l'arc...</i> ).
				Peindre un paysage d'hiver ou d'été pour exprimer par les couleurs une ambiance froide ou chaude.






























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Peindre une multitude d'échantillons de couleurs différentes pour construire un cercle chromatique.
				Transformer une image en noir et blanc en la peignant en couleur et inversement.
				Transformer des couleurs par pochoirs successifs, superposés, déplacés...
				Se maquiller aux couleurs d'une image (paysage, œuvre d'art...)
				Choisir une expression colorée (vert de rage, faire grise mine, se fâcher tout rouge, avoir une peur bleue, rire jaune...) et l'illustrer.
				Réaliser un paysage dont on bouleverse toutes les couleurs habituelles (fauvisme).
				Mélanger avec des couleurs du sable, de la sciure, de la poudre à lessiver... et de la colle.
				Construire un jeu tactile en collant différentes matières sur du carton.















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<i>L'espace et le volume</i>
				Construire la maquette de ma maison, de mon école, de mon village...
				Insérer des objets en trois dimensions dans une peinture (Rauschenberg, Henrico Baj, Daniel Spourri...).
				Créer, par assemblage sur un support, une composition de formes et de couleurs avec des objets trouvés ou ramassés, par exemple lors d'une promenade.
				Créer un nouvel objet à partir d'éléments de récupération. Les transformer, les déformer, les compresser, les assembler entre eux ou simplement les détourner de leur fonction. Ex. : réaliser des machines imaginaires (Tinguely), des assemblages (Arman), des compressions (César).
				Construire des structures sonores : assemblage de coquillages, de métal, de bois creux qui s'entrechoquent lorsqu'ils bougent.
				Construire des mobiles à partir de formes abstraites, en recherchant une harmonie de forme et de structure, en utilisant des matériaux divers tels que papier, plastique, métal, carton, plume, tissu... (Calder, Takis).
				Créer un espace-volume à partir de structures linéaires. Ex. : tendre des cordes, des fils, des végétaux tressés entre trois bâtons reliés entre eux à la manière d'un tepee.
				Partir d'une image représentant un lieu. La transposer en trois dimensions. Ex. : reconstituer le lieu en miniature dans une boîte à chaussures.
				Transposer en trois dimensions une œuvre ou un détail de celle-ci.
				Changer la disposition des bancs dans la classe pour la transformer en bateau, en cabane de sorcière, en labyrinthe...
				Créer un livre-objet.
				Créer un bas-relief ou une ronde-bosse. Ex. : lettres de mon prénom, autoportrait, personnage...













ÉTAPE 1				ÉTAPE 2				Le temps et le mouvement (la quatrième dimension)							
CYCLE 1		CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4									
								Explorer la notion de vitesse et de lenteur au niveau du geste ainsi que ses incidences sur la qualité de la trace.							
								Découper en languettes deux images similaires. Recoller les bandelettes en les intercalant pour créer une impression de mouvement.							
								Créer une succession de dessins légèrement modifiés et les relier pour en faire un dessin animé (livre hip-hop).							
								Réaliser des jeux visuels d'art cinétique. Ex. : tracer des lignes horizontales (en alternant deux couleurs) sur un carton et sur un rhodoïd de mêmes dimensions. Les fixer par leur centre avec une attache parisienne. Il suffit de faire tourner le rhodoïd plus ou moins vite et des combinaisons de lignes obliques, horizontales, verticales et de couleurs apparaissent.							
								Réaliser des jeux graphiques en créant un mouvement par contraste de lignes, par opposition du noir et du blanc, par alternance du plein et du vide (Vasarely).							
								Réaliser une planche de bande dessinée.							

ÉTAPE 1				ÉTAPE 2				La composition (rythme, dominante et contraste)							
CYCLE 1		CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4									
												Explorer, créer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le rythme par la répétition, l'inversion, la superposition et l'alternance des points, lignes, formes (ex. : frise);</li> <li>• le mouvement par les changements de direction, la position, l'orientation des points, lignes, formes;</li> <li>• un contraste.</li> </ul>			
								Créer une composition en respectant les différents plans (arrière-plan, plan moyen, avant-plan). Mettre en évidence un élément.							
								Réaliser, dans du carton, des caches (fenêtres) de formats différents (cadres), pour sélectionner des compositions intéressantes en cadrant une tache, une forme abstraite, un jeu d'ombre et de lumière, un jeu de lignes...							
								Créer de multiples compositions avec le même matériau (formes ou volumes géométriques).							
								Mettre correctement en page un texte, une lettre...							
								Partir d'une photo ou d'une image médiatique; découper les éléments et les remettre en page de façons différentes (utilisation du multimédia).							
								Transformer la composition d'un tableau: inverser, permuter les éléments pour dire autre chose ou pour dire la même chose.							
								Modifier le cadrage, sélectionner un détail et l'agrandir pour en donner une vision rapprochée.							










ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		La perspective
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Utiliser quelques règles de la perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la taille : les objets diminuent de grandeur en s'éloignant;</li> <li>• la superposition : ce qui est devant cache ce qui est derrière;</li> <li>• les détails : ils disparaissent en s'éloignant (du net au flou);</li> <li>• les couleurs : elles perdent leur intensité en s'éloignant;</li> <li>• la position de la ligne d'horizon : celle-ci correspond à la hauteur des yeux de l'observateur;</li> <li>• l'emplacement des objets;</li> <li>• le point de fuite : les droites qui, dans la réalité sont parallèles, convergent vers un seul et même point de fuite situé sur la ligne d'horizon;</li> <li>• les verticales restent verticales;</li> <li>• le travail de l'ombre et de la lumière.</li> </ul> <p>Ces différents principes se combinent entre eux.</p>
				<p>Choisir comme modèle la photo d'un paysage. Transformer les différents éléments du paysage en formes simples. Disposer, en avant-plan, les formes les plus grandes et, en arrière-plan, les formes les plus petites. A l'intérieur de chaque forme, réaliser un rythme de lignes en utilisant des marqueurs de couleurs (valeurs foncées en avant-plan, valeurs claires en arrière-plan).</p>
				Faire du dessin d'après nature.
				Créer une composition collective en veillant à placer correctement différents éléments (personnages, animaux, maisons de grandeurs différentes...) en vue de créer l'illusion de profondeur.
				Dessiner sa maison en perspective.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Les harmonies (monochromes et polychromes)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Créer des tableaux en utilisant une dominante de couleur (par exemple: dégradés de bleus).
				Réaliser des compositions monochromes, bichromes... en découpant, dans des magazines, des formes de différents tons.
				Réaliser une peinture à la manière des Fauves (Gauguin, Matisse).

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>EAP.5.</b> <b>Exprimer le contexte culturel.</b></p>	EAP5.1. Utiliser l'expression artistique pour traduire un évènement, un contexte culturel.
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		EAP.5.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Exprimer par le langage plastique son vécu, son ressenti face à des évènements contemporains (de la fête au village à l'évènement international).
				Peindre un même thème en s'inspirant d'œuvres de contextes culturels différents. Ex.: la maternité à la manière des Indiens d'Amérique, des Africains...
				Exprimer un évènement à la manière de... Ex.: la chasse à la manière des peintres préhistoriques (les grottes de Lascaux). La guerre à la manière des cubistes ( <i>Guernica</i> de Picasso).
















## ➔ Réagir (RAP)








Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>RAP.1.</b></p> <p><i>Face à sa production et face à celle des autres: s'interroger sur (se poser les bonnes questions); comparer (connaître); analyser; justifier en argumentant; explicitement clairement par un langage adapté (vocabulaire, expression, croquis démonstratifs...).</i></p>	<p>RAP.1.1. L'émotion RAP.1.2. Les modes d'expression et les techniques d'exécution RAP.1.3. Le sujet, le genre, le style (mouvement) RAP.1.4. Le langage plastique RAP.1.5. Le contexte culturel</p>
---	---






Voici quelques types d'activités de structuration









ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<b>RAP.1.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Exprimer et expliciter un ressenti face à une production plastique. Le comparer à celui des autres.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<b>RAP.1.2.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Expliciter une production plastique au niveau du mode d'expression et de la technique d'exécution. La comparer avec d'autres.
				Confronter une œuvre originale avec différentes reproductions de celle-ci. S'exprimer sur les ressemblances et les différences: les couleurs, les formats...
				Justifier l'utilisation du mode d'expression et de la technique d'exécution dans une production (la sienne ou celle des autres).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<b>RAP.1.3.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer, grouper différentes œuvres: par sujet, par genre, par style (mouvement).
				Comparer l'approche d'un même sujet par des artistes différents.



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		RAP.1.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Justifier en argumentant les éléments du langage plastique utilisés (forme, couleur, composition...). Les comparer avec ceux des autres.
				Analyser comment, dans une production vidéo (publicité, reportage, film...), la forme (images et musiques choisies, cadrages, mouvements de la caméra, rythme...) est au service du fond (contenu).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		RAP.1.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Situer une œuvre dans son contexte historique et culturel.
				Grouper des œuvres caractéristiques par: <ul style="list-style-type: none"> <li>- civilisation ou époque;</li> <li>- mouvement;</li> <li>- artiste.</li> </ul>
				Replacer des œuvres caractéristiques dans l'ordre chronologique.



## Modes d'expression

Peinture	Dessin	Sculpture	Estampe
<b>Techniques d'exécution</b>			
<ul style="list-style-type: none"><li>• gouache;</li><li>• aquarelle;</li><li>• huile;</li><li>• acrylique.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• mine de plomb;</li><li>• crayons graphite, couleur, aquarelle;</li><li>• fusain;</li><li>• craie sèche, grasse;</li><li>• encre noire, colorée;</li><li>• brou de noix;</li><li>• marqueur à l'eau, à l'alcool.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• taille directe;</li><li>• coulage;</li><li>• assemblage;</li><li>• modelage.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• tampons;</li><li>• cartogravure;</li><li>• frottage empreinte;</li><li>• monotype;</li><li>• linogravure;</li><li>• sérigraphie;</li><li>• report d'image imprimé par alcool.</li></ul>

## Outils

### Varier:

- forme (rond, plat, biseauté, large, étroit, fin...), qualité (souple, rigide...)
- mode d'action (tamponner, racler, asperger, vaporiser, gratter, écraser...)
- matériaux (poils naturels ou synthétiques, caoutchouc, métal, plastique...)

### Exemples d'outils:

pinceaux, brosses, rouleaux, couteaux, spatules, éponges de différentes textures, craies, feutres, crayons, stylos à bille, tous les instruments permettant de gratter, graver ... (peignes, fourchettes, ongles...), tout ce qui peut laisser des traces (plumes, feuilles, branchettes...).

## Supports

### Varier:

le format (hauteur, largeur, diamètre), la forme (géométrique simple, géométrique composée, libre), la texture (tramée, rugueuse, poreuse, lisse, irrégulière, rythmée, ondulée...), la qualité (souple, transparente, opaque, épaisse, fine...).

### Exemples de supports:

papier, carton, papier de verre, tissu, toile cirée, bois, verre, aluminium, radios, contre-plaqué, plastique, celluloïd, cellophane, papier journal, magazine, papier buvard, papier kraft, carte géographique, papier cadeau, coquillage, pierre...; argile, bloc Ytong, bois, gomme, savon, linoléum, frigolite, pâte à bois, pâte à papier, papier mâché, pâte synthétique, plâtre...

## Matières

### Varier:

l'état (solide, liquide, pâteux, poudreux...), la texture (lisse, rugueuse, granuleuse, brillante...), la qualité (opaque, transparente, souple...), la couleur, la luminosité (brillante, mate, terne...).

### Exemples de matières:

sable, peinture à l'huile, à l'eau (gouache, aquarelle, acrylique), encre de Chine, brou de noix, fusain, sanguine, pastels secs, gras et à l'huile, feutres, plâtre, bois, pierre naturelle ou reconstituée, terre, tissu...



















→ **Percevoir** (PMU)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PMU.1.</b></p> <p><b>Percevoir le rythme<sup>1</sup>.</b></p>	<p>PMU.1.1. Percevoir la pulsation: le balancement.</p> <p>PMU.1.2. Percevoir et maîtriser la pulsation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcher sur une pulsation;</li> <li>• frapper une pulsation;</li> <li>• jouer une pulsation.</li> </ul>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PMU.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Se balancer<sup>2</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seul (assis, debout, en avant, en arrière, latéralement, certaines parties du corps, les yeux fermés...);</li> <li>- à deux (face à face, dos à dos, côte à côte, en variant les points de contact entre les enfants...);</li> <li>- en groupe (assis, en file, en s'emboitant l'un derrière l'autre...);</li> <li>- inventer d'autres positions...</li> </ul>
				<p>Trouver le balancement lent sur la pulsation, c'est-à-dire sur les temps forts, et le balancement rapide, c'est-à-dire sur toutes les pulsations. Créer une petite chorégraphie où l'on voit les deux balancements.</p>
				<p>Se balancer d'avant en arrière sur le refrain, latéralement sur le couplet d'une chanson.</p> <p>Trouver des musiques qui donnent envie de se balancer.</p> <p>(C'est l'occasion d'écouter des berceuses du monde entier; idéal avant la sieste chez les petits.)</p>
				<p>Trouver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des mouvements binaires dans son corps (battements cardiaques, respiration, mouvements des paupières...), dans la vie (la marche, éveil/repas...), dans la nature (les vagues, le jour/la nuit...).</li> <li>- des mouvements plus lents (cycle des saisons, de la lune...).</li> </ul>

1. La **pulsation** est le battement régulier de la musique. C'est la base du rythme. Quand vous entendez de la musique, vous tapez du pied : c'est souvent la pulsation. Cette notion doit être sentie et expérimentée physiquement. C'est par le **balancement** que l'enfant perçoit dès son existence un mouvement régulier. Le balancement deviendra la pulsation sur laquelle se construira le rythme. Le balancement est en quelque sorte le berceau de la pulsation. Par son effet relaxant, il permet à l'enfant de frapper la pulsation de manière régulière. Le **tempo** est la vitesse de la pulsation. Par ex., si vous chantez une chanson lentement, on dira que le tempo est lent. Si vous chantez la même chanson rapidement, on dira que le tempo est rapide.

Le **rythme** est le découpage du temps. Il résulte de la durée de chaque son. Il est souvent construit sur la pulsation.

Les **temps forts** sont des pulsations que l'on accentue plus que d'autres et qui se répètent régulièrement dans la musique. Il s'agit souvent d'une pulsation sur deux (comme dans une marche militaire ou un rock and roll); on parle alors de musique binaire; ou d'une pulsation sur trois (comme dans une valse); on parle alors de musique ternaire. (Extrait de "Osez la musique", Edith MARTENS et Vincent VAN SULL, Labor).

Exemple :

	Au	clair	de	la	lu - ne ,	mon	a - mi	Pier - rot
Pulsation	x		x		x	x	x	x
Rythme	-	-	-	-	-	-	-	-
Temps forts					o	o		o

2. Le balancement est la base de tout travail rythmique à proposer de la première maternelle à la sixième primaire. Balancement → pulsation → rythme. Prendre des chansons ou des musiques instrumentales qui donnent envie de se balancer; donc binaires et dont la pulsation est facilement perceptive.





ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PMU.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Marcher seul, à deux, à trois, en formant une forme géométrique, taper dans les mains, sur différents instruments:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur une pulsation donnée seule;</li> <li>- sur une pulsation d'une musique binaire : - au tempo constant;</li> <li>- au tempo variable.</li> </ul>
				Arrêter de frapper la pulsation à la fin d'une musique.
				Continuer à frapper la pulsation quand on interrompt la musique (garder le tempo, l'avoir intériorisé)
				Frapper la pulsation sur le corps de son voisin.
				<p>Mémoriser une suite de pulsations corporelles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ventre - tête - ventre;</li> <li>- ventre - tête - ventre - joues - ventre;</li> <li>- ventre - tête - ventre - joues - ventre - épaules...</li> </ul> <p>(suivre une logique avec les plus petits; par exemple: on descend sur le corps: tête, joues, épaules...; nommer les différentes parties du corps).</p> <p>Inventer de nouvelles suites de pulsations corporelles.</p>
				Inventer une manière de marquer la pulsation. Imiter les trouvailles du groupe.
				Marcher une pulsation sur deux, sur quatre...
				<p>Frapper deux fois par pulsation (temps pas trop rapide).</p> <p>Se diviser en groupes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- frapper une fois par pulsation (premier groupe);</li> <li>- frapper deux fois par pulsation (deuxième groupe);</li> <li>- frapper les temps forts (troisième groupe);</li> <li>- ...</li> </ul> <p>Inventer des jeux de mains ou de ballons par deux sur différentes musiques (ex.: <i>la Samaritaine</i>).</p>
				<p>Frapper:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une pulsation sur deux sur la cuisse gauche, toutes les pulsations sur la cuisse droite et inverser;</li> <li>- une pulsation sur deux sur le torse, toutes les pulsations du pied et inverser.</li> </ul>
				<p>Essayer de décomposer aussi entre trois et quatre (ex.: une fois sur la cuisse gauche en même temps que trois ou quatre sur la cuisse droite et inverser).</p> <p>(Cet exercice demande beaucoup de concentration: à faire peu de temps mais souvent).</p>



<p><b>PMU.2.</b></p> <p><b>Percevoir le monde sonore.</b></p>	<p>PMU.2.1. Prendre conscience du silence, du son et du bruit.</p> <p>PMU.2.2. Percevoir le son dans l'espace.</p> <p>PMU.2.3. Percevoir les différentes qualités du son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intensité;</li> <li>• durée;</li> <li>• hauteur;</li> <li>• timbre.</li> </ul> <p>PMU.2.4. Découvrir le monde de la musique, reconnaître:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des ambiances, des paysages sonores;</li> <li>• des phrases musicales, des formes musicales (ABA, rondo);</li> <li>• des instruments de la percussion scolaire;</li> <li>• les différentes sonorités d'instruments à cordes, à vent, percussion;</li> <li>• des voix parlées, chantées, de cultures différentes en écoute active, en écoute libre;</li> <li>• un schéma d'écoute (musicogramme) et le suivre à l'audition.</li> </ul>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PMU.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ecouter le "silence" (bruits de la classe, de la rue, de la nature...).
				Ecouter un son (ou une musique) quand le son ou la musique s'arrête, peindre le silence.
				Faire passer un objet sonore (bocal avec quelques billes) d'enfants à enfants, sans faire de bruit.
				Jouer au roi du silence.
				Lire une partition graphique. Voir Annexe: Exemple 1.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PMU.2.2. <sup>3</sup>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Émettre un son vocal, corporel, avec un objet ou un instrument, montrer d'où vient le son. Bouger en émettant un son vocal, corporel, avec un objet ou un instrument, suivre le déplacement du doigt.
				Les yeux bandés, suivre son guide (chaque guide émet un bruit différent, joue d'un instrument différent). Inverser les rôles.
				Les yeux bandés, repérer d'où vient le bruit. (En cercle, "un aveugle" au milieu : des enfants changent de place ou viennent se placer derrière l'aveugle). Dire combien d'enfants ont changé de place ou se trouvent derrière l'aveugle.
				Jouer au roi du silence (Repérer d'où vient le bruit).
				Affiner sa perception : près/loin - devant/derrière - gauche/droite - au-dessus/en dessous... (la sécurité).

3. A faire les yeux bandés ou fermés selon l'âge.



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Diriger la classe qui chante en indiquant les nuances: bras ouverts → fort/bras rapprochés → faible. Comptine. Voir Annexe: Exemple n°2.
				Guider par l'ensemble des voix des enfants (sans crier) qui change d'intensité selon qu'on est loin ou près de l'objet à trouver: (Jeu du chaud et froid).
				Produire un son plus fort ou plus faible que son voisin.
				Traduire à l'écoute de séquences musicales ses perceptions de l'intensité: corporellement (gestes, déplacements), graphiquement.
				Trouver et découper des images évoquant différentes intensités sonores (un désert, un embouteillage...). Les classer en crescendo, jouer à la bataille sonore comme on joue aux cartes.
				S'exprimer corporellement sur des musiques aux variations d'intensité intéressantes (ex.: le long crescendo du <i>Boléro</i> de Ravel, des concertos...), musiques différentes où alternent soliste et ensemble.
































4. Les quatre paramètres du son doivent être travaillés simultanément et non de manière séparée, afin que l'enfant perçoive les quatre qualités du son.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	Durée
				Relais sonore: ne jouer de son instrument que lorsque l'on pense que la résonance de l'instrument précédent est terminée.
				Chanter des chansons utilisant des sons longs et des sons brefs. Voir Annexe: Exemple 3.
				Imaginer un "codage" pour les sons longs et brefs (Dictées de sons de différentes durées). Ex.: _ _ _ _ _
				Se relever les bras tendus et se replier en boule sur un son long. Ex.: celui d'un triangle.
				Marcher sur un son long, s'arrêter quand on ne l'entend plus ou faire des mouvements, former une forme géométrique.
				Parcourir du doigt une distance (longueur du banc, de l'épaule au coude...) sur la durée d'un son.
				Classer les instruments de la classe; ceux qui produisent des sons longs et ceux qui produisent des sons courts.
				Trouver comment arrêter un son long sur différents instruments.
				Lire et jouer une partition rythmique simple en isorythmie d'abord (tout le monde joue le même rythme sur des instruments différents) et progressivement en polyrythmie (des rythmes différents se superposent). Respecter la chronologie: - lire; - perception corporelle; - instruments.














ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Hauteur
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Remplir d'eau une série de verres identiques à différents niveaux. Découvrir les différentes hauteurs en les frappant avec un objet en bois. Les ordonner du son le plus grave au plus aigu.
				Jeu du bateau: se rendre aux différents endroits du bateau selon les sons entendus ou exprimer par les hauteurs du corps, la hauteur des sons: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sons graves: les cales ou accroupi;</li> <li>- sons médium: le pont ou assis;</li> <li>- sons aigus: le mât ou debout.</li> </ul>
				Suivre de la main une mélodie jouée ou chantée (main en bas pour les sons graves, main en haut pour les sons aigus).
				Idem avec deux sons seulement, commencer par des sons très contrastés pour finir par deux sons très proches. Variez les timbres, si possible.
				Jouer, chanter ou écouter une mélodie lente (ex.: Le cygne du <i>Carnaval des animaux</i> de C. Saint-Saëns) et suivre les différentes hauteurs des sons avec la main.
				Reconnaitre les différentes hauteurs de voix (basse - ténor - alto - soprano/4 voix) en écoutant par exemple: "Tuba Mirum", extrait du <i>Requiem</i> de Mozart.
				Ecouter de courtes phrases jouées ou chantées où se cache une fois, deux fois, trois fois un son (sol, par exemple) et répondre. (Allongez progressivement les phrases pour y introduire une fois, deux fois, trois fois sol).
				Jouer sur une flûte ou un xylophone des séries de sons conjoints allant de do à sol ou de sol à do. Les faire représenter par les enfants sur des échelles: <ul style="list-style-type: none"> <li>- choisir l'échelle ascendante ou descendante;</li> <li>- placer des croix sur les échelons correspondants aux sons entendus.</li> </ul> Exemple n° 4.1.
				Donner le schéma d'une mélodie aux enfants avec un minimum de commentaires et leur demander de l'interpréter (par exemple: <i>Mon grand-père</i> ). Exemple n° 4.2.
				Demander aux enfants de compléter une grille en y transcrivant une petite chanson connue (par exemple: <i>Frère Jacques</i> ). Exemple n° 4.3.
































ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Timbre <sup>5</sup>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Identifier</b></p> <p>Identifier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des timbres de voix naturelles, transformées (par ex. les voix des enfants) sur un répondeur téléphonique;</li> <li>des timbres d'objets (Je frappe sur quel objet avec mon crayon ?);</li> <li>des timbres d'instruments de la percussion scolaire (instruments en bois, en métal):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de familles différentes;</li> <li>- de même famille.</li> </ul> </li> </ul>
				Identifier et mémoriser une série de timbres (un tambour, un sistre, un triangle ) adaptée à l'âge des enfants.
				Trouver des bruits corporels (chaque enfant en trouve un différent). Les yeux fermés, en identifier certains et les reproduire.
				Trouver l'instrument qui a joué (instrument caché de la vue des enfants ou enfants ayant les yeux bandés).
				Reconnaître un enfant de la classe au timbre de sa voix (naturel, transformé, enregistré).
				A la suite de l'audition d'une série de bruits, créer un "scénario" ou, à partir d'un "scénario", créer une série de bruits.
				<p><b>Enregistrer, reconnaître</b></p> <p>Enregistrer les bruits entendus lors d'une promenade. De retour en classe, se remémorer la promenade en identifiant les bruits enregistrés (la gare, le parc, le ruisseau...), les associer à des photos. Même procédé avec les bruits de l'école (récréation, cantine, salle de gym .) ceux de la maison (téléphone, vaisselle, sonnette...).</p>
				Ecoute de C.D. de bruitages: reconnaître les bruits entendus.
				Jouer au loto sonore.

5. Le timbre est la qualité spécifique d'un son. Par exemple, vous reconnaissez le timbre chaud de la voix d'un ami. On parle aussi du timbre des instruments de musique.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PMU.2.4. Des ambiances, des paysages sonores
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Reconnaître des ambiances sonores différentes (la gare, le grand magasin, le bord de la route, la foire, le marché...).
				Reconnaître des paysages sonores différents (la ferme, la forêt, la mer... les phénomènes naturels: la pluie, le vent...). (Utiliser les C.D. de la médiathèque).
				Créer par petits groupes des ambiances et des paysages sonores différents (la foire, la nuit au bord d'un étang, la forêt tropicale, la plage...). Les autres groupes devinent.



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Créer le bruitage: <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'une histoire;</li> <li>- d'un spectacle de marionnettes;</li> <li>- d'une vidéo sans le son (par exemple: <i>Pierre et le loup</i>);</li> </ul> en mettant l'accent sur les mouvements et le caractère des personnages.
				A l'écoute d'une bande son, créer une histoire.
				Créer une histoire et la bruite.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Des phrases musicales<sup>6</sup></i> Frapper la pulsation d'une musique sur un genou, changer de genou quand on change de phrase.
				Faire une ronde et marcher dans un sens, puis dans l'autre à chaque changement de phrase.
				Faire quelque chose tout seul sur une phrase, à deux sur la suivante (ex.: frapper dans ses mains, frapper sur les mains de l'autre).
				Accompagner la première phrase avec un instrument, la deuxième avec un autre ou en percussion corporelle (mains, pieds, cuisses, doigts).
				Accompagner la première phrase musicale avec une sorte d'instrument, la suivante avec un autre groupe d'instruments...
				Inventer une danse où les pas suivent les phrases.
				Signaler par un geste, une couleur; un objet, un changement de phrases.




































6. On entend la fin de la phrase musicale quand elle reste suspendue "au clair de la lune, mon ami Pierrot" ou quand la mélodie descend "ma chandelle est morte, je n'ai plus de feu".










Dans les chansons, en général, la phrase musicale correspond à la phrase de la langue française.

Une majorité de danses traditionnelles fonctionnent par phrases de huit pulsations. C'est aussi l'occasion d'écouter des musiques très différentes.















Commencer par travailler sur des chansons où les phrases correspondent aux phrases musicales avant de travailler sur des musiques instrumentales.























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Des formes musicales (ABA, rondo)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				ABA (forme chanson: A = refrain, B = couplet). En ronde, tourner sur une chanson, dans un sens sur A, dans l'autre sur B.
				En ronde, tourner sur une musique instrumentale dans un sens sur A, dans l'autre sur B.
				Faire un geste, un mouvement différent sur A, sur B.
				Frapper la pulsation par différents mouvements sur A, sur B.
				Inventer une chorégraphie où les mouvements, gestes sont différents sur A et B.
				"Uf dem auger" extrait de <i>Carmina burana</i> de Carl Orff. Créer des mouvements ou pas de danse en respectant les différents thèmes (Forme ABA).
				Marche: extrait du <i>Casse-Noisettes</i> de Tchaïkovsky (Forme ABA).
				Rondo (ABACA) A = refrain, B et C = parties différentes. Après l'écoute de quelques rondos de styles différents (classique, issus du folklore...), trouver la forme.
				Faire un geste, un mouvement différent sur A, B, C.
				Inventer une chorégraphie où les mouvements, gestes, pas de danse sont différents sur A, B, C.
				Identifier dans des œuvres différentes les formes ABA et ABACA (rondo).
				Utiliser des cartons de couleurs différentes pour exprimer la forme.
				A l'écoute d'un morceau, disposer des couleurs en forme de puzzle pour représenter sa structure.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Des instruments de la percussion scolaire
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Montrer, nommer, écouter des instruments de la percussion scolaire (tambourin, claves, triangle, grelot, cymbales, tambour, sistres, wood-block...).
				Trouver le nom de l'instrument qui a joué. Idem avec deux instruments joués en même temps.
				Répondre à l'instrument qui a joué. (Deux files avec dans chaque file des instruments différents: un instrument de la file B répond à celui de la file A).
				Trouver l'instrument qui n'a pas joué : - instruments très différents (métal, peau, bois); - instruments de la même famille.



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Des différentes sonorités d'instruments à cordes, à vent, percussion
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Identifier les trois grandes familles d'instruments. Prendre conscience que, hier et aujourd'hui, ici ou ailleurs, la grande majorité des instruments rentrent dans ces trois catégories.
				Ecouter et reconnaître la sonorité d'un instrument dans le cadre d'une œuvre musicale. Ex.: <i>Pierre et le loup</i> de S. Prokofiev, <i>Le Carnaval des animaux</i> de C. Saint-Saëns,...
				Ecouter des extraits d'œuvres musicales, dire quel instrument a joué ou associer à chaque instrument son image (dessin de l'instrument).
				Identifier différentes sonorités d'instruments: - à cordes            pincées    violon grattées    guitare frappées    piano; - à vent    (l'homme souffle - trompette) (une machine souffle - orgue); - de percussions    frappées (djembé et cymbales) grattées (grattoirs) secouées (maracas); sans oublier les instruments électriques (guitare électrique) et électroniques (synthétiseur).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Des voix parlées, chantées, de cultures différentes
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Reconnaître la voix de chaque enfant de la classe (voix parlée, chantée, transformée, enregistrée...).
				Ecouter et reconnaître des voix d'hommes, de femmes, d'enfants.
				Ecouter et reconnaître des voix joyeuses, tristes, inquiètes, endormies, hésitantes...
				Ecouter des voix utilisées de manière moins habituelle (opéra, chants asiatiques, inuit...).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Un schéma d'écoute (musicogramme)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Découvrir un schéma d'écoute (musicogramme) et savoir le suivre à l'audition.  Exemple: "Aquarium" du <i>Carnaval des animaux</i> de C. Saint-Saëns.
				Exemple n° 5.1.(premier et deuxième cycle).
				Exemple n° 5.2.(troisième et quatrième cycle).
				(CDROM disponible à l'Ecole normale catholique du Brabant Wallon - Haute Ecole Léonard de Vinci).



























Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>EMU.1.</b></p> <p><i>S'exprimer par des séquences sonores.</i></p>	<p>EMU.1.1. Inventer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des bruitages;</li> <li>• des ambiances, des paysages sonores.</li> </ul> <p>EMU.1.2. Inventer un code au niveau de l'intensité, de la durée, de la hauteur, du timbre et du silence. Le représenter graphiquement</p>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration










ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		CYCLE 4	EMU.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Chercher toutes les possibilités de bruitages: (vocaux, corporels, objets...) Chercher dans l'environnement direct et/ou dans "la malle à bruits" comment produire tel ou tel bruit.
					Bruiter une histoire existante ou une vidéo dont on a coupé le son en essayant d'exprimer des sentiments, des mouvements.
					Inventer une histoire pour la bruiteur.
					Créer une cassette de bruits (du plus simple au plus bizarre) à faire deviner à une autre classe.
					Créer une bande son qui raconte une histoire sans aucune parole.
					A partir d'une reproduction d'une œuvre plastique (par ex.: <i>Le poète endormi</i> de Marc Chagall ou <i>La campagne heureuse</i> de Jean Dubuffet, rechercher quels bruits, quels sons pourraient être entendus: - animaux: cris; - bruits et sons de l'intérieur: habitation, étable; - bruits et sons de la nature: vent,...; - humains: voix parlées, criées, chantées. Ne conserver que les plus pertinents, les plus justes, les plus réalisables.







ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		CYCLE 4	EMU.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Inventer un code pour représenter graphiquement des chansons, comptines..., où sont représentées l'intensité, la hauteur, la durée... Voir Annexe: Exemple n°6.











<p><b>EMU.2.</b></p> <p><i>S'exprimer par le rythme.</i></p>	<p>EMU.2.1. Libérer la pulsation et l'expression rythmique:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imitation;</li> <li>• ostinato (formule constamment répétée);</li> <li>• canon;</li> <li>• question/réponse;</li> <li>• rondo;</li> <li>• jeux rythmiques</li> </ul>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<p><b>EMU.2.1.</b> <i>Imitation</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Faire passer une formule rythmique sans interruption. La formule doit rester intacte jusqu'au dernier enfant (Jeu du furet). (A faire avec un petit groupe d'enfants).
				Faire passer une formule rythmique (Jeu des muets: jeu du furet, mais entre chaque enfant se trouve un "muet").
				Imiter différentes formules rythmiques proposées par l'animateur. Voir Annexe: Exemple n°7.






















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<p><i>Ostinato (formule constamment répétée)</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Superposer un ostinato rythmique verbal ou corporel et une comptine ou un chant. Voir Annexe: Exemple 8.
				Jouer plusieurs ostinatos avec instruments de musique (cymbales et toms, maracas, grelots, wood-block, tambourin, triangle, caisse claire). Voir Annexe: Exemple 9.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<p><i>Canon</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Pratiquer le canon rythmique (N'utiliser que des formules rythmiques très simples; une cellule rythmique sur deux est toujours la même; les frappeurs sont toujours les mêmes). Voir Annexe: Exemple 10.
				Le canon rythmique verbal. Voir Annexe: Exemple 11.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<p><i>Question/réponse</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Répondre à une formule rythmique avec un frapper donné (les mains), en reproduisant la même formule, mais avec un frapper de son choix (par exemple: le pied ou la langue). Répondre en conservant le frapper (les mains), mais en changeant la formule rythmique. Répondre à une formule rythmique en changeant la formule et le frapper. Voir Annexe: Exemple 12.

















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Rondo
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Le rondo rythmique: forme ABACA (couplet - refrain).            Improviser le couplet d'un rondo rythmique dont le refrain est joué collectivement et toujours le même (chaque enfant ou groupe d'enfants se chargeant d'un couplet).            Voir Annexe : Exemple 13.</p>




















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Jeux rythmiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Réagir corporellement à l'audition d'une comptine parlée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- croches frappées : courir;</li> <li>- noires frappées: marcher;</li> <li>- blanches frappées: prendre une pose (statue).</li> </ul>
				<p>Jouer avec les prénoms, des noms de fruits, d'animaux, de pays,...</p> <p>Voir Annexe : Exemple 14.</p>
				<p>Exploiter une comptine parlée avec des instruments.</p> <p>Voir Annexe : Exemple 15.</p>
				<p>Jeu du tiercé.            Reconnaître trois rythmes différents.            Frapper trois rythmes affichés au tableau.            Voir Annexe : Exemple 16.</p>
				<p>Jouer une formule rythmique sur le dos de celui qui est devant et ainsi de suite jusqu'au premier de la file qui viendra jouer à l'animateur la formule reçue (se ranger en files).</p>
				<p>Reconnaître une chanson à partir de son rythme.            Ex.: <i>Frère Jacques, Il court, il court le furet...</i></p>
				<p>Jeu de balle: se lancer des formules rythmiques comme une balle.            Former un cercle.            Inventer une formule rythmique en regardant un autre enfant. Reproduire la formule reçue et en inventer une autre en la frappant tout en regardant un troisième enfant.</p>









<p><b>EMU.3.</b></p> <p><i>S'exprimer par la voix.</i></p>	<p>EMU.3.1. Développer son expression vocale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respiration;</li> <li>• jeux vocaux, ambiances sonores;</li> <li>• pratique du chant d'ensemble (à l'unisson, en canon et à deux voix).</li> </ul>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<b>EMU.3.1.</b> <i>Respiration</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Jeu des vagues: se coucher sur le dos. Faire bouger un bateau en papier par des mouvements du ventre sur l'inspiration-expiration.
				Faire vaciller la flamme d'une bougie (imaginaire ou réelle) sans l'éteindre.
				Souffler de l'air chaud sur sa main (bouche grande ouverte); souffler de l'air froid (bouche en O).
				Les gâteaux d'anniversaire : souffler une bougie, cinq bougies, 20 bougies, 30 bougies.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<i>Jeux vocaux, ambiances sonores</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Imiter avec sa voix des sons de la nature, d'animaux ou de la vie quotidienne. (Il est intéressant de partir d'enregistrements avec de vrais cris d'animaux, car, en réalité, le coq ne fait pas "cocorico", l'âne "hi-han", l'oiseau "tchip-tchip" et le train "tchouc-tchouc").
				Chercher des sons avec vibrations des cordes vocales (aaa, nnn, ooo, zzz...) et des sons sans vibration des cordes vocales (ttt, fff, sss...). On peut mettre la main sur la gorge pour sentir s'il y a vibration ou pas (c'est l'occasion de découvrir que l'on possède deux cordes vocales et de sentir l'emplacement et le fonctionnement de celles-ci).
				Le moulin à sons: se répartir en groupes de quatre. Choisir un son original à produire avec sa voix (par exemple: bloing, tchoc, krr; zlub...). Produire son son chacun à son tour, de plus en plus vite, comme les ailes d'un moulin qui se mettent en marche. On obtient souvent des effets sonores surprenants et amusants.
				Créer un graphisme et demander aux enfants comment on pourrait le chanter: Voir Annexe: Exemple 17.
				Prononcer une phrase de différentes manières. Voir Annexe: Exemple 18.
				La machine à sons. Choisir un mot ou un son, une manière de le chanter et un mouvement qui l'accompagne. Démarrer la machine en répétant son chant et son mouvement régulièrement (toutes les deux, trois, quatre..., secondes). (Un nouveau chant et un nouveau mouvement s'ajoutent chaque fois). On arrête la machine quand on veut.
























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Pratique du chant d'ensemble (à l'unisson, en canon et à deux voix)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Pratiquer le chant d'ensemble. Commencer par des comptines, continuer avec des chansons à répétition comme le fait souvent Henri Dès, avant de passer à des chants plus complexes.
				Le canon: chanter une chanson pendant que l'animateur chante sans arrêt une des phrases du canon (le plus souvent la dernière phrase). Inverser les rôles. Créer deux groupes. (Pour éviter la cacophonie, marquer la pulsation).

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>EMU.4.</b></p> <p><b>S'exprimer par le corps.</b></p>	<p>EMU.4.1. Développer l'expression de son corps:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rythme, mouvement, gestes;</li> <li>• danses chantées, folkloriques, inventées.</li> </ul>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<p style="text-align: center;"><b>EMU.4.1.</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Rythme, mouvement, gestes</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Evoluer dans l'espace. S'arrêter à un signal donné (ce signal peut être la fin d'une danse ou d'un chant, un rythme prévu, un coup frappé sur un instrument...) et imiter un personnage, un animal.
				Evoluer dans l'espace en respectant les changements de tempo de la musique. (A un signal donné, changer de mouvement).
				Evoluer dans l'espace et réaliser, sur une phrase musicale (plus ou moins longue), une figure déterminée (forme géométrique, lettre, serpent, vagues...).
				Réaliser une chorégraphie en respectant le caractère et les différentes parties de la musique.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		<p style="text-align: center;"><i>Danses, danses traditionnelles, danses inventées</i></p>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Apprendre quelques chansons à gestes, rondes, danses et jeux chantés. Exemples: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bateau sur l'eau</i> (jeu de "balancer");</li> <li>• <i>Le lézard gris</i> (jeu de doigts);</li> <li>• <i>Quand trois poules vont aux champs</i> (jeu d'exploration de l'espace), <i>Scions du bois</i> (jeu de tresse);</li> <li>• <i>Rond, rond, macaron</i> (ronde);</li> <li>• <i>Jean petit</i> (danse de gestes);</li> <li>• <i>La Samaritaine</i> (jeu de claps);</li> <li>• <i>Ah! c'est la fête au village</i> (danse en colonne);</li> <li>• <i>Youpie est venu</i>.</li> </ul>
				A partir d'une musique, créer une danse par groupes de quatre, cinq... ou collectivement.
				Apprendre des danses traditionnelles, issues du folklore d'Europe, et découvrir une grande richesse de mouvements.







Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...










**EMU.5.**

**S'exprimer  
par la pratique  
instrumentale.**










- EMU.5.1. Construire et explorer des instruments de musique (lutherie sauvage).  
 EMU.5.2. Explorer la pratique de quelques instruments:
- petites percussions (tambourin, claves, triangle, maracas,...);
  - instruments mélodiques (carillon, xylophone, métallophone...).
- EMU.5.3. Découvrir la richesse du jeu instrumental:
- accompagnement de chants;
  - ensemble instrumental.

Voici quelques types d'activités de  
structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	EMU.5.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4					
								<p>Fabriquer quelques instruments de musique. Quelques exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiro, rec-rec ou reco-reco (sonorité particulière qu'on obtient en frottant une baguette sur les stries d'une bouteille en plastique, d'une boîte de conserve ou d'un bois strié);</li> <li>- Claves (deux bâtons d'une vingtaine de centimètres que l'on frappe l'un contre l'autre);</li> <li>- Maracas (remplir n'importe quelle boîte ou bouteille avec des grains de riz, de maïs, de sel, des cailloux, des petits pois...);</li> <li>- Bouteilles ou verres d'eau remplis à différents niveaux;</li> <li>- Sistres (percer des capsules à l'aide d'un clou et les clouer sur un bâton);</li> <li>- Wood-block (noix de coco coupée en deux);</li> <li>- Pots en terre cuite suspendus;</li> <li>- Tambour (large tube en carton coupé en trois cylindres de 25, 40 et 55 cm. Recouvrir le dessous d'un carton qui ferme les trois embouchures).</li> </ul> <p>Les explorer:</p>

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	EMU.5.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4					
								<p>Illustrer une histoire, un conte ou une œuvre picturale avec des instruments fabriqués ou achetés dans un magasin de musique.</p>
								<p>Reproduire un rythme frappé par l'animateur. (Au claquement des doigts, les instruments en métal répondent, au frappement des mains, les bois répondent...).</p>
								<p>Associer les instruments à une couleur. Ex.: les instruments en métal (rouge), les instruments en bois (vert), les instruments en peau (bleu), etc. Poser sur le sol des feuilles de papier aux couleurs correspondantes. Se placer devant une couleur. Les instruments correspondant à cette couleur interviennent sur un rythme défini préalablement. (Une zone de silence est établie).</p>











ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		EMU.5.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Accompagner des chants qui se prêtent bien à l'illustration instrumentale. (Veiller à ne pas dépasser l'intensité du chant).
				Frapper la pulsation avec quelques instruments. Ex.: claves et tambour/cymbales et maracas.
				Rondo (ABACA). Jouer le refrain avec tous les instruments. Improviser chaque couplet avec une catégorie différente d'instruments.

















## ➔ Réagir (RMU)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

RMU.1.	
<p><b>Emettre son avis, communiquer son vécu, son émotion.</b></p>	<p>RMU.1.1. Face à sa propre production. RMU.1.2. Face à la production de l'autre qu'il soit élève comme lui ou grand maître. Face aux musiques enregistrées.</p>

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		RMU.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir d'enregistrements, écouter, critiquer, trouver des pistes pour s'améliorer.
				Exprimer ses émotions, ses difficultés, son ressenti.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		RMU.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				S'intéresser aux productions des autres.
				S'exprimer (sans jugement, de manière constructive) face à la production de l'autre.
				Communiquer ses émotions, son ressenti à l'écoute d'une œuvre musicale (issue d'époques et de cultures différentes).
				Reconnaître quelques formes musicales: le concerto, la symphonie, le poème symphonique, l'opéra...







➔ **Percevoir** (PCP) **et exprimer** (ECP)

Dans le domaine du corps et de la parole, les compétences d'intégration Percevoir et Exprimer s'interpénètrent et se fondent lors des différents stades de l'activité. En conséquence, **les activités de structuration seront présentées globalement, sans différencier le percevoir et l'exprimer.**

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PCP.I.</b></p> <p><b>ECP.I.</b></p> <p><i>Percevoir et exprimer le langage corporel.</i></p>	<p>PCP.I.1. / ECP.I.1. Utiliser son corps pour exprimer et émouvoir.</p> <p>PCP.I.2. / ECP.I.2. Découvrir et explorer le schéma corporel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les trois axes du corps;</li> <li>• la respiration;</li> <li>• un segment corporel/tout le corps;</li> <li>• le regard.</li> </ul> <p>PCP.I.3. / ECP.I.3. Découvrir et explorer le rapport au sol:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la marche, course, saut, reptation;</li> <li>• le déséquilibre et la chute;</li> <li>• les caractéristiques du sol.</li> </ul> <p>PCP.I.4. / ECP.I.4. Découvrir et explorer le mouvement:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'ouverture et la fermeture;</li> <li>• la trajectoire;</li> <li>• l'énergie;</li> <li>• les sensations, les émotions;</li> <li>• la maîtrise;</li> <li>• l'attitude.</li> </ul> <p>PCP.I.5. / ECP.I.5. Découvrir et explorer l'environnement:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• humain,</li> <li>• matériel.</li> </ul>
--	---









Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCP.I.I.	ECP.I.I.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Traduire corporellement un fait, un état, un personnage, une action, une relation..., en utilisant, par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le milieu (lieux habituels, lieux moins habituels: herbe, neige, glace, sable...);</li> <li>• les autres (petit ou grand groupe, relation duelle, un face au groupe);</li> <li>• les objets (matériaux: papier, tissu, bois..., petit matériel, gros matériel, objets usuels, déguisements...);</li> <li>• l'univers sonore (musiques, bruits et bruitages, monde sonore, naturel...);</li> <li>• l'univers visuel (images, réalisations plastiques, lumières...);</li> <li>• l'univers des sens (tactile, olfactif);</li> <li>• le langage écrit et oral (onomatopées, mots, phrases, textes, poésies, chansons...).</li> </ul>	





























Les trois axes du corps

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Représenter l'arbre qui pousse : prendre ses forces dans la terre, sentir la sève qui monte des racines jusqu'au sommet. Devenir fort et vigoureux. (Dans le corps, la colonne vertébrale est porteuse de ce mouvement - axe vertical).
				Représenter l'arbre qui ploie et fléchit au gré du vent dans toutes les directions (axe avant/arrière et gauche/droite). Résister au vent et à la tempête qui se déchainent de plus en plus en utilisant sa force et sa souplesse dans son bassin.

















La respiration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Respirer à partir d'images. Ex.: couché sur le dos, imiter le flux et le reflux des vagues sur la mer (travail de la respiration au niveau ventral, intercostal et claviculaire). Se promener dans la forêt, respirer à pleins poumons (inspirations et expirations complètes), entendre un bruit, avoir peur (arrêt de la respiration). S'enfuir (respiration accélérée), être épuisé (respiration haletante). Rentrer chez soi, fermer la porte, être soulagé (soupir).
				Le moulin à vent: en inspirant, monter les bras à l'oblique; en expirant, tourner les bras; ralentir le mouvement au fur à mesure que les poumons se vident; s'arrêter et, à la fin de l'expiration, revenir à la position de départ .
				Le petit train: se placer derrière un autre enfant pour former un train. En inspirant, lever un bras; en expirant, taper doucement sur le dos de la personne devant soi; tourner sur soi-même pour se déplacer dans l'autre sens et répéter l'exercice.













Un seul segment: tout le corps









ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Ecrire son nom avec une phalange, un doigt, la main, le coude, le pied, un orteil, le nombril... ou tout le corps.
				Faire bouger son corps en suivant des consignes: se déplacer comme un robot, bouger tout son corps ou ne bouger qu'une partie (la tête, les bras, les jambes...), faire vibrer son corps comme si l'on tenait un marteau-piqueur; secouer les bras puis les jambes, s'immobiliser doucement.
				Chanter et mimer. Ex.: Jean qui danse, Savez-vous planter les choux ?.





Le regard













ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Regarder fixement et horizontalement en se promenant dans l'espace sans lâcher le regard de quelqu'un d'autre.
				Déconnecter le regard des mouvements corporels (tourner la tête dans un sens et le regard dans l'autre...).
				Suivre des yeux un objet imaginaire qui se déplace de haut en bas, en zigzag, de droite à gauche et terminer devant soi, le regard flou.
				Exprimer une émotion par le regard (amitié, colère, peur, timidité...).



























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCP.1.3. ECP.1.3.	<i>La marche, la course, le saut, la reptation</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Marcher le pied posé bien à plat, sur la pointe des pieds, sur le talon, le côté intérieur, le côté extérieur du pied...
					Se déplacer comme un spéléologue (escalader une muraille, sauter, ramper; se faufiler; passer par un petit trou, glisser sur le dos, sur le ventre, tourner très court...).
					Se déplacer en suivant un chemin sinueux, en zigzag, en marchant, en courant (accélérer et ralentir), en rampant, en sautant, en sautillant...









ÉTAPE 1		ÉTAPE 2			<i>Le déséquilibre et la chute</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Chercher dans différentes positions, le point de limite d'équilibre.
					Tomber sur le sol en imitant une bulle, une plume, un serpent, un éléphant, un singe...













ÉTAPE 1		ÉTAPE 2			<i>Les caractéristiques du sol (réelle ou imaginaire)</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Marcher sur un fil, sur une surface brûlante, glaciale, glissante, sur des œufs, dans de la colle, dans la neige...





ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCP.1.4. ECP.1.4.	<i>L'ouverture et la fermeture</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Traduire des émotions par une attitude ouverte/fermée. Ex: il fait beau, je suis de bonne humeur. Je reçois une lettre annonçant une mauvaise nouvelle...
					Alterner les positions (debout, assis, couché; ouverte, fermée). Ex: la fleur s'ouvre et se referme, le soleil se lève et se couche, la tortue rentre dans sa carapace...
					Choisir un objet et le manipuler à sa taille normale. L'objet grandit jusqu'à devenir énorme puis diminue pour devenir tout petit, voire minuscule.





ÉTAPE 1		ÉTAPE 2			<i>La trajectoire dans l'espace (droite/courbe)</i>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					Changer de trajectoire chaque fois que l'animateur frappe dans les mains.
					Se mouvoir dans un espace uniquement par des trajectoires rectilignes. Puis uniquement par des trajectoires courbes et sinueuses. Alterner les deux trajectoires chaque fois que la cloche retentit.
					Se promener dans la nature. A chaque fois que sa sensibilité est touchée par un élément (tache de lumière, ombre, arbre, pomme de pin...), changer de trajectoire.
					Idem dans un espace intérieur (attention attirée par une matière, une tache sur le mur, une ombre, un dessin sur le carrelage...).
					Traverser un espace encombré d'objets imaginaires qu'il faut contourner, enjamber, passer en dessous...
					Par son déplacement, écrire sur le sol des chiffres, des lettres, des mots que les autres doivent deviner.























ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>La vitesse (lente/rapide)</i>
				Varier la vitesse de ses mouvements, de ses déplacements. Reproduire les mêmes mouvements, les mêmes déplacements, tantôt rapidement, tantôt lentement.
				Suivre le rythme donné (par un voisin, une musique, un instrument) avec un mouvement, un déplacement.

































ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>L'énergie (forte/légère)</i>
				Soulever un objet imaginaire léger, lourd, grand, petit... Se le lancer.
				Tirer sur une corde imaginaire qui offre des résistances diverses.
				Effectuer des mouvements avec des énergies différentes (avec douceur, violence, souplesse...).









































ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Les sensations, les émotions</i>
				Exprimer une émotion (peur, tristesse, colère, gaieté...) ou une sensation (froid, chaud, mal...) par une attitude, une mimique, un geste, un mouvement, un déplacement.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>La maîtrise (spontanéité ou contrôle)</i>
				Mimer le plus rapidement possible, sans réfléchir (spontanéité), une liste de mots (objets, métiers, animaux, émotions, sensations...).
				Retravailler chacun de ces mimes en prenant le temps pour affiner le plus possible, jusqu'au résultat le plus pur, le plus vrai (contrôle).

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>L'attitude (immobilité - énergie contenue et figée)</i>
				Prendre la position d'un personnage représenté sur une affiche, un dessin, un tableau...
				Composer des silhouettes avec les mains ou avec le corps (ombres chinoises ou ombres corporelles).
				Bouger très vite et se figer dans une attitude à un signal donné.
				Jouer à 1,2,3, Piano.
				Sculpter le corps de son voisin pour en faire une statue.



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		L'environnement humain
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Trouver une réponse à l'attitude de l'autre.
				Composer une machine (en mouvement ou pas). Chaque enfant est une pièce de la machine et vient s'imbriquer aux autres.
				Composer un tableau ou reproduire un tableau. Représenter les personnages, le décor, les animaux... par une attitude.
				Composer le tableau visuel d'une histoire au fur à mesure que l'animateur raconte. (Chacun représente soit un personnage, un élément du décor, une ambiance...).
				Créer des formes ou des volumes géométriques. Se grouper à plusieurs pour représenter une pyramide, les lettres de l'alphabet, une architecture contemporaine...
				Se laisser manipuler comme une marionnette ou comme un morceau de bois par un autre.
				Etre le miroir de l'autre. Reproduire les mouvements de l'autre. (Transfert latéral: ce qui est induit à droite est reproduit à gauche).
				Commencer à raconter une histoire à une personne. Une deuxième personne s'ajoute, puis une troisième et ainsi de suite jusqu'à constituer tout le groupe. Modifier sa voix, son regard, la distance en fonction de l'évolution de sa relation avec les autres.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		L'environnement matériel
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Circuler avec d'autres dans un espace en veillant à garder le plateau théâtral en équilibre.
				Se déplacer avec confiance et sans heurter les autres; maîtriser de mieux en mieux l'espace-jeu.
				Evoluer dans un espace torride, glacial, venteux...
				Passer d'un espace triste et déprimant à un espace gai et coloré; d'un espace bas et encombré à un espace très haut et dégagé; d'un espace stressant à un espace calme et apaisant.
				Se déplacer dans un réseau de cordes (réelles ou imaginaires) tendues dans l'espace.
				Utiliser un accessoire réel pour raconter une histoire, accessoire dont la nature change au cours de l'histoire (le chapeau devient vase, volant, ballon, boîte...).
				Utiliser un accessoire imaginaire que les autres doivent découvrir.
				Appréhender un objet de façon inhabituelle (prendre un crayon avec ses pieds, un ballon avec ses genoux...).
				Utiliser un accessoire imaginaire qui se transforme au fur à mesure qu'on le passe à son voisin. Ex.: un rouleau pour peindre les murs devient un cerf-volant qui se transforme en craie, puis en corde à sauter...
				Circuler les yeux bandés dans un espace, guidé par les directives codées d'un partenaire (sons, bruits...).



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PCP.2.</b></p> <p><b>ECP.2.</b></p> <p><i>Percevoir et exprimer le langage vocal.</i></p>	<p>PCP.2.1. / ECP.2.1. Utiliser sa voix pour envoyer des signaux (sons) et pour émouvoir.</p> <p>PCP.2.2. / ECP.2.2. Découvrir et explorer les éléments du langage vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le silence;</li> <li>• la hauteur;</li> <li>• le débit;</li> <li>• l'intensité;</li> <li>• l'intonation.</li> </ul>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCP.2.1. ECP.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Reproduire vocalement des ambiances sonores (la gare, le marché, la foire...) et des paysages sonores (la nuit au bord d'un étang, la mer, la forêt...).
				Composer un personnage, un élément du décor, une ambiance par un son.









ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCP.2.2. ECP.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<i>Le silence</i>
				Réagir immédiatement par le silence à un stimulus extérieur. Ex.: la nuit tombe, les bruits du jour disparaissent peu à peu pour laisser place au silence. Et puis viennent les bruits de la nuit. Quelqu'un arrive: tout se tait..
				Prendre conscience du silence et s'exprimer par rapport à ce silence.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		La hauteur (grave/aigüe)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Au départ d'une phrase simple, explorer différents registres de la voix (parler à la manière du vieux grand-père bourru, du bébé, d'une sorcière..., à la manière des trois ours de Boucle d'or).
				Reconnaître, à partir d'enregistrements, différentes voix.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Le débit - tempo (lent/rapide)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Répéter une phrase, un texte très lentement d'abord, et de plus en plus vite au point que cela devienne incompréhensible (grommelots).











ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		L'intensité (forte/faible)
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Au départ d'une phrase simple, explorer les limites d'intensité et d'audibilité de sa voix.
				Produire un son qui varie d'intensité. Ex.: l'arbre qui se fait foudroyer (cri d'agonie).
				Raconter; dire une phrase à un groupe situé tout au fond de la pièce. Faire varier l'intensité de sa voix au fur à mesure que le groupe se rapproche.
				Explorer l'espace qui est donné avec la voix. Ex.: lancer sa voix sur le mur du fond.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		L'intonation
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				En grommelots ou en caricaturant une langue étrangère, s'exprimer en jouant sur les intonations (aucun mot n'est compréhensible).
				Prononcer une phrase banale de plusieurs manières en variant l'intonation selon les sentiments, les émotions.





















Pour développer les compétences spécifiques suivantes...






































<p><b>PCR.3.</b></p> <p><b>ECP.3.</b></p> <p><b>Percevoir et exprimer le langage verbal.</b></p>	<p>PCR3.1. / ECP3.1. Utiliser la parole pour envoyer des signaux (mots) et pour émouvoir.</p> <p>PCR3.2. / ECP3.2. Utiliser et explorer les éléments du langage verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le contenu (cohérent, qui a du sens);</li> <li>• la forme (genre, style, intonation, musicalité, articulation, durée);</li> <li>• la combinaison de la forme et du contenu.</li> </ul>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCR3.1. ECP3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Choisir et dire un texte en rapport avec un sentiment défini et qui exprime la joie, la peur, la timidité, la colère, la tristesse...
				Percevoir le tragique du comique, le mélodrame du réalisme...



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Mots en cascade. Lancer un mot, chacun à son tour; trouver un autre mot en relation au niveau du sens avec le mot précédent. Ex.: lumière, soleil, chaleur, feu...
				Commencer une histoire, passer la parole à son voisin, puis à un troisième qui enchaîne... ou utiliser le support d'un petit caillou (caillou magique) qui donne droit à la parole.
				Raconter une histoire sans s'arrêter. Quelqu'un d'autre, légèrement en retrait, répète simultanément tout ce qui est dit pour déconcentrer.
				Décrire un lieu représenté sur une photo. Les autres retrouvent la photo décrite parmi d'autres.
				Décrire une reproduction d'œuvres d'art (peintures, sculptures, architectures...). Les autres retrouvent l'œuvre décrite parmi d'autres.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Partir du récit d'une histoire simple pour la raconter sous forme d'un poème, d'une fable, d'un exposé, d'une petite pièce de théâtre...
				Partir d'une phrase en reprenant chaque fois le dernier complément pour commencer la phrase suivante. Ex.: ils se sont perdus dans la forêt amazonienne. Dans la forêt amazonienne, une tribu d'Indiens les a recueillis un matin. Un matin...
				Raconter une histoire simple en privilégiant l'aspect visuel ou l'aspect auditif, olfactif, tactile ou encore gestuel et kinesthésique.
				Dire un texte en utilisant un des trois niveaux de langage (argotique, familier, raffiné). S'inspirer des Exercices de style de Queneau.
				Dire un texte avec l'accent d'un pays, d'une région...
				Explorer l'intonation, la musicalité. Au départ d'une même phrase, utiliser la forme déclarative, interrogative, exclamative. Au départ d'un mot ou groupe de mots, enchaîner en reprenant la dernière syllabe. Ex.: trois petits chats, chapeau de paille, paillason...
				Explorer l'articulation au départ de phrases telles que : "Un chasseur sachant chasser sans..." "Les chaussettes de l'archiduchesse sont sèches..."
				Raconter un texte en le simplifiant ou en l'allongeant.
				Improviser sur un sujet donné dans un temps donné.
				Placer cinq mots dans une histoire à raconter dans un temps donné.
				Utiliser le plus de fois possible un mot donné dans un temps donné.
				Placer un mot insolite dans une histoire (mot qui sera deviné par le groupe).



ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		La combinaison forme/contenu
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Lancer une proposition banale du style "C'est mardi!" Y répondre par une formule originale, farfelue au niveau du sens et très expressive au niveau de l'intonation : "Quoi? C'est mardi? Le pape arrive et je n'ai pas rangé ma chambre!".
				Raconter une histoire au fur à mesure que l'on tire des cartes (jeu classique ou jeu de tarot) en s'appuyant sur les chiffres, les couleurs, les personnages...
				Jeu du rêve éveillé. Commencer chaque phrase par "J'ai rêvé de..." Même exercice avec un souhait "Je voudrais..." ou un mensonge "Je n'ai jamais dit que...".
				Jeu du photolangage. S'exprimer sur une ou plusieurs photos (plutôt inhabituelles) en s'interrogeant sur le quoi? Qui? Où? Quand? Comment?

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PCR.4.</b></p> <p><b>ECP.4.</b></p> <p><b>Percevoir et exprimer le langage scénique.</b></p>	<p>PCR4.1. / ECP4.1. Utiliser le langage scénique pour donner à voir une image, un son, une parole, une émotion face à des spectateurs.</p> <p>PCR4.2. / ECP4.2. Utiliser et explorer les éléments du langage scénique:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les techniques théâtrales;</li> <li>• les supports incitateurs, catalyseurs (musique, bruitage, éclairage, accessoires, déguisements, costumes, maquillage, masque, marionnettes, objets...).</li> </ul>
--	---





Voici quelques types d'activités de structuration

















ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCR4.1. ECP4.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Mettre en scène une fable, un poème, un conte musical au moyen d'une technique appropriée.
				Improviser en utilisant une technique choisie sur un thème ou une situation donnés.
				Elaboration d'un spectacle qui fait appel au langage corporel, verbal et vocal.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		PCR4.2. ECP4.2. Les techniques théâtrales
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Identifier différentes techniques théâtrales au moyen de documents vidéo ou en réel (théâtre à l'école).
				Explorer quelques techniques théâtrales comme: <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'improvisation;</li> <li>- le mime;</li> <li>- la pantomime;</li> <li>- le jeu dramatique;</li> <li>- le clown;</li> <li>- l'expression corporelle;</li> <li>- la danse;</li> <li>- ...</li> </ul>





ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Créer et travailler un personnage:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imaginer une rencontre entre deux personnages célèbres (Astérix et le roi Albert; Christophe Colomb et le capitaine Haddock...).</li> <li>- former des couples insolites et opposés (sorcier et magicien; juge et assassin...).</li> <li>- créer un personnage par deux (l'un aidant l'autre). Quand le personnage est bien défini, le mettre dans plusieurs situations (interrogatoire de police, dans la file devant un cinéma, dans un ascenseur bloqué, sur le quai de la gare...).</li> <li>- adapter l'utilisation de la voix et du mouvement aux exigences d'un rôle ou d'un personnage.</li> </ul>













ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p style="text-align: right;"><i>Les supports incitateurs, catalyseurs</i></p> <p>En fonction d'une technique choisie, chercher les supports adaptés, soit une musique, un bruitage, un accessoire, un déguisement, un masque, un costume, un maquillage, un objet, un éclairage, une marionnette...</p>
				Choisir et élaborer des éléments de décor pouvant convenir à un personnage, à un jeu dramatique, à une fable...
				Choisir des éléments de costumes et des accessoires pouvant convenir à des personnages inventés.
				En utilisant des déguisements, chercher quel personnage je pourrais être.

















## ➔ Réagir (RCP)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>RCP.1.</b>	
<b>Emettre son avis, communiquer son vécu, son émotion.</b>	<p>RCP.1.1. Face à son expression et à sa production.</p> <p>RCP.1.2. Face à l'expression et à la production de l'autre (sans jugement).</p>

Voici quelques types d'activités de structuration

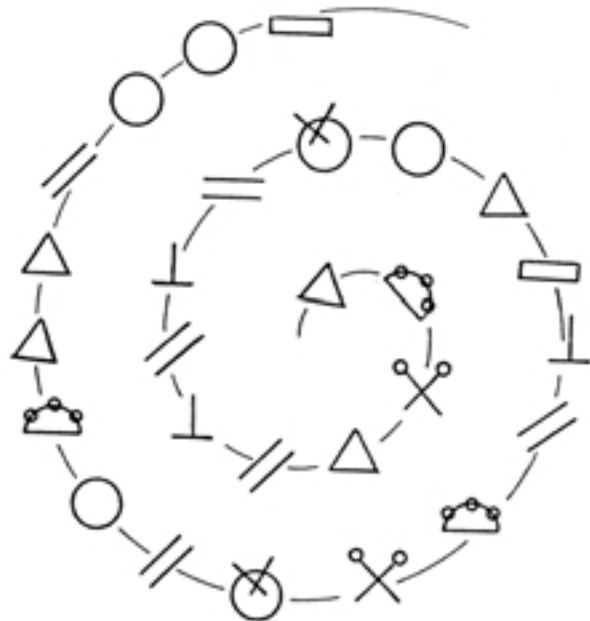
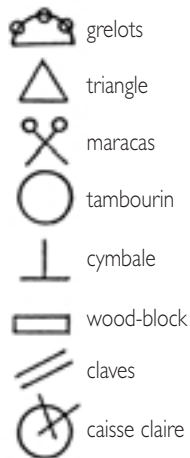
ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>RCP.1.1.</b>
				Exprimer ses émotions, ses difficultés, son ressenti.
				Analyser les problèmes rencontrés, trouver des pistes pour s'améliorer.

ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>RCP.1.2.</b>
				S'intéresser au jeu dramatique des autres et le commenter de façon constructive.
				Discuter d'une présentation de jeu dramatique en différenciant ce qui est cohérent de ce qui ne l'est pas.
				Décrire, expliquer, commenter un spectacle, échanger librement son opinion en donnant les raisons de son appréciation.



## EXEMPLE 1

### Lecture d'une partition



L'animateur parcourt la partition en prenant des tempos différents. Les instrumentistes interviennent lorsqu'on traverse la "zone" de leur instrument. Il est possible de faire le voyage allez retour et aussi d'avancer et de reculer par petites étapes. En dehors de la zone instrumentale : silence complet !

## EXEMPLE 2

1<sup>ère</sup> partie = **fort**

2<sup>ème</sup> partie = **faible**



*Le coq a dit  
La poule a dit  
Le chien a dit  
L'a-gneau a dit  
La cloche a dit*

*Co-co-ri-co  
Cot cot co-dac  
Ouah ouah ouah ouah  
Be be be be  
Ding dong ding dong*



### EXEMPLE 3

CHANT : "Tic-Tac"

Tout doux va l'hor - lo - ge tic - tac, tic - tac,  
 Mais pen - du - le - pres - se tic - tac, tic - tac, tic - tac, tic - tac,  
 Quant aux mon - tres et ré - veils, font : tique-taque, tique-taque, tique-taque, tic

### EXEMPLE 4.1

### EXEMPLE 4.2

Mon grand-père, ma grand-mère  
 Mon cousin et vire le moulin

											vi		
											re		
								sin	et			le	
							cou					mou	
mon	grand-	pè		ma	grand-	mè	mon						lin
			re				re						



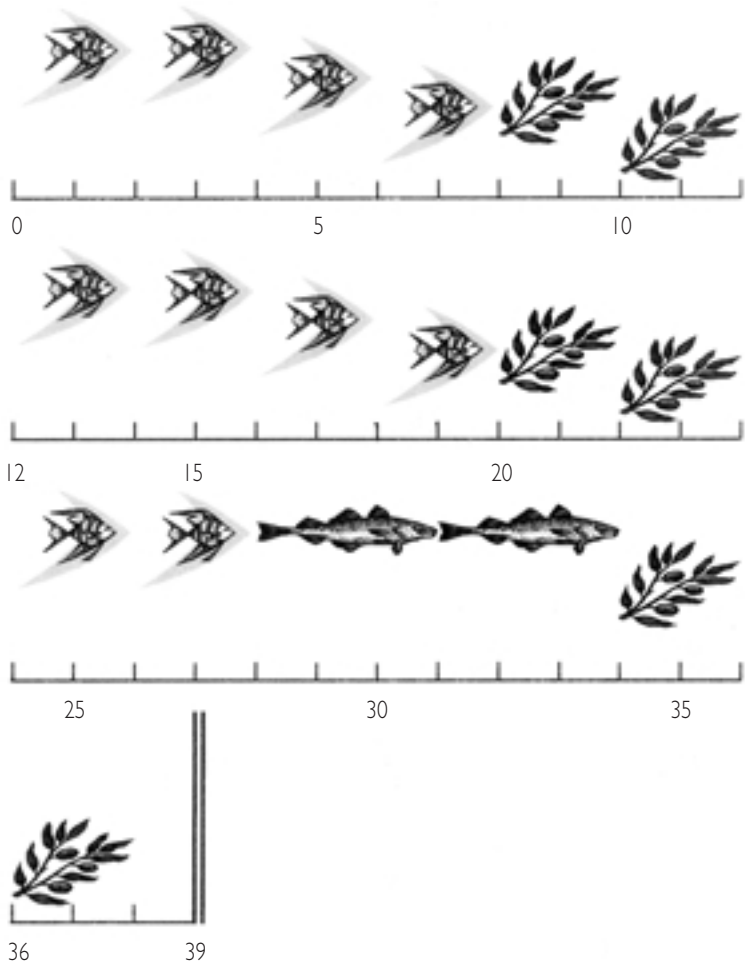
### EXEMPLE 4.3

Frère Jacques  
 Dormez-vous  
 Sonnez les matines  
 Ding, dung, dong.

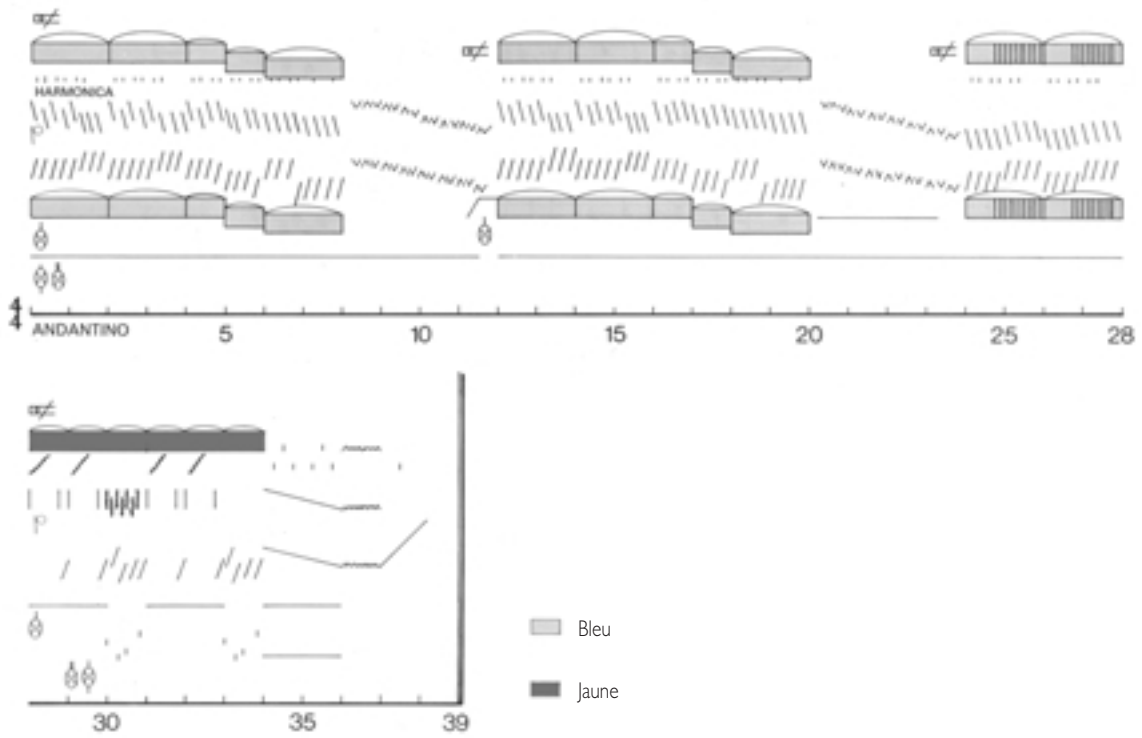
								nez							
						vous	----	Son	les						
				mez-					ma						
		Jac		Dor						ti					
	re													dong	-----
Frè			ques								nes	Ding			
														dung	

### EXEMPLE 5.1

**Le Carnaval des animaux : AQUARIUM**  
 C. Saint-Saëns



## EXEMPLE 5.2



## EXEMPLE 6

silence = V

durée = ———

hauteur = ———

qui est ton a mi ? V c'est Fran- çois.

## EXEMPLE 7

Extrait de l'expression musicale - Anne-Marie Chevalier - Armand Colin, 1989.

- Cellules rythmiques différentes - frappers identiques (mains) variations sur les nuances.

(mains)

Maitre

Enfants

(mains)

M

E

M

E



## EXEMPLE 8

### OSTINATO RYTHMIQUE VERBAL

Comptine

Ostinato

toc toc / toc toc toc / qui frapp' à la / por - te?

toc toc / toc toc toc / toc toc / toc toc toc

toc toc / toc toc toc / c'est le pe - tit / coq!

toc toc / toc toc toc / toc toc / toc toc toc

Superposition de l'ostinato et de la comptine

### OSTINATO RYTHMIQUE CORPOREL

EP G  
EP D  
M.  
G.

zin zin co - ma oh - ya / ma oh - ya / oh

zin zin co - ma oh - ya / ma oh - ya / oh

EP G : poser la main droite sur l'épaule gauche  
 EP D : poser la main gauche sur l'épaule droite  
 M. : frapper dans les mains  
 G. : frapper sur les genoux à l'aide des mains



## EXEMPLE 9

### JEU DE PLUSIEURS OSTINATOS

1. Cymbales et toms



2. Maracas



3. Grelots



4. Wood-block



5. Tambourin



6. Triangle



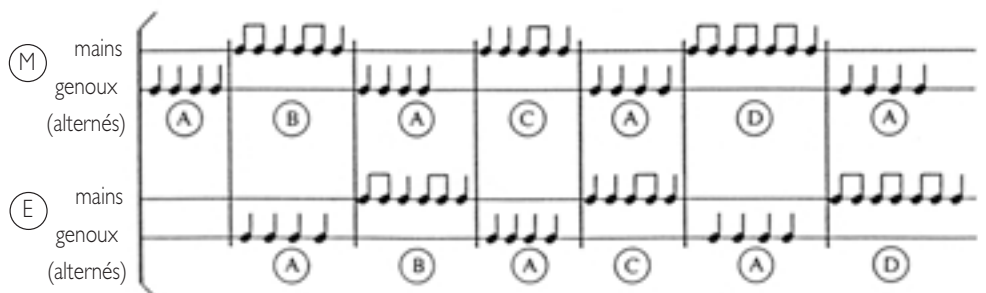
1. Caisse claire



D'abord, l'ostinato n°1 seul. Ensuite, ajouter le n°2, puis le n°3... Jouer quelques fois les 7 ostinato ensemble, puis les enlever un à un pour qu'il ne reste plus, à la fin, que le n°1, à nouveau seul.

## EXEMPLE 10

Extrait de l'expression musicale - Anne-Marie Chevalier - Armand Colin, 1989.



(M) mains  
genoux  
(alternés)

(E) mains  
genoux  
(alternés)

A B C D A

A B A C A D





## EXEMPLE 11

### CANON RYTHMIQUE VERBALE

1. 2. 3. 4.



Quel - le ca - tas - tro - phe, l'a - pos - tro - phe,  
les phil lo - soph' et tous les profs.



## EXEMPLE 12



Extrait de l'expression musicale - Anne-Marie Chevalier - Armand Colin, 1989.

### JEU DES QUESTIONS/RÉPONSES

La maitresse propose à un enfant une cellule avec un frapper donné

(ex. : ) L'enfant doit répondre la même cellule avec un autre frapper de son choix (ex. : ) avec la langue).

La maitresse propose une cellule et un frapper (ex. : ) dans les mains). L'enfant répond en conservant le frapper mais en changeant de formule rythmique (ex. : ) dans les mains).

Même question : (ex. : ) dans les mains. L'enfant répond en changeant de cellule et le frapper (ex. : ) (pied).



CANON RYTHMIQUE INSTRUMENTAL

Refrain

1. Triangle

2. Claves

3. Tambourin

Detailed description: This musical score is for a 4-measure refrain in 2/4 time. The first staff, labeled '1. Triangle', contains a sequence of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff, labeled '2. Claves', contains a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The third staff, labeled '3. Tambourin', contains a sequence of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Brackets are placed under the first two measures of each staff, and a large bracket spans the entire 4-measure phrase across all three staves.

Exemples de couplets (inventés par les enfants)

1. Grelots

2. Tambour de basque

Detailed description: This musical score is for an 8-measure couplet in 2/4 time. The first staff, labeled '1. Grelots', contains a sequence of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff, labeled '2. Tambour de basque', contains a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. A large bracket spans the entire 8-measure phrase across both staves.



## EXEMPLE 14



La France	L'Italie	La Roumanie	La Yougoslavie
L'Irlande	L'Allemagne	Le Canada	Les Etats-Unis
La Suisse	La Russie	La Tunisie	L'Union Soviétique
L'Espagne	La Pologne	La Malaisie	L'Amérique du Sud

Ensuite, on dit le texte.

On peut remplacer certains mots par des silences, dire le texte en deux groupes...

## EXEMPLE 15

A	à Paris à Paris	A	un et un deux
B	sur un petit cheval gris	B	un lapin sans queue
A	à Rouen, à Rouen	A	deux et deux quatre
B	sur un petit cheval blanc... etc	B	un lapin sans patte

à petits pas, à petit trot	tu n'auras pas la patte à coco
la belette et le mulot	elle est cachée derrière le rideau
à petits pas, à petit trot	
ont frappé à mon carreau	

Extrait de *L'Expression musicale* - Anne-Marie Chevalier - Armand Colin, 1989.



## EXEMPLE 16

### JEU DU TIERCE

Au tableau trois rythmes :

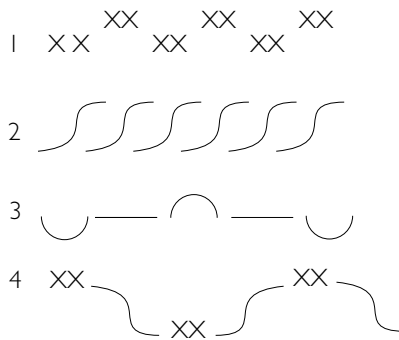


L'animateur frappe un des trois rythmes. les enfants doivent le retrouver.  
On continue le jeu en frappant deux puis trois rythmes en suivant.  
Ensuite, c'est un enfant qui frappe les rythmes

## EXEMPLE 17

Extrait de *Oser la musique* - Edith Martens et Vincent Van Sull - Edition Labor, 1992.

### UN GRAPHISME A INTERPRETER



### LA VOIX

Dire une phrase avec des intonations différentes.

*Le bonheur est dans le pré*  
*bon- est le*  
*Le heur dans pré*

*Le\_\_bon\_\_heur\_\_est dans le pré*

*Le bonheur est dans le pré*

Demander aux enfants d'autres façons de dire cette phrase (travailler la phrase en voix chuchotée, en voix plus forte, en utilisant plusieurs débits (lent, rapide...), la dire avec des sentiments, des accents...)



# Développement corporel



# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.5**

1. Vue d'ensemble p.5
2. Compétences d'intégration p.6
  - Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité p.7
  - S'initier à la culture du mouvement p.8
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration p.9
  - Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité p.9
  - S'initier à la culture du mouvement p.10
4. Prolongements dans le secondaire p.11
5. Liens avec les Socles de compétences p.13

## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.15**

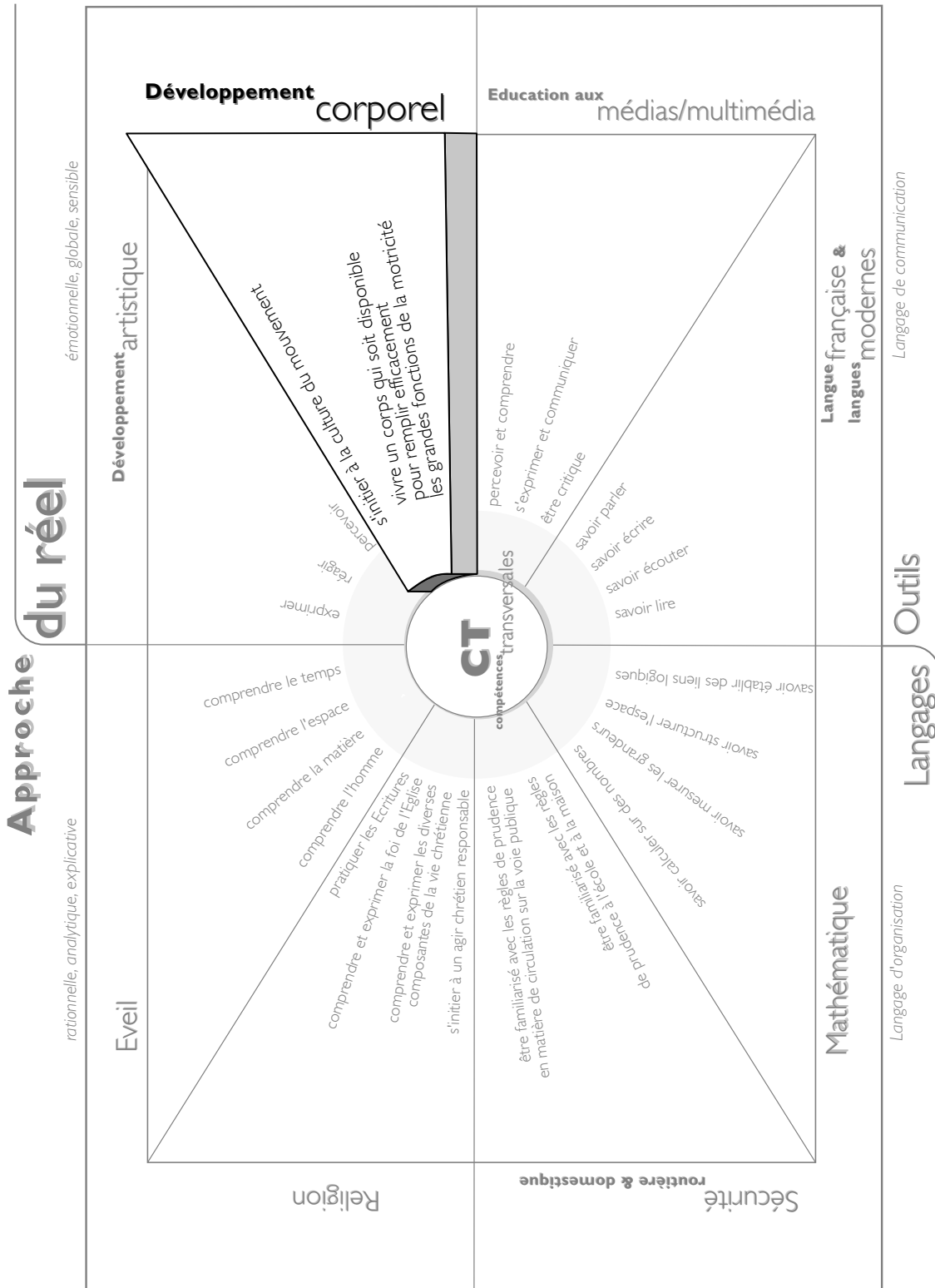
1. Des activités fonctionnelles p.15
  - Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité p.15
  - S'initier à la culture du mouvement p.18
2. Des activités de structuration p.20
  - Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité p.20
  - S'initier à la culture du mouvement p.37

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences

Dimension corporelle de la personne





# Intentions générales

**Le développement corporel participe à l'éducation globale de l'enfant en l'amenant - par l'éducation des conduites motrices - à percevoir et utiliser des repères adéquats dans l'environnement pour agir et réagir de façon adaptée dans les situations de la vie.**

**Aux yeux du sage, la seule chose à laquelle le corps peut servir est de faire du bien à autrui.**

**Kathâ Sarit Sâgara**

Le jeune en mouvement est le sujet principal de préoccupation de l'éducation physique, dont l'objectif est le développement global de la personne. Les activités physiques - dans leurs différentes formes, qu'elles soient sportives ou non - doivent être impérativement considérées comme moyens au service de ce développement global de l'enfant et envisagées en cohérence avec les finalités de l'enseignement catholique. Il convient de réaffirmer la priorité accordée par l'éducation physique à l'enfant en mouvement et non au mouvement en tant que concept absolu. Dès lors, l'enseignement fondamental a plus particulièrement à se préoccuper de l'éducation des conduites motrices, laissant à l'enseignement secondaire le développement des activités sportives.

Dans l'enseignement fondamental, cette éducation motrice centrée sur l'enfant utilise les notions complémentaires de conduites motrices (actions motrices de l'enfant) et de situations motrices (situations d'apprentissage conçues par l'enseignant pour susciter les actions motrices de l'enfant).

Ces notions sont bien plus larges que celle de mouvement. Elles soulignent la mise en jeu de toutes les dimensions fondamentales de la personne dans le mouvement: dimensions biomécanique et physiologique certes, mais aussi affective, sociale et cognitive. De même, ces notions soulignent la nature indissociable des dimensions de la personne, l'unité de celle-ci. Enfin, ces notions invitent à classer, évaluer et choisir les différentes formes d'activités existantes en fonction des besoins qu'elles sont susceptibles de rencontrer chez l'enfant.

**Ainsi, l'espace moteur est également espace cognitif, espace social, espace affectif.**

**Intelligence et motricité** se répondent selon un mouvement de va-et-vient. Apprendre à sérier; à classer; à compter; à inclure, c'est aussi apprendre à se déplacer sur des lignes tracées dans la salle de jeu, à juxtaposer ou à séparer des cubes et des dominos, à combiner et encastrier des volumes, à sauter d'un cercle dans un autre. L'éclosion de l'intelligence sensorimotrice est à l'origine de l'intelligence formelle.

L'inverse est également vrai: la prise de conscience du mouvement permet parfois de l'ajuster au but à atteindre, de le rendre plus efficace.

**L'espace moteur est aussi espace social et culturel.** L'enfant ne peut être vu comme isolé de son milieu. Le considérer comme se développant dans l'interaction avec son environnement humain et matériel permet d'introduire le concept de sociomotricité. Ainsi par exemple, amener l'enfant d'une forme de jeu où l'attention est entièrement accaparée par le ballon à une forme de jeu dans laquelle il prend en compte à la fois des partenaires et des règles de jeu, c'est certainement l'aider à mieux percevoir et utiliser des repères sociaux de l'environnement pour y adapter sa conduite motrice. L'action humaine s'inscrit dans un système culturel et favorise la dimension sociale de son développement.

**L'espace moteur est aussi espace affectif.** L'affectivité de l'enfant imprègne fortement ses conduites motrices. Elle se projette massivement dans la façon dont il perçoit l'obstacle, le partenaire, l'adversaire et dans la façon dont il s'exprime par son corps.

Le risque assumé est un vecteur éducatif de tout premier plan. Face aux défis, l'enfant est incité à répondre, il s'engage, il prend conscience des risques, il apprend à les gérer et les vit intensément.

**Dans les situations motrices, le projet prend corps.** Choisir une conduite motrice mobilise toute la personnalité de l'enfant. La conduite motrice engage ses ressources cognitives, le confronte au milieu, noue des relations interpersonnelles et suscite des élans affectifs.

**Partir de l'enfant,** c'est mettre les activités au service des objectifs, ce qui ne signifie pas que l'activité n'ait plus d'importance. La démarche doit naître de la détermination des besoins de l'enfant. Ainsi, en réponse à la variété de besoins, l'éducation physique dispose d'un très grand éventail d'activités physiques et sportives dans lesquelles il convient de puiser les sources d'ins-



piration. C'est la richesse des situations motrices offertes qui permettra de combiner objectifs et attraits pour proposer à l'enfant des situations motivantes.

## MOTRICITÉ ET PSYCHOMOTRICITÉ

Les précédents programmes de développement corporel insistaient déjà sur l'intégration de la psychomotricité dans l'enseignement fondamental. Cette préoccupation est tout aussi présente, sinon plus, dans ce nouveau programme. Cependant, nous avons jugé nécessaire de prendre quelques distances par rapport au concept même de psychomotricité incluant pour certains aussi bien la rééducation psychomotrice que l'éducation perceptive, l'éducation par l'action...

Dans ce programme, nous parlons d'activités motrices et d'éducation des conduites motrices. Ces activités doivent être comprises comme étant également des activités psychomotrices au sens entendu par les programmes antérieurs, c'est-à-dire une approche axée sur la globalité de l'être humain, l'unité de la personne et de ses réactions aux stimulations de l'environnement, comme une prise en compte de toutes les activités de l'organisme exprimant la personnalité tout entière, comme une manière d'être au monde.

Les enseignants familiers de cette conception et de son développement à travers les notions de schéma corporel, de latéralité, d'organisation spatiale et temporelle, de motricité globale, d'organisation perceptive... les retrouveront dans le présent programme sous une formulation moins systématique, plus systémique et certainement innovante.

L'enfant acquerra la connaissance vécue de son corps en mouvement et au repos en intégrant les différentes composantes de la motricité reprises dans le tableau ci-après.

### Les composantes de la motricité

#### Facteurs d'exécution (bio-mécaniques)

- La force
- L'endurance
- La vitesse
- La souplesse

#### Facteurs sociomoteurs

- La communication motrice
- La contre communication motrice

#### Facteurs psychomoteurs

- La motricité globale
- La motricité fine
- L'organisation spatiale
- L'organisation temporelle
- La latéralité
- Le schéma corporel
- L'organisation perceptive

## MOTRICITÉ ET CONDITION PHYSIQUE

Le présent programme de développement corporel dans l'enseignement fondamental ne reprend pas " la condition physique " comme une compétence. Cependant, les activités fonctionnelles et les activités de structuration donnent l'occasion à l'enfant d'exercer et de développer, entre autres, les facteurs d'exécution constitutifs de la condition physique. Par ailleurs, pour que se développent les différentes compétences, l'enfant doit exercer et intégrer les facteurs d'exécution qui participent à sa " condition physique " tout autant que les facteurs psychomoteurs et les facteurs sociomoteurs qui composent sa motricité (cf. tableau ci-dessus).



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

### Développement

## corporel

*Education des conduites motrices*

#### **Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité**

- Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement.
- Se protéger efficacement.
- Communiquer avec son corps.
- Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle.
- Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement.
- S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain.

#### **S'initier à la culture du mouvement**

- Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie.
- Être activement responsable de son intégrité physique et de son bien-être.
- Construire une image du corps en mouvement et la confronter à celle donnée par les médias.



## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

Le programme présente deux compétences d'intégration.

Répondant à la définition des compétences d'intégration, elles sont "constamment en devenir", se développant en fonction des compétences spécifiques qui se construisent dans les différentes séquences d'apprentissage.

L'éducation des conduites motrices doit aussi s'inscrire dans le long terme tout en restant ancrée dans le présent de l'enfant.

Le développement de celui-ci est la résultante de l'interaction d'un certain programme biologique avec les expériences que le sujet peut réaliser au contact du milieu. Ce principe général est également vrai pour son développement moteur.

Maturation et apprentissage dans des situations de vie vont se combiner pour mettre à la disposition de l'enfant un ensemble plus ou moins riche et diversifié de conduites motrices qui doivent répondre aux différentes fonctions de la motricité (les fonctions d'orientation, de protection, d'expression, de communication, de prise d'informations et de développement).

L'éducation des conduites motrices devrait préparer l'enfant à être, demain, un adulte qui réserve une place de choix à l'activité physique régulière.

La plupart des conduites humaines s'expriment par la motricité, peu importe que cette mobilisation corporelle soit massive ou discrète ou encore qu'elle se manifeste essentiellement par le mouvement ou la posture.

Communiquer, éprouver une émotion, parler, écrire, lire, dessiner, patiner, conduire un véhicule... ne peuvent se concevoir sans mobilisation corporelle.

Ainsi, l'approche du développement et de l'apprentissage des conduites motrices devrait intéresser tous les partenaires pédagogiques. Instituteurs et maîtres spéciaux, notamment, chercheront à installer une complémentarité dans leurs interventions.



## 1.1 VIVRE UN CORPS QUI SOIT DISPONIBLE POUR REMPLIR EFFICACEMENT LES GRANDES FONCTIONS DE LA MOTRICITÉ<sup>1</sup> (DM)

Cette compétence d'intégration va s'organiser autour des six grandes fonctions remplies par la motricité (HAUERT, 1995). C'est en faisant référence à celles-ci que nous pouvons plus aisément dégager les compétences spécifiques à développer.

Compétences spécifiques	Fonctions de la motricité
<b>DM</b>	
<b>Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement.</b>	<i>La motricité permet de s'orienter ou de se déplacer pour agir efficacement.</i> La première fonction de la motricité est la fonction d'orientation et/ou de déplacement du corps vers les sources de stimulations.
<b>Se protéger efficacement.</b>	<i>La motricité permet de se protéger.</i> La seconde fonction de la motricité est la fonction d'évitement et de protection permettant de réaliser les ajustements posturaux et/ou des déplacements nécessaires pour éviter des stimuli désagréables, voire dangereux.
<b>Communiquer avec son corps.</b>	<i>La motricité permet de communiquer.</i> La troisième fonction de la motricité apparaît ainsi sous le terme de fonction d'expression, de communication (langage articulé, dessin, danse, musique...).
<b>Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle.</b>	<i>La motricité permet de déplacer les objets, les utiliser, les manipuler, les transformer.</i> Cette fonction de la motricité peut être appelée fonction de construction; elle permet à la personne d'agir efficacement sur le réel pour le modifier à son avantage.
<b>Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement.</b>	<i>La motricité permet de prendre correctement l'information.</i> C'est la fonction de prise d'information de la motricité. Notre perception du monde sera d'autant plus correcte et efficace qu'elle repose sur l'expérience active.
<b>S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain.</b>	<i>La motricité permet de développer l'adaptation au milieu.</i> C'est la fonction de développement remplie par la motricité. Ainsi, l'expérience motrice est capitale pour un développement adapté des comportements aux contraintes du milieu. Si on accepte communément que le développement est le résultat de la maturation et de l'exercice, le seul processus de maturation ne pourrait expliquer le développement progressif de l'adaptation au milieu: notre exploration sensorimotrice de la réalité nous aide à nous développer.

1. D'après HAUERT, E., A., (1995). Les déterminants du développement moteur: aspects théoriques et expérimentaux. In J. BERTSH & C. LE SCANFF. Apprentissages et conditions d'apprentissages. Paris: P.U.F., 211-260.

L'éducation des conduites motrices est de première importance. Dans l'enseignement fondamental, elle sera pour l'enfant un temps privilégié d'approche du corps en mouvement (le sien et celui des autres). En expérimentant activement des contraintes corporelles et en optimisant son fonctionnement, il pourra mieux connaître les limites qui fixent son action et mieux les intégrer dans ses projets d'actions.



Pour développer les grandes fonctions de la motricité, l'enfant devra exercer et intégrer les facteurs d'exécution, les facteurs psychomoteurs et les facteurs sociomoteurs qui composent la motricité. L'intégration de ces différents facteurs à la connaissance vécue du corps en mouvement participe au développement et à l'entretien du capital santé et sécurité de l'enfant. Il apprendra à adapter ses conduites motrices aux projets qui sont les siens.

## I.2. S'INITIER À LA CULTURE DU MOUVEMENT (CM)

Par sa participation aux activités physiques et sportives, l'enfant se crée un bagage pour le futur. L'intention de ce programme d'éducation des conduites motrices est d'initier progressivement à la culture du mouvement et non pas d'inciter à réaliser une pré-éducation sportive.

	Compétences spécifiques	“ Bagage “ pour le futur
CM		
	<b>Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie</b>	Le gout du mouvement, le plaisir de l'action motrice dans le respect du corps, des autres et du milieu fondent des compétences pour la vie.
	<b>Etre activement responsable de son intégrité physique et de son bien-être.</b>	Les activités d'éducation des conduites motrices visent à établir chez l'enfant les racines d'une vie équilibrée et saine à l'âge adulte.
	<b>Construire une image du corps en mouvement et la confronter à celle donnée par les médias.</b>	Il s'agit ici non seulement de participer aux activités physiques et sportives qui constituent les points de repère sociaux et culturels de l'environnement, mais encore de prendre une part active et responsable à la remise en question de leur organisation et des valeurs qu'elles défendent.



### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

L'acquisition des compétences d'intégration est assurée au travers du développement (toujours inachevé) de nombreuses compétences spécifiques. Le développement de ces compétences spécifiques devrait être observable et ainsi permettre à l'enseignant d'évaluer le travail de l'élève pour le renseigner sur ses apprentissages et sur ses possibilités de progression vers les objectifs explicitement annoncés.

Les compétences spécifiques sont présentées dans leur relation aux compétences d'intégration.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### ↳ **Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité** (DM)

##### DM.1.

**Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement.**

- DM.1.1. Maîtriser les grands mouvements fondamentaux de déplacement.  
Pouvoir - avec aisance et en différentes situations - grimper; se suspendre, sauter; se réceptionner; s'équilibrer; tourner selon les trois axes corporels, marcher, courir, s'arrêter avec efficacité...
- DM.1.2. Capter efficacement un signal et s'orienter en fonction de celui-ci.
- DM.1.3. Doser son effort pour effectuer un déplacement long ou un effort puissant.
- DM.1.4. Adapter son tonus au type d'activité.
- DM.1.5. Se placer en fonction des impératifs de l'action à effectuer.

##### DM.2.

**Se protéger efficacement.**

- DM.2.1. Pouvoir évaluer la trajectoire d'un mobile en relation avec sa propre trajectoire.
- DM.2.2. Réagir avec rapidité et efficacité par rapport au déplacement d'un mobile qui vient vers vous en arrêtant l'objet, détournant sa trajectoire ou esquivant le mobile.
- DM.2.3. Résister à une poussée, à une traction.
- DM.2.4. Gérer les déséquilibres.
- DM.2.5. Recourir adéquatement aux techniques de chute et de réchappe.
- DM.2.6. Gérer sa sécurité en milieu aquatique.

##### DM.3.

**Communiquer avec son corps.**

- DM.3.1. Percevoir son attitude corporelle et l'influence de celle-ci sur les autres.
- DM.3.2. Faire passer un message - ou un contre-message - par son corps.
- DM.3.3. Communiquer des émotions par son corps.

##### DM.4.

**Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle.**

- DM.4.1. Tirer, pousser; manipuler efficacement les objets en fonction de leurs caractéristiques.
- DM.4.2. Imprimer une trajectoire définie à différents mobiles en fonction de leurs caractéristiques propres et du milieu.
- DM.4.3. Coopérer efficacement pour déplacer un objet lourd.
- DM.4.4. Agir sur l'environnement.

##### DM.5.

**Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement.**

- DM.5.1. Repérer l'information utile et pertinente dans le milieu, se repérer dans l'espace et le temps.
- DM.5.2. Percevoir activement différents types de supports.
- DM.5.3. Percevoir activement différentes qualités de matières.

##### DM.6.

**S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain.**

- DM.6.1. Choisir les actions motrices adaptées aux exigences du milieu physique et humain.
- DM.6.2. Adapter son comportement social aux relations de partenariat ou d'opposition.
- DM.6.3. Gérer ses émotions, notamment dans leur expression.
- DM.6.4. Organiser des stratégies efficaces d'action en fonction des buts poursuivis.



Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

➔ **S'initier à la culture du mouvement** (CM)

---

**CM.1.**

**Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie.**

- CM.1.1. Expérimenter l'effort physique et les conditions de son influence bénéfique sur la santé.
- CM.1.2. Détecter les besoins de dépense physique et de repos.
- CM.1.3. Prendre plaisir à être en mouvement.
- CM.1.4. Comprendre et expérimenter la nécessité d'un entraînement régulier.
- CM.1.5. Agir avec fairplay, respect de soi, du partenaire, de l'adversaire, des règles communément acceptées.

**CM.2.**

**Etre activement responsable de son intégrité physique et de son bien-être.**

- CM.2.1. Agir en référence aux grands principes d'une activité physique réfléchie (principe de progressivité, d'activation progressive, de décontraction/étirement, d'écoute des messages du corps, d'hydratation à l'effort...).
- CM.2.2. Appliquer utilement les principes de manutention dans le transport de charges et de placement du dos dans l'attitude.
- CM.2.3. Détecter et intervenir sur les facteurs de risques liés à la pratique physique et doser justement les risques sans prendre des habitudes de risques surajoutés.
- CM.2.4. Etre curieux du "comment fonctionne" le corps à l'effort et au repos.
- CM.2.5. Expérimenter les liens entre stress physique et stress mental, entre bien-être physique et bien-être mental.

**CM.3.**

**Construire une image du corps en mouvement et la confronter à celle donnée par les médias.**

- CM.3.1. Construire une image du corps digne d'attention et de respect, source de connaissance, de plaisir et d'intériorité.
- CM.3.2. Porter un regard critique sur l'image du corps en mouvement dans les médias.

Les codes, comme : **CM.3.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.





## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

Les programmes de l'enseignement fondamental et secondaire sont conçus en continuité. Il ne faut cependant pas envisager le premier seulement comme une préparation aux objectifs spécifiques du second. On perdrait, dans ce cas, une large part de sa richesse et de sa spécificité: le développement global de l'enfant.

**Le programme de l'enseignement secondaire propose le développement de compétences qui sont mises en œuvre:**

...pour réussir à appliquer un programme de maintien ou d'amélioration de sa **SANTE** en agissant sur les paramètres de la condition physique par des exercices adaptés à ses capacités évaluées par rapport à un test fiable à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire;

*...pour préparer une participation à une activité physique importante en gérant de manière autonome l'entraînement des paramètres de la condition physique. Organiser son activité physique pour résister au stress de la vie quotidienne et pour se maintenir en bonne santé à la fin du troisième degré de l'enseignement secondaire;*

...pour réussir à mettre en pratique les moyens de préserver sa **SECURITE** et celle des autres en évitant les chutes et blessures dans des situations de la vie courante (transports de charges, franchissements, utilisations d'échelles, escaliers, à une hauteur de 1,5 mètre maximum, en milieu aquatique...) à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire;

*...pour préparer à respecter les règles de sécurité dans les activités habituelles de la vie courante, professionnelle et de loisirs. Intervenir efficacement pour garantir la sécurité d'autrui à la fin du troisième degré de l'enseignement secondaire;*

...pour réussir à présenter à un public restreint de pairs une séquence d'**EXPRESSION** gestuelle qui combine les paramètres du mouvement expressif (espace - temps - énergie ) à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire;

*...pour préparer à gérer l'expression corporelle de ses émotions. Maitriser une technique d'expression par le mouvement permettant la participation à une présentation collective pour un public à la fin du troisième degré de l'enseignement secondaire;*














...pour réussir à adapter son comportement aux règles et à l'esprit de deux activités **SPORTIVES** au moins où interviennent un minimum de quatre acteurs dans des situations de collaboration ou/et d'opposition à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire;

*...pour préparer à s'intégrer dans un groupe pratiquant une activité sportive. Connaître les règles et l'esprit de cette activité. Entraîner de façon autonome les qualités athlétiques et les gestes techniques nécessaires à cette activité à la fin du troisième degré de l'enseignement secondaire.*









**Le programme de l'enseignement fondamental aborde déjà ces quatre champs à travers le développement des compétences qu'il propose.**

**→ Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité (DM)**

Compétences:		Education			
		à la santé	à la sécurité	à l'expression	sportive
<b>DM</b>					
DM.1.	Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement.				
DM.2.	Se protéger efficacement.				
DM.3.	Communiquer avec son corps.				
DM.4.	Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle.				
DM.5.	Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement.				
DM.6.	S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain.				

**→ S'initier à la culture du mouvement (CM)**

Compétences		Education			
		à la santé	à la sécurité	à l'expression	sportive
<b>CM</b>					
CM.1.	Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie.				
CM.2.	Etre activement responsable de son intégrité physique et de son bien-être.				
CM.3.	Construire une image du corps en mouvement et la confronter à celle donnée par les médias.				



## 5. LIENS AVEC LES SOCLES DE COMPÉTENCES

Socles de compétences	Programme intégré	
<b>Habiletés gestuelles et motrices</b>	DM	Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité
Maîtriser les grands mouvements fondamentaux de déplacement (courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, se réceptionner, tourner selon les trois axes corporels...).	DM.1.	Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement.
Coordonner ses mouvements : tirer, pousser, manipuler, lancer des objets en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...).	DM.4.	Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle.
Se repérer dans l'espace.	DM.5.	Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement.
	DM.5.1.	Repérer l'information utile et pertinente dans le milieu (...), se repérer dans l'espace et le temps.
Maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	DM.2.	Se protéger efficacement.
Adapter ses mouvements à une action en fonction de sa morphologie, des buts poursuivis, des caractéristiques physiques.	DM.6	S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain.
	DM.6.1.	Choisir les actions motrices adaptées aux exigences du milieu physique et humain.
Exprimer des émotions à l'aide de son corps.	DM.3.	Communiquer avec son corps.
	DM.3.3.	Communiquer des émotions par son corps.
	DM.6.3.	Gérer ses émotions, notamment dans leurs expressions.
Adopter une attitude de sécurité en milieu aquatique.	DM.2.	Se protéger efficacement.
	DM.2.6.	Gérer sa sécurité en milieu aquatique.



Socles de compétences	Programme intégré	
Coopération sociomotrice	DM: CM:	Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité S'initier à la culture du mouvement
Respecter les règles convenues dans l'intérêt du groupe et en fonction du but à atteindre.	DM.6. DM.6.2. DM.6.3. DM.6.4.	S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain. Adapter son comportement social aux relations de partenariat ou d'opposition. Gérer ses émotions, notamment dans leur expression. Organiser des stratégies efficaces d'action en fonction des buts poursuivis.
Agir collectivement dans une réalisation commune.	DM.4. DM.4.3. DM.4.4.	Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle. Coopérer efficacement pour déplacer un objet lourd. Agir sur l'environnement matériel.
Agir avec fairplay dans la défaite et la victoire, dans le respect de soi et de ses partenaires (coéquipiers et adversaires).	CM.1. CM.1.5.	Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie. Agir avec fairplay, respect de soi, du partenaire, de l'adversaire, des règles communément acceptées.

Si la "condition physique" n'est pas une compétence, elle comprend et intègre les facteurs d'exécution (ou facteurs biomécaniques) qui permettent le développement des compétences. La pratique des activités fonctionnelles et des activités de structuration menées en vue du développement des compétences reprises au programme participe au développement de la "condition physique" de l'élève, développe et entretient son capital "santé et sécurité".

Le tableau ci-contre précise les compétences pour lesquelles les activités proposées entretiennent et stimulent les facteurs d'exécution constitutifs de la condition physique des enfants.

Socles de compétences CONDITION PHYSIQUE	Programme intégré								
	DM : Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité						CM : S'initier à la culture du mouvement		
	DM.1.	DM.2.	DM.3.	DM.4.	DM.5.	DM.6.	CM.1.	CM.2.	CM.3.
Endurance									
Souplesse									
Vélocité									
Force									
Puissance alactique									



# Plan des activités

Il serait illusoire de penser qu'une activité unique ou qu'un lot restreint d'activités puisse assurer le développement complet des ressources des individus. Il est capital de faire appel aux différentes catégories de pratiques afin de mobiliser toute la palette des conduites motrices. Les dimensions biomécanique, physiologique, cognitive, sociale et affective ne sont pas mises en oeuvre de façon équivalente dans les différentes situations motrices. Aussi convient-il d'identifier, avec le plus de rigueur possible, les familles d'activités les plus pertinentes pour développer les différentes compétences.

Nous invitons les titulaires de classe à initier des activités fonctionnelles avec leurs élèves. Bien que les activités fonctionnelles soient bien évidemment de leurs préoccupations, les maîtres spéciaux prendront plus particulièrement en charge les activités de structuration spécifiques.

## I. ACTIVITÉS FONCTIONNELLES

Activités fonctionnelles permettant de :

➔ **vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité** (DM)

### Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement

DM

- ➔ Circuits de coordination dynamique générale<sup>2</sup>:
  - à l'extérieur, dans les espaces naturels ou organisés : parcours VITA, parcours jalonnés, parcours découvertes;
  - en gymnase: tour du monde, ateliers...;
  - en piscine: jeux globaux de découverte aquatique (grimper, tourner, passer dans un cerceau...);
- ➔ Randonnées (à pied, en vélo...), jogging de la santé.
- ➔ Jeux d'orientation et jeux de piste (parcours codés, parcours messages, parcours énigmes, parcours avec carte...).
- ➔ Danses folkloriques ou créatives.
- ➔ Acrobaties.
- ➔ Jeux traditionnels autour du thème de la chasse: approche, dissimulation et surprise, tirs et esquives, poursuite (balle chasseur, épervier...).
- ➔ Jeux de balles, de ballons, frisbee, indiacca, baudruches, foulards, cerceaux, massues...:
  - sans investissement de territoire : jeu de paume, balle au mur, pelote basque, criquet, base ball, balles brûlantes, mort à vie à, camp ruiné, ballon couloir...;
  - avec investissement de territoire : balle au but envoyée, balle au but portée, ballon capitaine...

2. On aura notamment le souci d'organiser des circuits de coordination dynamique générale permanents, à partir des éléments naturels extérieurs à l'école.



## Se protéger efficacement

DM

- ➔ Jeux d'esquive (balle chasseur, épervier, ballon couloir...), de chasse (la poule et ses poussins, la queue du diable...).
- ➔ Jeux de tournoi, jeux de combat, jeux de lutte à contact indirect avec arme en mousse, jeux d'opposition, de traction en individuel (bras de fer...) ou en groupe (tir à la corde, mêlée en rugby...), jeux de prise avec contact direct ou indirect (corde, ceinture, kimono...)
- ➔ Activités pratiquées dans un environnement instable ou insécurisant: parcours d'audace, parcours d'obstacles mobiles, circuits à vélo, en rollers, en patins...

## Communiquer avec son corps<sup>3</sup>

DM

- ➔ Créations individuelles ou collectives sous forme de danse, expression poétique, chant, spectacle de cirque, pièce de théâtre, comédie musicale pour fêter, communiquer, accueillir, remercier, animer, partager, accompagner des amis, parents, condisciples dans la joie, la tristesse, le recueillement. (Communiquer la joie de Noël à des personnes âgées, fêter un anniversaire, animer une fancy-fair, participer à une liturgie...)
- ➔ Spectacles ou démonstrations de danse, d'expression, de théâtre, de cirque, de carnaval, de marionnettes et de magie...
- ➔ Jeux de mime, jeux d'expression (animal, émotion, intention...), comptines, chansons à gestes, play-back...
- ➔ Jeux de rôles
- ➔ Jeux de comédie et de taquinerie (jeu du chat, du miroir, du chef d'orchestre...)
- ➔ Jeux de communication (jeu d'approche, de cachette, de poursuite, jeu de morse corporel...)

3. Pour développer cette compétence, l'utilisation d'accessoires, d'images, de jeux, ainsi que le travail en groupe restreint facilitent l'expression chez l'enfant en diminuant son inhibition.



## Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle<sup>4</sup>

DM

- ➔ Jeux d'opposition en "tirer-pousser", de coopération, de complicité pour transporter; porter; manipuler (parachute, corde, bonhomme de neige...)
- ➔ Jeux de crosses et de raquettes
- ➔ Jeux de cible
- ➔ Jeux de construction
- ➔ Jeux de billes
- ➔ Activités manuelles de modelage, sculpture (en vue d'une exposition), bricolage, jardinage...
- ➔ Spectacle de jonglerie
- ➔ Comptines, chants, chansons à gestes
- ➔ Créer des circuits d'obstacles, de modules, transport de matériel...
- ➔ Placer du matériel à partir d'un plan
- ➔ Activités de manutention sécuritaire

4. La maîtrise des gestes fonctionnels essentiels dans la scolarité ou la vie professionnelle dépendra de l'acquisition de cette compétence .

## Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement<sup>5</sup>

DM

- ➔ Parcours d'orientation au bruit avec plan, avec carte, avec boussole
- ➔ Jeux de cachette et de guets simples (cache-cache...) ou sophistiqués (approches...)
- ➔ Jeux rythmiques et danses
- ➔ Jeux de glisse (patins à glace, à roulettes, rollers, planche à roulettes...)
- ➔ Jeux sensoriels (maisons sensorielles, parcours sensoriels pieds nus, jeu de KIM...)
- ➔ Jeux avec balles et ballons différents
- ➔ Jeux de déplacement et d'orientation en fonction d'informations reçues
- ➔ Jeux de manipulation fine et précise (empilements, puzzles, encastresments...)
- ➔ Simulation d'alerte à l'incendie

5. Du développement de cette compétence dépendra la capacité à traiter l'information venue du milieu notamment dans l'apprentissage du langage, de la lecture, de l'écriture. Il s'agira donc de discriminer; reconnaître, identifier; reproduire, produire, estimer; graduer des signaux auditifs, visuels, tactiles ou kinesthésiques dans différentes activités.



## S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain

DM

- ➔ Jeux d'obstacles matériels (tour du monde, module psychomoteur; parcours aventure..) ou humains (jeu de l'épervier, le roi et ses chiens...)
- ➔ Jeux aquatiques
- ➔ Jeux et activités de coopération (manutention, parcours d'évacuation collectif, évacuation d'un blessé à travers les obstacles...)
- ➔ Jeux où l'élaboration de tactiques d'équipe est importante (drapeau liégeois, ambulanciers, déménageur...)

Activités fonctionnelles permettant de :

➔ **s'initier à la culture du mouvement** (CM)

## Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie

CM

- ➔ Activités globales telles que randonnées de toutes sortes avec dosage de l'effort, parcours VITA, courses ou marches d'orientation...
- ➔ Jeux traditionnels (marelle, relais, poursuite...)
- ➔ Jeux codifiés: foot, basket, natation, danse...
- ➔ Compétitions ou jeux interclasses et/ou interécoles locaux (journées sportives) ou organisés plus largement (ADEPS, FRSEL...)
- ➔ Activités motrices libres durant les temps de récréation, jeux divers et utilisation du module psychomoteur; utilisation du coin repos libre .
- ➔ Activités régulières de préparation d'un spectacle dans lequel la conduite motrice et/ou l'expression corporelle est/sont importante(s).
- ➔ Activités choisies librement ou programmées contractuellement
- ➔ Grandes campagnes de sensibilisation telles que "courir pour la forme"





## Etre activement responsable de son intégrité physique et de son bien-être

CM

- ➔ Activités de manipulations difficiles pour acquérir des habitudes de vie (porter l'attention sur les bonnes positions dans le transport et la mise en place du matériel, sur le maintien d'une position assise respectueuse de sa statique...) et prévenir le risque domestique
- ➔ Pratique de circuits de sécurité routière en vue de prévenir des risques de la route
- ➔ Activités "benjamin secouriste"
- ➔ Projets d'éducation à la santé (intégrité physique, alimentation, sexualité, hygiène...)
- ➔ Mise à jour du carnet "santé"

## Porter un regard critique sur l'image du corps en mouvement dans les médias

CM

- ➔ Lire des supports médiatiques divers (publicités sportives)
- ➔ Construire des affiches sur des thèmes liés à l'activité physique
- ➔ Regarder une émission sportive











## 2. ACTIVITÉS DE STRUCTURATION<sup>6</sup>

### → Vivre un corps qui soit disponible pour remplir efficacement les grandes fonctions de la motricité<sup>7</sup> (DM)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>DM.1.</b></p> <p><b>Orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement.</b></p>	<p>DM.1.1. Maîtriser les grands mouvements fondamentaux de déplacement. Pouvoir - avec aisance et en différentes situations - grimper, se suspendre, sauter, se réceptionner, s'équilibrer, tourner selon les trois axes corporels, marcher, courir, s'arrêter avec efficacité...</p> <p>DM.1.2. Capter efficacement un signal et s'orienter en fonction de ce signal.</p> <p>DM.1.3. Doser son effort pour effectuer un déplacement long ou un effort puissant.</p> <p>DM.1.4. Adapter son tonus au type d'activité.</p> <p>DM.1.5. Se placer en fonction des impératifs de l'action à effectuer.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>DM.1.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><i>Pouvoir - avec aisance et en différentes situations - grimper, se suspendre, sauter, se réceptionner, s'équilibrer, tourner selon les trois axes corporels, marcher, courir, s'arrêter avec efficacité...</i></p>
				<p>Construire des circuits et des ateliers de coordination dynamique générale présentant des situations globales. Ces occasions d'observer les enfants en motricité libre doivent être exploitées par l'enseignant pour mettre leurs besoins en évidence et les décrire. Ces observations permettront de proposer ultérieurement des ateliers adaptés au développement des habiletés fondamentales.</p> <p>Les activités de structuration mettent en place des situations motrices visant à faciliter, diversifier ou complexifier systématiquement l'action motrice fondamentale.</p> <p>Les habiletés motrices ainsi acquises seront réinvesties dans les activités fonctionnelles, plus globales.</p> <p><b>Marcher</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Varié les différents centres de gravité par des déplacements particuliers.</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer en variant les positions du corps dans l'espace : ramping (le serpent), quadrupédie (ours, chien), marche du canard, marche du crabe, glisser sur le côté, rouler-bouler...</li> </ul>
				
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer en variant les orientations du corps dans l'espace : brouette, quadrupédie dorsale...</li> </ul>

6. Les activités de structuration proposées dans ce "plan des activités" supposent que l'enseignant dispose d'une infrastructure (salle et matériels) optimale. Le maître choisira ses activités en tenant compte du matériel effectivement à sa disposition.

7. D'après les fonctions de la motricité décrites par HAUERT (Op. cité).



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varier les différents types de déplacements notamment en changeant le nombre des partenaires (agir seul, à deux ou à plusieurs) ou en modifiant l'espace de déplacement (hauteur, longueur, largeur).               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer en file (petit train), en ronde, en ligne, sur des comptines et chansons enfantines du répertoire traditionnel.</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer, ensemble ou seul, en variant les pas ou la manière de marcher.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer, ensemble ou seul, selon des pas codifiés (danses folkloriques : pas chassés et sautés...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcher sur la pointe des pieds, sur les talons, sur l'intérieur des pieds, faire des pas de géant, des pas de souris...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varier les directions.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer en avant, en arrière, d'un côté, de l'autre, par exemple en chantant les ritournelles ("Il était une marchande", "Bonjour ma cousine"...).</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Danser selon des modalités de plus en plus élaborées : avec changements de figure ou de partenaire.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer un parcours, un circuit en se déplaçant en avant, en arrière, d'un côté, de l'autre...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varier les supports et les milieux.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer sur différentes surfaces (sable, gazon, cailloux, mouillé, glissant, vallonné, gros mousse...) avec ou sans "équipements pédestres" (pieds nus, en chaussettes, semelles plates ou épaisses, bottes...).</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir le milieu aquatique (les déplacements et les variations susmentionnés peuvent être adaptés au milieu aquatique).</li> </ul>
				<p><b>Courir</b></p> <p>La course demande une coordination plus complexe que la marche. Le système cardio-vasculaire y est sollicité autrement.</p> <p>Les types de déplacement et les variations décrites pour MARCHER peuvent être adaptés à la course.</p> <p>Il faut tenir compte que, chez les tout-petits, la course n'est pas maîtrisée et qu'il est nécessaire de leur proposer des situations ludiques leur permettant le développement de cette compétence.</p>
				
				<p><b>S'arrêter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer aux statues, 1.2.3. piano...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Courir en dispersion avec arrêt sur signal auditif ou visuel, arrêt après un déplacement avec ballon...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'arrêter dans un espace donné (chaise musicale, arrêt dans un cerceau...).</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>S'équilibrer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tenir en équilibre sur différents supports (stables ou instables, à différentes hauteurs, de différentes largeurs...).</li> </ul>
				- Marcher sur une ligne (varier les directions du tracé).
				- Marcher sur un chemin caillouteux, boueux, feuillu...
				- Marcher sur un banc, sur une poutre à hauteur basse, sur un banc retourné, sur une bordure, sur des gros pavés...
				- Idem à une plus grande hauteur.
				- Idem, contre l'espalier; sur une poutre mobile suspendue par deux cordes, sur une échelle de corde tendue entre deux appuis.
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'équilibrer dans les phases d'envol.</li> </ul>
				- Courir et sauter sur un trampoline.
				- Sauter au plinth avec tremplin ou trampoline.
				- Plonger en piscine.
				- Lâcher ou frapper une balle en suspension.
				<p><b>Nager</b></p>
				- Imiter la nage d'animaux (grenouille, poisson, anguille, dauphin, chien, méduse...).
				- Se déplacer dans différentes directions : avant, arrière, latérale, oblique, serpentine, zigzag, spirale, cercle...
				- Découvrir le milieu aquatique : grimper, tourner, utiliser un cerceau lesté, un boudin en mousse...
				- Prendre appui sur les talons, les pointes, les mains...
				- Expérimenter les gestes techniques liés aux différentes nages <sup>8</sup> (DM.6.1.).
				<p><b>Sauter</b></p>
				- Sauter sur différents types de support.
				- Sauter en hauteur; sauter en longueur; pour rattraper un ballon.
				- Franchir des obstacles.
				- Sauter sur le pied gauche, le pied droit, d'un pied sur l'autre.
				- Jouer à la marelle, sauter à la corde, à l'élastique (sauts rythmés)...


















8. Les enseignants possèdent un bagage important permettant le développement de cette compétence. Nous ne les détaillerons pas ici.




























ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Se réceptionner</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se réceptionner sur différents supports.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se réceptionner en fonction de la situation de déséquilibre prévisible (latéralement, en avant, en arrière).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se réceptionner en contre-bas.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se réceptionner puis enchaîner une action (exemple : rebondir puis courir...).</li> </ul>
				<p><b>Grimper</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer à l'espalier, au filet, au cadre, à l'échelle de corde, au mur d'escalade... verticalement et horizontalement, avec points de repères ou non.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combiner différents déplacements (circuits).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se déplacer en se fixant des défis, des objectifs : aller le plus haut possible, faire une figure à plusieurs...</li> </ul>
				<p><b>Se suspendre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progresser en suspension à l'échelle de corde, se déplacer sous la bombe, balanciers, pendules, suspensions aux agrès... (circuits).</li> </ul>
				<p><b>Tourner sur soi-même</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tourner en avant, arrière, sur le côté, latéralement, en ville. (Les situations facilitent ou complexifient la rotation : plan incliné, banc fixe ou mobile, piscine, anneaux, en contre-bas, en contre-haut.).</li> </ul>

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<b>DM.1.2.</b>
				<p>Comme activités de structuration, on pourra reprendre ici les activités fonctionnelles relatives à la compétence DM.1., mais en les centrant sur un paramètre perceptif à structurer (visuel, tactile, auditif) à partir de signaux variés (voix, sifflet...), simple ou complexe, fixe ou mobile. L'orientation pertinente, rapide et bien adaptée est un critère de l'acquisition de la compétence. Les activités ci-après sont des exemples parmi d'autres.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les yeux fermés, se diriger à l'appel de son prénom.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Courir à côté d'un ballon en adaptant sa vitesse à celle du ballon.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rattraper le ballon lancé par un partenaire avant (ou après) qu'il ne rebondisse.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux traditionnels d'échange avec un partenaire (exemple : deux ça va, trois c'est trop) en variant les engins et les situations.</li> </ul>





























ETAPE I		ETAPE 2		DM.1.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Il faut veiller à respecter les règles fondamentales de l'éducation à l'endurance chez les enfants. Pour cela, il conviendra :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de tenir compte des différences individuelles et des temps de récupération;</li> <li>• d'utiliser des moyens variés pour développer leur endurance et veiller à ce qu'ils gardent un plaisir à courir ;</li> <li>• de travailler l'aérobie plutôt que l'anaérobie;</li> <li>• de respecter le principe de "progressivité" et d'exclure, dans l'enseignement fondamental, le principe d'entraînement systématique (ne pas travailler la force pour elle-même).</li> </ul> <p><i>Activités de structuration permettant de doser son effort pour effectuer un déplacement long<sup>9</sup></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Course rapide et course longue alternées.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Course avec variation d'allure.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Course en dosant son effort pour arriver sans essoufflement (seuil aérobie) au bout de la distance prévue.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Course en alternant effort et récupération.</li> </ul>
				<p><i>Activités de structuration permettant de doser son effort pour effectuer un effort puissant</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Courses relais sur une très courte distance.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités où l'on fournit un effort puissant : franchir un ruisseau, grimper à la corde, lancer une balle, sprinter pour gagner, pour dépasser un adversaire...</li> </ul>

9. Course signifie ici plus largement toute forme de franchissement de distance quel qu'il soit : ski, nage, course à pied, marche, patins...













ETAPE I		ETAPE 2		DM.1.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices de perception et de maîtrise de la différence entre contraction et relâchement dans l'acte de dessiner ou d'écrire<sup>10</sup>.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices de perception et de prise de conscience de la posture, de la statique (jeux du miroir).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices de perception et de maîtrise de la différence entre mouvements lents et rapides, saccadés et fondus...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices de perception différenciée entre la tension et le relâchement des différents segments corporels (relaxation différenciée<sup>11</sup>).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices d'assouplissement et d'étirement lent (stretching, yoga, eutonie...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices de perception et de maîtrise de la respiration nasale, buccale, abdominale, thoracique (ballon qui gonfle, fleur qui respire...), au repos et à l'effort.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se moucher correctement.</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Jeux d'inhibition, (roi du silence, clin d'oeil, passage des clochettes, marionnettes, l.2.3. piano...).
				- Jeux de relaxation (poupée de chiffon, toupie folle, marionnette).
				- Activités d'opposition et de lutte utilisant alternativement force personnelle, force de l'autre, esquives, fuites, attaques...
				- Jeux de transport et de manipulation en groupe ou à deux.
				- Jeux de flottaison en piscine (faire la planche, le bouchon, se laisser porter sur une bouée ou sur une planche, se laisser remorquer ou remorquer l'autre...).
				- Lancer de précision.
				- Sauts de différentes longueurs.
				- Danse créative se référant à des images, des émotions, des sensations.

10. Après avoir observé l'enfant en classe, l'aider à établir correctement sa posture pour libérer son bras et faciliter son geste d'écriture...

11. Pour rechercher la relaxation différenciée dans le mouvement, il faut attendre que l'enfant ait accès au contrôle volontaire du tonus (vers huit ans).














ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>DM.1.5.</b>
				Le travail de cette compétence doit se baser sur un vécu où l'enfant expérimente les notions spatiales de "haut, bas, droite, gauche, devant, derrière...". La spécificité du travail de cette compétence réside dans la consigne qui oriente l'action selon un critère convenu.
				- Activités d'escalade : contraintes gestuelles sur structure verticale (espaliers, cordes, échelles...).
				- Exercices de représentation verbale ou graphique de vécus corporels en lien avec la structuration spatiale.
				- Dictée spatiale corporelle.
				- Exercices systématiques de danse (apprendre un pas de danse...).
				- Parcours avec consignes verbales (circuit guidé...).



















Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>DM.2.</b></p> <p><b>Se protéger efficacement.</b></p>	<p>DM.2.1. Pouvoir évaluer la trajectoire d'un mobile en relation avec sa propre trajectoire.</p> <p>DM.2.2. Réagir avec rapidité et efficacité par rapport au déplacement d'un mobile qui vient vers vous en arrêtant l'objet, détournant sa trajectoire ou esquivant le mobile.</p> <p>DM.2.3. Résister à une poussée, à une traction.</p> <p>DM.2.4. Gérer les déséquilibres.</p> <p>DM.2.5. Recourir adéquatement aux techniques de chutes et de réchappe.</p> <p>DM.2.6. Gérer sa sécurité en milieu aquatique.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration













ETAPE I		ETAPE 2		DM.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Eviter un mobile (ballon qui oscille au bout d'une corde, passage de tunnel de cordes, cordes tournées...).
				- Croiser les autres en adaptant son déplacement au leur (serpentines, course en croix...).
				- Passes et réceptions en mouvement avec différents types de ballons, frisbee, avec ou sans objet pour réceptionner (panier, raquette, crosse).
				- Structurer l'espace avec plusieurs partenaires (danse folklorique, farandoles qui se croisent, quadrilles, déplacements en croix ou en étoile..., déploiements).






ETAPE I		ETAPE 2		DM.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Cette compétence se développe de pair avec la compétence: "capter efficacement un signal et s'orienter en fonction de ce signal". Les activités proposées pour développer celle-ci peuvent être reprises en étant adaptées aux exigences de développement de la seconde compétence.
				- Jongler; manipuler des objets, passes et réceptions de ballons, de balles, de frisbee, d'objets divers {seul ou avec partenaire(s)}.
				- Dévier une balle avec une raquette, une batte...
				- Défendre un goal dans différents types de jeux sportifs (au pied, à la main, avec crosse, avec gants...).
				- Repousser un ballon de basket en le chassant avec des balles.

ETAPE I		ETAPE 2		DM.2.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Réaliser un "porter" ou un "contre-appui" (jeux acrobatiques...).
				- Lutte de poussée opposée: mains contre mains, dos à dos...
















ETAPE 1		ETAPE 2		DM.2.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Il s'agit ici d'apprendre à gérer ses déséquilibres en vue de développer sa compétence à se protéger efficacement. - S'équilibrer sur boule, quille, tonneau, rouleau, rola-bola, échasses...
				- S'équilibrer en piscine sur planche, bouée, flotteurs, ballons, filets...
				- Se tenir assis ou à genoux sur un tapis ou sur une planche à roulettes tiré(e) par plusieurs condisciples ou par l'enseignant.
				- Se tenir debout sur un tapis ou sur une planche à roulettes tirée par plusieurs condisciples ou par l'enseignant.
				- Skier en passant le plus rapidement possible d'un ski sur l'autre.
				- Gérer des dérapages systématiques en ski.

ETAPE 1		ETAPE 2		DM.2.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Se réceptionner après un déséquilibre involontaire.
				- Chutes sécurisées et volontaires (sur mousse, eau, sable, tapis...).
				- Roulades d'esquives avant et arrière.
				- Techniques de chute.











Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>DM.3.</b></p> <p><b>Communiquer avec son corps.</b></p>	<p>DM.3.1. Percevoir son attitude corporelle et l'influence de celle-ci sur les autres.</p> <p>DM.3.2. Faire passer un message - ou un contre-message - par son corps.</p> <p>DM.3.3. Communiquer des émotions par son corps.</p> <p>Voici quelques types d'activités de structuration.</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration








































ETAPE 1		ETAPE 2		DM.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Reproduire la posture prise par l'enseignant, un condisciple...
				- Manipuler des marionnettes en imprimant à celles-ci l'expression voulue (être capable de se représenter celle-ci au niveau du regard, du caractère, du mouvement, du déplacement, de la voix, du langage).
				- Représenter l'attitude exprimée par une sculpture, un dessin, un schéma.
				- Identifier, après observation, ceux qui, parmi les autres enfants, vous imitent.






















ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Jouer ou "contre jouer" des situations dans lesquelles le corps est volontairement en accord ou en désaccord avec la parole.
				- Jouer avec sa voix, son souffle, chanter en maîtrisant les différentes intensités en fonction de l'effet attendu.
				- Faire sourire, rire ou pleurer dans une scène, un film, une danse... (pauvre petit chat, bar-bichette...).
				- Jeux d'ombres chinoises.








ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>DM.3.2.</b>
				A partir d'activités globales, il convient de travailler plusieurs composantes de l'expression et de la communication: le regard, les attitudes, les déplacements, les mouvements, la voix, le jeu scénique et l'improvisation.
				• <i>Activités globales</i>
				- A partir d'une situation donnée (marché, zoo, match de foot), occuper l'espace dans un rôle différent en fonction de son personnage (mémé, vendeur de poisson, voleur...).
				- Mémoriser une scène courte, la jouer de différentes manières, évaluer l'effet...
				- Représenter corporellement, en groupe ou individuellement, une photo, un tableau, une machine, un événement, une affiche publicitaire, un scénario simple. (Deux voleurs marchent à pas de loup, deux commerçants font leurs courses, deux propriétaires de chiens se baladent; se faire suivre par un chien, une guêpe ne nous quitte pas, s'amuser à faire des bulles de savon, assister à un concert et avoir envie d'éternuer, quitter le restaurant avec le manteau d'un autre...).
				- Jouer le rôle d'une personnalité connue, d'un chanteur, d'un métier, devant un groupe ou un camarade (sous forme de jeux d'ambassadeur)...
				- Exécuter des mimes en cascade avec ou sans objet.
				• <i>Activités centrées sur le travail du regard</i>
				- Entrer dans un groupe, sauter de regard en regard en appuyant celui-ci sur certains éléments; s'arrêter face au public, regarder (5 secondes), sortir.; regarder; se présenter; regarder; sortir (5 secondes par étape); fixer l'autre et jouer avec le regard en le conservant; choisir les yeux les plus éloignés, s'en rapprocher, s'en éloigner; fixer un objet imaginaire, s'en approcher, jouer avec lui...
				- Dans les jeux collectifs : jouer, passer, tirer au but avec feinte du regard et du corps.
				- Dans les jeux de complicité à deux ou en groupe : utiliser le langage non verbal pour convenir ensemble de l'exécution (acrobaties, transports, jeux de cordes...).
				- Dans les jeux d'opposition : "feinter" des engagements, ou des attaques pour "piéger" l'autre (jeu de foulard aux numéros...).
				- Jouer au "clin d'œil".







ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités centrées sur le travail de l'attitude</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observer en secret un membre du groupe et l'imiter; se retrouver dans la démarche de l'autre.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- En cercle, imiter collectivement celui qui s'est présenté sans parole en effectuant un ou deux pas vers le centre.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer à "il ou elle" en imitant une profession, la personne...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sculpter l'autre en fonction d'une intention.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'identifier à un personnage, se promener librement puis rencontrer un autre acteur et entamer une conversation imaginaire en jouant sur la communication non verbale.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités centrées sur le travail des déplacements</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcher ou se déplacer: <ul style="list-style-type: none"> <li>· comme si on était de la gélatine, élastique, décontracté, neutre, déterminé, colérique...;</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· en créant une atmosphère par l'utilisation de l'espace... (zoo, restaurant, palais des glaces, parc);</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· comme un autre dans sa forme, son intensité, son rythme (partenaire ou animal);</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· au ralenti, le dernier arrivé gagne.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans les jeux collectifs, les jeux d'opposition, de complicité et de coopération, utiliser un code gestuel avec un partenaire, marquer par son déplacement une attitude de réceptivité, ou d'agressivité... appel de balle, contre-pied...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités centrées sur le travail du langage, de la voix, du chant</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un bulletin météo avec un sentiment et une expression passionnés, désespérés, menaçants, dubitatifs.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raconter une histoire ou lire un texte: <ul style="list-style-type: none"> <li>· en zézayant, en chuintant, en bégayant, en bâillant, en articulant;</li> <li>· avec une patate chaude imaginaire dans la bouche, un accent;</li> <li>· en gardant la langue hors de la bouche;</li> <li>· en déclamant avec emphase, en remplaçant les voyelles par une seule.</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternier chant et parole dans la déclamation d'un texte.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chanter en canon une chanson connue.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Par deux : <ul style="list-style-type: none"> <li>· dire un texte en opposant les expressions (par exemple : plus l'un est triste, plus l'autre rit...);</li> <li>· dialoguer de manière rudimentaire ou exprimer une phrase anodine en variant l'expression...</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- En groupe, l'un chante la mélodie et le texte, les autres jouent le rôle d'orchestre.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans les jeux de coopération (acrobatie, transports), de poursuite, associer l'utilisation du corps et du langage pour faire passer un message clair (exemple: "trois, deux, un, hop"...).</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités centrées sur l'improvisation</li> <li>- Charade: chaque mime représente une syllabe (un/chat/peau; bonne/heaume; deux/jeu/nez; as/anse/heure...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadavres exquis : dessiner chacun un objet, un lieu, une action, une personne et créer une histoire, la raconter.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer une histoire en groupe.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir d'un objet pêché au hasard par chacun dans une malle, évoquer corporellement un tableau : le repos, le repas, la ferme, la plage, la révolution.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirer une carte avec un type d'émotion et une silhouette, passer dans l'espace scénique, jouer une scène.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de sculpture : la moitié du groupe fait une sculpture, l'autre partie s'imbrique dans la sculpture de l'autre.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improviser seul face au groupe à partir de thèmes comme: <ul style="list-style-type: none"> <li>· au téléphone vous apprenez un bonne ou une mauvaise nouvelle;</li> <li>· vous avez gagné un prix;</li> <li>· on passe devant un grand chien et on est très peureux...</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improviser seul ou en groupe autour d'un thème comme: <ul style="list-style-type: none"> <li>· discussion entre une mémé et son chien;</li> <li>· des gens serrés " comme des sardines " dans un ascenseur bondé;</li> <li>· deux amis se reconnaissent de loin et se rencontrent...</li> </ul> </li> </ul>

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>DM.3.3.</b>
				<p>Jeux d'acteurs, danse ou activité d'expression</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En utilisant costume, chapeau, masque, accessoires.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- En exprimant corporellement des émotions: <ul style="list-style-type: none"> <li>· à partir d'images: animal (ours en colère, chat), visage, " qui a peur de... ";</li> <li>· à partir d'adjectifs décrivant un état : peureux, fatigué, en colère, joyeux, triste, désespéré, impatient, enthousiaste, déterminé, cruel, amoureux, timide, aigri...;</li> <li>· à travers des actions: marcher; se lever; tirer; pousser; effleurer; shooter; tendre (un doigt, la main, la joue), viser, ramper, étreindre, embrasser, reculer; frapper...;</li> <li>· en utilisant des situations à fort contenu émotionnel (je suis dans une forêt, j'ai peur; je vais me blesser; j'ai reçu de mauvaises notes...);</li> <li>· à partir de la lecture d'un conte ou l'écoute d'une musique (<i>Pierre et le loup</i>, <i>Le lac des cygnes</i>, <i>La belle au bois dormant</i>, <i>Le carnaval des animaux</i>, musique vocale, instrumentale, percussions...).</li> </ul> </li> </ul>


























ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- En travaillant sur les indices corporels de l'expression d'un sentiment tels:               <ul style="list-style-type: none"> <li>· le regard : loin, près, déterminé, vague, illuminé...;</li> <li>· l'attitude : travail sur les silhouettes (le nez en l'air; le ventre en avant, les fesses accentuées, les genoux fléchis, le menton rentré...);</li> <li>· les déplacements : direction, rythme, durée, vitesse, dans la marche, la course, les sauts, les sautillés, les chassés, les tours, les reptations...;</li> <li>· les mouvements : énergie, (fort, mou, faible, doux, intense, désintégré, impulsif...); forme (en volume, en droite, en spirale, en plan...); rythme (saccadé, fluide, lent...); durée (long, rapide, précis...).</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- En utilisant des objets neutres comme supports de l'action dont on doit deviner l'intention.</li> </ul>

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









<p><b>DM.4.</b></p> <p><i><b>Intervenir efficacement pour construire la réalité matérielle.</b></i></p>	<p>DM.4.1. Tirer, pousser, manipuler efficacement les objets en fonction de leurs caractéristiques.</p> <p>DM.4.2. Imprimer une trajectoire définie à différents mobiles en fonction de leurs caractéristiques propres et du milieu.</p> <p>DM.4.3. Coopérer efficacement pour déplacer un objet lourd.</p> <p>DM.4.4. Agir sur l'environnement.</p>
---	--


























Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>DM.4.1.</b>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités centrées sur la manipulation fine (jeux avec rubans, exercices graphiques sur supports divers...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer seul ou en groupe avec des objets de différents poids, taille, consistance (balles, baudruches, parachute...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités de manipulation fine: enfilage, modelage, découpage, déchirage...</li> </ul>

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>DM.4.2.</b>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire rouler un ballon, un cerceau, un pneu, sur une ligne, entre deux lignes, en équilibre sur un banc...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux d'échange avec partenaire (indiana, frisbee, ballon, cerceau, foulard...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux divers en utilisant des ballons de différents poids et tailles.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de cibles, de quilles, bowling, mini-golf, balle, frisbee, pétanque, fléchettes, billes, boules de neige... avec exigence de trajectoire définie ou d'un but à atteindre (jeux de massacre...).</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		DM.4.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Les exercices suivants doivent être effectués en tenant compte des principes de manutention et de transports de charges. Ces principes sont éduqués et développés notamment par les activités suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· exercices fonctionnels de musculation des extenseurs des jambes (sauts, détente verticale, toucher la cloche ou un ballon en hauteur, attraper la floche...);</li> <li>· exercices fonctionnels de musculation des bras et des mains (le drapeau, manipulation du ruban, des massues, d'un bâton comme les majorettes...);</li> <li>· exercices divers tels que : dos du chat, saut de lapin, saut du lièvre;</li> <li>· déplacement quadrupédique avant-arrière ; déplacement du crabe...;</li> <li>· ancrage au sol par des démarches lourdes: comme l'éléphant, le dinosaure...</li> </ul>
				- Coopérer pour manipuler le parachute, kinball...
				- Tracter ensemble un objet lourd à l'aide d'une corde.
				- Pendule, toupie folle...




































ETAPE 1		ETAPE 2		DM.4.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Organiser un rangement dans un espace, un volume déterminé.
				- Construire une tour, un château de sable, un bonhomme de neige...
				- Former un orchestre avec instruments construits ensemble ou sans instruments, à l'aide de bruits corporels (frappés, sons, cris d'animaux...).
				- Réaliser une cascade de balles, de billes...
				- S'organiser en relais pour déplacer deux ou plusieurs objets d'un point à un autre... (se déplacer à deux avec deux bâtons, un tissu... pour transporter un ballon, un objet...).
				- Danse à la corde en adaptant le rythme de la corde à celui de ses partenaires.
				- Jeux de balles, jonglerie.
				- Adapter un fond sonore à son mouvement.
				- Frappes diverses en fonction du déplacement du partenaire.
				- Réaliser des figures en groupes (moulinets à deux, passer sous le pont, carrousel, quadrilles...).



















<p><b>DM.5.</b></p> <p><b>Construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement.</b></p>	<p>DM.5.1. Repérer l'information utile et pertinente dans le milieu, se repérer dans l'espace et le temps.</p> <p>DM.5.2. Percevoir activement différents types de supports.</p> <p>DM.5.3. Percevoir activement différentes qualités de matière.</p>
---	---
















Voici quelques types d'activités de structuration






Les différentes activités proposées permettront de développer cette compétence, si toutefois l'enseignant s'assure ici de la construction des concepts de temps et d'espace (en insistant sur leurs phases de représentations conscientes). L'évolution de la maîtrise du réel au niveau du temps et de l'espace suppose d'une part que l'élève soit plongé dans un environnement riche au niveau du vécu, et d'autre part qu'il passe par la phase essentielle de perception consciente. Celle-ci implique la représentation graphique, mentale et verbale indispensable à l'abstraction (construction du concept).

ETAPE 1		ETAPE 2		DM.5.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités de mouvement, de déplacement, de rangement, d'évitement, d'aménagement, de traversée:               <ul style="list-style-type: none"> <li>· faisant intervenir les rapports de position : près, loin, devant, derrière, en bas, en haut, à gauche, à droite...;</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· permettant d'établir dans l'espace qui entoure, des relations adéquates de voisinage, de latéralité, de parallélisme, de perpendicularité, de symétrie et d'égalité de grandeurs;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· permettant d'estimer et de comparer des grandeurs, des quantités;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· faisant intervenir les notions d'ordre, de durée, de vitesse, de rythme des âges (construisant donc la logique des rapports temporels);</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· faisant vivre des notions spatiales : chat perché, chat et souris, épervier, balle chasseur, saut en profondeur, saut en longueur...</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités où l'on doit adapter son déplacement à celui d'un objet en mouvement (balle magique, ballon de baudruche, frisbee, passage entre ballons mobiles, esquive au jeu de massacre, balle nommée, balle chasseur...).</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités où la discrimination visuelle, tactile et auditive est sollicitée:               <ul style="list-style-type: none"> <li>· circuits d'aveugles guidés aux bruits, à la voix;</li> </ul> </li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· parcours à suivre d'après la couleur, la forme, la position du matériel utilisé, la position de l'enseignant...;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· passage de messages codés (frappes sur l'épaule);</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· jeux du téléphone sans fil, du chef d'orchestre...;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· recherche des différences, imitations, mémo mimes...;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>· jeux de labyrinthes, parcours fléchés.</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Danses, chorégraphie, mimes.
				- Comptines, chants, chansons à gestes.
				- Courses, jeux contre la montre, jeux collectifs.
				- Activités rituelles de séquences, des saisons, des jours et des nuits.
				- Exercices perceptivo-moteurs: graphisme, continuer des séries...
				- Parler de ce qu'on a fait, de ce qu'on va faire (expliquer le parcours qu'on vient d'effectuer).

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<b>DM.5.2.</b>
				- Se déplacer en patins (avant, arrière, pivots...).
				- Adapter sa vitesse de course à la pente du terrain.
				- Trouver les appuis sur l'eau et la portance en position horizontale.
				- Parcours avec des plans inclinés.
				- Construire un pont ou un échafaudage sûr en salle ou en pleine nature, à partir d'un matériel disponible.
				- En piscine, construire et se déplacer sur un pont flottant avec matériel, mousses, ballons...
				- Déplacer un panier mobile en vue de faire gagner son équipe.
				- Parcourir un circuit d'obstacles.

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	<b>DM.5.3.</b>
				- Parcours d'orientation où les enfants doivent reconnaître à chaque poste des matières sur base de critères sensitifs.
				- Jeux de reconnaissance tactile en aveugle.
				- Circuits de reconnaissance en aveugle au sol (circuit de tapis).






















Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

















**DM.6.**

**S'adapter adéquatement à l'environnement physique et humain.**




















- DM.6.1. Choisir les actions motrices adaptées aux exigences du milieu physique et humain.
- DM.6.2. Adapter son comportement social aux relations de partenariat ou d'opposition.
- DM.6.3. Gérer ses émotions, notamment dans leur expression.
- DM.6.4. Organiser des stratégies efficaces d'action en fonction des buts poursuivis.








Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		DM.6.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Dans diverses situations, prendre l'attitude de défense adéquate.
				- Parcours aquatique en apnée (passer dans un cerceau lesté...) et en non-apnée (passer au-dessus d'une corde tendue d'un bout à l'autre de la piscine).
				- Acrobaties.
				- Pyramides simples.
				- Activités simples nécessitant une technique d'aide (offrir l'épaule comme appui en situation d'équilibre).
				- Porter un partenaire, soutenir, donner la main, faire la courte échelle...
				- Expérimenter les gestes techniques liés aux différentes nages.
				- Jeux de cordes, d'élastiques...

ETAPE 1		ETAPE 2		DM.6.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Exercer le rôle de défenseur ou d'attaquant en alternance (korfball...).
				- Se démarquer; appeler la balle, occuper le terrain...
				- Alternier des activités de coopération et d'opposition entre deux partenaires (jeu de complicité suivi d'un jeu d'opposition, acrobatie suivie d'esquive, jeu de football par paire en se tenant la main...).
				- Jeux de rôle avec partenaire(s) (improvisation...).
				- Activités de jeux dont les élèves ont construit les règles et les amener à relativiser la situation de "vainqueur - vaincu".
				- Arbitrage et autoarbitrage.



ETAPE 1		ETAPE 2		DM.6.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Jeux en équipe, où l'on divise le terrain en "zones d'expression" (zone a: expression verbale; zone b: cris; zone c: silence...).
				- Jeux d'équipe où l'on invente un cri, pour symboliser la victoire ou la défaite, dans un climat respectueux.
				- Jeux d'équipe où l'on insiste sur le FAIRPLAY (Serrer la main des adversaires et de l'arbitre en fin de jeu).
				- Partager avec ses adversaires le plaisir de la rencontre, quel que soit le résultat.
				- Jeux de rôle autour du score et de la personne de l'arbitre.
				- Jeux de rôle en rapport avec les émotions (pauvre petit chat, joie, tristesse, peur...).
				- Jeux d'équipe, trampoline, Tarzan, baudruches, natation, descente en rappel, traverser un petit cours d'eau sur un rondin à l'aide d'une perche... (toutes situations d'audace ou d'équilibre où l'on gère son stress et son niveau d'expression sans crier en fonction de la situation vécue).

ETAPE 1		ETAPE 2		DM.6.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>Dans les activités individuelles et collectives, envisager les différentes étapes des procédés de résolution de problème.</p> <p>Proposer des activités qui développent les stratégies cognitives (memoriser, anticiper, établir des liens, sérier, classer, comparer les éléments...).</p>
				- Situations de défis moteurs (franchissements, jeux de balles, circuits...).
				- Expliquer les stratégies et les tactiques utilisées à l'occasion de jeux ou de défis individuels ou collectifs.



## → S'initier à la culture du mouvement (CM)

Il s'agit ici non seulement de participer aux activités physiques et sportives qui constituent des points de repères sociaux et culturels de l'environnement, mais encore de prendre une part active et responsable à la mise en question de leur organisation et des valeurs qu'elles défendent. C'est dans les activités sportives au quotidien qu'il faut attirer l'attention de l'enfant sur les grands principes d'une responsabilité active, du respect de son intégrité physique et de son bien-être.

Les éléments développés ici sont plutôt des situations ou des conditions d'organisation des activités pour que celles-ci soient porteuses de sens et développent les compétences souhaitées.













Ces situations permettent, en général, de vivre - selon l'âge et la compétence acquise - trois niveaux d'implication pour l'enfant : vivre la situation (ressentir), prendre conscience des valeurs qu'elle véhicule (identifier) et pouvoir la gérer par soi-même (agir).











A ce titre, l'enseignant doit pouvoir élaborer contractuellement, avec un enfant ou un groupe d'enfants, un programme d'activités qui lui permette de développer ces compétences.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...













<p><b>CM.1.</b></p> <p><b>Construire des habitudes d'activités physiques et sportives régulières pour toute la vie.</b></p>	<p>CM.1.1. Expérimenter l'effort physique et les conditions de son influence bénéfique sur la santé.</p> <p>CM.1.2. Détecter les besoins de dépense physique et de repos.</p> <p>CM.1.3. Prendre plaisir à être en mouvement.</p> <p>CM.1.4. Comprendre et expérimenter la nécessité d'un entraînement régulier.</p> <p>CM.1.5. Agir avec fairplay, respect de soi, du partenaire, de l'adversaire, des règles communément acceptées.</p>
---	---










Voici quelques types d'activités de structuration





















ETAPE 1		ETAPE 2		CM.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Agir dans des parcours de type "VITA " et se réserver des moments de réflexivité sur son action.
				- Contrôler les pulsations pendant et après l'effort.
				- Réaliser une fiche individuelle et comparer ses performances à la moyenne de la classe et à une moyenne extérieure (européenne par exemple: test EURO-FIT).
				- Analyser ses résultats personnels en relation avec sa morphologie, ses aptitudes, son niveau d'entraînement...

ETAPE 1		ETAPE 2		CM.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Détecter et gérer ses besoins de mouvement (décharge émotionnelle, vocale et physique).
				- Alterner des activités de dépense physique et de repos dans un même espace et dans un certain temps (maîtrise de la respiration, de son rythme, de son amplitude, relaxation, immobilité...).
				- Percevoir en classe, en récréation, en séance de motricité, les moments de fatigue personnelle et y répondre.



ETAPE 1		ETAPE 2		CM.1.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Expérimenter des variantes de jeux imaginés, préparés et proposés par les élèves dans le but de faire découvrir les jeux possibles.
				- Jouer, danser... (pour le plaisir d'être en mouvement).
				- Effectuer des choix parmi un éventail d'activités.

ETAPE 1		ETAPE 2		CM.1.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- S'exercer en vue de la journée sportive, des jeux interclasses, interécoles...
				- Présenter plusieurs fois un même atelier et évaluer ensemble les progrès.
				- Suivre la courbe des performances au long de l'année scolaire ou de la scolarité (par exemple: comprendre et compléter son carnet "santé").

ETAPE 1		ETAPE 2		CM.1.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Dans les courses: respecter ses limites, son rythme de course propre.
				- Respecter des règles de sécurité précises dans les activités d'opposition.
				- S'habiller et se déshabiller en respectant les règles d'hygiène.
				- Verbaliser ses oppositions, ses craintes, ses appréhensions face à une difficulté.
				- Jeux collectifs sur la base de règles de fairplay;
				· d'abord élaborées en groupe;
				· puis codifiées.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>CM.2.</b></p> <p><b>Etre activement responsable de son intérêt physique et de son bien-être.</b></p>	<p>CM.2.1. Agir en référence aux grands principes d'une activité physique réfléchie (principe de progressivité, d'activation progressive, de décontraction/étirement, d'écoute des messages du corps, d'hydratation à l'effort...).</p> <p>CM.2.2. Appliquer utilement les principes de manutention dans le transport de charges et de placement du dos dans l'attitude.</p> <p>CM.2.3. Détecter et intervenir sur les facteurs de risques liés à la pratique physique et doser justement les risques sans prendre des habitudes de risques surajoutés.</p> <p>CM.2.4. Etre curieux du "comment fonctionne" le corps à l'effort et au repos.</p> <p>CM.2.5. Expérimenter les liens entre stress physique et stress mental, entre bien-être physique et bien-être mental.</p>
--	--










Voici quelques types d'activités de structuration















ETAPE 1		ETAPE 2		CM.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Activités de structuration diverses en insistant sur:
				· la progressivité (notamment dans l'activation et l'arrêt);
				· l'écoute des messages du corps (rythme respiratoire, essoufflement, soif, point de côté...);
				· l'hydratation à l'effort, l'alimentation, le repos...
				- Ne pas se présenter devant une activité, un obstacle ou un exercice si on ne se sent pas en condition morale ou physique pour l'aborder.

ETAPE 1		ETAPE 2		CM.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Activités centrées sur le placement segmentaire (gainage, placement du dos...) et la respiration (transport des charges, pendule, acrobaties par deux...).

ETAPE 1		ETAPE 2		CM.2.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Dans les activités de VTT, de rollers..., prendre conscience de l'utilité de porter un casque, des protections aux poignets, des gants à la patinoire...
				- Après usage, remettre le matériel dans les emplacements prévus et ne pas laisser traîner les balles qui ne servent pas.
				- A travers les circuits, évaluer les risques et les possibilités d'y faire face
				- En activité, observer que, à certains moments, on devient soi-même facteur de risque pour les autres, veiller à ne jamais être celui qui est la cause d'un danger pour les autres.
				- Placer des tapis de protection avec l'enfant en fonction des risques; replacer un tapis qui a bougé.



ETAPE 1		ETAPE 2		CM.2.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- Exprimer ses interrogations sur le fonctionnement du corps (pourquoi je deviens rouge, pourquoi je suis essoufflé, pourquoi j'ai soif, pourquoi mon coeur bat plus vite, pourquoi je transpire...).
				- Prendre conscience de la respiration, de la chaleur, des battements du coeur après l'effort...:
				· en vivant la situation;
				· en identifiant les sensations;
				· en gérant la situation.

ETAPE 1		ETAPE 2		CM.2.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				- A travers une situation de présentation, faire prendre conscience à l'enfant de son inquiétude par une analyse des manifestations physiologiques.
				- Aider l'enfant à verbaliser son stress mental, ses peurs...
				- Pratiquer des exercices de relaxation et de respiration avant et après un effort intense ou une situation de stress.
				- Pratiquer des exercices de régulation du tonus par des techniques de relaxation et d'eutonnie (gymnastique douce...).



**CM.3.**

**Construire une image  
du corps en mouve-  
ment et la confronter à  
celle donnée par les  
médias.**

- CM.3.1. Construire une image du corps digne d'attention et de respect, source de connaissance, de plaisir et d'intériorité.
- CM.3.2. Porter un regard critique sur l'image du corps en mouvement dans les médias.

Pour cette compétence, nous ne proposons pas d'activités spécifiques. Autant que par le type de situation motrice, c'est par la méthodologie et par les attitudes des enseignants qu'elle pourra se construire. Nous insistons sur la nécessité d'attirer occasionnellement, au cours de n'importe quelle activité, l'attention de l'enfant sur l'image du corps en mouvement dans les médias.

**CM.3.1.**

La relation pédagogique est le point de départ de l'acquisition de cette compétence. Il s'agit pour l'enseignant d'être à l'écoute des messages implicites et explicites issus du mouvement, de l'attitude, de la voix et d'y répondre adéquatement afin de développer chez l'enfant l'intériorité, le sentiment de son unité, de son unicité et de son identité.

**CM.3.2.**

Cette compétence se développe, non pas à travers des activités systématiques, mais grâce à des événements occasionnels qui marquent les élèves et qui soulèvent chez eux des questions. Dans ces activités, les enseignants attireront l'attention de l'enfant sur l'image du corps dans les médias.

Exemples:

- lorsqu'une faute "nécessaire" a été montrée à la télévision, développer avec les enfants une réflexion sur les valeurs sous-jacentes à une telle attitude;
- dans des activités menées dans les écoles telles que "action petit déjeuner", "jogging de la forme"..., montrer que les campagnes publicitaires peuvent mettre autrement en valeur le développement physique et la motricité que d'autres messages publicitaires plus commerciaux;
- repérer les modèles morphologiques en fonction des différents sports et en dénoncer les excès (maigreux, force excessive...).



**E d u c a t i o n**

aux médias/multimédia





# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.5**

1. Vue d'ensemble p.5
2. Compétences d'intégration p.7
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration p.8
  - Percevoir et comprendre les médias/le multimédia p.8
  - S'exprimer et communiquer par les médias/le multimédia p.8
  - Etre critique face aux médias/au multimédia p.9
4. Prolongements dans le secondaire p.10
5. Liens avec les Socles de compétences p.10

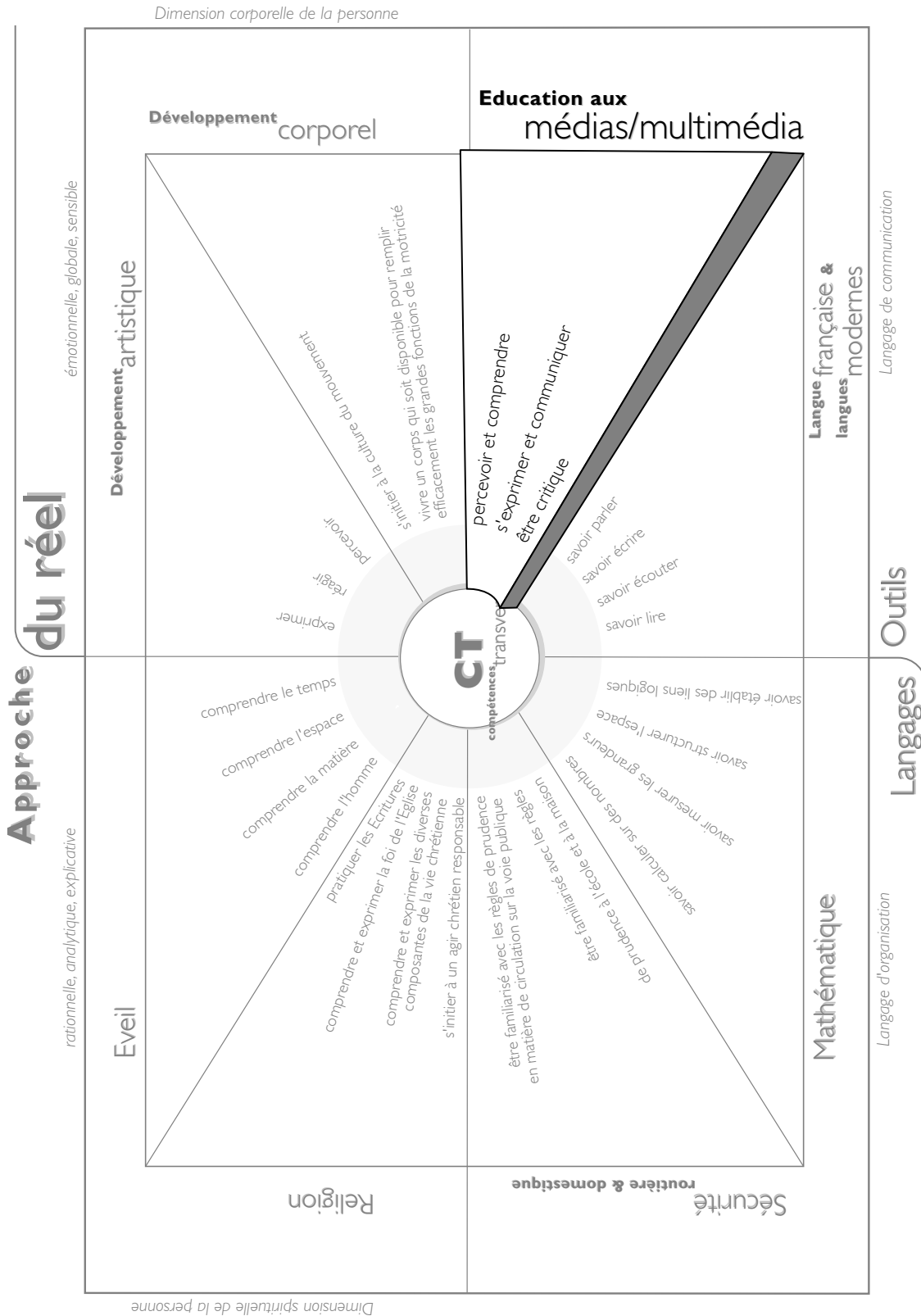
## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.11**

1. Des activités fonctionnelles p.11
2. Des activités de structuration p.16
  - Percevoir et comprendre les médias/le multimédia p.16
  - S'exprimer et communiquer par les médias/le multimédia p.22
  - Etre critique face aux médias/au multimédia p.27

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences



# Intentions générales

## POURQUOI UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET AU MULTIMÉDIA ?

Le projet de communication se nourrit d'une médiation constante entre l'idéal chrétien de communion et les possibilités cachées dans les nouvelles technologies, entre le "village global" et l'Agapè (échange d'amour qui reconstruit la grande unité fondamentale de l'humanité). Je perçois que le réseau électronique planétaire pourrait être une infrastructure terrestre pour l'Agapè.

Pierre Babin

L'enfant d'aujourd'hui vit dans un monde où les moyens de communication se sont fort développés. Les médias sont désormais omniprésents. Ils occupent une place importante dans la vie, les jeux, les conversations de l'élève, et font partie de sa culture.

Si cette culture est largement façonnée par la télévision, le monde des médias, c'est aussi la B.D., le journal, l'affiche, la radio... C'est également le multimédia (CDRom, internet, jeux vidéo).

Cependant, tous les enfants ne sont pas égaux face à cette culture, le milieu familial contribuant plus ou moins à l'appréhender.

L'intégration de cette culture mosaïque par l'école doit permettre à l'enfant de mieux saisir son environnement, d'approcher le monde médiatique et de structurer des informations, des compétences, acquises hors de ses murs.

Regarder des images et écouter des sons suscitent des sensations, des sentiments, des émotions. Faire entrer la culture médiatique à l'intérieur de l'école, c'est prendre en compte l'enfant tout entier, y compris dans ses dimensions émotionnelles et affectives.

L'enfant est influencé par des modèles de valeurs, d'attitudes et de comportements. Viser le développement global et harmonieux de la personnalité, c'est aussi en tenir compte. Il importe d'associer à cette problématique, tous les partenaires de l'école : parents, centres P.M.S., monde associatif, entreprises...

### Les médias sont le fruit d'initiatives humaines.

L'enfant doit prendre conscience que tout média propose une reconstruction de la réalité au moyen de langages spécifiques.

Mettre en œuvre dans la classe des activités d'éducation aux médias et au multimédia, c'est permettre à l'élève de prendre distance et de se forger sa propre opinion.

### Tout enfant doit pouvoir utiliser et confronter des savoirs qui viennent de différents lieux, y compris les médias et le multimédia.

Les supports de transmission du savoir ont changé et les éléments médiatiques à articuler à l'intérieur de l'école sont abondants. Il serait dommage que l'école ne profite pas du capital acquis par l'enfant au sein de son expérience des médias, et cela, dès la maternelle.

La communication médiatisée permet de multiples possibilités d'intégration dans la vie de la classe. Elle trouve sa place au sein d'activités pluridisciplinaires, d'ateliers médias et multimédia. Si les différentes activités apportent à coup sûr du plaisir aux enfants (plaisir à prendre en compte et à valoriser), n'oublions pas néanmoins qu'il ne faut pas se satisfaire uniquement d'activités fonctionnelles. Il ne s'agit pas de perdre de vue les activités de structuration qui visent à développer chez les élèves des compétences spécifiques en éducation aux médias. La communication médiatisée se vit comme soutien à un objectif pédagogique dans des projets pour lesquels l'enfant doit acquérir des aptitudes à communiquer, et comme objectif en soi.



## QUE DOIT ÊTRE CETTE ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET AU MULTIMÉDIA?

Eduquer aux médias, c'est rendre chaque enfant capable de comprendre la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire de messages médiatiques. C'est le rendre apte à être un spectateur actif, un explorateur autonome et un acteur de la communication médiatique, capable de s'approprier un maximum d'informations originales à partir de n'importe quel type de document issu des médias.

Acquérir une meilleure connaissance de ce que les médias apportent permettra d'améliorer l'usage et la création d'images et de sons comme outils originaux au service de la pensée, de l'expression et de la communication.

## L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET AU MULTIMÉDIA RECOUVRE 6 FACETTES

L'objectif de l'éducation aux médias vise à ce que l'enfant parvienne, face à tout document réalisé ou à réaliser, à établir des relations entre 6 approches ou facettes<sup>1</sup>. Elles permettent d'analyser les médias et le multimédia dans leurs multiples composantes et sont une aide à la compréhension et à l'analyse; il ne s'agit pas de s'y laisser enfermer. En fonction des enfants, de leur plaisir, de leur formation, de l'actualité... on commencera par une facette plutôt que par une autre.

Maîtriser petit à petit ces 6 approches principales, ne veut pas dire traiter systématiquement toutes les dimensions dans chaque activité. On se rendra cependant bien vite compte que chaque facette se connecte presque automatiquement à une autre et que l'éducation aux médias s'enrichit de cette diversité (Quoiqu'il en soit, petit à petit, l'enfant doit être capable de repérer à l'intérieur d'un document l'une ou l'autre de ces facettes ainsi que d'établir des relations entre elles.

<sup>1</sup> L'éducation à l'audiovisuel et aux médias, Dossier de synthèse, Conseil de l'éducation aux médias, Bruxelles, 1996, pp.33-41.

## QU'EN EST-IL DE L'ÉDUCATION AU MULTIMÉDIA ?

Sans rompre avec les compétences indispensables à la compréhension des médias audio-scripto-visuels, le multimédia les combine dans un nouvel équilibre, dans de nouvelles proportions.

Les connaissances contemporaines décrivent la modification de ces proportions au niveau de:

- l'usage de technologies nouvelles;
- la pratique d'un nouveau mode de représentation par simulation;
- le développement d'aptitudes à la collaboration, la créativité, l'autonomie;
- la recherche et du traitement méthodique de l'information;
- la capacité à se situer dans des dimensions différentes de l'espace et du temps;
- la production de messages médiatiques.

Derrière le foisonnement des contenus, des messages, des technologies, se profile la nécessité de renforcer une éducation à la liberté basée sur l'exercice systématique de l'évaluation par les élèves.

Il ne s'agit pas de l'évaluation des élèves mais, au contraire, de conduire ceux-ci à exercer leur jugement évaluatif afin de choisir en connaissance de cause et d'accepter ou de renoncer.



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

L'éducation aux médias s'organise autour de trois grandes compétences d'intégration qui se déploient en compétences spécifiques organisées autour de 6 facettes propres à l'éducation aux médias/multimédia.

### Compétences d'intégration

#### Facettes

	<b>Percevoir et comprendre</b>	<b>S'exprimer et communiquer</b>	<b>Etre critique</b>
<b>Producteurs</b>	identifier des producteurs	devenir producteur	s'interroger à propos des producteurs
<b>Langages</b>	identifier des langages	utiliser les langages	évaluer les langages utilisés
<b>Technologies</b>	identifier des technologies	utiliser des technologies	évaluer les technologies utilisées
<b>Représentations</b>	prendre conscience de l'influence des représentations	élaborer des représentations	faire évoluer les représentations
<b>Publics</b>	identifier des publics	viser des publics	s'interroger à propos des publics
<b>Catégories</b>	identifier des catégories	mettre en œuvre des catégories	s'interroger à propos des catégories



Dans la société médiatique d'aujourd'hui, l'élève doit être progressivement conduit à aborder un média en en se posant six sortes de questions.

### LANGAGES

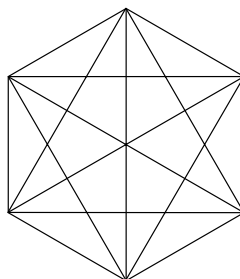
Quels procédés d'expression ont été utilisés ?

### PRODUCTEURS

Qui produit ce que nous voyons et entendons ?

### PUBLICS

Qui reçoit le document ?



### TECHNOLOGIES

Quels moyens techniques ont été utilisés ?

### REPRÉSENTATIONS

De quel sens et de quelle représentation ce document est-il porteur ?

### CATÉGORIES

Devant quel genre de document nous trouvons-nous ?

Au-delà de la technologie. L'éducation aux médias et au multimédia. C.E.M. septembre 2000 p. 6

<b>Producteurs</b>	Cette facette regroupe le "monde" de la production des messages médiatiques, des fabricants aux diffuseurs. Qui, comment, avec quels objectifs et dans quel contexte produit-on ?
<b>Langages</b>	Cette facette concerne tous les langages qui recourent au visuel et au sonore. Ils peuvent être pris individuellement ou être coordonnés. La méthode d'approche doit être basée sur la déconstruction, la construction et la comparaison.
<b>Technologies</b>	Cette dimension reprend les procédés techniques et les appareillages utilisés. Deux niveaux sont à aborder: connaître et utiliser les technologies d'usage courant et comprendre les grandes technologies médiatiques.
<b>Représentations</b>	Les médias et le multimédia représentent plus qu'ils ne reflètent la réalité. Cette dimension désigne, à la fois, les représentations de la réalité contenues dans un document et l'effet que ce document peut avoir sur les représentations psychosociales du public.
<b>Publics</b>	Cette facette concerne l'identification des publics "ciblés" par les médias et le multimédia et la place que chaque spectateur occupe dans le groupe-cible. Elle concerne également la manière dont le spectateur reçoit les messages médiatiques et leur donne un sens personnel.
<b>Catégories</b>	Afin de mieux discerner ce qui est proposé par les médias et le multimédia, cette facette suggère le regroupement des documents médiatiques selon différentes catégories suivant leur contenu, leur genre, leur fonction, le type de public..



## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

Les différentes activités d'éducation aux médias visent à développer 3 grandes compétences d'intégration.

### ↳ **Percevoir et comprendre les médias / le multimédia** (PCM)

---

La première compétence, "Percevoir et comprendre", place l'élève en position d'observation et d'analyse des messages médiatiques.

### ↳ **S'exprimer et communiquer par les médias / le multimédia** (ECM)

---

La deuxième compétence, "S'exprimer et communiquer", le place en situation de communication avec ses semblables.

### ↳ **Etre critique face aux médias / au multimédia** (CFM)

---

La troisième compétence, "Etre critique", le met en situation de se forger une opinion, de s'interroger et d'exercer petit à petit un jugement.

Pour développer ces 3 grandes compétences d'intégration, des compétences spécifiques à l'éducation aux médias et au multimédia sont à travailler à travers les 6 facettes.



### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### ➔ **Percevoir et comprendre les médias / le multimédia** (PCM)

##### **PCM.1.**

**Identifier des producteurs.**

PCM.1.1. Comprendre que tout document médiatique est le résultat d'une fabrication et d'une diffusion.

PCM.1.2. Percevoir et décrire des fonctions professionnelles spécialisées.

##### **PCM.2.**

**Identifier des langages.**

PCM.2.1. Distinguer des formes, des signes, des situations dans des documents visuels, sonores et combinés.

PCM.2.2. Comprendre les systèmes de signes dans des documents visuels, sonores et combinés.

##### **PCM.3.**

**Identifier des technologies.**

PCM.3.1. Prendre conscience que tout document recourt à une technologie.

PCM.3.2. Décrire les techniques d'usage courant utilisées et leurs particularités.

##### **PCM.4.**

**Prendre conscience de l'influence des représentations.**

PCM.4.1. Percevoir que le document médiatique est une manière de représenter la réalité, l'imaginaire et la pensée influencée par le point de vue d'un auteur.

PCM.4.2. Percevoir que les représentations peuvent influencer les connaissances et les émotions.

##### **PCM.5.**

**Identifier des publics.**

PCM.5.1. Réaliser qu'il existe différents types de publics.

PCM.5.2. Percevoir l'effet des documents médiatiques sur soi-même.

##### **PCM.6.**

**Identifier des catégories.**

PCM.6.1. Percevoir que les documents médiatiques se classent en différentes catégories (selon leur contenu, leur genre, leur fonction).

PCM.6.2. Décrire ces catégories.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### ➔ **S'exprimer et communiquer par les médias / le multimédia** (ECM)

##### **ECM.1.**

**Devenir producteur.**

ECM.1.1. Mettre en oeuvre les fonctions nécessaires à la fabrication et à la diffusion de ses propres productions médiatiques.

##### **ECM.2.**

**Utiliser des langages.**

ECM.2.1. Exprimer certaines idées à l'aide d'éléments de différents langages.

ECM.2.2. Transposer d'un langage à un autre les éléments perçus en organisant les codes.





**ECM.3.****Utiliser des technologies.**

- ECM.3.1. Expérimenter par les sens et par le corps les techniques du visuel et du sonore.  
 ECM.3.2. Expérimenter le visuel et le sonore en mettant en oeuvre certaines techniques dans un projet de communication.

**ECM.4.****Elaborer des représentations.**

- ECM.4.1. Représenter la réalité, l'imaginaire et la pensée selon un point de vue déterminé.

**ECM.5.****Viser des publics.**

- ECM.5.1. Interagir avec le public à partir de son niveau de connaissances, d'attente et d'intérêt.

**ECM.6.****Mettre en oeuvre des catégories.**

- ECM.6.1. Communiquer en utilisant le média approprié au message et à l'intention.

## ➔ **Etre critique aux médias / au multimédia** (CFM)

---

**CFM.1.****S'interroger à propos des producteurs.**

- CFM.1.1. Se poser des questions sur les objectifs poursuivis par les différents agents de la fabrication et de la diffusion.

**CFM.2.****Evaluer les langages utilisés.**

- CFM.2.1. Exprimer un jugement vis-à-vis de certaines pratiques de langage dans les médias.  
 CFM.2.2. Choisir le document médiatique sur base de critères de qualité de langage.

**CFM.3.****Evaluer les technologies utilisées.**

- CFM.3.1. Etre curieux de l'évolution des technologies des médias, du multimédia et de leurs enjeux.  
 CFM.3.2. Justifier la pertinence de choix technologiques.

**CFM.4.****Faire évoluer les représentations.**

- CFM.4.1. Confronter les représentations médiatiques contenues dans un document d'information avec d'autres sources d'information.  
 CFM.4.2. Réaliser que la représentation proposée dans les médias est éventuellement différente de la sienne et ajuster sa vision des choses.

**CFM.5.****S'interroger à propos des publics.**

- CFM.5.1. Exprimer les enjeux sociaux et économiques qui touchent un public visé.  
 CFM.5.2. Se situer par rapport à différentes manières de réceptionner un document média ou multimédia.

**CFM.6.****S'interroger à propos des catégories.**

- CFM.6.1. Discerner des mélanges de genres et relever les ambiguïtés ou les contradictions que cela peut entraîner.

Les codes, comme : **CFM.6.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.



## 4. PROLONGEMENT DANS LE SECONDAIRE

Dans l'enseignement secondaire, la problématique de l'éducation aux médias/multimédia ne fait pas l'objet d'un cours à part entière; elle est intégrée dans chaque discipline. Dans ces différentes disciplines, des apprentissages peuvent être organisés en ayant recours aux technologies de l'information en tant qu'outils.

Par exemple, dans le cours de français, l'enseignant développera une activité basée sur l'analyse d'une image fixe comme support à un texte écrit.

En histoire et en sciences humaines, principalement, l'utilisation du multimédia (utilisation de CDROM, recherche sur internet...) prendra une place dans les travaux des étudiants qui seront amenés à développer une analyse critique des outils exploités. Le recours aux médias/multimédia constitue donc une ressource à pouvoir mettre en oeuvre dans l'acquisition de diverses compétences (socles de compétences, compétences terminales et compétences fixées par les profils de formation).

## 5. LIENS AVEC LES SOCLES DE COMPÉTENCES

Le réseau de l'enseignement catholique, en s'appuyant sur les travaux du CEM (Conseil de l'Éducation aux Médias), a jugé qu'il était pertinent d'inscrire au programme une discipline Education aux Médias à part entière. Par conséquent, l'éducation aux médias, au multimédia, doit désormais être prise en compte au même titre que l'éveil, la langue française, le développement artistique...

L'éducation aux médias a, bien entendu, une dimension transversale, dans la mesure où les médias irriguent l'ensemble de la vie sociale, depuis le gouvernement de la cité jusqu'aux divertissements, en passant par l'information et la connaissance du monde contemporain.

Cependant, saupoudrées en multiples fragments sur l'ensemble des disciplines, les compétences apportées par l'éducation aux médias resteront dépourvues d'un véritable noyau conceptuel si elles ne font pas l'objet de structuration.

Or, ce noyau est indispensable. Tout comme les compétences en mathématique, sollicitées, par exemple, en éveil, doivent être structurées en mathématique; les compétences en médias et multimédia feront l'objet d'activités de structuration spécifiques.

Par noyau conceptuel en éducation aux médias, nous entendons un ensemble de notions fondamentales relevant des 6 facettes et permettant de décrire valablement un phénomène.

Dans les *Socles de compétences*, nous ne retrouvons pas une discipline spécifique pour le médias/multimédia. Cela ne signifie pas que cette problématique est totalement absente. Ainsi, dans diverses disciplines, nous pouvons identifier des compétences qui relèvent bien d'une éducation aux médias/multimédia mais elles ne sont pas organisées comme dans le Programme intégré :

A titre d'exemple	
Français	Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses,...) ou visuels (images fixes ou animées, dessin, tableau, affiche, film,...)
Formation mathématique	Traitement de données : l'objectif est de former le futur citoyen à la compréhension et à la critique des données fournies par les médias, d'initier à l'utilisation de divers supports de l'information chiffrée.
Eveil / initiation scientifique	Rassembler et organiser des informations sous une forme qui favorise la compréhension et la communication.
Education par la technologie	Technologie de l'information et de la communication: technologie des systèmes qui permettent la collecte, la structuration, la manipulation, la récupération et la communication d'informations sous diverses formes.
Langues modernes	L'élève rédigera le message en respectant les usages élémentaires en matière d'écrits : mise en pages et ponctuation.
Education artistique	Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer.
Eveil / formation historique et géographique	Rechercher l'information, c'est recourir à des sources adéquates et diversifiées : des personnes-ressources, des traces du passé, d'autres éléments de son environnement, des médias (photos, bandes sonores), des supports multimédias...



## I. ACTIVITÉS FONCTIONNELLES

Il ne faut pas nécessairement de projet ambitieux et de production coûteuse pour faire intelligemment de l'éducation aux médias, au multimédia. Afin de ne pas limiter dans les classes l'éducation aux médias à un seul média, voici une liste de documents qui peuvent pré-exister ou être construits par les élèves.

### Documents sonores:

- texte enregistré ou lu;
- musique jouée ou enregistrée;
- bruitage en direct ou enregistré;
- ambiance sonore naturelle enregistrée.

### Documents visuels fixes ou animés (écrits ou graphiques):

- pictogramme;
- carte;
- diagramme;
- dessin, image de synthèse en deux ou trois dimensions, caricature;
- photo (seule ou en série).

Ces documents peuvent être combinés dans différents genres: affiche, bande dessinée, roman-photo, presse, séquence animée par dessins successifs (dessins animés), séquence filmée muette de reportage ou de fiction.

### Documents combinant plusieurs de ces éléments:

- toute émission TV;
- film de cinéma;
- jeu électronique;
- logiciel interactif (sur disquette, CDROM ou DVD);
- page Web.

Les propositions d'activités fonctionnelles qui suivent ont été organisées sur base de la classification proposée ci-dessus.

Une activité proposée pour un média peut être complétée par la créativité des enseignants, des élèves et être déclinée sous un autre média.


















<p style="text-align: center;"><b>PROPOSITIONS</b> <b>D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b> <i>Quelques activités ciblant plus particulièrement les documents sonores.</i></p>	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. du MM			
	PCM	ECM	CFM	
Réaliser un jeu de Kim sonore où le joueur doit identifier une série de bruits de la vie quotidienne ou du monde; être capable de citer de mémoire les sons entendus;				DA
Constituer une sonothèque de classe en y stockant des sons d'ambiance, des bruitages répertoriés et classés;				DA
Présenter dans un endroit de l'école une affiche comprenant une photo accompagnée d'un décor sonore comprenant des bruitages ou de la musique;				DA
Enregistrer et utiliser un commentaire de soutien sur baladeur en vue d'accompagner la visite d'une exposition, d'un musée, d'un site architectural, un port, une écluse...;				LF
Procéder à des interviews enregistrées en vue de réaliser un magazine à écouter (ne pas oublier de préparer l'interview des personnes invitées);				LF
Réaliser une cassette audio comme support d'une classe promenade sous la forme d'un jeu de piste (suivre le trajet proposé en y intégrant des consignes, des devinettes...);				DA
Réaliser des cassettes "mémoire" de la vie de la classe constituées à l'occasion d'un réunion de parents, d'une visite...;				LF
Réaliser une cassette audio de poèmes;				LF
Réaliser un fond sonore destiné à être diffusé pendant qu'un enfant récite un poème;				LF DA
S'écouter réciter, s'écouter parler sur une K7 audio ou un ordinateur;				
Raconter une histoire au micro;				LF
Créer un conte radiophonique à haut degré de finition pouvant être vendu aux parents, donné à un autre cycle ou placé dans la BCDI;				LF
Entretenir une correspondance sur cassette avec des étrangers, des enfants absents, des parents...;				LF
Préparer une recette de cuisine, réaliser un bricolage à partir de consignes enregistrées par des enfants d'une autre classe sur une cassette audio;				
Reconnaitre la préparation d'un plat simple en écoutant l'enregistrement des bruits de la préparation réalisée par d'autres enfants;				
Créer une séquence radiophonique intégrée dans la radio d'école ou à envoyer à une radio locale avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>le livre de la semaine et son appréciation, un feuilleton (créé ou non par les enfants), des jeux de mots...;</li> <li>des informations sur la vie interne de l'école, le rapport du conseil d'école, de la pub non commerciale;</li> <li>un point de l'actualité;</li> <li>des chansons, des morceaux de musique, des recettes, des nouvelles sportives, des billets d'humeur...</li> </ul>				LF LF EV LF
Emporter en classe verte un enregistreur et enregistrer quotidiennement un mini journal, un billet de 30 secondes, une chanson à destination des parents; copier la séquence sur un répondeur resté à l'école ou chez un parent.				DA
Les outils multimédia permettent de réaliser les activités énumérées précédemment avec une certaine pratique originale: <ul style="list-style-type: none"> <li>retravailler de courts bruitages au moyen d'un logiciel de traitement sonore en vue de composer de courtes séquences de musique électro acoustique pouvant servir éventuellement de ponctuation dans une émission radio;</li> <li>créer des mélodies à partir de logiciels de création musicale disponibles dans le domaine publique;</li> <li>effectuer des transpositions de vitesse d'enregistrement pour modifier la hauteur sonore des différents bruits (un chant d'oiseau devient un rugissement de lion, un barrisement d'éléphant peut devenir un cri de souris...);</li> <li>à l'aide d'un logiciel de synthèse musicale créer l'accompagnement d'un rap, par exemple, sur lequel les enfants peuvent chanter les paroles de leur composition.</li> </ul>				DA













	<b>PROPOSITIONS</b>			Liens avec		
	<b>D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b>			les autres C.I. du MM		d'autres disciplines
	<i>Quelques activités ciblant plus particulièrement les documents visuels fixes ou animés (écrits ou graphiques).</i>			PCM	ECM	
Réunir des images, manipuler, observer, classer, discuter... en vue de les stocker dans une iconothèque disponible pour diverses activités de la classe et/ou de l'école;						
Rassembler des cartes postales, photos... sur un sujet donné et les organiser pour raconter une histoire.						LF
Créer des jeux de découvertes et de manipulation d'images:						
• dans plusieurs images, découper des formes identiques, les mélanger et les replacer dans leurs images respectives;						
• dans une page de magazine, découper une image, en faire un puzzle à reconstituer par collage, ajouter des éléments à l'extérieur de l'image;						
• tisser deux images différentes préalablement découpées en lamelles pour découvrir l'effet que cela donne, le jeu des lignes...;						
Photographier des paysages pour illustrer un projet;						
Réaliser des photographies comme:						
• témoin d'activités, de visites, d'événements, de classes vertes...;						LF EV
• guide de recettes, de bricolages, de jardinage...;						
• consignes d'activités;						
• illustration d'ateliers, de coins, de charges...;						
• décor d'un bulletin, d'un porte-manteau...;						
Retrouver un lieu photographié à partir de la photo;						
Choisir une photo, une image fixe, la lire et dessiner de mémoire ce qu'on en a retenu;						
Reconstituer une photo en dessinant la partie préalablement extraite;						DA
Réaliser dans un couloir de l'école une galerie photographique favorisant l'expression des sentiments personnels, des émotions, de la sensibilité...;						DA
Monter une exposition relative à un thème en constituant des panneaux illustrés au moyen de photos réalisées, de coupure de presse;						
Écrire une histoire constituée d'une suite de photos accompagnées de texte, un roman-photo;						LF
Organiser des photos anciennes selon leur époque et les placer sur la ligne du temps;						EV
Manipuler des photos anciennes pour approcher la notion de temps;						EV
Réaliser une affiche à partir de collages de photos ratées (un texte peut être facilement ajouté au moyen d'un transparent);						LF
Transformer une photo de presse ou de film, des publicités en un dessin caricatural;						DA
Transformer une photo à l'aide d'un logiciel de traitement de l'image;						DA
Colorier des photos à l'aquarelle, aux magicolors, pour faire ressortir différents éléments;						DA
Ajouter du relief sur des photos, des affiches ( noeuds papillon, rubans, boutons...);						DA
Créer des dias avec divers matériaux: tissu, nourriture, fils... en vue d'une présentation audiovisuelle;						DA
Créer un jeu éducatif et travailler des icônes en vue de produire un résultat:						
• jeu d'échec ou de dames: chaque case noire est la photo d'une tête d'enfant, d'un animal...						DA
• jeu de l'oie, de familles, de dominos...						
Mettre en parallèle différents journaux en comparant la proportion relative d'image et de texte;						



<p style="text-align: center;"><b>PROPOSITIONS</b>  <b>D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b>  <i>Quelques activités ciblant plus particulièrement  les documents visuels fixes ou animés (écrits ou graphiques).</i></p>	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. du MM			
	PCM	ECM	CFM	
Créer une affiche informative de sensibilisation à un problème particulier (droits de l'homme, sécurité routière...);				MA
Créer une affiche promotionnelle pour annoncer la fête de l'école un marché de Noël, une journée portes ouvertes, une tombola...;				LF DA
Créer des prospectus d'invitation à un évènement relatif à la vie de l'école (conseil de classe, d'école, vente, évènement sportif...);				LF
Raconter un évènement en recréant une planche dessinée pouvant être diffusée dans le journal scolaire;				LF
Adapter une narration écrite à la bande dessinée en découpant son action en cases (fable, nouvelle, extrait de roman...);				DA
Pratiquer la presse surréaliste en créant des légendes (explicatives, humoristiques, poétiques, absurdes, à contre sens...) sur une photo, une image;				LF
S'abonner à des journaux pour enfants (hebdomadaires, revues, actualité...) et les consulter;				LF
Utiliser les programmes et les critiques des émissions de télévision pour sélectionner les programmes télé intéressants;				LF
Définir les critères des périodiques intéressants à posséder à la BCDI et se les procurer;				
Créer la une du journal;				LF
Participer à la semaine de la presse;				LF
Choisir un dessin animé pour le plaisir de le regarder;				
Créer un jeu dans lequel le joueur doit parvenir à reconnaître une série de dessins animés, ses héros, ses auteurs, son époque, le pays d'origine... à partir d'une image du dessin animé (les premiers Mickey en noir et blanc, Tex Avery, Yakari, les mangas...).				EV
<p>Les outils multimédias permettent de réaliser les activités énumérées précédemment avec une certaine pratique originale (logiciel de dessin, de retouche, d'archivage).</p> <p>Pour les classes qui disposent d'internet, la possibilité de trouver des images sur les sites web est extrêmement vaste.</p> <p>Pour les classes qui disposent d'un serveur, un nombre important de travaux sur l'image peuvent être mis en consultation pour des utilisateurs extérieurs.</p>				



<b>PROPOSITIONS</b> <b>D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES</b> <i>Quelques activités ciblant plus particulièrement  les documents combinant image texte et son.</i>	Liens avec			d'autres disciplines
	les autres C.I. du MM			
	PCM	ECM	CFM	
Sortir et aller au cinéma pour découvrir; se cultiver; prendre du plaisir; s'interroger...;				
Regarder des montages dias, des vidéos, des films, des sites internet, des CDRom..., en éveil, math, langue française... pour vibrer; découvrir; s'émerveiller; s'informer; observer; synthétiser...;				EV MA LF
Réaliser un montage audiovisuel comprenant des diapositives, des ombres chinoises et une bande sonorisée;				DA
Réaliser en vidéo des plans audiovisuels d'une lisibilité maximale en maîtrisant la manipulation de la caméra, la position du corps, la respiration, afin de suivre l'évolution d'un évènement simple (saut à la gymnastique, élève traversant la classe, ouvrier au travail...);				DC
Approcher par la caméra vidéo l'infiniment petit (cheveu, pistil...) ou l'infiniment lent (développement d'une fleur...) en utilisant des lentilles, des loupes, en y associant les circonstances de la prise de vue, un rapport sur le travail effectué...				EV
Faire de même avec le son en suramplifiant la prise de son des micros. Le résultat d'un tel travail peut aboutir à une séquence de CDRom ou à quelques pages web.				DA
Construire une narration ou une présentation multimédia en utilisant les hyperliens qui permettront au lecteur d'établir des choix. Ex : un récit à la manière des livres "dont vous êtes le héros".				LF
Créer une production multimédia en se répartissant les tâches tout en veillant aux cohérences internes à cette production (choix des icônes, des fonds d'écran, de la typographie...), passage par la réalisation d'une maquette.				DA













## 2. ACTIVITÉS DE STRUCTURATION

### ➔ Percevoir et comprendre les médias / le multimédia (PCM)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...








<p><b>PCM.I.</b></p> <p><i>Identifier des producteurs.</i></p>	<p>PCM.I.1. Comprendre que tout document médiatique est le résultat d'une fabrication et d'une diffusion.</p> <p>PCM.I.2. Percevoir et décrire des fonctions professionnelles spécialisées.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE I		ETAPE 2		PCM.I.1
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Confronter des documents audiovisuels et multimédias pour découvrir leurs différences au point de vue des intentions du producteur.
				<p>Comparer 2 productions relatives à un même sujet.</p> <p>Prendre conscience que tout document média et multimédia implique une sélection, une organisation, par exemple en comparant le même fait présenté par 2 chaînes différentes, 2 journaux différents, 2 radios différentes, 2 sites ou 2 CD Roms différents.</p> <p>Découvrir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• qu'un choix de l'information est fait avant sa présentation à la télé (suppression de plans pour qualité technique insuffisante, suppression pour raison de double emploi, suppression pour raison de censure, autocensure, de minutage, etc);</li> <li>• que la majorité des interviews sont préparées et résultent d'une certaine mise en scène;</li> <li>• que les sites web sont scénarisés en fonction d'objectifs pré-déterminés.</li> </ul>
				Observer l'incidence que différentes techniques de production ont sur le sens du message. Ex.: utilisation d'un papier différent à propos d'une production d'un journal. Constaté l'effet que cela fait sur la même idée mais avec des techniques autres.
				Identifier l'émetteur d'un courrier électronique.
				Identifier le producteur d'un site internet (par l'adresse simple du type : <a href="http://www.segec.be">www.segec.be</a> ; par les infos de la page d'accueil...).



























ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Identifier et décrire les principales fonctions (scénariste, réalisateur, caméraman, cadreur, rédacteur en chef, concepteur de site, infographiste...) présentes dans un générique, une jaquette de cassette vidéo, une pochette de disque et de CDRom, une fiche de rédaction et de mise en page d'un magazine, d'un quotidien, d'un site web...
				Prendre de l'information lors d'une visite d'une salle de rédaction d'un quotidien, d'un studio de prises de vue télé, d'une radio locale, d'un studio de production multimédia... et la traiter: Ex. : interviewer les travailleurs, déceler les complémentarités, nommer et répertorier les technologies utilisées.
				Repérer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'adresse d'un site web par le décodage de son adresse;</li> <li>• l'émetteur d'un courrier électronique, d'une liste de diffusion, d'un forum.</li> </ul>
























Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>PCM.2.</b> <b>Identifier des langages.</b>	PCM.2.1. Distinguer des formes, des signes, des situations dans des documents visuels, sonores et combinés. PCM.2.2. Comprendre les systèmes de signes dans des documents visuels, sonores et combinés.
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Citer, identifier, classer des sons entendus dans un document médiatique (radio, télé, internet, CDRom...).
				Citer, décrire, dessiner les éléments d'une image contenant des points de repères (endroits familiers, dimensions connues...).
				Identifier et imiter une voix caractéristique entendue à la télé ou sur un CDRom. Imiter la voix face au magnétophone; ex. : la voix d'un personnage de dessin animé.
				Rechercher les rapports entre les éléments d'une image (succession, causalité, etc).
				Observer et identifier des éléments fondamentaux d'un document médiatique: <ul style="list-style-type: none"> <li>• angles de prises de vue, échelle de plans, place du sujet par rapport au décor; hors-champ...;</li> <li>• mouvements de caméra, signes de ponctuation (fondu à l'ouverture, fondu enchaîné, raccord sonore)...</li> </ul>
				Relever les différents éléments typographiques, les différentes couleurs, les différentes mises en relief dans une affiche, une page de journal, un magazine, une page web...
				Réaliser que les hyperliens déclenchent des actions (mener à un autre écran, activer un son, lancer une séquence vidéo...).
				Repérer la ligne graphique (logo, couleur, typographies...) d'une maison d'éditions à travers ses publications (papier, multimédia).












ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Interpréter l'expression d'un visage, d'une attitude corporelle, d'un vêtement dans une publicité, un feuilleton télévisé, une B.D.
				Détecter dans une fiction le pouvoir signifiant de l'image et du son. Ex. : les percussions ou les silences qui renforcent le suspens, le gros plan qui montre les sentiments du héros...
				Repérer les principales caractéristiques de la publicité: brièveté du message, rythme, musique accrocheuse, effets "magiques", gens sympathiques et connus, possibilités d'identification.
				Découvrir la signification d'un maximum d'icônes. Ex. : dans un tableau de bord de voiture à partir des icônes figurant sur les boutons, découvrir un maximum de commandes.
				Analyser le commentaire d'une image pour en détecter la complémentarité. Ex. : le commentaire d'un documentaire donne des renseignements : que nous apprend-il que l'image ne dit pas ?
				Comparer le temps représenté dans un dessin animé ou une fiction avec le temps de la vision du document (temps fictif, temps réel, temps chronologique).
				Découvrir la règle d'un jeu vidéo à partir de l'analyse des boutons et de l'écran.
				Découvrir et représenter la structure d'un CDROM ou d'un site internet ou d'un logiciel à partir des boutons de navigation.
				Découvrir l'arborescence d'un petit site ou d'un fragment de site ou d'un CDROM, par exemple, en imprimant des écrans et en simulant les liens qui les unissent avec de la ficelle.










Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>PCM.3.</b>  <b>Identifier des technologies.</b>	PCM.3.1. Prendre conscience que tout document recourt à une technologie. PCM.3.2. Décrire les techniques d'usage courant utilisées et leurs particularités.
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Visiter les studios d'une radio ou d'une télévision, la salle de rédaction ou l'imprimerie d'un journal, d'une maison de production multimédia.
				Associer des productions médias et multimédias à l'outil (ou sa représentation) qui a permis de les réaliser.
				Identifier et nommer les outils technologiques : scanner, appareil photo, web cam...
				Percevoir comment divers documents s'intègrent dans une production multimédia et se relient par des hyperliens.


















ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comprendre comment les techniques nous transportent dans des espaces proches ou lointains (directs télévisés, vidéo conférence via; internet, courrier électronique...).
				Réaliser comment les techniques organisent les événements dans le temps (ralenti accéléré...).
				Saisir comment les techniques permettent de voir l'invisible (caméra qui plonge dans le corps, grossit le microscopique...) et entendre l'in audible (amplification de sons imperceptibles à l'oreille...).
				Se rendre compte de la manière dont les techniques nous transportent dans le rêve, dans la violence, dans le lointain, dans l'histoire, dans le paradis... Par exemple : visionner des making-off (émissions illustrant les secrets de fabrication d'un film).









Pour développer les compétences spécifiques suivantes...







<p><b>PCM.4.</b></p> <p><b>Prendre conscience de l'influence des représentations.</b></p>	<p>PCM.4.1. Percevoir que le document médiatique est une manière de représenter la réalité, l'imaginaire et la pensée influencée par le point de vue d'un auteur.</p> <p>PCM.4.2. Percevoir que les représentations peuvent influencer les connaissances et les émotions.</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.4.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Se poser des questions sur les personnages, les situations, les lieux, les objets...Sont-ils réels ou imaginaires ? Par quelles techniques les lieux et personnages sont-ils représentés (photographie, effets spéciaux, images de synthèse, dessins, photo retouchée...)?
				Ajouter ou retirer des musiques différentes sur des séquences d'information pour en comprendre le rôle. Ex. : une manifestation accompagnée d'une musique tragique ou d'une musique légère donnera une autre représentation du contexte de la manifestation.
				Visionner une émission montrant le travail du bruiteur en cinéma et en télé. Ex. : faire crépiter un feu en chiffonnant du papier cellophane, mâchonner des herbes en manipulant de la bande magnétique, broyer des os en cassant des spaghettis.
				Comparer les éléments apparaissant dans des représentations médias / multimédia, à son univers, pour les confronter à sa perception de la réalité. Ex. : à travers telle production, rechercher quel est le statut de la famille, de l'étranger, de l'ouvrier, du jeune cadre dynamique...
				Comparer l'école telle qu'on la connaît avec celle qui apparaît dans un média.
				Analyser l'écart qui existe entre les caractéristiques d'un objet réel et les qualités qui lui sont attribuées par sa représentation médias / multimédia. Ex. : vérifier, objet en mains, l'écart qui existe entre cet objet et sa publicité (spot publicitaire pour jouet, avion qui s'envole, encyclopédie " nature " sur CDRom...).











ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				A partir de bandes sonores, documents audiovisuels ou autres productions médiatiques présentant des témoignages du vécu des écoliers, écouter, observer, analyser, reconstruire la réalité et la comparer à l'image qu'on en avait. Ex.: les 6 <sup>e</sup> partent en classes vertes et font un reportage photo, diapositives, audiovisuel...en vue de le présenter à la classe qui n'est pas partie et qui imagine une représentation du lieu. Opérer une confrontation avec l'idée qu'on en avait.
				Comparer le temps représenté dans un dessin animé ou une fiction, avec le temps de la vision du document (temps fictif, temps réel, temps chronologique).
				Distinguer et comparer les fictions qui ont des allures de réel avec de l'information.
				A partir de bandes dessinées, journaux, émissions de télévision, pages web, repérer les symboles, stéréotypes, caricatures...

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>PCM.4.2.</b> Exprimer sa déception, son enthousiasme, ses questions, son étonnement face à une réalité dont on s'était forgé une représentation par les médias. Ex.: une exposition annoncée par un article, par une affiche et puis visitée réellement, un paysage présenté dans une vidéo ou sur un CDRom que l'on découvre ensuite en excursion.
				S'interroger sur certaines "modes" qui envahissent l'école (type de vêtements, matériel scolaire, collocations...) influencées par la pub ou un film récent. En exprimer les effets positifs ou négatifs.
				Comparer une information recueillie par le biais d'internet, par une autre source numérique ou imprimée et en souligner leurs différentes représentations. Ex. : Des cartes de géographie d'une même région.






















Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>PCM.5.</b> <b>Identifier des publics.</b>	PCM.5.1. Réaliser qu'il existe différents types de publics. PCM.5.2. Percevoir l'effet des documents médiatiques sur soi-même.
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>PCM.5.1.</b> Identifier et décrire succinctement le public auquel on pense qu'un document est adressé.
				Prendre conscience de la relativité des classifications faites dans les journaux, les publicités, les sites web...
				A partir d'une grille de programme télé ou radio, d'enquêtes réalisées auprès d'un public varié, de classements proposés dans les magasins, s'interroger sur les différents types de publics.
				Identifier la profession, l'âge, le sexe... du public visé par un spot publicitaire, une affiche.










ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.5.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Exprimer ses sentiments, ses émotions dans des conditions concrètes de réception d'un document (mimer; imiter; rejouer, décrire...).
				Exprimer, par rapport à un document visionné, la façon dont on l'a reçu et la façon dont on a perçu le contenu. Recourir au dessin, photo-langage, à l'échange oral, au courrier électronique...
				Exprimer les raisons d'une peur, d'un enthousiasme, d'une (dés)approbation, d'une identification.
				Confronter les différents sentiments éprouvés face à un document médias / multimédia et sa compréhension, en cherchant à en exprimer le pourquoi.
				S'approprier le contenu des messages en devenant un téléspectateur ou internaute actif (se poser des questions, revenir en arrière, confronter le contenu à une autre source, en discuter avec d'autres...).
				Opérer un choix personnel, opérer un choix en concertation avec ses condisciples, en lisant une grille de programmes télé ou radio, un programme de cinéma, une page d'accueil de moteur de recherche et s'exprimer sur ses choix.
				D'une manière générale, réaliser comment on exerce sa façon de s'approprier le message. Ex.: observation et navigation superficielle ou analyse approfondie?
				Différencier les modes de lecture et exprimer le pourquoi de leur utilisation. Ex. : dans le cadre d'une bande dessinée, lecture approfondie des phylactères ou survol rapide des images, consultation approfondie ou survol d'un CD Rom...
				Se définir comme public: Ex. 1 : Quel genre de téléspectateur suis-je? Zappeur, passionné. La télé est-elle pour moi un bruit de fond, me permet-elle de ne pas m'ennuyer? Ex. 2 : Quel genre d'internaute suis-je ? Surfeur, joueur en réseau, passionné de chat...

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









<b>PCM.6.</b> <b>Identifier des catégories.</b>	PCM.6.1. Percevoir que les documents médiatiques se classent en différentes catégories (selon leur contenu, leur genre, leur fonction). PCM.6.2. Décrire ces catégories.
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.6.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Classer les documents et les témoignages recueillis lors d'excursions et de visites.

ETAPE 1		ETAPE 2		PCM.6.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer et classer les diverses chaînes de télé : les organes de la presse écrite, des dépliants publicitaires, des affiches, des sites multimédia, des CD Roms.
				Identifier les principales chaînes, manipuler la télécommande pour découvrir leur multiplicité et en relever l'origine géographique en comparant un journal de programmes télé et les émissions captées.






















ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Identifier les stations de radio, les éditeurs de journaux, des sites multimédias, relever leurs caractéristiques les plus apparentes.
				Identifier et différencier les principaux médias, multimédia, leurs supports techniques et formats (cinéma, télévision, vidéo, livre, magazine, disque, CD, CDRom, disquette, cassette de jeux vidéo, etc.). N.B. :cette activité concerne également la facette technologie.
				Identifier et différencier les principales catégories de documents: journal télévisé, magazine, publicité, film de fiction, documentaire, feuilleton, série, éditorial, billet d'humeur, communiqué de presse, faits divers, enquête, reportage, interview, revue de presse, quotidien, bande dessinée, roman-photo, périodique, jeux et histoires interactifs, encyclopédie multimédia, musique classique, chanson, jazz...

## ➔ S'exprimer et communiquer par les médias / le multimédia (ECM)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>ECM. I.</b> <b>Devenir producteur.</b>	ECM.I.I. Mettre en oeuvre les fonctions nécessaires à la fabrication et à la diffusion de ses propres productions médiatiques.
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>ECM. I. I.</b>
				Clarifier l'intention, le message que l'enfant veut transmettre en tant que producteur.
				Enregistrer sa propre voix, la découvrir, la reconnaître, l'accepter.
				Découvrir son corps à travers la saisie de son image par une caméra, un appareil photo numérique ou non, reconnaître sa personne, l'accepter et organiser ses postures.
				Sélectionner et organiser le contenu, les techniques à utiliser. Ex.: produire un journal scolaire (version papier ou électronique) en déterminant les rubriques, en organisant l'espace classe, les moyens de fabrication et de diffusion.
				Se partager les différents rôles (photographe, rédacteur, metteur en ondes, metteur en page, infographiste...) dans le cadre d'une production audiovisuelle, d'une production photographique ou multimédia.
				Changer de rôle lors de différentes productions audiovisuelles et multimédia pour en saisir les spécificités et les complémentarités.
				Gérer régulièrement la vie d'un site web d'école (en totalité ou en partie), d'un site personnel...(actualisation des images, des informations, des contenus en général...).



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**ECM.2.**

**Utiliser des langages.**

ECM.2.1. Exprimer certaines idées à l'aide d'éléments de différents langages.  
ECM.2.2. Transposer d'un langage à un autre les éléments perçus en organisant les codes.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.2.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Mimer un métier face à la caméra en l'absence des spectateurs. Lors de la projection faire deviner le métier en question.
				Créer une petite narration au moyen d'une succession d'images (photos, dessins...) choisies ou réalisées.
				Créer une présentation multimédia linéaire en utilisant des images, textes et sons.
				Conduire une interview.
				Participer et animer un chat (conversation en direct).
				Gérer la boîte aux lettres électronique de la classe. Rédiger un e-mail en utilisant différents codes (couleurs, smileys, majuscules, vocabulaire...).
				Participer à un forum (groupe de discussion sur internet).
				Choisir l'expression d'un visage, d'une attitude corporelle, d'un vêtement, afin d'exploiter tout ce qui fait partie du visuel et du sonore dans un document.
				Construire un commentaire non redondant sur des images.
				Choisir des images non redondantes sur un commentaire.
				Produire spontanément un commentaire redondant pour le 2,5/5 ou le 5/8. Ex.: comme un présentateur radio de match de foot, regarder la scène et l'exprimer verbalement.
				Exprimer un concept simple (une chute) par différents moyens audiovisuels.
				Photographier, dessiner ou filmer un même évènement de différentes manières et en adoptant différents points de vue.
				Représenter en image (par un dessin, une bande dessinée...) un problème ou une situation logique. Ex. : mathématique, concept moral, langue, etc

ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Décrire verbalement une séquence audiovisuelle.
				Dessiner un personnage médiatique, le réaliser en plasticine, dessiner une histoire entendue.
				Transformer un dessin animé en bande sonore, en roman-photo, en document multimédia, en diaporama.
				Construire un document multimédia comprenant des hyperliens à partir d'éléments documentaires divers.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**ECM.3.**

**Utiliser des technologies.**

- ECM.3.1. Expérimenter par les sens et par le corps les techniques du visuel et du sonore.  
 ECM.3.2. Expérimenter le visuel et le sonore en mettant en oeuvre certaines techniques dans un projet de communication.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Aborder des techniques telles qu' impression d'objets sur papier photographique en chambre noire, pratique de la diapositive..
				Découvrir des techniques d'impression, d'imprimerie, de sérigraphie...
				Créer une séquence de bruitage au moyen d'un magnétophone, enregistreur et d'un micro.
				Présenter de façon synchronisée des diapositives et un accompagnement sonore.
				Tenir le micro dans une interview (prévoir un casque pour le perchman).
				Réaliser avec un caméscope un portrait vidéo (autoportrait, portrait de la classe).
				Positionner un appareil photo, une caméra, un micro, une source de lumière par rapport à un sujet (personne, lieu, évènement).
				Suivre avec cet appareil un personnage en mouvement.
				Reproduire au magnétophone le bruit de la pluie, de l'orage, du train... soit naturellement, soit par trutage.
				Explorer son environnement immédiat sur un thème déterminé (quartier, école...) ou partir en excursion scolaire, en classe verte...avec des appareils photographiques, magnétophones sur piles, caméras, carnets de notes et de schémas, pour emmagasiner observations et témoignages.

ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Concevoir et réaliser un document sur son environnement immédiat: le destiner à un public connu; adapter langage et technique à cette communication. Ex.: correspondance scolaire.
				Manipuler la caméra et le micro pour donner des impressions de grandeur; de durée et de points de vue...
				Choisir la manière de manipuler l'outil média pour se représenter ou représenter ses condisciples dans un document audiovisuel.
				Organiser les écrans d'un diaporama à l'aide d'un logiciel de présentation.
				Choisir le bon format de fichier informatique (texte ou image) en fonction de son usage.
				Réaliser une page web en utilisant les outils informatiques (logiciels spécifiquement destinés à cet usage, traitement de texte, de photos...).











Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECM.4.</b></p> <p><b>Elaborer des représentations.</b></p>	<p>ECM.4.1. Représenter la réalité, l'imaginaire et la pensée selon un point de vue déterminé.</p>
--	--








Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.4.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Choisir des langages (par ex. : caricatures), des ressources (banques d'images provenant de logiciels, de CD ou de sites) pour fabriquer une représentation orientée au départ.
				Produire un document média, individuellement ou en groupe, sur un objet, un évènement, un fait identique. Comparer, dans le souci de confronter les représentations de la réalité, les perceptions différentes qui s'en dégagent. Ex.: produire un panneau ou un site web illustré à propos des droits de l'enfant. Au sein d'une même classe, 3 groupes, 3 panneaux ou pages web illustrés.
				Représenter des états émotionnels contrastés dans des documents audiovisuels. Ex. : le plaisir d'une rencontre ou le mécontentement.
				Rédiger un communiqué de presse accompagné d'une photo, à l'attention des journaux de la région, concernant un évènement de la vie de l'école. Ex. : les élèves ont visité le Zwin à vélo.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECM.5.</b></p> <p><b>Viser des publics.</b></p>	<p>ECM.5.1. Interagir avec le public à partir de son niveau de connaissances, d'attente et d'intérêt.</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.5.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Utiliser différents outils médias / multimédias pour présenter un même sujet classes aux maternelles, aux classes primaires, aux correspondants, aux parents.
				Imaginer des publics fortement différenciés et proposer des grilles de programmation, une présentation d'une page web..., qui correspondraient aux goûts de ces publics et à leur disponibilité dans le temps et dans l'espace.
				Adopter les coutumes en usage dans le courrier électronique (smileys, vocabulaire, abréviations, typographie...).



























**ECM.6.**

**Mettre en œuvre des  
catégories.**

ECM.6.1. Communiquer en utilisant le média approprié au message et à l'intention.

Voici quelques types d'activités de  
structuration




ETAPE 1		ETAPE 2		ECM.6.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Choisir les supports, les contenus, les genres... en fonction de leur spécificité et des possibilités de complémentarité. Ex. : pour une présentation de l'école aux correspondants, aux parents, à des condisciples. Quels supports ?
				• cassette son avec interview d'enfants et d'enseignants;
				• dépliant promotionnel pour une opération "portes ouvertes";
				• panneau explicatif avec montage photographique sur nos projets;
				• affiche humoristique décrivant une journée de classe;
				• journal d'école de type magazine avec présentation en colonnes;
				• émission de radio pour favoriser l'expression des plus jeunes et des aînés;
				• séquence vidéo avec ralenti sur une activité sportive;
				• courrier électronique à des correspondants pour organiser une journée de rencontres;
				• "chat" avec un correspondant d'un autre fuseau horaire;
				• forum, liste pour discuter des jeux de cour de récréation;
				• site d'école pour faire connaître le travail effectué en classe.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>CFM.1.</b> <i>S'interroger à propos des producteurs.</i>	CFM.1.1. Se poser des questions sur les objectifs poursuivis par les différents agents de la fabrication et de la diffusion.
--	--













Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CFM.1.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Diversifier les supports en fonction des intérêts, des disponibilités techniques et des réactions des récepteurs. Ex.: choisir les moyens adaptés à la présentation de son école sous l'angle du plaisir, de la propreté, de la dégradation...
				A partir d'une production média ou multimédia, se poser des questions sur les intentions avouées/cachées de l'équipe de réalisation et sur le choix des moyens utilisés (choix du cadrage, de la mise en page, de la mise en image...).
				S'interroger sur la présence de publicités dans les médias (presse, radio, TV, internet) et plus particulièrement celles destinées aux enfants. Organiser des jeux de rôle, mener un débat sur ce thème.







Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>CFM.2.</b> <i>Evaluer les langages utilisés.</i>	CFM.2.1. Exprimer un jugement vis-à-vis de certaines pratiques de langage dans les médias. CFM.2.2. Choisir le document médiatique sur base de critères de qualité de langage.
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		<b>CFM.2.1.</b>
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Commenter la portée humoristique de bandes dessinées, de jeux vidéo, d'émissions de télévision, d'animations multimédias,...) destinées à faire rire. N.B.: cette activité touche également la facette "représentations".
				Comparer la manière dont les présentateurs de télévision s'adressent au public dans différentes émissions pour enfants.
				Exprimer son avis sur la qualité des photos d'un journal scolaire, d'un site, d'un CD Rom documentaire à destination des enfants.
				Evaluer la clarté des icônes présentant différentes actions d'un jeu vidéo.
				Evaluer l'interactivité d'un site ou d'un CD Rom et en apprécier l'intérêt.
				Comparer une chanson ancienne et sa version contemporaine et en apprécier les qualités.












ETAPE 1		ETAPE 2		CFM.2.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer les cadrages, les sons, les couleurs, le graphisme dans des productions d'origines différentes et juger de leurs qualités et de leur défauts. Ex.: "Animaux du bois de 4" sous" et "Dragon Ball Z".
				Comparer des CDRoms sur le corps humain, la forêt...(thèmes que l'on retrouve déclinés sur de multiples productions multimédias).
				Choisir dans un ensemble de sites web sélectionnés par l'instituteur une page qui réponde le mieux à certains critères de langage. Ex: la plus concise, la plus colorée, la mieux illustrée, la plus animée, la plus interactive, la plus spécifique...

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>CFM.3.</b> <b>Evaluer les technologies utilisées.</b>	CFM.3.1. Etre curieux de l'évolution des technologies des médias, du multimédia et de leurs enjeux. CFM.3.2. Justifier la pertinence de choix technologiques.
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		CFM.3.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				S'interroger sur l'évolution et sur l'accélération des progrès en visitant des expositions, en consultant des publicités, des encyclopédies et des magazines spécialisés, en observant un documentaire télévisuel, un CDRom...
				Comparer la qualité technique d'une publication artisanale de la classe avec celle d'une production professionnelle et en apprécier les mérites respectifs.
				S'étonner de la facilité ou de la difficulté de mener une recherche simple sur internet.

ETAPE 1		ETAPE 2		CFM.3.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Justifier le choix des supports en fonction de leur spécificité et des enjeux de la communication. Ex.: présenter ses découvertes mathématiques à l'autre cycle, faire des transparents, des affiches, des photos, un tableur.
				Choisir le matériel à acquérir sur base des catalogues, des prix, des publicités, des essais... Ex: l'équipe éducative décide d'équiper la BCDI, les enfants décident d'acheter pour la classe un magnétophone, un CDRom, une cartouche d'encre pour l'imprimante.
				Justifier le choix de l'outil le plus approprié en fonction des enjeux de la communication. Ex: courrier électronique, forum, "chat"...








Pour développer les compétences spécifiques suivantes...












**CFM.4.**

**Faire évoluer les représentations.**

- CFM.4.1. Confronter les représentations médiatiques contenues dans un document d'information avec d'autres sources d'information.  
 CFM.4.2. Réaliser que la représentation proposée dans les médias est éventuellement différente de la sienne et ajuster sa vision des choses.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		CFM.4.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer les documents et témoignages recueillis lors d'excursions et de visites avec ceux qui font référence à la même réalité (sites internet, documents de la BCD).
				Lors d'une collecte de documents provenant de sources numériques, s'interroger sur la variété (riche ou non) des documents rassemblés. Ex. : comparer un même sujet dans différentes encyclopédies numériques: comment les animaux sont-ils représentés?

ETAPE 1		ETAPE 2		CFM.4.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				En comparant l'objet réel à sa représentation dans un document média, exprimer les différences, les transformations, les erreurs que ce document média peut présenter. Ex.: photo macro d'un petit objet, vidéo dynamique d'un jeu statique, recours à la contre-plongée pour agrandir, au gros plan pour déclencher un sentiment, à la musique pour accentuer la peur, au traitement numérique de l'image...
				Suite à une représentation individuelle d'objets, de personnes, d'évènements, confronter les différents points de vue.
				Envoyer par courrier électronique son opinion sur un site web aux concepteurs du site.
				Ecrire à la rédaction d'un journal son opinion sur un article paru.
				Prendre position dans un "chat" (dialogue en ligne). Ex.: s'indigner face à la vulgarité, injures, propos hors sujet...











Pour développer les compétences spécifiques suivantes...






**CFM.5.**

**S'interroger à propos des publics.**

- CFM.5.1. Exprimer les enjeux sociaux et économiques qui touchent un public visé.
- CFM.5.2. Se situer par rapport à différentes manières de réceptionner un document média ou multimédia.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE I		ETAPE 2		CFM.5.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				En analysant sa propre réaction en tant que public, découvrir les effets différents d'une production artisanale ou professionnelle, d'une démarche individuelle ou collective.
				S'exprimer sur la relativité des catégories de publics: émissions soi-disant enfantines, magazines soit-disant féminins ou masculins, B.D. pour enfants, pour adultes et CD Roms pour le monde scolaire.
				Comparer des pubs pour faire prendre conscience des publics visés et des manières parfois abusives d'aborder ces publics. Ex.: mise en scène infantilisante, sexiste, séduisante, persuasive...
				A propos des publics visés dans les publicités, journaux, dépliants, sites web commerciaux, CD Roms, s'interroger sur les enjeux économiques sous-jacents.

ETAPE I		ETAPE 2		CFM.5.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Organiser avec les élèves l'aménagement de l'espace et le choix du moment pour visionner telle émission, écouter un C.D., lire un journal, naviguer sur le web..., et cela en fonction du projet qu'on s'est fixé.
				En ciblant un article qui nous intéresse dans le journal, découvrir qu'il ne s'agit pas de la même lecture que lorsqu'on le survole.
				Evaluer l'effet produit par un accès illimité à l'information sur internet par rapport à l'accès aux supports traditionnels. Ex.: comment l'élève réagit-il face aux deux situations ?







Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...

**CFM.6.**

**S'interroger  
à propos  
des catégories.**

CFM.6.1. Discerner des mélanges de genres et relever les ambiguïtés ou les contradictions que cela peut entraîner:

Voici quelques types d'activités de  
structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		CFM.6.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Analyser le mélange de personnages réels et de personnages fictifs dans des émissions, spots publicitaires, émissions pour enfants... Ex.: Roger Rabbit, Babe.
				Observer l'apparition d'une personne de la vie réelle dans une bande dessinée de fiction. Ex.: Astérix qui rencontre Jules César.
				Comparer des genres différents à propos d'un même fait, une même histoire, un même sujet; le film, le dessin animé, le livre, la vidéo, le CDRom... Exprimer ce qui est perdu, amplifié, simplifié et pourquoi.



Langue

française





# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.4**

1. Vue d'ensemble p.4
2. Compétences d'intégration p.5
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration p.6
  - Savoir parler p.8
  - Savoir écouter p.9
  - Savoir écrire p.10
  - Savoir lire p.11
4. Prolongements dans le secondaire p.13
5. Liens avec les Socles de compétences p.14

## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.15**

1. Vue d'ensemble p.15
2. Des activités fonctionnelles p.16
3. Des activités de structuration p.20
  - Savoir parler p.21
  - Savoir écouter p.27
  - Savoir écrire p.32
  - Savoir lire p.43

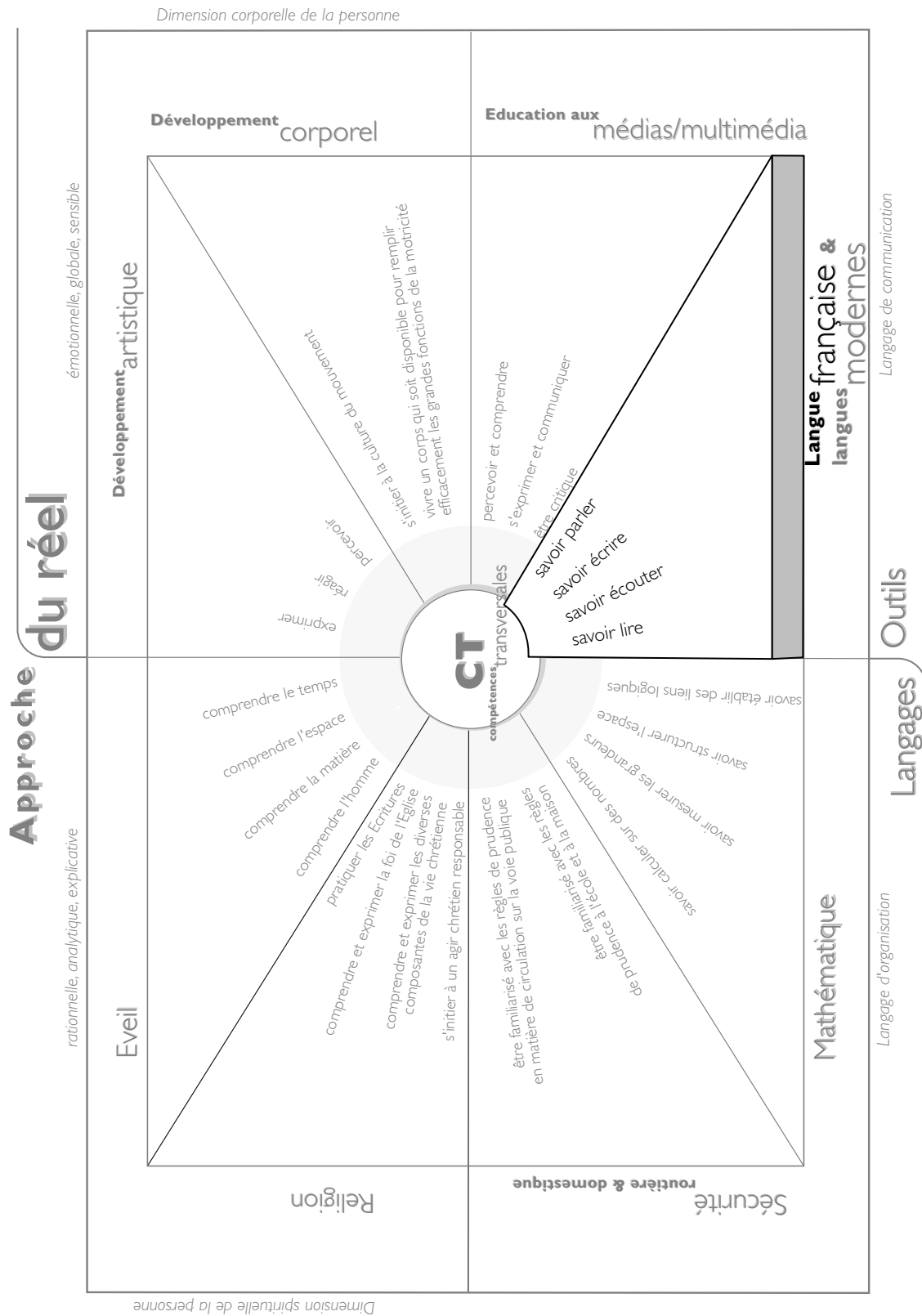
## **GLOSSAIRE** **p.54**

## **ANNEXE** **p.56**

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences



# Intentions générales

**"Aucune langue naturelle ne peut exister sans une dimension artistique, car, sans cette structure artistique, il nous est impossible de communiquer et, par conséquent, de nous comprendre nous-mêmes."**

**Iouri Lotman**

---

**La littérature et la vie spirituelle interrogent notre condition, visitent nos inquiétudes, frappent à la porte de nos au-delà, enflamment nos amours, nous retournent, nous blessent. Elles parlent notre langue maternelle.**

**Gabriel Ringlet**

---

Les apprentissages liés à la langue française s'articulent, dès le plus jeune âge, autour de quatre compétences langagières fondamentales en interactions constantes les unes avec les autres : l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture. Si ces apprentissages ne relèvent pas exclusivement de l'école, il appartient cependant à l'école d'assurer le meilleur développement possible de ces compétences langagières. La langue constitue en effet à la fois l'instrument essentiel de la construction de la personnalité et de la vision du monde, l'outil indispensable de la socialisation et de la communication, la base de l'insertion professionnelle et le fondement de l'acquisition d'autres langues.

Pour mener à bien cette tâche essentielle, il est important de veiller à ce que les enfants soient sensibilisés aux deux grands pôles de l'utilisation de la langue: tantôt outil de simple communication, dans une perspective intellectuelle ou utilitaire; tantôt instrument de création et d'émotion, à des fins littéraires ou simplement ludiques. L'école évitera de privilégier la première dimension au détriment de la seconde, car, sans une réelle ouverture aux œuvres "littéraires" (au sens le plus large du terme: de la comptine à l'histoire drôle, en passant par la chanson ou les contes folkloriques...), les enfants risquent fort de n'avoir de leur langue et du monde qu'une expérience et une perception réductrices. Ces œuvres en effet offrent deux apports essentiels à la construction du langage et de la pensée. D'une part, elles permettent une meilleure prise de conscience du langage en tant que tel, dont les différents niveaux constitutifs sont mis en évidence dans ce type de productions. D'autre part, elles permettent d'accéder, sur le mode intuitif, à une perception plus nuancée et à une compréhension plus fine de soi, des autres et du monde.

Un autre équilibre fondamental est celui qui doit s'établir entre des pratiques effectives de la langue, dans les situations réelles (ou simulées) de la vie scolaire et extra-scolaire, et des activités plus artificielles, qui portent sur tel ou tel aspect particulier de son fonctionnement, isolé à des fins d'observation attentive et d'exercice. Il est important qu'à l'école les enfants fassent l'expérience concrète du langage dans son usage réel, qu'ils apprennent peu à peu à s'en servir comme d'un moyen privilégié pour imaginer, penser, entrer en contact avec d'autres et avec soi-même, réaliser un projet, se souvenir... Mais cet accent mis sur des pratiques globales dites *fonctionnelles* ne doit cependant pas faire oublier les activités plus spécifiques, dites de *structuration*, qui amènent les enfants à apprendre, sur certains éléments précis, des savoir-faire de base et ainsi à les maîtriser progressivement. Encore faut-il que ces activités de structuration soient étroitement liées à des textes réels: qu'elles en viennent et qu'elles y reconduisent.

# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

### ↳ Savoir parler

- Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication.
- Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.
- Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.
- Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.
- Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.
- Veiller à la présentation phonique du message.
- Etre attentif à la dimension non verbale de la communication.

### ↳ Savoir écouter

- Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication.
- Elaborer des significations.
- Dégager l'organisation générale du message entendu.
- Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.
- Interpréter les unités lexicales et grammaticales.
- Etre attentif au niveau phonique du message.
- Percevoir la dimension non verbale de la communication.

### ↳ Savoir écrire

- Orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication.
- Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.
- Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.
- Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.
- Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.
- Veiller à la présentation graphique et orthographique du message.
- Etre attentif à la dimension non verbale du texte.

### ↳ Savoir lire

- Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.
- Elaborer des significations.
- Dégager l'organisation générale du texte lu.
- Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.
- Interpréter les unités lexicales et grammaticales.
- Interpréter les indices graphiques et orthographiques.
- Percevoir la dimension non verbale du texte.

## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

Il s'agit des quatre **compétences globales** qui définissent les fondements de l'utilisation du langage. Celles-ci ne doivent pas être totalement maîtrisées au terme de l'enseignement fondamental. Elles couvrent en réalité l'ensemble de la scolarité et sans doute de la vie; on ne cesse jamais en effet d'apprendre à parler; écouter; écrire, lire.

	Oral	Écrit
Emission	Savoir parler	Savoir écrire
Réception	Savoir écouter	Savoir lire

Ces quatre compétences fondamentales, présentées séparément dans ce tableau, doivent être considérées de manière **interactive**. Il est donc indispensable, chaque fois que c'est possible, d'établir des relations entre chacune d'elles. Les activités proposées en langue française ne trouveront de sens que si elles ont comme objectif à moyen et long termes de permettre la construction de ces quatre compétences d'intégration, définies plus explicitement ci-dessous.

### ↳ **Savoir parler**

S'exprimer de façon diversifiée pour se dire, s'affirmer; imaginer; créer; prendre du plaisir; se faire comprendre, échanger; clarifier sa pensée, mettre en mémoire, argumenter...

### ↳ **Savoir écouter (regarder - écouter)**

Comprendre les messages oraux et audiovisuels pour imaginer; prendre du plaisir; s'émerveiller; communiquer; s'informer; mettre en mémoire...

### ↳ **Savoir écrire**

Intégrer l'écrit dans ses actes quotidiens pour se dire, s'affirmer; imaginer; créer; prendre du plaisir; se faire comprendre, communiquer; clarifier sa pensée, garder des traces, mettre en mémoire...

### ↳ **Savoir lire**

Recourir aux diverses formes de messages écrits dans ses actes quotidiens pour imaginer; prendre du plaisir; s'émerveiller; comprendre les autres; s'informer; mettre en mémoire...

### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Si la définition des compétences d'intégration nous a permis de mieux cerner les objectifs de formation à moyen et long termes, il est cependant indispensable de préciser les éléments constitutifs de ces quatre compétences sous forme de **compétences spécifiques**.

#### Maitriser la langue française, cela signifie

<b>Savoir parler</b>	<b>Savoir écrire</b>	<b>Savoir écouter</b>	<b>Savoir lire</b>
<i>S'exprimer de façon diversifiée.</i>	<i>Intégrer l'écrit dans ses actes quotidiens.</i>	<i>Comprendre les messages oraux et audiovisuels.</i>	<i>Recourir aux diverses formes de l'écrit.</i>

L'acquisition de ces quatre compétences générales (dites d'intégration) est assurée au travers du développement de nombreuses compétences spécifiques.

#### **Savoir parler**

#### **Savoir écrire**

#### **Savoir écouter**

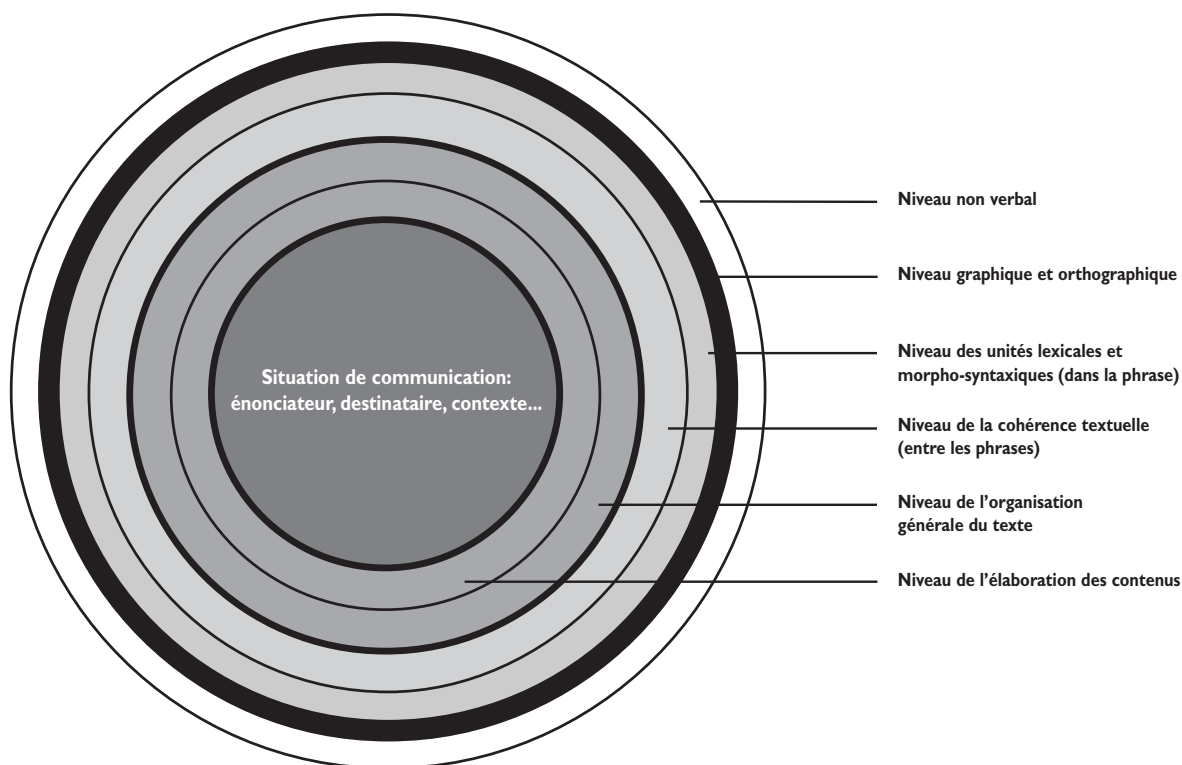
#### **Savoir lire**

- ➔ Orienter sa parole, son écriture en tenant compte de la **situation de communication**.
- ➔ Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour **élaborer des contenus**.
- ➔ **Organiser** le "texte" en référence au **genre utilisé**.
- ➔ Etablir la **cohérence entre phrases** et groupes de phrases.
- ➔ Associer les **unités lexicales et grammaticales** (morpho-syntaxiques) au sein de la phrase.
- ➔ Veiller à la **présentation phonique** ou **graphique/orthographique** du message.
- ➔ Être attentif à la **dimension non verbale** de la communication.

- ➔ Orienter son écoute, sa lecture en tenant compte de la **situation de communication**.
- ➔ **Relier** les informations entendues (lues) à celles dont on dispose dans sa mémoire de manière à **élaborer des significations**.
- ➔ Dégager l'**organisation générale** du "texte" entendu (lu).
- ➔ Percevoir la **cohérence entre phrases** et groupes de phrases.
- ➔ Interpréter les **unités lexicales et grammaticales** (morpho-syntaxiques).
- ➔ Être attentif à la **dimension phonique** ou **graphique/orthographique** du message.
- ➔ Percevoir la **dimension non verbale** de la communication.

Les différentes compétences spécifiques, présentées ici de manière linéaire, doivent être envisagées en *étroite interaction*. De plus, la compétence spécifique relative à la situation de communication est fondamentale. Toutes les autres compétences spécifiques se structurent à partir de cette compétence.

Cette "grille" est un moyen pour l'enseignant d'évaluer avec plus de précision et d'ouverture les pratiques langagières des élèves et de choisir la compétence sur laquelle il lui paraît le plus judicieux d'organiser des activités de structuration, compte tenu de l'âge, des compétences, des réussites et des lacunes de chacun. Elle permet en outre d'établir des relations entre les quatre compétences générales et de construire ainsi des apprentissages intégrés.



### PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES D'UN TEXTE

Partout dans le programme, le mot **texte** est utilisé dans son sens le plus large de suite de phrases organisées en un ensemble cohérent, tant à l'oral qu'à l'écrit.

1. Tout texte (oral ou écrit) est guidé par la prise en compte des éléments de la situation de communication: l'énonciateur et le destinataire (leurs intentions, connaissances, attentes respectives), le contexte.
2. Il est fondé sur l'élaboration de contenus. Il s'agit, par exemple, pour une lettre, des différentes informations qui y figurent; pour une recette, des ingrédients et consignes qui permettent de la réaliser; pour un conte, des personnages, événements, lieux, temps... qui en constituent la "matière première".
3. Selon le genre de texte, il est organisé en référence à un ou plusieurs "modèles" généraux.
4. Il consiste en une suite de phrases reliées entre elles de manière à assurer la cohérence de l'ensemble.
5. Chaque phrase est construite en référence aux conventions lexicales (choix des mots), morphologiques (variations de leurs formes selon le nombre et le genre, le temps...) et syntaxiques (structure de la phrase et des groupes qui la composent).
6. Les unités minimales sont constituées à l'oral par les sons (phonèmes) et à l'écrit par les lettres et groupes de lettres (graphèmes).
7. Le texte est toujours accompagné de divers éléments non verbaux:
  - à l'oral, gestes, mimiques, regards, supports visuels et auditifs...;
  - à l'écrit, mise en page, photos, illustrations...L'interaction entre éléments verbaux et non verbaux est particulièrement mise en œuvre dans les messages audiovisuels.

**PAR.1.**

**Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication.**

Le but poursuivi : dialoguer; raconter; expliquer; persuader; justifier..

L'interlocuteur : ses connaissances supposées, ses attentes, son âge, son statut.

Le rôle joué par le locuteur : son statut par rapport à l'interlocuteur.

Le contexte : ce qui a été dit et ce qui va l'être, le temps et le lieu où cela est dit, les conventions de prises de parole.

Les réactions verbales et non verbales de l'interlocuteur ou de l'auditeur (voire de l'auditoire).

**PAR.2.**

**Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.**

Ce niveau de compétence recouvre l'immense domaine

- de la recherche des idées (informations, événements, arguments...) dans sa mémoire et ailleurs;
- et de leur invention.

**PAR.3.**

**Assurer l'organisation générale de l'énoncé suivant le genre utilisé.**

Prendre en compte un modèle conventionnel d'organisation (schéma narratif, par exemple).

Faire apparaître cette organisation, notamment à l'aide d'*organisateur*s textuels.

**PAR.4.**

**Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**

Notamment par :

- une progression claire de l'information;
- des reprises : répétitions, *substituts* grammaticaux (pronoms, déterminants) et lexicaux (synonymes...);
- une utilisation cohérente des *temps verbaux*.

**PAR.5.**

**Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.**

Choisir les unités lexicales appropriées.

- Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication.
- Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical: *familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux*.

Choisir les unités morpho-syntaxiques qui conviennent.

- Maîtriser les variations orales du verbe (*conjugaisons*) et du groupe nominal (genre et nombre).
- Utiliser des constructions de phrases adaptées au genre de *texte* et à la situation de communication.

**PAR.6.**

**Veiller à la présentation phonique du message.**

Adapter le débit, les pauses, le volume, l'intonation, l'accentuation à la situation de communication et au genre d'énoncé.

Assurer une prononciation et une articulation satisfaisantes.

**PAR.7.**

**Etre attentif à la dimension non verbale de la communication.**

Adopter une attitude corporelle adéquate (occupation de l'espace, gestes, mimiques, regards...).

Compléter sa parole par divers supports (auditifs ou visuels).



**ECO.1.**

**Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication.**

L'intention d'écoute : dialoguer, s'informer, guider son action... (En fonction de cette intention choisir le type d'écoute : intégrale ou sélective).

L'émetteur de l'énoncé et le but qu'il poursuit ("Où veut-il en venir?").

Le contexte : ce qui a été dit, ce à quoi on s'attend, le temps et le lieu de parole.

Le support de la communication : interlocuteur présent, téléphone, disque, cassette, radio, télévision.

**ECO.2.**

**Elaborer des significations.**

Emettre des hypothèses (anticipations).

Relier les informations entendues (explicites et implicites) à celles dont on dispose dans sa mémoire pour élaborer des significations.

Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux.

Distinguer ce qui est dit explicitement par le texte et ce qui peut être interprété (*inférer*).

Retenir ce dont on a besoin.

**ECO.3.**

**Dégager l'organisation générale du message entendu.**

Reconnaître le genre du message.

Relier entre elles les différentes informations données (selon le genre : événements, consignes, arguments, explications...) et en percevoir l'importance respective.

Etre attentif aux *organiseurs textuels*.

**ECO.4.**

**Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**

Notamment par :

- la progression de l'information ;
- les annonces (qui présentent une information, opinion... avant de l'énoncer) ;
- les reprises : reformulations, rappels, substituts.

**ECO.5.**

**Interpréter les unités lexicales et grammaticales.**

Interpréter les unités lexicales.

- Repérer et retenir un mot qu'on n'a pas compris.
- Tirer du contexte des informations qui permettent de donner du sens à un mot (si nécessaire, confirmer cette hypothèse par le recours au dictionnaire).
- Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical : *familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux*.

Interpréter les unités grammaticales.

- Percevoir les indications morphologiques et syntaxiques porteuses de significations.

**ECO.6.**

**Etre attentif au niveau phonique du message.**

Percevoir les sons et leurs différentes fonctions : lexicale, grammaticale.

Etre attentif aux autres aspects phoniques : débit, volume, intonation, accentuation... et à leurs effets de sens.

Maîtriser un métalangage minimum : *son (consonne ou voyelle), syllabe (orale)*.

**ECO.7.**

**Percevoir la dimension non verbale de la communication.**

Observer et interpréter l'attitude corporelle accompagnant les messages oraux : occupation de l'espace, gestes, mimiques, regards...

Associer au texte oral les supports visuels et auditifs (illustrations, tableaux, schémas, décors, éléments sonores).

**ECR.1.**

**Orienter son écrit tenant compte de la situation de communication.**

Le but poursuivi : imaginer, donner des consignes, raconter, expliquer...

Le lecteur visé : ses connaissances supposées, ses attentes, son âge, son statut.

Le rôle joué par celui qui écrit : son statut par rapport à son (ses) lecteur(s).

Le contexte : le temps et le lieu où cela est écrit, ce qui a été dit/écrit et ce qui va l'être.

**ECR.2.**

**Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.**

Ce niveau de compétence recouvre l'immense domaine

- de la recherche des idées (informations, événements, arguments...) dans sa mémoire et ailleurs;
- et de l'invention d'idées.

**ECR.3.**

**Assurer l'organisation générale de l'énoncé suivant le genre utilisé.**

Prendre en compte un modèle conventionnel d'organisation.

Utiliser un des systèmes de *temps* verbaux possibles.

Utiliser les organisateurs textuels et la division en paragraphes qui conviennent pour marquer l'organisation choisie.

**ECR.4.**

**Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**

Notamment par :

- une progression claire de l'information;
- des reprises : répétitions, substituts grammaticaux (pronominalisation, emploi de déterminants) et lexicaux (emploi de synonymes, nominalisation...);
- une utilisation cohérente :
  - des *temps verbaux*;
  - des *adverbes de lieu et de temps*.

**ECR.5.**

**Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.**

Choisir les unités lexicales appropriées.

- Utiliser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication.
- Se servir du dictionnaire ou d'autres sources.
- Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical : *familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux*.

Choisir les unités morpho-syntaxiques qui conviennent.

- Maîtriser les variations écrites du verbe (conjugaisons) et du groupe nominal (genre et nombre).
- Utiliser des constructions de phrases adaptées à la situation de communication et au genre de texte.

**ECR.6.**

**Veiller à la présentation graphique et orthographique du message.**

Maîtriser des démarches comme :

- copier en cursive de manière rythmée, lisible et correcte ;
- émettre des hypothèses orthographiques et les vérifier par la consultation d'outils de référence ;
- se relire.

Acquérir des contenus et des procédures : les mots les plus fréquents du dictionnaire, les régularités graphiques, les principales règles de ponctuation.

**ECR.7.**

**Etre attentif à la dimension non verbale du texte.**

Disposer le texte sur l'espace de la page (mise en page).

Choisir l'outil adéquat.

Ajouter, si nécessaire, des éléments non verbaux : photos, illustrations, croquis, cartes, schémas, graphiques, tableaux...

**LIR.1.**

**Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.**

Se donner une intention de lecture : imaginer, s'informer, agir, mémoriser...

En fonction de cette intention, choisir l'écrit qui convient et/ou le type de lecture adéquat : intégrale ou sélective.

Comprendre le but de l'auteur :

Identifier le contexte :

- du texte : ce qui le précède et ce qui le suit ;
- de la production : circonstances de temps et de lieu ;
- de la lecture : ce qui a été dit, vécu avant la lecture.

Etre attentif au support de la communication : livre, journal, revue, affiche, prospectus, message audio visuel...

**LIR.2.**

**Elaborer des significations.**

Emettre des hypothèses (anticipations).

Relier les informations lues (explicites et implicites) à celles dont on dispose dans sa mémoire pour élaborer des significations.

Distinguer, selon la nature du document, le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux.

Distinguer ce qui est dit explicitement par le texte et ce qui peut être interprété (*inférer*).

Retenir ce dont on a besoin.

**LIR.3.**

**Dégager l'organisation générale du texte.**

Reconnaître le genre du message.

Relier entre elles les différentes informations données (selon le genre : événements, consignes, arguments, explications...) et en percevoir l'importance respective.

Repérer les marques de l'organisation générale : organisateurs textuels, temps verbaux, division en paragraphes, en strophes...

Etre attentif à la mise en page.

**LIR.4.**

**Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**

Notamment par :

- la progression de l'information ;
- les annonces (qui présentent une information, opinion... avant de l'énoncer) ;
- les reprises : reformulations, rappels, répétitions, substituts grammaticaux (pronoms, déterminants) et lexicaux (synonymes...);
- l'utilisation cohérente des temps verbaux.

**LIR.5.**

**Interpréter les unités lexicales et grammaticales.**

Interpréter les unités lexicales :

- tirer du contexte des informations qui permettent de donner du sens à un mot ;
- construire des procédures pour utiliser des outils de référence ;
- prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical : familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux.

Percevoir les indications morphologiques et syntaxiques.

- Niveau morphologique : formes verbales, variations en genre et en nombre dans le groupe nominal.
- Niveau syntaxique :
  - distinguer les groupes de mots ;
  - distinguer les compléments qui font partie du verbe et qui sont constitutifs de son sens (ou de ses divers sens) ;
  - observer en contexte la diversité et la pertinence des constructions de la phrase : passivation, enchâssement, mise en relief, inversion.

**LIR.6.**

**Interpréter les indices graphiques et orthographiques.**

Reconnaître globalement des mots (déjà rencontrés) en recourant au lexique mental et au contexte réel.

Identifier des groupes de mots en recourant à la combinaison de diverses stratégies : reconnaissance, construction de relations, décomposition, vérification.

**LIR.7.**

**Percevoir la dimension non verbale du texte.**

Être attentif à la typographie, au support.

Relier les informations visuelles (dessins, photos, schémas, cartes, graphiques, tableaux...) à celles données par le texte proprement dit.

*Les codes, comme : **LIR.7.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.*

## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

A l'origine, lors de la réalisation du Programme intégré et ensuite du programme du premier degré du secondaire, il y a eu recherche de cohérence entre les niveaux d'enseignement. Ces deux programmes présentent aux enseignants les mêmes compétences d'intégration et les mêmes compétences spécifiques. Aujourd'hui, la cohérence va encore plus loin, puisque le programme des compétences terminales de la fin du secondaire reprend aussi ces mêmes compétences.

### JUSQU'OU PEUT-ON PARLER DE COHÉRENCE ?

Avant tout, ces deux programmes n'ont subi que des ajustements mineurs pour correspondre tout à fait aux Socles. Ils ne sont donc pas "nouveaux".

Ces deux programmes, au-delà de la similitude entre les compétences à développer de 2,5 à 14 ans, préconisent aussi une articulation entre les *activités fonctionnelles* et les *activités de structuration*. Celle-ci a pour rôle de créer une dynamique fondamentale en classe : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation, que l'on rencontre aussi sous les termes "pratiquer, analyser et réinvestir".

De plus, ces documents insistent sur les activités de structuration comme temps de réflexion individuelle, pour les élèves, sur leurs propres pratiques et stratégies (métacognition) et sur le fonctionnement de la langue dans la variété de ses usages.

En outre, les parties "savoir lire" du fondamental et du secondaire ont été rédigées sur base d'apports théoriques<sup>1</sup> qui envisagent la lecture comme démarche de résolution de problèmes et qui identifient cinq types de processus développés par le lecteur compétent :

- des microprocessus (reconnaissance de mots, utilisation des correspondances grapho-phonétiques, identification de l'information importante de la phrase);
- les processus d'intégration (identification des liens entre les propositions par l'utilisation des mots de relation, des connecteurs);
- les macroprocessus (identification des idées principales et utilisation de la structure du texte);
- les processus d'élaboration (prédiction, intégration des connaissances antérieures, images mentales, raisonnement sur le contenu);
- les processus métacognitifs (reconnaissance de la perte de compréhension et stratégies pour y remédier).

Enfin, contrairement aux socles de compétences, les deux programmes proposent séparément les deux parties "savoir parler" et "savoir écouter", parce qu'ils estiment utile de mener des structurations fines à propos de ces deux compétences.

Pour assurer au maximum la continuité entre les deux documents, leurs glossaires sont identiques.

1. Cf. Giasson, J. *La compréhension en lecture*. Bruxelles, De Boeck, 1992.

Giasson, J. *La lecture De la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck et Larcier, collection outils pour enseigner, 1997.

## 5. LIENS AVEC LES SOCLES DE COMPÉTENCES

### COMPÉTENCES DANS LES SOCLES

#### ↳ **Savoir lire**

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.

Elaborer des significations.

Dégager l'organisation d'un texte.

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte.

Tenir compte des unités grammaticales.

Tenir compte des unités lexicales.

Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux.

#### ↳ **Savoir écrire**

Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.

Elaborer des contenus.

Assurer l'organisation et la cohérence du texte.

Utiliser les unités grammaticales et lexicales.

Assurer la présentation.

#### ↳ **Savoir parler**

#### ↳ **Savoir écouter**

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication.

Elaborer des significations.

Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message.

Utiliser et identifier les moyens non verbaux.

### COMPÉTENCES DANS LE PROGRAMME INTÉGRÉ

#### ↳ **Savoir parler**

PAR.1. Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication.

PAR.2. Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.

PAR.3. Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.

PAR.4. Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

PAR.5. Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.

PAR.6. Veiller à la présentation phonique du message.

PAR.7. Être attentif à la dimension non verbale de la communication.

#### ↳ **Savoir écouter**

ECO.1. Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication.

ECO.2. Elaborer des significations.

ECO.3. Dégager l'organisation générale du message entendu.

ECO.4. Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

ECO.5. Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

ECO.6. Être attentif au niveau phonique du message.

ECO.7. Percevoir la dimension non verbale de la communication.

#### ↳ **Savoir écrire**

ECR.1. Orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication.

ECR.2. Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.

ECR.3. Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.

ECR.4. Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

ECR.5. Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.

ECR.6. Veiller à la présentation graphique et orthographique du message.

ECR.7. Être attentif à la dimension non verbale du texte.

#### ↳ **Savoir lire**

LIR.1. Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.

LIR.2. Elaborer des significations.

LIR.3. Dégager l'organisation générale du texte lu.

LIR.4. Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

LIR.5. Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

LIR.6. Interpréter les indices graphiques et orthographiques.

LIR.7. Percevoir la dimension non verbale du texte.

# Plan des activités

## I. VUE D'ENSEMBLE

	Situation d'émetteur	Situation de récepteur
	<p><b>Compétences d'intégration</b> Savoir parler Savoir écrire</p>	<p><b>Compétences d'intégration</b> Savoir écouter Savoir lire</p>
Intensions de COMMUNICATION pour lesquelles des activités fonctionnelles sont mises en place	<p>Pratiquer la parole, l'écriture dans toutes leurs fonctions, c'est ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se dire;</li> <li>- imaginer; créer; émouvoir;</li> <li>- prendre du plaisir;</li> <li>- échanger;</li> <li>- faire agir; réagir;</li> <li>- se faire comprendre, informer;</li> <li>- expliquer;</li> <li>- argumenter;</li> <li>- clarifier sa pensée;</li> <li>- garder des traces.</li> </ul>	<p>Pratiquer l'écoute, la lecture dans toutes leurs fonctions, c'est ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imaginer; s'émouvoir;</li> <li>- prendre du plaisir;</li> <li>- échanger;</li> <li>- agir; réagir;</li> <li>- comprendre les autres;</li> <li>- s'informer;</li> <li>- se faire une opinion;</li> <li>- être interpellé.</li> </ul>
COMPÉTENCES SPECIFIQUES pour lesquelles des activités de structuration sont mises en place	<p>Apprendre à parler, à écrire, c'est apprendre à ...</p> <p><b>PAR.1. et ECR.1.</b> orienter sa parole, son écriture en tenant compte de la situation de communication;</p> <p><b>PAR.2. et ECR.2.</b> mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus;</p> <p><b>PAR.3. et ECR.3.</b> assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé;</p> <p><b>PAR.4. et ECR.4.</b> établir la cohérence entre phrases et groupes de phrases;</p> <p><b>PAR.5. et ECR.5.</b> associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases;</p> <p><b>PAR.6. et ECR.6.</b> veiller à la présentation phonique ou graphique/orthographique du message;</p> <p><b>PAR.7. et ECR.7.</b> être attentif à la dimension non verbale de la communication.</p>	<p>Apprendre à écouter, à lire, c'est apprendre à ...</p> <p><b>ECO.1. et LIR.1.</b> orienter son écoute, sa lecture en tenant compte de la situation de communication;</p> <p><b>ECO.2. et LIR.2.</b> élaborer des significations;</p> <p><b>ECO.3. et LIR.3.</b> dégager l'organisation générale de l'énoncé;</p> <p><b>ECO.4. et LIR.4.</b> percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases;</p> <p><b>ECO.5. et LIR.5.</b> interpréter les unités lexicales et grammaticales;</p> <p><b>ECO.6. et LIR.6.</b> être attentif à la dimension phonique ou graphique/orthographique du message;</p> <p><b>ECO.7. et LIR.7.</b> percevoir la dimension non verbale de la communication.</p>

## 2. ACTIVITÉS FONCTIONNELLES

Toutes ces activités ont pour but :

- ➔ soit de sensibiliser les enfants à la langue par des pratiques d'émission et de réception;
- ➔ soit de leur permettre de produire des messages dans des situations réelles de communication et ainsi d'utiliser les compétences acquises lors de temps de structuration.

Pour mettre les enfants en rapport étroit avec la langue orale et écrite, l'école organise de façon volontariste des lieux de parole et des lieux d'accès à l'écrit.

Pour que **les activités orales** soient l'occasion d'un réel échange, les enseignants veilleront à :

- ➔ aménager l'espace pour le rendre propice à la communication (par exemple: "banc de la parole" ou "coin rencontre"...);
- ➔ créer un climat d'accueil des interventions de chacun de manière à ce que tous se sentent encouragés et valorisés;
- ➔ accorder à chaque enfant un temps de parole suffisant pour qu'il puisse s'exprimer véritablement;
- ➔ élaborer et appliquer avec les enfants des conventions de prise de parole;
- ➔ organiser des bibliothèques sonores, des temps de lecture de contes, des temps de parrainage de petits, des moments de présentation d'ouvrages et de travaux.

Pour améliorer l'expression spontanée des enfants, l'enseignant prendra l'habitude de reformuler de manière correcte ou plus élaborée certains propos malhabiles ou trop implicites tenus par les enfants. Il fera entendre son énoncé à la suite de celui des enfants, sans insister sur l'erreur commise.

Pour que **l'approche de la langue écrite** soit riche, les enseignants veilleront à :






















- ➔ habituer les enfants à la fréquentation d'une bibliothèque de classe, centre de documentation, proche de l'école;
- ➔ solliciter des prêts de livres pour la classe;
- ➔ abonner l'école à plusieurs revues de différentes maisons d'édition;
- ➔ organiser des temps de lecture de contes ou de narrations pendant la semaine, des parrainages en lecture par des plus grands;
- ➔ faire participer les enfants à des événements favorisant la lecture et l'écriture;
- ➔ réaliser des panneaux d'informations avec des avis sur des livres lus, des panneaux de présentation des nouveaux livres arrivés dans la bibliothèque, le bibliobus;
- ➔ susciter le recours à l'expression écrite comme instrument de réflexion et d'apprentissage dans toutes les disciplines;
- ➔ aménager un coin écriture où la variété des outils et la richesse des documents de référence permettra l'entrée de chacun dans l'écrit;
- ➔ accorder à chaque enfant des occasions de s'exprimer véritablement par écrit sans jugement de valeur;
- ➔ créer un climat d'accueil de l'écrit (en construction) par l'aide régulière de l'adulte.

Pour faciliter l'expression orale ou écrite, l'enfant pourra systématiquement disposer de divers supports (images, croquis, objets, référents).

Les activités fonctionnelles peuvent être organisées autour des fonctions communicatives de la langue, en situation d'émission et de réception.



Quelques activités sont proposées au service des compétences d'intégration.

		Liens avec les C.I.	
		<b>EMETTEUR</b>	<b>RECEPTEUR</b>
		↳ <b>Savoir parler</b> ↳ <b>Savoir écrire</b>	↳ <b>Savoir écouter</b> ↳ <b>Savoir lire</b>
<b>Se dire</b>			
Se présenter aux autres.			
Dire ce qu'on ressent : ses besoins, ses sensations, ses désirs, ses émotions...			
Exprimer son avis sur ce qu'on a lu, vu, entendu.			
Présenter un livre qu'on a aimé.			
S'exprimer librement (pour soi et pour les autres).			
S'exprimer à partir d'une réalisation artistique.			
...			
<b>Imaginer, créer, émouvoir, s'émouvoir, prendre du plaisir</b>			
Ecouter, lire, écrire, raconter une histoire à l'aide de supports variés (visuels, auditifs...).			
Lire, dire, chanter, écrire un poème, une comptine, une chanson de son choix. <sup>2</sup>			
Proposer, recevoir une devinette, une charade, un rébus...			
Elaborer ensemble, jouer le dialogue d'un sketch, d'une saynète, d'un spectacle...			
Introduire, oraliser un dialogue dans un texte narratif.			
Réaliser une planche de bande dessinée.			
Découvrir, dire, chanter des comptines sur les familles de nombres en français et dans d'autres langues.			
Jouer régulièrement à des jeux de repérage dans l'espace : memory, mots croisés...			
...			

2. L'écoute et la lecture de textes littéraires constituent, dès le plus jeune âge, une voie d'accès privilégiée à la littérature classique et contemporaine.














**EMETTEUR**

- Savoir parler
- Savoir écrire











**RECEPTEUR**

- Savoir écouter
- Savoir lire















**Echanger**


















Engager la conversation, y intervenir à bon escient, écouter.		
Utiliser le téléphone: répondre, se présenter; formuler brièvement un message... Retenir un message.		
Participer à un jeu de société.		
Jouer dans une situation simulée le rôle d'un personnage familier.		
Echanger des petits mots.		
Correspondre par lettre pour prendre des nouvelles ou en donner; inviter; remercier..		
Lire un message qui demande une réponse (une invitation, une lettre dans laquelle le correspondant donne des nouvelles ou en demande, remercie...).		
...		

**Agir, faire agir, réagir**

Dire ce qu'on n'a pas vu, entendu, compris...; solliciter un renseignement, une aide, un service.		
Donner ou exécuter des instructions, des consignes, des conseils: indiquer un itinéraire, un mode d'emploi...		
Proposer une activité, un projet ou y participer (boite à idées).		
Formuler/recevoir des questions avant une visite, une lecture, un visionnement, une écoute, devant une difficulté.		
Rédiger des questions à l'intention d'un condisciple pour l'aider à préparer un exposé.		
Composer un pense-bête (anniversaire, plan d'activités, mémoire du conseil de classe...) et l'utiliser.		
...		

**Se faire comprendre, comprendre les autres, informer, s'informer, expliquer**

Rapporter de manière ordonnée des événements, une histoire lue ou entendue, une activité réalisée, des informations, en prendre connaissance.		
Décrire une personne, un animal, un lieu, un objet, une œuvre d'art ou représenter - par un dessin, un schéma - une description entendue.		
Fournir un renseignement, une explication à quelqu'un.		
Présenter un exposé <b>préparé à l'école</b> <sup>3</sup> .		
Ecouter un énoncé informatif pour un projet..		
Réaliser une affiche ou en tirer des informations.		
Remplir un formulaire d'identification ou le lire.		
Expliciter ses démarches mentales.		
Utiliser des outils de référence : dictionnaire, encyclopédie, manuel, cahier...		
...		

	Liens avec les C.I.	
	<b>EMETTEUR</b> ↳ Savoir parler ↳ Savoir écrire	<b>RECEPTEUR</b> ↳ Savoir écouter ↳ Savoir lire
<b>Argumenter, se faire une opinion, être interpellé</b>		
Justifier un choix, une action, une opinion, une décision prise ou saisir l'argument exprimé comme justification.		
Ecouter, lire, rédiger... des messages publicitaires, des critiques de films, de livres, de spectacles.		
Organiser une campagne de sensibilisation, inviter à une action.		
Evaluer une activité réalisée.		
...		
<b>Clarifier sa pensée</b>		
Rappeler les étapes d'un processus: un montage, un bricolage, une construction géométrique.		
Reformuler avec ses mots un message qui vient d'être dit, lu, vu et/ou entendu.		
Justifier un classement.		
Rappeler un itinéraire familial.		
Discuter du sujet qui va être abordé.		
Rappeler les étapes d'un circuit psychomoteur.		
A partir de diverses sources d'informations, comparer des prix, rechercher le plus avantageux...		
...		
<b>Garder des traces</b>		
Réaliser un imagier.		
Rédiger le compte-rendu d'une journée, d'une activité, d'une réunion, du conseil de classe, dans un cahier de vie, un cahier personnel...		
...		

3. La pratique des élocutions traditionnelles préparées à domicile n'est ni motivante ni pédagogiquement rentable. Elle entérine souvent des différences socioculturelles dans l'accès à l'information ou la collaboration de la famille...

### 3. ACTIVITÉS DE STRUCTURATION

Toutes les activités de structuration proposées dans les pages qui suivent ont pour objectif l'organisation de la pensée de l'enfant. C'est lui qui organise peu à peu dans son esprit de nouveaux savoirs linguistiques. Il ne s'agit donc pas d'envisager les exercices ou les synthèses comme des moyens de structuration automatique mais de susciter un maximum d'actions, de mises en relation et de prises de conscience par rapport aux actes langagiers.

Cette conception de l'apprentissage nécessite le respect de certains principes.

- ➔ Toutes les activités prennent comme référence le *texte*<sup>4</sup> plutôt que la phrase isolée. Cela permet de travailler autant que possible sur l'usage réel de la langue et ainsi de respecter les *fréquences*<sup>5</sup> (lexicales et grammaticales).
- ➔ Les activités de structuration sur une compétence spécifique (autre que l'élaboration de significations) sont organisées sur des *textes déjà rencontrés* et sur lesquels les enfants ont déjà "fait du sens". Il s'agit de ne pas ajouter d'obstacles à l'apprentissage. Des textes utilisés ou produits dans les autres disciplines sont souvent des supports très intéressants pour des apprentissages langagiers.
- ➔ Les liens entre les différentes compétences d'intégration sont tels que l'on peut retrouver la même activité à plusieurs endroits du programme: tout dépend de l'objectif de l'activité.
- ➔ Puisque les enfants ne peuvent re-construire eux-mêmes l'ensemble du savoir linguistique, il s'agit pour l'enseignant de mettre à la disposition de ceux-ci les matériaux nécessaires à la construction des concepts de *texte*, de *genre de textes*, de *mot*, de *nature*...
- ➔ Enfin, la construction du savoir nécessite un continuel travail d'analyse et de production de messages. Il est donc souhaitable de travailler alternativement *savoir lire* et *savoir écrire*, *savoir écouter* et *savoir parler*, afin que productions de messages et analyses s'enrichissent mutuellement.

Dans ce but, la plupart des activités sont complétées par une démarche de réflexion afin qu'au-delà de la tâche attendue de l'enfant, celui-ci soit amené à s'exprimer sur la compétence en construction.

Par exemple, *remettre en ordre un texte (déjà lu) découpé en bandelettes en disposant de l'original et exprimer les indices qui ont permis la remise en ordre.*

Cette activité, à vivre déjà en deuxième maternelle, distingue deux phases de travail pour les enfants :

- ➔ la première favorisant l'action langagière et
- ➔ la seconde favorisant l'expression des indices de développement de la compétence *interpréter les indices graphiques et orthographiques.*

Dans le cadre d'une évaluation formative, l'important, pour l'enseignant, sera l'analyse des indices proposés par l'enfant.

4. Le mot *texte* est utilisé dans son sens le plus large de *suite de phrases organisées en un ensemble cohérent*, tant à l'oral qu'à l'écrit. Des activités plus explicitement dédiées à d'autres supports de la communication (films, diapos, peintures...) peuvent être trouvées dans les parties Education aux médias et au multimédia et Développement artistique. Ceci nous permet de couvrir le terme "documents" utilisé dans les Socles de compétences. (cf. glossaire des Socles de compétences p. 21)

5. Il n'y a, par exemple, aucune raison d'étudier le pluriel ou le féminin de mots inusités (*landau, sarrau, ...*), pas plus que l'accord du verbe avec des pronoms sujets de personnes différentes (*Toi et moi partirons demain.*).

## ➔ Savoir parler (PAR)

Le développement de cette compétence est souvent laissé au hasard des seules activités fonctionnelles. Il faut insister pour que des activités de structuration soutiennent cet apprentissage. Il s'agit donc **d'organiser le temps et la méthodologie** de façon à permettre à chaque enfant d'améliorer les aspects de cette compétence qu'il ne maîtrise pas encore. Le climat de la classe, s'il est basé sur la confiance mutuelle et le droit à l'erreur, favorisera le développement de cette compétence. Au fil des activités fonctionnelles, des référentiels peuvent être constitués, par exemple «pour bien écouter». On y reviendra régulièrement avant et/ou après les activités pour les ajuster.


**La progression** sera basée sur la **complexité de l'activité (de la tâche)**.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PAR. I.</b></p> <p><b>Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication.</b></p>	<p><b>Le but poursuivi</b> : dialoguer, raconter, expliquer, persuader, justifier...  <b>L'interlocuteur</b> : ses connaissances supposées, ses attentes, son âge, son statut.  <b>Le rôle joué par le locuteur</b> : son statut par rapport à l'interlocuteur.  <b>Le contexte</b> : ce qui a été dit et ce qui va l'être, le temps et le lieu où cela est dit, les conventions de prise de parole.  <b>Les réactions verbales et non verbales</b> de l'interlocuteur ou de l'auditeur (voire de l'auditoire).</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

Cette première compétence spécifique est fondamentale : tous les choix effectués à propos des autres compétences spécifiques sont opérés en référence aux divers éléments constitutifs de la situation de communication.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>A partir d'un contexte donné</b> (le magasin, le téléphone, le coucher, le repas...) et d'images (rôles : papa, maman, poule, papy, bébé...), <b>inventer un monologue ou un dialogue</b>  <b>et exprimer ensuite ce qu'on a dit pour assumer son rôle dans le contexte.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ <b>Etablir des situations de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de rôles. Exemples : Conversation, entretien téléphonique ...</li> <li>- Dialogues. Exemples : Dialogue avec des marionnettes, avec un clown ...</li> <li>- Monologues. Exemple : Durant des jeux symboliques.</li> </ul> <p>➔ <b>Analyser le contexte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant donnera une description du contexte.</li> <li>- L'enfant répondra à des questions à propos du contexte. Exemple : «Je suis chez le boucher»:</li> <li>- «Comment sais-tu que tu es chez le boucher ?»</li> <li>- «Que dit le boucher ?»</li> <li>- «Que répond le client ?»</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. I., ECR. I.</p> <p>➔ <b>Faire émerger l'intention du discours</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant sera amené à préciser son intention à partir de la façon dont il aura choisi de dire les choses. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension verbale.</li> </ul> </li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Si tu es le vendeur, comment parles-tu ?»</li> <li>- «Si tu es le client, comment parles-tu ?» <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension non verbale</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 6., PAR. 7.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire identifier les gestes porteurs d'intention.</li> <li>- Faire identifier le ton porteur de l'intention de communication.</li> </ul>



Avant de parler, exprimer (écrire au brouillon, dessiner...) les éléments de la situation de communication :

**qui ?, à qui ?, pour quoi ?, dans quel contexte ?**

**et** confronter ces éléments à la consigne de parole et/ou aux notes des autres ;



**et**, à l'issue de la prise de parole, confronter son discours à ses notes de brouillon.

**Aux cycles 1 et 2**

**Stratégies**

*Exemple : Une visite chez le médecin.*

- ➔ Demander à l'enfant de réaliser un dessin le plus complet et précis possible de la situation
- ➔ Demander à l'enfant de raconter le dessin (dictée à l'adulte)
- ➔ Demander aux enfants de jouer la scène
- ➔ Demander aux enfants d'analyser le jeu de la saynète
- ➔ Demander aux enfants de répondre à des questions à propos du contexte (Qui parle ? A qui ? Pourquoi ?)
- ➔ Demander aux enfants de répondre à des questions à propos de l'intention
- ➔ Demander à l'enfant de comparer son dessin aux éléments dégagés par l'activité

**Aux cycles 3 et 4**

**Stratégies**

- ➔ S'appuyer sur des écrits plutôt que sur un dessin
- ➔ Approfondir les compétences abordées aux cycles 1 et 2 en tenant compte du passage à l'abstrait (imagination, créativité ...)
- La clarté et la structure de la pensée (processus, reformulation, justification, argumentation, comparaison).

*Exemple : Vérifier de manière systématique les éléments écrits au brouillon sous forme de plan.*

- Les intentions de communication (dimensions verbale et non verbale).

*Exemple : Adapter son langage suivant les conventions de prise de parole (dialogue, débat ...).*

VOIR LIR. I., ECR. I.

**Modifier** un énoncé donné (**dialogue, invitation orale, présentation d'un «objet», information, consignes...**) pour l'adapter :

- à tel ou tel **destinataire** (un enfant ou un adulte, un témoin ou un acteur d'un événement, un membre de la famille ou quelqu'un d'extérieur à celle-ci...);
- à tel ou tel **statut du locuteur** (un enfant ou un adulte, un témoin ou un acteur d'un événement, un membre de la famille ou quelqu'un d'extérieur à celle-ci...);
- à telle ou telle autre **fonction de communication** (imaginer, informer, persuader...);
- à tel **contexte**

**et justifier ses choix langagiers.**



### Stratégies

#### ➔ Travail d'adaptation à tel ou tel destinataire

Exemples :

- Préparer une invitation pour un même événement, mais adressée à différents destinataires (une autre classe, le directeur...).
- Préparer un exposé sur un même sujet, mais adressé à différents destinataires (des élèves, les parents...).

#### ➔ Travail d'adaptation à tel ou tel locuteur

- Préparer une situation dans laquelle le locuteur change de statut.

Exemples :

- *Le petit chaperon rouge*:
  - «si j'étais le loup»;
  - «si j'étais le chaperon rouge»;
  - «si j'étais la grand-mère»;
- *La cigale et la fourmi*:
  - «si j'étais la cigale»;
  - «si j'étais la fourmi».

#### ➔ Travail d'adaptation à la fonction de communication

- Faire jouer à l'élève une saynète sur un thème identique, mais en faisant varier les fonctions de communication.

Exemple : «je suis coupable, et je suis appelé chez le directeur»:

- «je dois m'expliquer»;
- «je dois me justifier»;
- «je dois argumenter» (pour me défendre);
- «je dois l'émouvoir» (pour ne pas être puni);
- ...

#### ➔ Travail d'adaptation à tel ou tel contexte







- Préparer et faire jouer des situations similaires dans des contextes qui varient en fonction de leurs éléments (personnages, temps, espace).

Exemples :

- «je suis militaire»:
  - à l'époque de Jules César;
  - à l'époque de Napoléon.
- «je vais au restaurant»:
  - en Inde;
  - au Japon;
  - en Belgique.

### Progression au sein et à travers les cycles :

Ces activités peuvent être travaillées à tous les âges, mais en adaptant les exigences au niveau de développement cognitif de l'enfant.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Varié les descriptions d'un objet, d'un animal...</b> en fonction de la personnalité, de la sensibilité, de la profession, de l'objectif de l'interlocuteur</p> <p><b>et</b> exprimer ensuite ce qu'on a dit pour assurer la variation des intentions de l'interlocuteur.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Adapter son discours en se servant de descriptions différentes en fonction de l'interlocuteur</p> <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un animal familier tombe malade: <ul style="list-style-type: none"> <li>• discours adressé aux parents (émotions, affects ...);</li> <li>• discours adressé au vétérinaire (description de symptômes ...).</li> </ul> </li> </ul>
				<p><b>Elaborer les formules d'entrée en communication</b> en fonction du locuteur (directeur, ami, grand-père...).</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ Distinguer progressivement le vouvoiement du tutoiement</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'adresser au directeur.</li> <li>- S'adresser à un ami.</li> </ul> <p><u>Veiller à accorder une attention particulière</u> aux formules d'entrée en communication <u>dès le cycle 1</u>.</p> <p>➔ Approcher les formules d'entrée en communication</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saluer un inconnu.</li> <li>- Saluer l'enseignant.</li> <li>- Saluer les copains.</li> </ul>
				<p>A partir d'un document visuel, élaborer des messages avec des <b>intentions argumentatives</b> variées (acheter/vendre, attaquer/défendre, conseiller/déconseiller...)</p> <p><b>et</b> expliciter ses choix en fonction du rôle joué, du contexte de prise de parole.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Faire formuler des intentions argumentatives à partir d'une même situation, mais en faisant varier le statut du locuteur</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une publicité télévisée sur le fromage aux fines herbes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'enfant se trouve à la place du vendeur qui doit convaincre une cliente d'acheter ce fromage plutôt qu'un autre;</li> <li>• l'enfant se trouve à la place du client qui veut acheter du fromage aux fines herbes plutôt que le fromage proposé par le vendeur.</li> </ul> </li> <li>- Un débat: <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève est «pour»;</li> <li>• l'élève est «contre».</li> </ul> </li> </ul>



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**PAR.2.**

**Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.**

Ce niveau de compétence recouvre l'immense domaine :

- de **la recherche des idées (informations, évènements, arguments)** dans sa mémoire et ailleurs;
- et de **l'invention d'idées.**

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de photos d'activités vécues en classe par tous, <b>décrire</b> celles-ci, <b>commenter le ressenti.</b></p>	<p>Exemple : Le voyage scolaire de la classe.</p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Décrire</b> L'enfant décrit de façon objective le voyage réalisé.</li> <li>➔ <b>Commenter</b> L'enfant exprime de façon subjective ses ressentis (ce qui était beau, ce qui était laid, ce qu'il a aimé ou pas, ce qui lui a fait peur ...).</li> <li>➔ <b>Comparer</b> L'enfant donne des informations par rapport à ses croyances, son vécu, ses rêves, ses soucis, ses envies ...).</li> </ul>



**Exprimer** (et garder des traces) à propos d'un sujet qui va être abordé, d'un objet rencontré, d'un évènement :

- ce que l'**on sait** ;
- ce que l'**on voudrait savoir** (et trouver les réponses) ;
- ce que l'**on pense** ;

**confronter** les expressions individuelles, **et, lors de la prise de parole, utiliser les informations rassemblées selon différentes catégories : grandeur, couleur, forme, lieu, temps...**

**Stratégies**

➔ **Construire le capital vocabulaire en l'organisant selon des catégories (grandeur, couleur, forme, lieu, temps ...)**

*Exemple : Le carnaval:*

- le plus grand du monde;
- couleurs vives;
- Rio;
- mardi-gras;
- ...

➔ **Construire son exposé**

- S'appuyer sur ses représentations.
- Organiser ses représentations selon trois catégories :
  - Ce que l'on sait.

*Exemple : «C'est une fête où on se déguise».*

- Ce que l'on voudrait savoir.

*Exemple : «Quelle est l'origine du carnaval?».*

- Ce que l'on pense.

*Exemple : «Le carnaval a toujours lieu en février».*

- Rechercher de l'information (voir compétences transversales instrumentales).
- Classer l'information selon différents critères énoncés (lieux, dates, types, traditions ...).

➔ **Organiser son exposé**

- Structurer les informations en établissant des liens logiques (voir compétences transversales instrumentales).
- Elaborer un plan de son exposé.

➔ **Communiquer**

- Prendre la parole.
- Argumenter.










➔ **Se décentrer**

- Prendre du recul.
- Se regarder apprendre.

(Voir compétences transversales relatives à la prise de conscience de ses démarches).

VOIR ECO.2., ECR. 2., LIR. 2.






ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Exprimer</b> (et garder des traces) <b>des éléments<sup>1</sup></b> (<b>personnages, actions, temps, lieux, descriptions, objets, consignes, formules...</b>) susceptibles de construire le message envisagé : <b>histoire, poème, compte rendu, jeu</b></p> <p><b>et profiter des apports de tout le groupe dans l'élaboration du message de chacun.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Construire un capital vocabulaire référentiel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rassembler des mots, des expressions, des tournures de phrases, des idées ...</li> <li>- Les classer selon différentes catégories (personnages, actions, temps, lieu, descriptions, objets, consignes, formules ...).</li> <li>- Entraîner les enfants à recourir à ce référentiel.</li> </ul> <p><i>Exemple : Proposer une vidéo de l'émission TV «C'est pas sorcier» sur le climat.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Composer le référentiel.</li> <li>- Proposer un autre support d'information comme une vidéo du bulletin météo.</li> <li>- Faire recourir au référentiel construit précédemment.</li> </ul> <p>VOIR LIR. 2, 5, PAR. 5.</p>
				<p><b>Dresser</b> individuellement puis en groupe <b>une liste d'arguments</b> fondant <b>une opinion, un jugement</b> à propos d'un évènement proche ou éloigné de l'enfant, d'une actualité...</p> <p><b>et classer ceux-ci selon qu'ils défendent ou rejettent une opinion</b></p> <p><b>ou classer ceux-ci selon les aspects de l'argumentation</b> (par exemple, à propos d'un sujet : l'argent de poche, l'environnement, les punitions, les devoirs...).</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Construire une liste d'arguments référentiels sur un thème donné</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rassembler les représentations (avis, opinions, points de vue, sentiments, croyances ...).</li> <li>- Classer les arguments selon trois catégories (tableau en trois colonnes): <ul style="list-style-type: none"> <li>• arguments «pour»;</li> <li>• arguments «contre»;</li> <li>• arguments ambivalents<sup>2</sup> («ça dépend de»).</li> </ul> </li> <li>- Entraîner les enfants à recourir à ce référentiel.</li> </ul> <p><i>Exemple : Proposer un documentaire vidéo des «Niouzz» sur les éoliennes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Composer le référentiel.</li> <li>- Organiser un débat sur les éoliennes et faire recourir les enfants au référentiel pour préparer leur argumentation.</li> </ul> <p>VOIR ECR. 2.</p>
				<p><b>Proposer des suites possibles</b> à un texte entendu ou lu</p> <p><b>et exprimer les éléments de liaison entre ces suites et le début du texte.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Utiliser des éléments de liaison pour choisir ou élaborer une suite de texte en veillant à garder la cohérence du contenu par rapport au contexte</b></p> <p><i>Exemples : Itinéraire, récit, poème, description, argumentation, ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Pour suivre, ...»</li> <li>- «C'est alors que ...»</li> <li>- «Ensuite, ...»</li> <li>- «Pour abonder dans ce sens, ...»</li> </ul>

1. Cette démarche ne doit pas être mise en place pour chaque situation de prise de parole. Par contre, si les apprenants semblent en difficulté par rapport à l'élaboration de contenu, elle peut faciliter la recherche des idées et pallier les différences socioculturelles entre les enfants.

2. Arguments ambivalents : arguments valables selon qu'on fait varier l'intention de la communication.






*Exemple : Les éoliennes prennent de la place dans le paysage (le côté «pour» de l'argument : c'est joli, le côté «contre» de l'argument : ça abîme la vue ; ces deux côtés sont compris dans le même argument et en font donc un argument ambivalent).*









ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Reformuler le sens global des informations</b> entendues ou lues  <b>et</b> confronter sa reformulation avec celles des autres élèves et avec le message initial.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Utiliser des expressions spécifiques pour reformuler des informations en veillant à la clarté du message (régulation de la communication)</p> <p>Exemples : Consignes, problèmes, apprentissages ...:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «ce que tu veux dire, c'est bien que ...»;</li> <li>- «ainsi tu penses que ...»;</li> <li>- «si j'ai bien compris, ...».</li> </ul> <p><u>Veiller à accorder une attention particulière</u> à la reformulation du message de l'enfant par l'enseignant <u>dès le cycle 1.</u></p>

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>PAR.3.</b></p> <p><b>Assurer l'organisation générale de l'énoncé suivant le genre utilisé.</b></p>	<p>Prendre en compte <b>un modèle conventionnel d'organisation</b> (schéma narratif, par exemple). Faire apparaître cette organisation, notamment à l'aide <b>d'organiseurs textuels</b>.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques																		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																				
				<p>A partir d'une <b>structure donnée</b> (plan, schéma, image), composer <b>une histoire, un exposé, un dialogue...</b> <b>et</b>, avec l'aide des autres élèves, comparer la production orale à la structure donnée.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Composer un texte parlé à partir d'une structure donnée (narrative, descriptive, explicative ...)</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 3.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une histoire vécue;</li> <li>- un itinéraire;</li> <li>- un interview;</li> <li>- un argument;</li> <li>- une comptine.</li> </ul> <p><u>Veiller à accorder une attention particulière dès le cycle 1.</u></p>																		
				<p>Sur des sujets déjà travaillés, <b>produire</b> de brefs exposés avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soit uniquement <b>des idées principales</b> ;</li> <li>- soit des <b>idées principales accompagnées d'une idée secondaire</b> ;</li> <li>- soit des <b>idées principales accompagnées de plusieurs idées secondaires</b> ;</li> </ul> <p><b>et</b> confronter ces exposés entre eux.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Faire émerger une stratégie de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher des informations spécifiques à un thème choisi.</li> <li>- Classer en deux catégories les idées principales et secondaires.</li> <li>- Etablir des liens entre les idées principales et secondaires.</li> </ul> <p>(Voir compétences transversales instrumentales).</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR.2. (2<sup>e</sup> activité de structuration)</p> <p>Exemple : Une visite à la ferme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rassembler des documents sur le trajet (itinéraire, moyens de transport ...), les cultures, les animaux, le travail à la ferme ...;</li> <li>- classer en deux catégories;</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr style="background-color: #800000; color: white;"> <th style="padding: 5px;">Idées principales</th> <th style="padding: 5px;">Idées secondaires</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Le trajet</td> <td style="padding: 5px;">L'itinéraire</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Les cultures</td> <td style="padding: 5px;">Les moyens de transport</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Les animaux</td> <td style="padding: 5px;">Types</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">Sols</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">Productions</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">Les bovins</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">Les porcins</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">Les volailles</td> </tr> </tbody> </table> <p>- établir des liens entre les idées principales et secondaires et les faire apparaître dans l'exposé:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le trajet s'est fait en car parce que l'itinéraire aurait demandé une correspondance de train, peu pratique, et que la gare était loin de la ferme,</li> </ul>	Idées principales	Idées secondaires	Le trajet	L'itinéraire	Les cultures	Les moyens de transport	Les animaux	Types		Sols		Productions		Les bovins		Les porcins		Les volailles
Idées principales	Idées secondaires																						
Le trajet	L'itinéraire																						
Les cultures	Les moyens de transport																						
Les animaux	Types																						
	Sols																						
	Productions																						
	Les bovins																						
	Les porcins																						
	Les volailles																						

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<ul style="list-style-type: none"> <li>• on cultive de la betterave parce que le sol limoneux le permet,</li> <li>• il y a des vaches à la ferme parce qu'on veut produire des produits laitiers, et des poules pour les œufs.</li> </ul> VOIR ECO. 3., LIR. 3., ECR. 3.
				<p><b>Raconter</b>, en un court laps de temps, un fait d'actualité, discuter avec d'autres pour faire ressortir <b>les éléments utiles et/ou inutiles</b> à sa compréhension</p> <p><b>et ré-analyser en fonction de la discussion les nouveaux messages produits.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Raconter un fait divers</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments utiles et inutiles.</li> <li>- Discuter la pertinence du classement des informations entendues.</li> <li>- Reprendre le récit du fait divers en ne s'appuyant que sur les éléments repérés comme utiles.</li> </ul>
				<p><b>Introduire</b>, dans un énoncé, des <b>illustrations</b> proposées (sous forme d'exemples, d'anecdotes...)</p> <p><b>et discuter de leur pertinence (rôle, choix, place).</b></p>	
				<p><b>Utiliser</b> les <b>organiseurs textuels</b> adéquats à la structure dominante du texte en recourant à des collections <b>d'organiseurs logiques, chronologiques, spatiaux...</b> récoltés progressivement au cours d'activités antérieures d'écoute, de lecture et d'écriture.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Utiliser en situation de prise de parole les collections d'organiseurs textuels construites au préalable</b></p> <p>VOIR ECR. 3., ECO. 3., LIR. 3.</p>





**PAR.4.**





**Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**

Notamment par :

- une **progression claire de l'information** ;
- **des reprises** : répétitions, *substituts grammaticaux (pronoms, déterminants) et lexicaux (synonymes...)* ;
- une utilisation **cohérente des temps verbaux**.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Organiser l'enchaînement d'énoncés descriptifs, informatifs, narratifs</b> ; collectionner les <b>connecteurs logiques, chronologiques et spatiaux</b> qui ont permis l'enchaînement</p> <p><b>et justifier leur pertinence en fonction du genre de texte utilisé.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Etablir des listes de connecteurs textuels classés par catégorie pour s'en servir dans l'organisation d'enchaînements d'énoncés</li> </ul> <p><b>Veiller à accorder une attention particulière</b> à la reformulation d'énoncés de conversations en utilisant les connecteurs textuels adéquats <b>dès le cycle 1</b>.</p> <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfant : «Je suis allé au marché et puis j'ai vu mon copain Arthur <u>et puis</u> j'ai mangé une glace».</li> <li>- Enseignant : «Tu es allé au marché <u>où</u> tu as vu ton copain Arthur <u>et ensuite</u> tu as mangé une glace».</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ S'appuyer sur des énoncés de textes                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>descriptifs</b>: avec des connecteurs spatiaux, temporels ...;</li> <li>• <b>informatifs</b>: avec des connecteurs logiques ...;</li> <li>• <b>narratifs</b>: avec des connecteurs chronologiques ...;</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 4.</p>
				<p><b>Rapporter</b>, à la manière d'un journaliste, un <b>événement</b> tantôt en <b>direct</b>, tantôt en <b>différé</b></p> <p><b>et comparer l'enchaînement des temps utilisés dans les deux versions.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Identifier la différence entre une allocution en direct et une allocution en différé</li> <li>➔ Prendre conscience des atouts et des contraintes des différents types d'allocutions</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un journaliste sportif commente un match de football en direct (atout : spontanéité, objectivité – contrainte : improvisation).</li> <li>- Un journaliste sportif intervient dans une émission dans laquelle il s'exprime à propos du match de football (atout : intervention préparée – contrainte : subjectivité car opinions et points de vue, pas commentaires).</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 4.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Lire à haute voix un texte injonctif</b> déjà lu à de nombreuses reprises en tenant compte d'une modification de <b>temps verbal (indicatif, impératif, infinitif)</b>  <b>et en justifier la cohérence.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier la variation de l'intention de communication selon les différentes utilisations des temps verbaux</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Ecris ton nom».</li> <li>- «Tu écris ton nom !».</li> <li>- «Il faut que tu écrives ton nom».</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Etre attentif à la dimension verbale (indicateurs : intonation ... VOIR PAR. 6.) et à la dimension non verbale (indicateurs : gestes, mimiques, regards ... VOIR PAR. 7.)</li> </ul> <p>VOIR ECR. 4.</p>
				<p><b>Lire à haute voix aux temps du passé</b> un récit transposé du présent. Noter <b>les formes verbales</b> ainsi apparues  <b>et les comparer à celles du présent.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Transposer avec les enfants un texte du présent au passé et du passé au présent</li> <li>➤ Comparer les formes verbales et le message qu'elles véhiculent</li> <li>➤ Accorder une attention particulière à la cohérence des temps verbaux</li> </ul> <p>VOIR ECR. 4.</p>













<p><b>PAR.5.</b></p> <p><b>Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.</b></p>	<p>Choisir <b>les unités lexicales</b> appropriées.</p> <p>Utiliser un <b>vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication</b>.</p> <p>Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans <b>le système lexical : familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux</b>.</p> <p>Choisir <b>les unités morpho-syntaxiques</b> qui conviennent.</p> <p>Maîtriser les <b>variations orales du verbe (conjugaison)</b> et <b>du groupe nominal (genre et nombre)</b>.</p> <p>Utiliser des <b>constructions de phrases</b> adaptées <b>au genre de texte</b> et à <b>la situation de communication</b>.</p>
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration

«C'est par l'abondance, la fréquence et la diversification des supports, des contenus, des genres de lecture, et surtout des analyses qui en seront faites, que le réservoir langagier des élèves s'étoffera et s'organisera».

CHARMEUX, E., (1996), *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap éducation, p. 222

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de ses connaissances et de documents illustrés, construire des <b>champs lexicaux</b> et classer les mots et/ou illustrations par rapport à des termes génériques donnés ou trouvés.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Construire un capital vocabulaire référentiel</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Attribuer à des mots génériques les mots spécifiques qui leur correspondent</li> </ul> <p><i>Exemple :</i> <i>Les animaux du zoo → le lion, le dromadaire, l'éléphant ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Attribuer, à des mots spécifiques, le mot générique qui les catégorise</li> </ul> <p><i>Exemple : le taureau, la vache, le veau → la famille des bovins.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Développer le vocabulaire utilisé en accroissant la précision, la richesse, la variété et la pertinence en fonction de la situation de communication (description, narration, information ...)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le vocabulaire spatial</b> : en haut, en bas, dedans, dehors, devant, derrière, ...</li> <li>• <b>Le vocabulaire temporel</b> : hier, aujourd'hui, demain, les jours de la semaine, les mois, jadis, plus tard ...</li> <li>• <b>Les noms</b> : un manteau, un pardessus, un anorak, un caban ...</li> <li>• <b>Les adjectifs</b> : gros, enveloppé, obèse ...</li> <li>• <b>Les verbes d'action</b> : préparer à manger, cuisiner ...</li> <li>• <b>Les verbes de perception</b> : sentir, renifler, humer ...</li> <li>• <b>Les pronoms</b> : je, tu, il, elle, nous ... ceux-ci, ceux-là ...</li> <li>• <b>Les adverbes</b> : là-bas, actuellement, extrêmement, loin ...</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Utiliser les familles, les synonymes, les antonymes ...</li> </ul> <p><i>Exemples :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familles : terre, atterrir, terrain.</li> <li>- Synonymes : joli, beau.</li> <li>- Antonymes : joli, laid.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Utiliser un vocabulaire d'organiseurs textuels exprimant entre autres des relations logiques (condition, cause, conséquence)</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 5., LIR. 5., ECR. 5.</p>
					

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Faire <b>le compte rendu oral d'évènements</b> vécus, le copier</p> <p><b>et</b> comparer les structures de la langue orale aux mêmes contenus rédigés par l'enseignant dans la langue écrite.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Passer d'un message oral au message écrit<sup>3</sup> en identifiant les caractéristiques de l'un et de l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans un message oral : <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilisation de redondances : reprises, répétitions ...;</li> <li>• phrases plus complexes, plus longues ...;</li> <li>• intonation;</li> <li>• pause de la voix et respiration;</li> <li>• rythme et débit.</li> </ul> </li> <li>- Dans un message écrit : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'expression peut être plus concise;</li> <li>• l'enchaînement logique et la structure sont plus apparents;</li> <li>• la ponctuation structure le texte;</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5.</p>
				<p>En vue d'une intention (<b>informer, imaginer, faire rire, émouvoir ...</b>), rassembler, à partir de documents illustrés, des mots appartenant à tel ou tel <b>champ lexical</b>, compléter cette liste par un recours à des éléments écrits,</p> <p><b>et</b> utiliser ces mots dans un énoncé oral individuel.</p>	

3. Dans ce genre d'activité, les enregistrements sont des supports qui donnent une permanence au message oral et facilitent les comparaisons.




Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**PAR.6.**

**Veiller à la présentation phonique du message.**

Adapter le **débit, les pauses, le volume, l'intonation, l'accentuation** à la situation de communication et au genre d'énoncé.  
Assurer une **prononciation et une articulation satisfaisantes**.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Lire à haute voix des textes connus en tenant compte de diverses <b>situations de communication (un interlocuteur/un auditoire, pour raconter/pour expliquer/pour justifier)</b>, comparer ces différentes lectures (aux points de vue du <b>volume</b>, de <b>l'articulation</b>, de <b>l'intonation</b>, du <b>débit</b>) <b>et dégager les caractéristiques de ces différentes présentations.</b></p>	<p>Pour une communication efficace en lecture à haute voix</p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Préparation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire silencieusement le texte avant de l'oraliser.</li> <li>- Repérer les signes de ponctuation.</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Entraînement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire sans suivre du doigt ni masquer la suite du texte.</li> <li>- Respirer en lisant.</li> <li>- Quitter un texte des yeux et reprendre la lecture au bon endroit. Cela impose que les yeux soient en avance sur l'oralisation.</li> <li>- Poursuivre la lecture après une petite erreur<sup>4</sup></li> </ul> </li> <li>➤ <b>Compétences spécifiques attendues du lecteur :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelligibilité : articulation, volume, pause, débit ...</li> <li>- Expression : intonation, respect de la ponctuation ...</li> </ul> </li> </ul>

4. Voir PLED, B., ROUDY, P., HAMEAU, C., (1997), Lire à haute voix au cycle 3, Nathan.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Adapter un message oral</b> (suite à une activité vécue) en tenant compte de diverses situations de communication, comparer ces différentes productions (aux points de vue <b>du volume, de l'articulation, de l'intonation, du débit</b>) <b>et dégager les caractéristiques de ces différentes présentations.</b></p>	<p>Pour une présentation efficace du message oral.</p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Articuler de manière suffisante</b></li> </ul> <p><i>Exemple :</i> Prononcer une phrase, un texte: - en exagérant l'articulation; - en compensant une diminution de volume par l'articulation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Prononcer correctement</b></li> <li>➔ <b>Effectuer les liaisons</b></li> <li>➔ <b>Travailler sur les différents sons</b></li> </ul> <p><i>Exemple :</i> Dire de plus en plus vite des phrases contenant: - des phonèmes différents sans difficulté particulière; - un même phonème répété à l'envi («Six scies scient six cyprès»); - des jeux d'articulation («Un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Maîtriser l'intonation</b></li> <li>➔ <b>Moduler la voix entre le grave et l'aigu de manière à donner sens à ce que l'on dit</b></li> </ul> <p><i>Exemple :</i> Dire une même phrase avec des intonations et des expressions diverses : joie, étonnement, inquiétude ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Adapter le volume* de sa voix à la situation</b></li> </ul> <p><i>Exemples :</i> - Parler à voix basse lors d'un travail de groupe. - Dire un mot, une phrase, un texte d'une voix forte, normale, murmurée.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Adopter un débit approprié et des pauses significatives</b></li> </ul> <p><i>Exemple :</i> Dire une phrase en faisant varier le débit et les pauses, et constater les effets sur le sens.</p> <p><b>Veiller à accorder une attention particulière à la phonologie, au rythme, à la prononciation</b> (comptines et jeux linguistiques) <b>dès les cycles 1 et 2.</b></p>



On veillera à ce que les maladresses observées par l'enseignant ou les autres enfants soient signalées dans un climat de respect et que les améliorations proposées tiennent compte de la sensibilité et des possibilités de chacun.

\* Ne pas confondre volume et intonation.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









**PAR.7.**

**Etre attentif à la dimension non verbale de la communication.**

Adopter **une attitude corporelle adéquate** (occupation de l'espace, gestes, mimiques, regards...).

Compléter sa parole par **divers supports (auditifs ou visuels)**.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Faire varier</b>, pour une même <b>prise de parole</b> soigneusement préparée, <b>l'occupation de l'espace, les gestes, les mimiques, les regards</b> <b>et justifier les différentes attitudes corporelles en référence à la situation de communication.</b></p>	<p><b>Stratégies</b><sup>5</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Occuper l'espace</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par le mouvement:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• le déplacement (dans toutes les directions de l'espace),</li> <li>• le mouvement corporel (sens, amplitude),</li> </ul> </li> <li>- par la gestuelle:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• les mimiques,</li> <li>• les gestes,</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>➔ <b>Exprimer par le corps</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les attitudes, les positions;</li> <li>- le regard;</li> <li>- l'ouverture, la fermeture, l'amplitude.</li> </ul> </li> <li>➔ <b>Adapter les techniques d'expression, de communication aux caractéristiques des supports utilisés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le public:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• type,</li> <li>• disposition,</li> <li>• personnes;</li> </ul> </li> <li>- le message:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• contenu,</li> <li>• contexte,</li> <li>• lieu,</li> <li>• temps.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
				<p><b>Faire varier</b>, pour une même <b>prise de parole</b> soigneusement préparée, les <b>supports auditifs et/ou visuels (tableau, schéma, fond sonore...)</b> <b>et justifier la pertinence de leur choix en référence à la situation de communication.</b></p>	

5. Voir Développement artistique (corps et parole).

## ➔ Savoir écouter (ECO)

Le développement de cette compétence est souvent laissé au hasard des seules activités fonctionnelles. Il faut insister pour que des activités de structuration soutiennent cet apprentissage. Il s'agit donc **d'organiser le temps et la méthodologie** de façon à permettre à chaque enfant d'améliorer les aspects de cette compétence qu'il ne maîtrise pas encore. Le climat de la classe, s'il est basé sur la confiance mutuelle et le droit à l'erreur, favorisera le développement de cette compétence. Au fil des activités fonctionnelles, des référentiels peuvent être constitués, par exemple «pour bien écouter». On y reviendra régulièrement avant et/ou après les activités pour les ajuster.








**La progression** sera basée sur la **complexité de l'activité (de la tâche)**.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECO.I.</b></p> <p><b>Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication.</b></p>	<p><b>L'intention d'écoute</b> : dialoguer, s'informer, guider son action... (En fonction de cette intention, choisir le <b>type d'écoute : intégrale ou sélective</b>).</p> <p><b>L'émetteur</b> de l'énoncé et <b>le but</b> qu'il poursuit («Où veut-il en venir ?»).</p> <p><b>Le contexte</b> : ce qui a été dit, ce à quoi on s'attend, le temps et le lieu de parole.</p> <p><b>Le support de la communication</b> : interlocuteur présent, téléphone, disque, cassette (deuxième écoute possible), radio, télévision (pas de nouvelle écoute sauf si enregistrement).</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

Cette première compétence spécifique est fondamentale : tous les choix effectués à propos des autres compétences spécifiques sont opérés en référence aux divers éléments constitutifs de la situation de communication.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Dans une situation de communication en <b>présence de l'émetteur</b>, noter les éléments de la situation (<b>Qui parle ? Pour qui ? Pour quoi ? Dans quel contexte ?</b>)</p> <p style="color: red;">et confronter ses notes à l'avis de l'émetteur.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ <b>Analyser le contexte</b> :</p> <p>Les contraintes de l'activité (le lieu et le temps).</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A la lecture d'un récit, retrouver des paroles marquantes d'un personnage : «Tire la bobinette et la chevillette cherra» (Qui est l'auteur de ces paroles ?) et confronter les réponses.</li> <li>- Après l'écoute des «Niouzz», se rappeler les événements du contexte (Qu'est-ce qui s'est passé ? De quoi a-t-on parlé ? Le Tour de France, un attentat, des élections ...) et confronter les réponses.</li> </ul> <p>➔ <b>Analyser les supports de communication</b> :</p> <p>Téléphone, disque, cassette, radio, télévision ...</p> <p>➔ <b>Analyser la situation de communication</b> :</p> <p>Se questionner à propos de l'émetteur:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le nombre de personnes;</li> <li>- le statut de la personne : enfant/adolescent/adulte;</li> <li>- les caractéristiques de la diction : les accents de terroirs (québécois, provençal), les intonations, le ton des phrases ...</li> </ul>
				<p>Dans une situation de communication en <b>l'absence de l'émetteur</b>, noter les éléments de la situation (<b>Qui parle ? Pour qui ? Pour quoi ? Dans quel contexte ?</b>)</p> <p style="color: red;">et confronter ses notes à l'avis d'autres auditeurs et à une nouvelle écoute.</p>	

Ecouter le même énoncé avec des **intentions d'écoute différentes**

**et comparer ce qui a été retenu ou compris compte tenu de ces différentes intentions.**



### Stratégie

#### ➔ Analyser les intentions d'écoute :

- Ecoute intégrale pour avoir accès au sens, pour susciter une intention d'écoute authentique.

Exemples :

- Prendre du plaisir, s'émouvoir, imaginer ... en écoutant :
  - des récits;
  - des poèmes et des chansons;
  - des œuvres dialoguées (théâtre, film ...).
- Confronter ses ressentis.

- Comprendre un message, s'informer ... en écoutant :

- un récit;
- l'avis, les réponses d'un autre élève;
- une émission radiophonique ou télévisée.

- Confronter ses informations.

- Agir pour:

- écouter des consignes;
- participer à un jeu radiophonique;
- cuisiner;
- ...

- Confronter les résultats obtenus.

- Ecoute sélective:

- pour repérer des informations spécifiques par rapport à une tâche proposée;
- pour appréhender des informations spécifiques par rapport à différents supports visuels (télévision, vidéo ...) ou audio (radio, cassette, CD) proposés.

Exemples :

- Aux cycles 1 et 2, lors d'un récit, d'une recette, d'une invitation ..., écouter pour pouvoir répondre (Qui sont les personnages ? Quels sont les ingrédients ? Quand a lieu la fête ? ...) et confronter les réponses en s'appuyant sur les supports visuels et audio proposés.

- Aux cycles 3 et 4, écouter une émission («C'est pas sorcier», «les Niouzz», «Art Attack» ...) avec l'intention de rechercher des informations spécifiques (réaliser une tâche, donner son avis, argumenter ...) et confronter les réponses en s'appuyant sur les supports visuels et audio proposés.



VOIR LIR. I.

<p><b>ECO.2.</b></p> <p><b>Elaborer des significations.</b></p>	<p><b>Emettre des hypothèses</b> (anticipations). Relier <b>les informations entendues (explicites et implicites)</b> à celles dont on dispose dans sa mémoire pour élaborer des significations. Distinguer <b>le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'in vraisemblable, le vrai du faux.</b> Distinguer <b>ce qui est dit explicitement</b> par le texte et <b>ce qui peut être interprété (inférer).</b> Retenir ce dont <b>on a besoin.</b></p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A la fin d'un exposé ou d'une lecture orale, <b>repérer</b>, dans une liste <b>d'informations données (explicites ou inférées)</b>, celles qui correspondent effectivement au contenu de l'exposé ou de la lecture orale; confronter ses choix à ceux des autres élèves</p> <p><b>et confirmer ou corriger ses choix lors d'une seconde audition.</b></p>	<p><b>Stratégies</b> <b>Aux cycles 1 et 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Après avoir écouté une histoire, reconnaître parmi une série d'objets ceux qui participent à l'histoire</li> </ul> <p><i>Exemple :</i> Utiliser un tarot des contes (cartes avec des personnages, des lieux, des objets magiques, des ennemis et des amis).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Après avoir ré-écouté l'histoire, vérifier</li> </ul> <p><b>Aux cycles 3 et 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Après avoir écouté un message, repérer des éléments importants explicites ou implicites</li> </ul> <p><i>Exemple :</i> Relever les éléments du contexte (temporels : dates, heures ... ; spatiaux : lieux, paysages ...), la chronologie des faits, l'articulation logique des éléments du texte ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Après avoir ré-écouté le message, vérifier</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 2.</p>
				<p><b>Expliciter ses démarches :</b> dire/écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ce que l'on sait d'un sujet qui va être abordé;</li> <li>- ce que l'on a <b>appris à l'audition</b> d'un texte;</li> <li>- ce que <b>l'on n'a pas compris</b>;</li> <li>- ce que <b>l'on voudrait savoir</b> et que <b>le texte ne dit pas.</b></li> </ul>	<p><i>Exemple de sujet : Le printemps.</i></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dessiner, dire (dictée à l'adulte), écrire ce que l'on sait sur le sujet</li> <li>➤ Après avoir écouté un texte (conte, poésie, extrait d'encyclopédie ou de dictionnaire, interview, conférence, élocution), vérifier, modifier, compléter ce que l'on a appris à l'audition de façon écrite ou dessinée</li> <li>➤ Après avoir ré-écouté le texte, repérer ce qui manque ou n'est pas compris, et compléter la trace écrite</li> <li>➤ A partir de la trace écrite ou dessinée, s'interroger sur ce que l'on voudrait savoir et que le texte ne dit pas et confronter les réponses des enfants entre elles</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2., ECR. 2., LIR. 2.</p>
				<p><b>Classer des textes</b> suivant qu'ils répondent aux concepts de <b>vrai/faux</b> – de <b>vraisemblable/in-vraisemblable</b> – de <b>réel/imaginaire</b></p> <p><b>et justifier ses associations à l'aide d'éléments du texte.</b></p>	<p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité sera travaillée à tout âge mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant.</p> <p><i>Exemples :</i> Des reportages, des émissions de télé-réalité, des messages publicitaires, des témoignages, des contes, des légendes, des dessins animés ...</p> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 2.</p>



				<p>Ecouter plusieurs textes (reportages, interviews...) traitant d'un même sujet, écrire, dessiner les <b>informations identiques</b>, les <b>informations qui se complètent</b>  <b>et</b> présenter ces différentes informations lors d'une reformulation orale ou écrite.</p>
				<p>Transposer un texte entendu à plusieurs reprises en dessins, croquis, phrases..., confronter les différentes productions  <b>et</b> compléter les différentes informations en fonction de la discussion.</p>

**Stratégies**

- ➔ Choisir un thème  
*Exemple : Le loup.*
- ➔ Faire écouter des textes dont le type et/ou le genre diffère(nt)  
*Exemples :*
  - conte (Le petit chaperon rouge);
  - récit (Croc blanc);
  - fable (Le loup et l'agneau);
  - reportage (Le jardin extraordinaire).
- ➔ Faire écouter des textes dont les contenus diffèrent  
*Exemples :*
  - Le grand méchant loup;
  - Ce loup, mon ami;
  - Le livre de la jungle.*(Loup méchant, loup gentil, loup protecteur).*
- ➔ Faire reformuler oralement

VOIR LIR. 2.

**Stratégies**

- ➔ Choisir un thème  
*Exemple : Un fait d'actualité.*
- ➔ Faire écouter des textes dont le type et/ou le genre diffère(nt)  
*Exemples :*
  - reportage;
  - journal télévisé;
  - interview;
  - débat télévisé.
- ➔ Faire écouter des textes dont les contenus diffèrent  
*Exemples :*
  - journal TV : RTBF, TFI, A2, RTL ...;
  - reportage : différents magazines;
  - interview : différentes personnes-ressources;
  - débats : différentes émissions (Écran témoin, Controverse, Tout le monde en parle).
- ➔ Faire reformuler oralement ou par écrit

VOIR LIR. 2.









**Stratégies**





- ➔ Dégager les idées contenues dans le texte
- ➔ Articuler les idées dégagées et les structurer en idées principales et idées secondaires
- ➔ Créer une trace structurée (écrite ou dessinée)
- ➔ Comparer les informations
- ➔ Reformuler les idées
- ➔ Après avoir ré-écouté le texte, compléter la trace écrite si c'est nécessaire

VOIR LIR. 2.

<p><b>ECO.3.</b></p> <p><b>Dégager l'organisation générale du message entendu.</b></p>	<p>Reconnaitre <b>le genre du message</b>.</p> <p>Relier entre elles les différentes informations données (<b>selon le genre : évènements, consignes, arguments, explications...</b>) et en percevoir l'importance respective.</p> <p>Etre attentif <b>aux organisateurs textuels</b>.</p>
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration



ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Dans un ensemble d'enregistrements, associer <b>les messages du même genre</b> (par exemple: reportages, interviews, messages publicitaires, contes, poèmes...)</p> <p><b>et expliciter les caractéristiques communes au genre.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Associer des messages identiques <i>Exemples : Deux chansons, deux poésies, deux contes ...</i></li> <li>➤ Associer un message avec un support objet <i>Exemples : Une chanson et la partition de musique, une interview et un programme télé, un message publicitaire et l'affiche.</i></li> <li>➤ Faire exprimer les similitudes et les différences <span style="float: right;">VOIR LIR. 3.</span></li> </ul> <hr/> <p><b>Stratégies</b></p> <p>A l'écoute d'un dialogue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Faire identifier le genre de message <i>Exemples : Une interview, une conversation, une saynète de théâtre ...</i></li> <li>➤ Faire justifier le genre de message choisi</li> <li>➤ Faire exprimer les similitudes et les différences</li> <li>➤ Faire expliciter les caractéristiques communes au genre choisi <span style="float: right;">VOIR LIR. 3.</span></li> </ul>
				<p><b>Mettre en ordre</b> des dessins (ou des phrases) correspondant aux informations essentielles d'un message entendu, en <b>respectant l'ordre de ce message</b>, confirmer ou améliorer sa remise en ordre grâce à une nouvelle écoute</p> <p><b>et justifier l'ordre adopté à l'aide de différents indices de type chronologique, spatial, logique.</b></p>	<p><b>L'ORDRE LOGIQUE</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer la logique de l'articulation des éléments du texte</li> <li>➤ Essayer d'autres articulations et en identifier les effets</li> <li>➤ Repérer les indices d'articulation du texte (indices logiques lexicaux et grammaticaux : c'est ainsi, en effet, c'est pourquoi ... ; cohérence des temps)</li> </ul>
				<p><b>Organiser</b> différentes <b>idées principales</b> proposées sur bandelettes <b>en fonction de leur apparition dans l'exposé</b></p> <p><b>et justifier l'organisation par les liens logiques présents.</b></p>	<p><b>L'ORDRE CHRONOLOGIQUE</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer le fil chronologique des éléments du texte</li> <li>➤ Essayer d'autres chronologies pour en identifier les effets</li> <li>➤ Repérer les indices chronologiques du texte (indices spatiaux : dans, à gauche, en face ... ; indices chronologiques : alors, ensuite, par la suite ... ; cohérence des temps)</li> </ul> <p><i>Exemple : Retracer un itinéraire:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre à l'audition une série d'informations concernant un itinéraire;</li> <li>- dégager l'ordre logique;</li> <li>- reconnaître l'itinéraire sur un plan.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 3., LIR. 3., PAR. 3.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Choisir</b>, parmi plusieurs propositions proches, la <b>situation initiale</b> ou <b>finale</b> qui convient  <b>et exprimer les indices qui motivent le choix.</b></p>	<p><b>Stratégie</b>  ➔ Dans un récit, identifier les indices sémantiques qui font appel aux mêmes thèmes, aux mêmes personnages, aux mêmes lieux ...</p>
				<p><b>Repérer dans un exposé</b> (de type informatif) les <b>annonces</b> ou <b>les reprises</b>  <b>et s'en aider pour dégager l'organisation générale et les idées principales.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Annonce</b> : déclaration d'intention avant le début d'une action.</li> <li>• <b>Reprise</b> : continuation d'une action interrompue.</li> </ul> <p>Exemples d'organisation du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour annoncer le sujet du texte (annonce) : «Le sujet de mon exposé sera, j'aimerais vous parler de ...».</li> <li>- Pour reprendre le développement du sujet du texte (reprise) : «Alors, j'ai parlé de ..., je vais maintenant passer à ...».</li> <li>- Pour terminer ou récapituler le sujet du texte (conclusion) : «En résumé, ... ; Nous pouvons à présent récapituler ...».</li> </ul>

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECO.4.</b></p> <p><b>Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.</b></p>	<p>Notamment par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>la progression de l'information ;</b></li> <li>- <b>les annonces</b> (qui présentent une information, une opinion... avant de l'énoncer) ;</li> <li>- <b>les reprises : re-formulations, rappels, substituts ;</b></li> <li>- l'utilisation <b>cohérente des temps verbaux.</b></li> </ul>
--	---







Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Replacer à l'endroit qui convient certaines phrases extraites d'un message oral  <b>et justifier l'emplacement choisi à l'aide d'indices donnés par le texte.</b></p>	<p><b>Stratégie</b>  ➔ Utiliser des indices morphologiques, sémantiques ...</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrouver dans une comptine une rime sur deux.</li> <li>- Retrouver dans un dialogue la question à une réponse donnée.</li> </ul>
				<p>Repérer <b>les temps verbaux</b> utilisés dans le message oral pour déterminer s'il s'agit d'un texte «dit/raconté» ou d'un texte «lu dans son intégralité».</p>	
				...	

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECO.5.</b></p> <p><b>Interpréter les unités lexicales et grammaticales.</b></p>	<p>Interpréter les <b>unités lexicales</b>.</p> <p>Repérer et retenir <b>un mot qu'on n'a pas compris</b>.</p> <p>Tirer du contexte <b>des informations</b> qui permettent de <b>donner du sens</b> à un mot (si nécessaire, confirmer cette hypothèse par le recours au dictionnaire).</p> <p>Prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans le système lexical : <b>familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux</b>.</p> <p>Interpréter les <b>unités grammaticales</b>.</p> <p>Percevoir les <b>indications morphologiques et syntaxiques</b> porteuses de significations.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A la suite de plusieurs auditions, noter les mots que l'on ne comprend pas, émettre des hypothèses sur le sens de ceux-ci</p> <p><b>et justifier ces hypothèses par le retour au contexte et/ou au système lexical (familles, synonymes ...).</b></p>	
				<p>A partir d'un énoncé, repérer les différents indices audibles (lexicaux et/ou morphologiques)</p> <p><b>et exprimer en quoi ils participent à la construction du sens.</b></p> <p>Par exemple :</p> <p><b>Indices lexicaux du nombre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils <b>se</b> séparent et quittent la grotte.</li> <li>- Ils <b>sont</b> sortis.</li> <li>- <b>La plupart</b> dorment encore.</li> </ul> <p><b>Indices lexicaux du genre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Il</b> se nourrit de miel et de poissons.</li> <li>- Le <b>mâle</b> pèse plus de cent kilos.</li> </ul> <p><b>Indices morphologiques du nombre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elles élèvent des colonies de pucerons. (Liaison)</li> <li>- Elles <b>pondent</b> des œufs.</li> <li>- La <b>plupart</b> dorment encore.</li> </ul> <p><b>Indices morphologiques du genre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce sont des <b>mangeuses</b> de miel.</li> <li>- C'est une <b>éducatrice</b> attentionnée.</li> </ul>	VOIR LIR. 5., PAR. 5., ECR. 5.
				...	







Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**ECO.6.**

**Etre attentif au niveau phonique du message.**




Percevoir les **sons** et **leurs différentes fonctions : lexicale, grammaticale.**  
Etre attentif aux autres **aspects phoniques : débit, volume, intonation, accentuation...** et à leurs effets de sens.  
Maîtriser un **métalangage minimum** : son (consonne ou voyelle), syllabe (orale).

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1 CYCLE 1		ETAPE 2 CYCLE 3   CYCLE 4		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
				Repérer <b>les liaisons les plus courantes</b> , les écrire <b>et les organiser</b> suivant qu'elles appartiennent au registre lexical ou grammatical.	
				<p><b>Classer des images</b> connues et oralisées à de multiples reprises, en deux ou trois séries, selon <b>une syllabe orale</b> ou un <b>phonème</b> (choisi par l'enfant ou donné par l'enseignant)</p> <p><b>et comparer ses séries</b> avec celles de son voisin.</p>	<p><b>Aux cycles 1 et 2</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Développer la phonologie au cycle 1 : voir «Corps et Paroles» p. 60-62 et «Des balises pour apprendre à lire» (doc. 4) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître la syllabe<sup>6</sup> ou le phonème commun(e) à une série de mots entendus dans une comptine.</li> </ul> </li> <li>Exemple : A partir d'une liste de mots, de comptines, de poésies ..., l'enfant signale lorsqu'il repère le phonème cible (j'entends [ch] ou la syllabe [cha]).</li> <li>- Complexifier l'activité en changeant la place du phonème ou de la syllabe.</li> <li>Exemples : [ch] chemise ; vache ; méchant ; [cha] château, échapper, achat.</li> <li>➔ Développer la perception et la maîtrise du rythme <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frapper, scander, marcher les syllabes orales, afin de repérer les mots courts et les mots longs.</li> </ul> </li> <li>➔ Développer la segmentation <ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentation de syllabes : Exemples : lo-co-mo-tiv(e) ; train ; so-leil ; Ar-man-din(e).</li> <li>- Segmentation de phonèmes : Exemple : élève → é-lève.</li> </ul> </li> <li>Voir «Des balises pour apprendre à lire» (doc.4).</li> <li>➔ Autres activités : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer l'intrus dans une série de mots scandés en syllabes.</li> <li>- Repérer l'intrus dans une série de mots contenant le même phonème : fée, fille, famille, étoile.</li> </ul> </li> </ul>
				A partir d'un texte oralisé par l'enseignant, redire les mots qui comportent <b>un même phonème</b> (imposé ou non).	<p><b>Aux cycles 3 et 4</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Retirer un phonème à un mot oralisé</li> <li>➔ Approfondir la phonologie et la segmentation</li> <li>Exemple : Reconnaître à l'audition un même phonème dans une poésie : [o] comme dans mot, dôme, eau, gauche (voir alphabet phonétique dans doc. 4).</li> </ul>

VOIR ECR. 6.





6. Un son est un phonème. Exemples : [b], [p],[a],[i], [u] = ou...  
La syllabe est une association d'une voyelle et d'une ou plusieurs consonne(s): maman : ma + man.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Comparer des oralisations</b> différentes (aux points de vue du volume, de l'articulation, de l'intonation, du débit) d'un même texte, dégager les caractéristiques phoniques de ces différentes présentations</p> <p><b>et</b> interpréter les variations (colère, étonnement, joie...).</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Développer le volume, l'intonation, le débit ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer à l'enfant d'oraliser une même phrase selon différentes émotions ou ambiances annoncées par l'enseignant.</li> </ul> <p>Exemple : «Et si tu rangeais ta chambre»: Proposer la colère, la fatigue, l'étonnement ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les caractéristiques phoniques qui ont donné sens à chacune des oralisations teintées de chacune des émotions proposées.</li> <li>- Justifier le choix des caractéristiques phoniques utilisées.</li> </ul> <p>VOIR Corps et Paroles, p. 62 VOIR PAR. 6.</p>
				...	...

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECO.7.</b></p> <p><b>Percevoir la dimension non verbale de la communication.</b></p>	<p>Observer et interpréter l'<b>attitude corporelle</b> accompagnant les messages oraux : <b>occupation de l'espace, gestes, mimiques, regards...</b></p> <p>Associer au texte oral <b>les supports visuels et auditifs (illustrations, tableaux, schémas, décors, éléments sonores).</b></p>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration




ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Compléter un message oral par <b>des éléments non verbaux</b> (dessins, photos, graphiques, extraits musicaux, bruitages...)</p> <p><b>et</b> expliciter le complément d'information porté par ces éléments.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ Reconnaître et comprendre le sens porté par des éléments non verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>corporels</b> : attitudes, positions, gestes, grimaces ...;</li> <li>Exemple : Devant une vidéo d'interview, observer les positions et gestes de l'animateur.</li> <li>- <b>visuels</b> : dessins, photos, graphiques ...;</li> <li>- <b>auditifs</b> : sons, bruitages, échos, onomatopées ...</li> </ul> <p>➔ Reconnaître et expliciter la pertinence des supports non verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>corporels</b> : sportif, danseur, comédien ...;</li> <li>- <b>visuels</b> : films, panneaux publicitaires, bandes dessinées, clips vidéo ...;</li> <li>- <b>auditifs</b> : films, musiques, arrangements, accompagnements, ambiances musicales ou bruitées, inflexions des voix de composition ...</li> </ul>
				<p>Prendre note <b>des supports visuels ou sonores (images, photos, diapos, films)</b></p> <p><b>et</b> justifier la pertinence de leur association aux messages oraux.</p>	

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECR. I.</b></p> <p><b>Orienter son écrit en tenant compte de la fonction de la situation de communication.</b></p>	<p><b>Le but poursuivi</b> : imaginer, donner des consignes, raconter, expliquer..</p> <p><b>Le lecteur visé</b> : ses connaissances supposées, ses attentes, son âge, son statut.</p> <p><b>Le rôle joué par celui qui écrit</b> : son statut par rapport à son (ses) lecteur(s).</p> <p><b>Le contexte</b> : le temps et le lieu où cela est écrit, ce qui a été dit/écrit et ce qui va l'être.</p>
--	---

Voici quelques types d'activités de structuration

*Cette première compétence spécifique est fondamentale: tous les choix effectués à propos des autres compétences spécifiques sont opérés en référence aux divers éléments constitutifs de la situation de communication.*

ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4						
				<p>Avant de rédiger, écrire au brouillon <b>les éléments de la situation de communication</b> : qui ?, à qui ?, pourquoi ?, dans quel but ?, à quel titre ?, dans quel contexte ?</p> <p><b>et</b> confronter ces éléments à la consigne d'écriture et/ou aux notes des autres,</p> <p><b>et</b>, à l'issue de la production, confronter son écrit à ses notes de brouillon.</p>				<p><u>Au cycle 1</u> :</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. I., ECO. I.</p> <p><u>Aux cycles 2, 3 et 4</u> :</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raconter l'histoire d'un enfant de 10 ans qui s'adresse à ses parents pour leur demander un privilège.</li> <li>- Raconter l'histoire d'un enfant qui joue un rôle afin d'assumer un mensonge.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. I.</p>	<b>TG</b>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
				<p><b>Modifier un texte donné (narratif, injonctif, explicatif, argumentatif...)</b> pour l'adapter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à tel ou tel <b>destinataire</b> (un adulte/un enfant, une profession précise...);</li> <li>- à tel ou tel <b>statut du scripteur</b> (je suis un enfant ou un adulte, un témoin ou un acteur d'un événement, un membre de la famille ou quelqu'un d'extérieur à celle-ci...);</li> <li>- à telle ou telle <b>fonction de communication</b> (imaginer, informer, persuader...) (<b>cf. LF.15</b>);</li> </ul> <p>souligner, dans le texte modifié, les transformations opérées</p> <p><b>et justifier ses choix langagiers.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Mettre en évidence : le destinataire, le statut du scripteur, le contexte à travers des textes</b> (voir LF p. 56-57) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogués Exemples : interview, dialogues (BD, roman ...)</li> <li>- poétiques Exemples : poésie, chanson, comptine ...</li> <li>- narratifs Exemples : récit, conte, roman, fait divers ...</li> <li>- descriptifs Exemples : portrait, guide touristique ...</li> <li>- explicatifs – informatifs Exemples : encyclopédie, documentaire, compte rendu d'une expérience ...</li> <li>- argumentatifs Exemples : publicité, critique d'un film ...</li> <li>- injonctifs Exemples : recette, règles, consignes ...</li> </ul> <p>On peut utiliser des illustrations (photos et/ou dessins) et un texte simple (au cycle 2), un texte comprenant différentes étapes (au cycle 3), un texte comprenant toute l'information (forme plus complexe (au cycle 4)).</p> <p><b>Progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Ces activités peuvent se faire à tout âge pour autant qu'elles soient adaptées au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir document : «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p>VOIR PAR. I.</p>	TG
				<p><b>Varier les descriptions</b> d'un objet, d'un animal... en fonction de la personnalité, de la sensibilité, de la profession de l'observateur.</p> <p><b>Elaborer</b>, en fonction du destinataire, les <b>formules d'en-tête</b> ou de <b>finale d'une lettre</b> dont on donne le contenu.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Faire réaliser des descriptions dont le thème est identique, mais le statut de l'observateur qui émet la description diffère</b></p> <p>Exemples :</p> <p>Description d'un lapin Description d'une maison</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par un enfant</li> <li>- par un architecte</li> <li>- par un chasseur</li> <li>- par un agent immobilier</li> <li>- par un vétérinaire</li> </ul> <p><b>Progression d'un cycle à l'autre :</b></p> <p><u>Au cycle 2</u> : Choisir parmi plusieurs propositions <u>Au cycle 3</u> : Inventer</p>	TG
				<p>A partir d'un document visuel, élaborer des textes avec des intentions argumentatives variées (acheter/vendre, attaquer/défendre, conseiller/déconseiller...).</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Faire élaborer des textes argumentatifs sur différents thèmes</b></p> <p>Exemples :</p> <p>La chasse aux bébés phoques : l'argument des chasseurs, des porteurs de fourrures, des protecteurs des animaux ... La vente d'un GSM : l'argument du vendeur, de l'acheteur ...</p>	TG



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**ECR.2.**








**Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.**

Ce niveau de compétence recouvre l'immense domaine :




- de la recherche des idées (informations, événements, arguments...) dans sa mémoire et ailleurs ;
- et de l'invention d'idées.

Voici quelques types d'activités de structuration

Les activités proposées ci-dessous relèvent de démarches à apprendre en classe : lecture, questionnement, interview, consultation de sources audiovisuelles, brainstorming...



ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4							
									<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Choisir un thème à partir de documents (choisir des images, des photos ou dessiner aux cycles 1 et 2, partir de textes de tous types aux cycles 3 et 4)</li> <li>➔ Planifier la production écrite<sup>7</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activer ses connaissances sur le monde et sur le texte.</li> <li>- Construire, élaborer les idées sous forme de schéma.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 2., LIR. 3.</p>	↓ V TG ↓
										
									<p><b>Dresser</b> individuellement puis en groupe <b>une liste d'arguments</b> fondant une opinion par rapport à un évènement</p> <p><b>et classer ces arguments</b> selon qu'ils défendent ou rejettent une opinion,</p> <p><b>ou les classer</b> selon les aspects pris en compte (par exemple, à propos d'un spectacle : le jeu des acteurs, la mise en scène, les décors, la musique...).</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2.</p>	↓ V TG ↓

7. Lors de la rédaction d'un texte, différents moments peuvent être mis en évidence : la planification, la mise en texte, la relecture et finalement la publication. Ces quatre moments ne doivent pas être systématiquement mis en œuvre lors d'une production d'un écrit. Les cycles 1 et 2 utiliseront la dictée à l'adulte (voir note méthodologique) qui reprend ces quatre moments lors de la production d'écrits.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Rédiger</b> individuellement ou en <b>groupe des listes d'éléments</b> (personnages, actions, temps, lieux, descriptions, objets, consignes, formules...) susceptibles de permettre la construction du texte envisagé : histoire, poème, compte rendu, jeu...<sup>8</sup></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p><u>Au cycle 1</u> : VOIR PAR. 2.</p> <p>➔ <b>Pratiquer la dictée à l'adulte (voir note).</b></p> <p><u>Au cycle 2</u> :</p> <p>➔ <b>Rechercher des idées et rédiger des listes notamment pour :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se situer dans l'espace;</li> <li>- se situer dans le temps;</li> <li>- préciser les personnages, les actions, les objets ...;</li> <li>- ...</li> </ul>
					<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Rechercher des idées et rédiger des listes notamment pour :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>des textes injonctifs</u></li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la recette de cuisine (listes d'ingrédients, d'ustensiles ...);</li> <li>- le mode d'emploi (listes d'outils, de produits, de procédures ...);</li> <li>- le règlement, la règle du jeu (listes d'actions, de consignes ...);</li> <li>- ...</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>des textes descriptifs</u></li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le portrait d'un personnage (listes de caractéristiques physiques, de caractéristiques de personnalité ...);</li> <li>- la description d'un objet (listes de caractéristiques de formes, de couleurs, de grandeurs ; verbes de situation, de distinction ...);</li> <li>- la description d'un lieu (listes d'éléments du paysage, de perceptions sensorielles ...).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>des textes informatifs et/ou explicatifs</u></li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un texte documentaire (listes d'informations sur le sujet);</li> <li>- un compte rendu d'une expérience (éléments vécus visuels, auditifs ; préparation, résultats ...);</li> <li>- un texte de journal scolaire (listes d'évènements, de personnages ...);</li> <li>- une affiche (listes d'éléments écrits, dessinés et/ou photographiés ...).</li> </ul>

V  
TG

8. Cette démarche ne doit pas être mise en place pour chaque situation d'écriture. Par contre, si les apprenants semblent en difficulté par rapport à l'élaboration de contenu, elle peut faciliter leur recherche des idées et pallier les différences socioculturelles entre les enfants.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>- <u>des textes dialogués</u> Exemples : un dialogue dans un récit, une saynète dans une pièce de théâtre (listes de personnages, de caractéristiques physiques et de personnalité, listes d'éléments composant l'objet du discours ...).</p> <p>- <u>des textes argumentatifs</u> : Exemples : publicités, critiques de films ou de livres ... (listes d'arguments «pour», «contre» ou nuancés, liens de cause à effet ...).</p> <p>- <u>des textes narratifs</u> : Exemples* : faits divers, contes, lettres ... (listes des éléments composant la trame du récit, l'intrigue, le fil conducteur ; listes des personnages, listes des éléments de l'action, listes des événements, de leurs causes et conséquences, listes des moments dans le temps, des lieux où se déroulent les événements ...).</p> <p>* (selon PIRON et TONNEAU)</p> <p>- <u>des textes poétiques</u> (utilisation non conventionnelle de la langue) Exemples : - des listes de mots ayant des sonorités proches («Les sanglots longs des violons ...»); - des listes de mots participant à des métaphores<sup>9</sup> («la lumière de l'esprit», «bruler de désin», «la fleur des ans», ... (Larousse)); - des listes de mots traduisant la sensualité, l'intériorité, l'ineffable (douceur, parfum, saveur, délicatesse, sensation, émotion ...).</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2., ECO. 2., LIR. 2.</p>



9. La métaphore est un procédé de langage qui consiste à changer un terme concret dans un contexte abstrait.





**ECR.3.**

**Assurer l'organisation générale de l'énoncé suivant le genre utilisé.**









Prendre en compte **un modèle conventionnel d'organisation**.  
 Utiliser un **des systèmes de temps verbaux** possibles.  
 Utiliser **les organisateurs textuels** et la **division en paragraphes** qui conviennent pour marquer l'organisation choisie.

Voici quelques types d'activités de structuration









**Pour l'ENSEMBLE des textes**  
**La progression d'un cycle à l'autre est liée à la complexité des textes (voir note).**



ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4						
									<p><b>Stratégies</b></p> <p>Après avoir lu un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dégager le plan, la structure et la mise en page dans le but d'une production</li> <li>➔ Dessiner la silhouette du texte avant d'écrire</li> <li>➔ Comparer avec le texte lu</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>un poème</u> : les strophes, le calligramme ...;</li> <li>- <u>une recette</u> : les ingrédients, l'ordre des actions ...;</li> <li>- <u>un jeu</u> : le contenu du jeu, l'objectif du jeu, l'ordre des actions, les règles et les sanctions ...;</li> <li>- <u>une description d'un paysage</u> : du global aux détails ...;</li> <li>- <u>un texte informatif sur un animal</u> : l'idée par paragraphe, introduction et conclusion ...;</li> <li>- <u>un récit</u> :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'orientation ou situation initiale (temps, lieu, personnages, circonstances),</li> <li>• la complication du récit ou cause de l'action (cause, action, conséquence),</li> <li>• l'action centrale (cause, action, conséquence),</li> <li>• la résolution du récit ou conséquence de l'action (cause, action, conséquence),</li> <li>• le résultat du récit ou situation finale (cause, action, conséquence);</li> </ul> </li> </ul> <p>* (schéma narratif de Fayol in PIRON et TONNEAU)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>un reportage</u> : le titre et les sous-titres, les chapeaux, le corps de l'article, la conclusion;</li> <li>- <u>une bande dessinée</u> : schématisation du récit, des phylactères (bulles), alternance des personnages;</li> <li>- <u>une critique d'un livre lu en classe</u> : organisation d'un tableau en deux colonnes (arguments «pour» et contre-arguments «contre»), élaboration d'un plan ou d'une structure faisant ressortir les liens entre les faits, émergence des objections et éventuellement les réponses à celles-ci).</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>
									<p><b>Rédiger</b>, déjà au brouillon, un texte avec <b>la mise en page</b> appropriée (représentée éventuellement par des rectangles).</p>








V  
TG

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Ecrire un texte poétique</b> à partir d'une structure dégagée par la lecture d'autres textes poétiques.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Proposer :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des textes poétiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>• poème,</li> <li>• fable,</li> <li>• calligramme,</li> <li>• chanson,</li> <li>• comptine;</li> </ul> </li> <li>- des textes à dominante poétique<sup>10</sup> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le proverbe,</li> <li>• le dicton,</li> <li>• le slogan publicitaire,</li> <li>• certains textes d'humour.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Remarques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains dictons sont construits en deux phrases qui se répondent et dont les sonorités s'accordent.</li> <li>- Certaines comptines ont une structure répétitive fondée sur les sonorités.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 3. Voir annexe «Types et genres de textes»</p>
				<p><b>Ecrire un texte informatif, narratif, injonctif...</b> à partir d'autres textes de même structure.</p>	<p><b>Progression d'un cycle à l'autre :</b></p> <p>Ces activités peuvent se faire à tous les âges à condition d'adapter les textes proposés au niveau de développement cognitif de l'enfant. (Voir document «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>
				<p><b>Rédiger</b> un texte (injonctif, narratif...) <b>et comparer le système de temps verbaux utilisés à celui d'autres textes de même structure.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Sur base de textes de même structure, faire rédiger le texte à différents temps verbaux, comparer et observer les changements</b></p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une recette de cuisine (à rédiger à l'infinitif, l'impératif, l'indicatif présent et l'indicatif futur simple);</li> <li>- une description littéraire (à rédiger à l'indicatif présent et imparfait);</li> <li>- un compte rendu d'une visite scolaire (à rédiger à l'indicatif présent, imparfait, passé composé (et plus-que-parfait));</li> <li>- un slogan publicitaire (à rédiger à l'impératif et à l'indicatif présent);</li> <li>- un conte (à rédiger à l'indicatif présent, imparfait, passé composé, passé simple et plus-que-parfait).</li> </ul> <p>(Attention à la cohérence des temps verbaux).</p> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>




10. Attention, la structure poétique est rarement suffisante pour créer des effets poétiques.





ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
				<p><b>Ecrire un texte à partir d'une série d'informations</b> présentées sous la forme <b>d'un plan</b> ou <b>d'un schéma</b></p> <p><b>et comparer ce texte avec le texte original à partir duquel l'enseignant a construit le plan proposé.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Elaborer le plan ou le schéma du texte selon une organisation fondée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la chronologie;</li> <li>- les informations principales faisant l'objet des paragraphes;</li> <li>- les informations secondaires;</li> <li>- ...</li> </ul> <p>VOIR PAR. 3., ECO. 3., LIR. 3.</p>	TG G
				<p><b>Ecrire des sous-titres</b> supprimés, <b>souligner les mots du paragraphe</b> qui justifient ce choix</p> <p><b>et comparer avec les sous-titres d'origine.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ Faire identifier l'information principale dans chaque paragraphe</p> <p>➔ La rédiger sous forme de sous-titre (mot clé ou phrase concise)</p> <p>➔ Expliciter les raisons des choix opérés</p> <p>VOIR PAR. 3., ECO. 3., LIR. 3.</p>	TG G
				<p>Suite à la mise en évidence (par la lecture) de la <b>structure de plusieurs résumés</b> et de leurs textes originaux, <b>rédiger un résumé de texte</b></p> <p><b>et modifier son écrit après l'avoir confronté à un résumé type.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Rédiger un résumé de texte selon une organisation fondée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élimination des informations secondaires et redondantes;</li> <li>- le remplacement d'une liste d'éléments ou d'actions par un terme générique ou un concept;</li> <li>- le choix ou la production d'une phrase contenant l'idée principale;</li> <li>- ...</li> </ul> <p>VOIR PAR. 3.</p>	TG V G
				<p><b>Utiliser les organisateurs textuels</b> adéquats à <b>la structure du texte</b> en recourant à des <b>collections d'organismes logiques, chronologiques, spatiaux...</b> récoltés progressivement au cours d'activités antérieures de lecture et d'écriture.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Collectionner et utiliser les organisateurs textuels</p> <p>VOIR PAR. 3., ECO. 3., LIR. 3.</p> <p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Collectionner, classer et utiliser les organisateurs textuels selon les catégories suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les organisateurs chronologiques <i>Exemples : avant, et puis, ensuite ...</i></li> <li>- les organisateurs spatiaux <i>Exemples : à côté, à droite, en direction de, vers ...</i></li> <li>- les organisateurs logiques (cause, conséquence, articulation) <i>Exemples : en effet, c'est ainsi, alors, et puis, avant tout, c'est pourquoi ...</i></li> </ul> <p>VOIR PAR. 3., ECO. 3., LIR. 3.</p>	TG G G

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
					<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Collectionner, classer et utiliser tous les organisateurs textuels, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les adverbes Exemples : tout à coup, jusque là, parfois, ailleurs, inévitablement, exactement ...</li> <li>- les annonces et reprises Exemples : il était une fois, en conclusion ...</li> </ul> <p>VOIR PAR. 3., ECO. 3., LIR. 3.</p>	<b>TG</b> <b>G</b> 

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>Textes à structure dominante narrative</b>						
				<p><b>Compléter une histoire</b> dont une partie a été supprimée  <b>et améliorer sa production en comparant celle-ci à la structure narrative originale.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Analyser la structure du texte narratif<sup>11</sup></p> <p>VOIR ECR. 3.</p> <p><b>Progression d'un cycle à l'autre :</b></p> <p>Ces activités peuvent se faire à tous les âges à condition d'adapter les textes proposés au niveau de développement cognitif de l'enfant.</p> <p>VOIR LIR. 3.</p>	<b>TG</b> <b>G</b>
				<p><b>Inclure</b>, dans un texte narratif, des <b>parties descriptives</b>  <b>et justifier l'utilité de celles-ci.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Décrire un objet, un lieu, un personnage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour une meilleure compréhension du récit;</li> <li>- pour étoffer le récit;</li> <li>- pour préciser l'intention.</li> </ul> <p>VOIR LIR. 3.</p>	<b>TG</b> <b>V</b>
				<p>Rédiger <b>la situation finale</b> (ou <b>initiale</b>) qui convient à un récit donné  <b>et mettre en évidence les éléments caractéristiques de l'extrait produit.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Garantir dans la rédaction une cohérence aux niveaux sémantique (contexte, articulation logique, chronologie) et syntaxique (organismes textuels et la cohérence des temps)</p> <p>VOIR ECO. 3., LIR. 3.</p>	<b>TG</b> <b>V</b> <b>C</b> <b>G</b>

11. Prendre conscience que ce n'est ni la structure, ni le respect du schéma qui font la diversité et la richesse du récit ; ils sont nécessaires, mais non suffisants (c'est le style propre de l'auteur).

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>Textes à structure dominante injonctive</b>						
				<p><b>Ecrire différents genres de textes injonctifs</b> (notice de bricolage, recette, jeu...)  <b>et adopter les titres et sous-titres adéquats.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Analyser la structure du texte injonctif :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- titres et sous-titres;</li> <li>- place et contenu des illustrations (VOIR LIR. 7).</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>	<b>TG G</b>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>Textes à structure dominante dialoguée</b>						
				<p><b>Transformer en dialogue</b> le récit succinct <b>d'une conversation</b> (et inversement)  <b>et, à l'aide d'un autre texte de même structure, lister les caractéristiques principales du genre de textes pour améliorer l'écrit produit.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ Analyser la structure du texte dialogué</p> <p>➔ Découvrir et utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le discours direct;</li> <li>- le discours indirect.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>	<b>TG G C</b>
				<p><b>Compléter un dialogue</b> dont on a supprimé telle ou telle partie  <b>et souligner les indices de l'alternance des interlocuteurs.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ Identifier les indices de l'alternance y compris les pronoms personnels sujets les plus usuels. Les pronoms personnels sujets (cycle 2), les autres (cycles 3-4).</p> <p style="text-align: center;"><i>Exemple : Dans une histoire ou une BD, repérer l'alternance à travers le dialogue des personnages.</i></p> <p>➔ Repérer les marques du discours direct (la ponctuation : VOIR ECR. 5.)</p> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 3.</p>	<b>TG G</b>



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...



**ECR.4.**

**Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**







Notamment par :











- **une progression claire de l'information ;**
- **des reprises : répétitions, substituts grammaticaux (pronominalisation, emploi de déterminants) et lexicaux (emploi de synonymes, nominalisation...);**
- une utilisation cohérente :
  - **des temps verbaux,**
  - **des adverbess de lieu et de temps.**

Voici quelques types d'activités de structuration



ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4						
<b>Emploi des substituts, des déterminants...</b>									
									
				<p><b>Remplacer par un substitut</b> (nom, pronom...) un mot répété dans un texte  <b>et associer les variations grammaticales des substituts à celles des antécédents.</b></p>				<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>A partir de productions écrites variées, utiliser, avec la terminologie ou non, selon les cycles et selon les genres de textes, les collections de substituts adéquats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>les substituts lexicaux</u><sup>12</sup> :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• les synonymes,</li> <li>• les termes génériques,</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Exemples :</i>  <i>Un chien/un canidé, un chien/un animal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>les substituts grammaticaux</u> :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms personnels : je, me il, leur ... (cycles 2-3)</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Exemple : Le garagiste / il / ... répare la voiture.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms démonstratifs : celui, celui-ci, ceux ... (cycle 3)</li> <li>• les pronoms possessifs : le mien, le nôtre, les leurs ... (cycle 3)</li> <li>• les déterminants au sein du groupe nominal (cycle 3)</li> <li>• les pronoms indéfinis (cycle 4)</li> <li>• les pronoms interrogatifs (cycle 4)</li> <li>• les pronoms relatifs (cycle 4)</li> <li>• les déterminants utilisés comme pronoms (cycle 4)</li> <li>• les phrases emphatiques (cycle 4)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>les variations grammaticales</u> :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• la pronominalisation (cycles 3 et 4)</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5., LIR. 4.</p>	

12. Les termes «substituts lexicaux et grammaticaux» ne sont pas à connaître par les enfants. Par contre, la terminologie (nature des mots) doit être connue et maîtrisée à bon escient par les enfants en fin de 2<sup>e</sup> étape.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>Emploi des substituts, des déterminants...</b>					
				<p>Réfléchir individuellement sur des textes (produits par des élèves) qui ne permettent pas une compréhension satisfaisante du point de vue de <b>la cohérence</b></p> <p><b>et confronter les modifications en sous-groupe d'élèves.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Construire ou améliorer la cohérence dans des textes rédigés par les élèves aux différents niveaux suivants :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>la cohérence du contexte</u> : garantir la progression de l'information par la pertinence de placement des informations anciennes et nouvelles, la logique de l'enchaînement des informations, la chronologie;</li> <li>- <u>la cohérence de la structure</u> : organiser les idées en idées principales et secondaires et garantir leur articulation logique.</li> </ul> <p>Pour atteindre à un résultat de qualité, utiliser judicieusement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les organisateurs textuels : <ul style="list-style-type: none"> <li>• spatiaux (à côté, en direction de, vers ...),</li> <li>• temporels (avant, et puis, ensuite ...),</li> <li>• structurels (introduction, articulation, conclusion) (c'est ainsi, c'est pourquoi ...),</li> <li>• logiques (cause, conséquence) (en effet, c'est ainsi, donc, car, ...);</li> </ul> </li> <li>- la cohérence des temps verbaux.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 4.</p>
				<p><b>Utiliser le déterminant (défini, indéfini, possessif, démonstratif) qui convient à tel ou tel endroit du texte</b></p> <p><b>et exprimer les raisons de son choix.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ <b>Utiliser dans différents textes les déterminants adéquats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- articles définis (le, la, les);</li> <li>- articles indéfinis (un(e), des);</li> <li>- déterminants possessifs (mon, mes... son, sa, ses, leurs ...);</li> <li>- déterminants démonstratifs (ce, cette, ces, cet ...).</li> </ul> <p>➔ <b>Expliciter et justifier ses choix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- déterminants numéraux (un, vingt-cinq ...);</li> <li>- déterminants indéfinis (aucun, certains, plusieurs, tout ...);</li> <li>- déterminants interrogatifs (quel ?, quelle ?, quels ? ...);</li> <li>- déterminants exclamatifs (quel !, quelle !, quels ! ...).</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 4.</p>
				<p><b>Eviter les répétitions</b> dans un texte par la construction <b>de phrases «complexes»</b>, à l'aide de <b>pronoms relatifs, de conjonctions de coordination</b> et de <b>subordination</b>.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ <b>Etablir des listes de conjonctions et de pronoms relatifs</b></p> <p>➔ <b>Reconnaitre et classer par nature les conjonctions de coordination (mais, où, et, donc, or, ni, car), les conjonctions de subordination (dès que, afin que, parce que ...) et les pronoms relatifs (qui, que, où, dont ...) collectés pour établir les listes</b></p> <p>➔ <b>Eliminer les répétitions dans un texte par la construction de phrases complexes à l'aide des conjonctions et des pronoms relatifs</b></p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>Cohérence des temps verbaux</b>					
				<p><b>Recourir à la grammaire intuitive de l'oral</b> pour résoudre, par exemple, des problèmes de <b>choix de mode</b>.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Choisir et utiliser le mode adéquat dans différents types de textes</li> <li>➔ Rédiger différents types de textes en choisissant judicieusement le mode utilisé</li> </ul> <p><b>Remarques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour des textes injonctifs : infinitif, indicatif, impératif, subjonctif.</li> <li>- Pour des textes narratifs, descriptifs, informatifs : indicatif.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 4., LIR. 4.</p>
				<p><b>Rédiger</b> un texte en veillant <b>au maintien du mode</b> qui s'impose (<b>infinitif, impératif ou indicatif</b>).</p>	
				<p>Pour compléter des textes déjà lus et dont beaucoup de verbes ont été retirés, <b>choisir une forme verbale</b> parmi deux ou trois autres proposées en annexe</p> <p><b>et justifier la cohérence de la forme choisie avec l'ensemble du texte.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Etablir la cohérence verbale par le choix de la forme verbale adéquate en fonction de ce que l'on veut exprimer</li> <li>- Simultanéité des événements <i>Exemple : Je dors et je rêve.</i></li> <li>- Antériorité des événements <i>Exemple : Je marchais sur le chemin qu'on m'avait indiqué.</i></li> <li>- Postériorité des événements <i>Exemple : Je t'avertis dès que le docteur est arrivé.</i></li> <li>- Intemporalité des événements <i>Exemple : Depuis toujours, le soleil brille.</i></li> </ul> <p>➔ Justifier le choix de la forme verbale utilisée</p> <p><b>Remarque :</b> Pour la justification, il faut préciser si on se place du côté du lecteur, de l'auteur, d'un personnage ... (VOIR ECR. 1.)</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 4., LIR. 4.</p>
				<p><b>Transposer aux temps du passé</b> une narration rédigée au <b>présent</b> ou l'inverse.</p>	
				<p>Les temps principalement travaillés dans des textes réels et en fonction de leur fréquence sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'indicatif imparfait;</li> <li>- l'indicatif passé composé;</li> <li>- l'indicatif passé simple;</li> <li>- l'indicatif plus-que-parfait.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 4., LIR. 4.</p>	










G  
CC  
TG↓  
C  
↓






ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>Cohérence des temps verbaux</b>					
				<p><b>Réécrire</b> un texte dont <b>le temps d'un verbe</b> (ou un complément de temps) a été changé <b>et justifier (en sous-groupe) toutes les modifications apportées.</b></p>	<p>Les temps principalement travaillés dans des textes réels et en fonction de leur fréquence sont :<sup>13</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'indicatif présent, imparfait, futur simple, passé composé;</li> <li>- l'impératif présent;</li> <li>- le conditionnel présent;</li> <li>- l'infinitif;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'indicatif passé simple, plus-que-parfait, futur antérieur;</li> <li>- le subjonctif présent;</li> <li>- le participe présent et passé.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 4., LIR. 4.</p>	<p>↓</p> <p><b>c</b></p> <p>↓</p>

13. Voir note méthodologique page 70







<p><b>ECR.5.</b></p> <p><b>Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.</b></p>	<p>Choisir <b>les unités lexicales appropriées</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser un <b>vocabulaire précis, varié et adapté</b> à la situation de communication;</li> <li>• se servir <b>du dictionnaire</b> ou <b>d'autres sources</b>;</li> <li>• prendre conscience, sur base de mots connus, des relations établies entre eux dans <b>le système lexical</b>: <b>familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux.</b></li> </ul> <p>Choisir <b>les unités morpho-syntaxiques</b> qui conviennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maîtriser <b>les variations écrites du verbe (conjugaisons)</b> et <b>du groupe nominal (genre et nombre)</b>;</li> <li>• utiliser des <b>constructions de phrases adaptées à la situation de communication et au genre de texte.</b></li> </ul>
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration






ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques			
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4									
<b>A propos des unités lexicales</b>												
										<p>Dans le cadre de l'écriture d'un texte sur un sujet peu abordé, <b>se constituer un aide-mémoire lexical</b> par la lecture de textes sur le même sujet</p> <p style="color: red;"><b>et l'utiliser lors de la rédaction.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p><u>Au cycle 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Constituer des collections d'images à propos de thèmes choisis</li> <li>➔ Sur base du procédé de dictée à l'adulte, enrichir son capital lexical</li> </ul> <p><u>Aux cycles 2, 3 et 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Organiser un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation de communication choisie</li> <li>- vocabulaire spatial;</li> <li>- vocabulaire temporel;</li> <li>- vocabulaire générique et spécifique.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Utiliser ce vocabulaire dans l'écriture.</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>les métiers</u> : boulanger, fermière, médecin, professeur ...</li> <li>- <u>les saisons</u> : l'été, le printemps ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 5., LIR. 5., PAR. 5.</p>	<b>V</b>
										<p>Dans le but d'éviter des répétitions dans une narration, <b>se constituer une collection de substituts lexicaux.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p><u>Au cycle 1</u></p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 5.</p> <p><u>Aux cycles 2, 3 et 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Enrichir le vocabulaire, éviter les répétitions et développer le sens de la nuance dans la rédaction d'un texte, et pour ce faire, sur le plan sémantique se servir des substituts lexicaux (synonymes, mots ou expressions de sens équivalent ou voisin, termes génériques ...)</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 5., LIR. 5., PAR. 5.</p>	<b>V</b>
										<p>Pour favoriser l'écriture de <b>poésies</b> basées sur le <b>rythme</b> ou <b>les sonorités, constituer des familles de mots.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Composer des familles de mots basées sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des phonèmes identiques</li> </ul> </li> </ul> <p>Exemples : <u>promenade</u>, <u>limonade</u>, <u>Adeline</u> ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le nombre de syllabes</li> </ul> <p>Exemples : <u>Quentin</u>, <u>Noha</u> ...</p>	<b>V</b>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>A propos des unités lexicales</b>						
				<p><b>Constituer</b> avec chaque enfant, pour favoriser le contact avec la langue, <b>une boîte personnelle dans laquelle il collectionne des mots dictés à l'adulte</b> et qu'il a envie de garder<sup>14</sup>.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➤ <b>Classer un vocabulaire spécifique selon des critères :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de couleur;</li> <li>- de grandeur;</li> <li>- de forme;</li> <li>- thématiques;</li> <li>- alphabétiques;</li> <li>- ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5., PAR. 5.</p>	<b>V</b>
				<p>Constituer, pour la classe, <b>un référentiel de mots (verbes, noms...)</b>  <b>et l'utiliser pour produire des écrits.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➤ <b>Pour améliorer la qualité de nuance du capital lexical, collectionner et utiliser dans de nouvelles productions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des séries Exemple : <i>chuchoter, bavarder, parler, crier, hurler ...</i></li> <li>- des contraires Exemple : <i>faire/défaire.</i></li> <li>- des répétitions Exemple : <i>lire /relire.</i></li> <li>- des objets-acteurs Exemple : <i>boucherie – boucher.</i></li> <li>- des actions-objets Exemple : <i>dessiner-dessin.</i></li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 5., LIR. 5.</p>	<b>V</b>










14. Ces mots ne serviront pas à «construire» des phrases, souvent peu intéressantes, mais pourront servir de base à l'élaboration d'un message contextualisé, oral ou écrit.







ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>A propos des unités grammaticales</b>					
				<p><b>Découper</b> la chaîne écrite en <b>phrases</b> <b>et les marquer par la présence de majuscules et de points</b><sup>15</sup>.</p>	<p><b>Remarque :</b> La <u>phrase</u> est une suite ordonnée de mots écrits et faisant sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <u>majuscule</u> indique le début de la phrase et annonce une nouvelle unité informative.</li> <li>- Le <u>point</u> indique la fin de la phrase et précise son intention (finale, déclarative, exclamative, interrogative ...) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le point final,</li> <li>• le point d'exclamation,</li> <li>• le point d'interrogation,</li> <li>• les points de suspension,</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>
				<p>Suite à la rédaction individuelle d'un écrit court, <b>comparer cet écrit à sa réécriture par l'adulte</b> (la plus proche possible de l'original) <b>et noter les différences entre les deux écrits.</b></p>	<p><b>Stratégie :</b> Passage de l'oral à l'écrit</p> <p>➔ <b>Observer :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les variations écrites du verbe (conjugaison);</li> <li>- les variations du groupe nominal (genre et nombre);</li> <li>- la ponctuation;</li> <li>- ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>
					<p><b>Stratégies :</b> Passage de l'écrit spontané à l'écrit codé</p> <p>➔ <b>Recourir à la grammaire intuitive</b></p> <p>➔ <b>Utiliser les variations écrites du verbe</b> (conjugaison)</p> <p>➔ <b>Utiliser les variations du groupe nominal</b> (genre et nombre)</p> <p>➔ <b>Utiliser la ponctuation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la <u>virgule</u> : dans les énumérations, pour mettre en évidence (apposition), pour insérer une information ...;</li> <li>- les <u>deux points</u> : qui précèdent une énumération, suivis des guillemets dans le discours direct ...;</li> <li>- les <u>guillemets</u> et les <u>tirets</u> : dans le discours direct et les dialogues ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>
				<p><b>Scinder une longue phrase</b> en plusieurs pour en <b>faciliter la compréhension.</b></p>	<p><b>Stratégies:</b></p> <p>➔ <b>Transformer une phrase complexe en plusieurs phrases simples</b></p> <p>➔ <b>Utiliser les constituants de la phrase :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le groupe sujet, le groupe verbal (cycle 2);</li> <li>- les groupes compléments de phrase (cycles 3 et 4).</li> </ul> <p>➔ <b>Utiliser la ponctuation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la majuscule, le point (cycle 2);</li> <li>- le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension (cycles 3 et 4).</li> </ul>

15. L'important est que les enfants se construisent peu à peu le concept de phrase. Le point et la majuscule n'en sont que des signes extérieurs.

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>A propos des unités grammaticales</b>						
				<p>A partir de l'observation de <b>la ponctuation (virgule, deux points, guillemets et parenthèses)</b> dans des textes connus, établir les relations entre <b>les constituants de la phrase</b>.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Transformer une phrase complexe en plusieurs phrases simples</p> <p>Pour ce faire, utiliser les structures de base de la phrase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les groupe sujet et groupe verbal;</li> <li>- les groupes compléments de phrase;</li> <li>- la ponctuation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• le point final,</li> <li>• les points d'exclamation et d'interrogation,</li> <li>• les points de suspension,</li> <li>• la virgule (dans les énumérations, pour mettre en évidence, pour insérer une information),</li> <li>• le point-virgule (pour séparer dans une même phrase des propositions de même nature qui ont une certaine étendue – GRÉVISSE (1995) p. 266),</li> <li>• les deux points (pour précéder une énumération ou introduire le discours direct),</li> <li>• les guillemets et les tirets,</li> <li>• les parenthèses (pour isoler une information à l'intérieur d'une phrase).</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5., LIR. 5.</p>	G O
			 	<p><b>Pratiquer la dictée à l'adulte</b> suite à des histoires oralisées, à des activités vécues et/ou sur base de productions dessinées.</p>	<p>Passage de l'oral à l'écrit (voir document «La dictée à l'adulte»).</p> <p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Travailler la structuration de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reformulation des éléments de la dictée à l'adulte;</li> <li>- clarification de la pensée de l'enfant sur base de questionnements à l'enfant;</li> <li>- enrichissement de la précision du vocabulaire;</li> <li>- prise de conscience de la permanence de la trace;</li> <li>- prise de conscience des connaissances acquises au service du savoir-écrire.</li> </ul>	G
			 	<p>Rédiger un texte et le disposer de deux manières : en lignes et en groupes de sens.</p>	<p>Exemple :</p> <p><i>Jojo Lapin a sept ans ! Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau (...).</i></p> <p><i>Jojo Lapin a sept ans Il a invité ses petits copains Pour fêter son anniversaire Tout le monde est assis Autour d'un grand gâteau (...)</i></p>	G



ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>A propos des unités grammaticales</b>						
				<p><b>Réécrire un texte réel</b> (où se rencontrent des formes au singulier et au pluriel) <b>dont le genre et le nombre d'un élément ont été changés</b>, noter <b>les variations morphologiques</b> <b>et classer celles-ci.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Reconnaître les variations morphologiques et y apporter les accords adéquats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accorder le déterminant article et le nom au sein du groupe nominal (cycle 2).</li> <li>- Accorder l'adjectif, le déterminant et le nom au sein du groupe nominal (cycle 3).</li> <li>- Accorder le groupe nominal et le groupe verbal (cycle 3).</li> <li>- Accorder les autres formes de variations morphologiques (participes passés et formes verbales) (cycle 4).</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 6.</p>	 <b>O</b> <b>C</b> 
				<p><b>Rédiger des questions</b> et, par la comparaison avec <b>des phrases interrogatives</b> lues et récoltées auparavant dans des documents réels, <b>améliorer la structure de ces questions</b> tout en tenant compte de la réponse attendue.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Rédiger et comparer des phrases interrogatives selon leur fonction et leur destinataire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de textes dialogués lus, récolter un certain nombre de phrases interrogatives classées selon le thème et/ou le sens.</li> <li>- A partir de textes informatifs lus, se poser des questions et les rédiger.</li> <li>- Comparer selon le sens (lieu, cause, moyen ...) et la forme (organisation des éléments de la phrase, syntaxe) les phrases interrogatives récoltées lors des deux étapes de travail précédentes.</li> <li>- Distinguer la forme interrogative utilisée en fonction du sens.</li> <li>- Améliorer l'écriture des questions rédigées précédemment en se servant de ses apprentissages.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>	<b>G</b>
				<p>Dans un <b>texte narratif ou injonctif</b> rédigé auparavant, <b>introduire</b> l'une ou l'autre <b>phrase exclamative</b> <b>et discuter du rôle de celle-ci.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Rédiger des phrases exclamatives pour donner vivacité (expression forte d'émotions : joie, tristesse, surprise ...) à un texte narratif et/ou à un texte injonctif</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger un texte narratif et/ou un texte injonctif.</li> <li>- Remplacer certaines phrases du texte par des phrases exclamatives.</li> <li>- Expliciter les choix d'écriture.</li> <li>- Justifier les formes d'écriture choisies en fonction de l'expression à communiquer.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>	<b>G</b>
				<p><b>Compléter un texte lacunaire</b> par des phrases comprenant <b>emphase, passivation ou mise en relief</b> données par l'enseignant <b>et observer l'effet produit par chaque variante.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Rédiger des phrases emphatiques, des phrases passives et des phrases spécialement expressives (mise en relief) pour compléter tour à tour les espaces laissés libres d'un texte lacunaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparer l'effet de chacune de ces phrases sur le sens du texte.</li> <li>- Expliciter les choix d'écriture.</li> <li>- Justifier les formes d'écriture choisies en fonction du sens apporté au texte.</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>	<b>G</b>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
<b>A propos des unités grammaticales</b>						
				<p>A partir de l'observation d'un texte où tous les <b>verbes conjugués</b> sont soulignés et tous <b>les noms</b> encadrés, souligner des verbes dans d'autres textes</p> <p><b>et justifier ses réponses en citant les caractéristiques de cette classe de mots.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>A partir des formes verbales soulignées dans un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Distinguer les verbes d'action (aller, partir, manger, boire ...) et les verbes d'état (être, sembler, apparaître, avoir l'air ...).</li> <li>➔ Distinguer les personnes de la conjugaison à partir des pronoms personnels et des terminaisons verbales entre autres.</li> <li>➔ Distinguer les temps simples et les temps composés.</li> <li>➔ Expliciter et justifier les distinctions repérées.</li> </ul>	<b>G C</b>
				<p>A partir de l'observation d'un texte où tous <b>les adjectifs</b> sont soulignés et tous <b>les noms</b> encadrés, encadrer <b>des noms</b> dans d'autres textes</p> <p><b>et justifier ses réponses en citant les caractéristiques de cette classe de mots.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>A partir des noms encadrés dans un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Distinguer les noms communs et les noms propres.</li> <li>➔ Distinguer le genre et le nombre des mots encadrés.</li> <li>➔ Distinguer la fonction des noms encadrés dans les phrases (cycle 4).</li> <li>➔ Expliciter et justifier les distinctions repérées.</li> </ul>	<b>G</b>
				<p>A partir de l'observation d'un texte où tous <b>les adjectifs</b> sont soulignés et tous <b>les noms</b> encadrés, souligner des adjectifs dans d'autres textes</p> <p><b>et justifier ses réponses en citant les caractéristiques de cette classe de mots.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>A partir des adjectifs soulignés dans un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Distinguer la nature des adjectifs .</li> <li>➔ Distinguer le genre et le nombre des adjectifs soulignés.</li> <li>➔ Distinguer les différents accords d'adjectifs avec le/les nom(s).</li> <li>➔ Distinguer la fonction des adjectifs soulignés.</li> <li>➔ Expliciter et justifier les distinctions repérées.</li> </ul>	<b>G</b>

Remarque :






Par rapport aux programmes antérieurs, les activités de structuration grammaticales ont été recentrées dans la perspective déjà esquissée dans le programme des études de 1983 :

«La grammaire scolaire doit, fondamentalement, favoriser la pratique de la langue (...). En conséquence, la terminologie sera réduite à l'essentiel et l'étiquetage ne constituera jamais le but de la leçon de grammaire ». (P. 104).

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>ECR.6.</b></p> <p><b>Veiller à la présentation graphique et orthographique du message<sup>16</sup>.</b></p>	<p>Maitriser des démarches comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>copier en cursive</b> de manière rythmée, lisible et correcte ;</li> <li>• <b>émettre des hypothèses orthographiques et les vérifier par la consultation d'outils de référence</b> ;</li> <li>• <b>se relire</b>.</li> </ul> <p>Acquérir des contenus et des procédures : les <b>mots les plus fréquents du dictionnaire</b>, les <b>régularités graphiques</b>, les <b>principales règles de ponctuation</b>.</p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration











ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4							
									<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Passer de la trace non significative<sup>17</sup> à la trace significative en respectant le sens du mouvement et la main préférentielle</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 6.</p>	↓
									<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reproduire des traits, des formes librement ou avec des consignes (Voir E.A. p.4.)</li> <li>➔ Utiliser les caractères d'imprimerie ou l'écriture cursive. Reproduire correctement les lettres majuscules, minuscules et les chiffres</li> <li>➔ Veiller à la lisibilité et au soin de l'écriture</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 6.</p>	↓
									<p><b>Copier</b> en se servant de divers outils (y compris le clavier) et <b>favoriser la mémorisation visuelle des mots en diminuant la fréquence des consultations visuelles</b> (regarder mieux et moins souvent).</p> <p><b>Stratégies</b></p> <p>Dans un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Utiliser les mots les plus fréquents (voir «Les mots les plus fréquents» document 5.)</li> <li>➔ Utiliser des mots récoltés lors du travail sur le vocabulaire (toutes activités confondues : PAR., ECO., LIR.)</li> <li>➔ Développer l'empan de la lecture pour favoriser la mémoire visuelle en utilisant diverses techniques (voir document : «Des balises pour apprendre à lire»)</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 6.</p>	↓
















16. A travers toute l'école fondamentale (de 2,5 à 14 ans), les activités d'écriture impliqueront l'apprentissage de la consultation des documents et des outils de référence (textes, listes, dictionnaires...).

Pour rappel, les Socles de compétences stipulent à ce propos :

«A 8 ans : orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale) : 50% de formes correctes dans ses productions.  
A 12 ans : orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale) : 80% de formes correctes dans ses productions.»

17. Le jeune enfant commence par faire des gribouillis qui ressembleront petit à petit à des dessins. Ensuite, les dessins deviendront des tracés qui ressemblent de plus en plus à des pseudo-lettres et finalement à des lettres. Il faut distinguer la conception de l'écriture et la formation des lettres. Un enfant peut produire parfaitement un message écrit et penser qu'il a «dessiné» un message, alors qu'un autre enfant peut ne produire que des pseudo-lettres tout en ayant eu clairement l'intention d'écrire quelque chose. (GIASSON, J., (1997), p.156).

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Lors de l'écriture d'un mot sur lequel il y a doute, émettre des hypothèses</p> <p><b>et trouver l'information nécessaire dans les outils disponibles : textes écrits ou lus par les enfants, livres, dictionnaires, carnets personnels...</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emettre des hypothèses orthographiques</li> <li>➤ Utiliser des référentiels construits ou conventionnels pour vérifier ses hypothèses</li> </ul> <p><b>0</b></p>
				<p>Pour découvrir <b>les différentes graphies d'un même phonème</b>, dans des textes connus, <b>collecter des mots</b> qui présentent <b>une analogie phonique (même son)</b></p> <p><b>et classer ces mots selon leurs différentes graphies.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Découvrir la concordance et la divergence entre le graphème (ce que l'on voit) et le phonème (ce que l'on entend)</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «l'entends (ā) dans enfant, dans, temps, faon ...»</li> <li>- «je vois (en) dans tellement, patient ...»</li> </ul> <p>VOIR LIR. 6.</p> <p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Travailler sur les homonymes</li> </ul> <p>VOIR LIR. 6.</p> <p><b>0</b></p>
				<p>Dans des textes connus, <b>collectionner des mots</b> qui présentent des <b>analogies graphiques</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mots d'une <b>même famille lexicale</b> ;</li> <li>- mots qui comprennent certaines constantes (<b>préfixe, suffixe, groupe de lettres...</b>), <b>et décrire les régularités graphiques ou phoniques observées.</b></li> </ul>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir de textes connus, établir des listes de mots classés selon les critères suivants :</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>les préfixes</u> : ac-, para-, re-, con-, dis-, im-, in-, dé- ...;</li> <li>- <u>les suffixes</u> : -age, -ant, -er, -eur, -ée, -ure, -eux ...;</li> <li>- <u>les noms féminins se terminant par -tion</u> : action, aviation ...;</li> <li>- <u>les noms se terminant par -ère</u> : (boulangère ...), -ière (pâtissière ...), -aire (commissaire ...) ...;</li> <li>- <u>les noms féminins en -té</u> : (beauté ...), -ée (rentrée ...), -ie (série ...), -ue (avenue ...);</li> </ul> <p>VOIR LIR. 6., ECO. 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms se terminant par -ment;</li> <li>- les adverbes se terminant par -ment;</li> <li>- les mots d'une même famille : terre, terrain, atterrissage ...</li> </ul> <p>VOIR LIR. 6., ECO. 6.</p> <p><b>0</b></p>
				<p>Savoir <b>couper les mots en fin de ligne</b> (à l'aide d'un trait d'union) par <b>syllabe ou entre les consonnes doubles.</b></p>	<p><b>Remarque : règles grammaticales</b></p> <p>Pour couper un mot en fin de ligne, procéder comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- couper entre deux syllabes Exemple : sor-/cière</li> <li>- couper entre deux consonnes identiques Exemple : pois-/son</li> <li>- couper après le trait d'union dans un mot composé Exemple : grand-/mère</li> </ul> <p>VOIR ECO. 6.</p> <p><b>0</b></p>
				<p>Mettre une <b>majuscule aux noms propres.</b></p>	<p><b>Remarque : règles grammaticales</b></p> <p>Les catégories de noms propres sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms de famille;</li> <li>- les prénoms;</li> <li>- les noms géographiques (pays, villes, rivières, mers ...);</li> <li>- les marques de produits de consommation;</li> <li>- ...</li> </ul> <p><b>0</b></p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
				A partir d'une collection de textes, rassembler et mettre en mémoire <b>les mots invariables les plus courants</b> : à, vers, dans, et, sur, pour, avec, bien...	Les mots invariables les plus courants (voir document «Les mots fréquents en Français»).	<b>O</b>
			 	Dans des textes connus, <b>collectionner les groupes sujet-verbe, regrouper ceux-ci selon les analogies graphiques observées</b> (nous → -ons, ils → -nt...) <b>et rédiger des constats à propos des régularités des verbes.</b>	<b>Stratégies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dans différents textes, repérer différentes formes orthographiques appartenant au même verbe (terminaisons différentes) <i>Exemples : je vais, tu vas ...</i></li> <li>➔ Observer les terminaisons</li> <li>➔ Dans différents textes, repérer des formes verbales similaires appartenant à des verbes différents (terminaisons identiques) <i>Exemples : nous rions, nous sautons ...</i></li> <li>➔ Observer les concordances entre les régularités de terminaisons et les temps et modes des formes verbales</li> <li>➔ Identification du radical du verbe et de différentes terminaisons à partir de l'infinitif <i>Exemple : penser, pense, pensais, penserai ...</i></li> <li>➔ En partant de ces constats, bâtir les justifications à propos des régularités des formes verbales observées <i>Exemples :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 PS : -e/-s/-x/-ai</li> <li>- 2 PS : -s/-x</li> <li>- ...</li> </ul> </li> <li>➔ Expliciter ces justifications</li> </ul>	<b>O</b> <b>C</b>
		 		Dans des textes connus, collectionner les groupes nominaux (noms, adjectifs, déterminants, participes passés employés seuls) <b>et rédiger des constats selon les régularités observées lors de variations en genre et en nombre.</b>	<b>Stratégies</b> <p>A partir de différents groupes nominaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Observer l'accord du nom avec les déterminants <ul style="list-style-type: none"> <li>- en genre : masculin/féminin (cycle 2)</li> <li>- en nombre : singulier/pluriel</li> </ul> </li> <li>➔ Observer l'accord de l'adjectif et du participe passé (employé seul) avec le nom (cycles 3 et 4)</li> </ul>	<b>O</b>
		 		Suite à l'écriture d'un texte connu et dicté par l'adulte, souligner dans le texte original les endroits où des erreurs ont été commises <b>et chercher des régularités ou des analogies à partir des formes correctes.</b>	<b>Stratégie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Construire les règles d'orthographe à partir des erreurs relevées <i>Exemples d'erreurs à identifier :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en orthographe lexicale : enfant/«anfant»;</li> <li>- en orthographe grammaticale : à/a , on/ont.</li> </ul> </li> </ul>	<b>O</b>
		 		<b>Remplacer par un substitut (nom, pronom...)</b> un mot répété dans un texte <b>et associer les variations grammaticales des substituts à celles des antécédents.</b>	<b>Stratégie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Faire découvrir les accords en genre et en nombre des substituts avec leurs antécédents <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire découvrir les accords au sein de la phrase.</li> </ul> </li> </ul>	<b>O</b> <b>V</b>

## A PROPOS DE L'ACTE GRAPHIQUE, DE LA COPIE ET DE L'ACTE D'ÉCRITURE

La pédagogie de l'acte graphique doit veiller soigneusement:

- à la position de l'enfant en face du modèle et à sa posture;
- à la variété du matériel (stylo à bille, crayon, gros marqueur, marqueur fin, gros pinceau...);
- à l'espace graphique disponible (le tableau, l'affiche, la feuille, la ligne...);
- à la position du support et du modèle: horizontal, vertical.

La copie de chaque document en classe mérite l'attention et le soin. Cela s'apprend par des activités qui favorisent la visualisation et la mise en mémoire de mots vus.

L'important ne réside pas tant dans la quantité des productions que dans l'expression sur les actes graphiques.

Il faut distinguer l'acte graphique de l'acte d'écriture: le premier est d'ordre psychomoteur, alors que le second consiste en l'expression écrite d'une pensée.

## A PROPOS DE L'ORTHOGRAPHE

On ne peut guère en français prévoir à coup sûr l'orthographe d'un mot inconnu à partir de sa forme orale. On ne peut guère qu'émettre l'une ou l'autre hypothèse, à vérifier par la consultation d'outils de référence.

Les diverses listes orthographiques élaborées par des chercheurs et des pédagogues mettent l'accent sur les éléments fondamentaux du vocabulaire. Elles permettent donc aux enseignants de prendre conscience des priorités (sans exclure un élargissement de la demande). Mais il va de soi qu'en aucun cas, elles ne peuvent être utilisées comme des instruments d'apprentissage: la dictée systématique de mots hors contexte est à éviter.

Les régularités relatives à la classe des mots, des verbes<sup>1</sup>.

Les verbes les plus fréquents (ainsi que leurs composés), qui présentent les principales difficultés de conjugaison:

- avoir; être ;
- pouvoir; faire, dire, voir; savoir; devoir; falloir; vouloir; prendre, aller; donner ;
- aimer; arriver; tomber; distinguer; commencer; manger; se lever; se promener; acheter; jeter; appeler; espérer; préférer; envoyer; employer; essayer; payer; essayer ;
- ouvrir; découvrir; offrir; souffrir; cueillir ;
- courir; dormir; rire; croire; mourir; fuir; lire; conduire; construire; suffire; plaire; vivre; écrire; suivre; servir; sentir; partir; sortir; finir; choisir; réussir; remplir; connaître; paraître; naître; craindre; éteindre; atteindre; se plaindre; pleuvoir; attendre; entendre; rendre; répondre; perdre; mettre; se battre; s'asseoir; apercevoir; boire; tenir;

Les formes les plus fréquentes (classées d'après l'ordre de fréquence) :

Présent (50%), imparfait et passé composé, futur simple et conditionnel présent, passé simple (3<sup>e</sup> personne uniquement), plus-que-parfait de l'indicatif, impératif présent, subjonctif présent.

A tous ces temps, on assurera d'abord la maîtrise des formes (ECR.6):

de la 3<sup>e</sup> personne du singulier : terminaisons possibles : «-d», «-a», «-t» et «-e»

de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel : terminaisons possibles : «-ent», «-ont»

Ensuite,

la 1<sup>re</sup> personne du singulier: terminaisons possibles: «-e», «-s», «-ai», «-x» ;

la 1<sup>re</sup> personne du pluriel: terminaisons possibles: «-ons», «-s».

Enfin,  
la 2<sup>e</sup> personne du singulier: terminaisons possibles: «-s» ou «-x» ;  
la 2<sup>e</sup> personne du pluriel: terminaisons possibles: «-ez», «-s».

Progression

Cycle 2

- Indicatif présent 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel; 1<sup>er</sup> du singulier.
- Avoir et être.
- Les verbes les plus fréquemment rencontrés dans les écrits: voir liste ci-dessus : de pouvoir à donner.

Cycle 3

- Les verbes les plus fréquemment rencontrés dans les écrits: voir liste ci-dessus : de pouvoir à donner.
- Imparfait, passé composé.
- Impératif présent.
- Futur simple, conditionnel présent.
- Passé simple (les 3<sup>es</sup> personnes).
- Mode infinitif.

Cycle 4

- Futur antérieur, plus-que-parfait.
- Subjonctif présent.
- Mode participe.

## LES ACTIVITÉS DE STRUCTURATION ORTHOGRAPHIQUE

1. On aura soin de fonder exclusivement les observations sur les textes produits et/ou lus en classe; ces observations seront progressivement organisées et complétées en tenant compte de l'âge des enfants et des formes effectivement rencontrées.  
L'organisation de ces formes visera à reconstruire progressivement avec eux le système graphique du français, par l'établissement de relations d'analogie.  
Les principales régularités observées seront rédigées par les enfants de façon provisoire, dès le début des apprentissages, dans un aide-mémoire auquel ils pourront avoir recours et qui servira de base à l'apprentissage de ces régularités.
2. On veillera également à amener les enfants à rendre explicite la grammaire intuitive qu'ils possèdent, à leur faire prendre conscience de tout ce qu'ils savent déjà des régularités de la langue. Cette prise de conscience de ce qu'ils maîtrisent est certainement aussi importante que celle de leurs erreurs.

**ECR.7.**










**Etre attentif à la dimension  
non verbale du texte.**

Disposer le texte sur **l'espace de la page** (mise en page).









Choisir l'outil adéquat.

Ajouter, si nécessaire, **des éléments non verbaux : photos, illustrations, croquis, cartes, schémas, graphiques, tableaux...**

Voici quelques types d'activités de  
structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Conjugaison (C)	Grammaire textuelle (G)	Orthographe (O)	Vocabulaire (V)	Types et genres de textes (TG)	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4							
									<p><b>Comparer la mise en page</b> choisie lors de la rédaction d'un texte à d'autres du même genre <b>et améliorer la disposition si nécessaire.</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rassembler des textes de tous types <i>Exemples : lettre, invitation, affiche, première et quatrième de couverture, article de journal, faire-part, publicité ...</i></li> <li>➔ Analyser la mise en page de chacun de ces types de textes selon les critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>- typographie utilisée;</li> <li>- présence/absence de titres et de sous-titres;</li> <li>- présence/absence de paragraphes, de chapitres ...;</li> <li>- présence/absence d'illustrations, de schémas ...;</li> <li>- couleurs utilisées;</li> <li>- types de supports;</li> <li>- ...</li> </ul> </li> <li>➔ Rédiger un texte personnel et en comparer la mise en page à celle des autres textes rassemblés et analysés au préalable</li> <li>➔ Améliorer la mise en page du texte personnel rédigé en se basant sur les analyses de mise en page des textes rassemblés</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 7.</p>	TG
									<p><b>Envisager diverses mises en page</b> d'un texte découpé en <b>blocs d'information</b> <b>et comparer ces mises en page avec celles adoptées dans des textes du même genre.</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rassembler des textes de tous types <i>Exemples : textes narratifs (conte, fait divers, roman ...), injonctifs (recettes, règlements, règles du jeu ...), informatifs (affiches, invitations, comptes rendus ...)</i></li> <li>➔ Dégager la mise en page et la structure de chacun d'entre eux en les découpant en blocs d'information</li> <li>➔ Comparer les mises en page et l'agencement des blocs d'information au sein des textes sélectionnés</li> <li>➔ Envisager d'autres mises en page et en faire émerger les effets</li> </ul>	TG
									<p>Parmi <b>un ensemble de supports (affiche, journal, cahier...)</b> <b>et/ou d'illustrations</b> possibles, <b>choisir</b> ceux qui répondent le mieux aux exigences de <b>la situation de communication</b> <b>et argumenter.</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <p>Sur base de textes analysés au niveau de leur mise en page :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dégager les différentes situations de communication</li> <li>➔ Identifier les exigences spécifiques aux situations de communication</li> <li>➔ Choisir ceux dont la mise en page correspond le mieux à ces exigences</li> <li>➔ Expliquer ses choix et les justifier sur base des connaissances acquises lors des analyses réalisées préalablement</li> </ul>	TG



ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
				<p>Parmi un ensemble <b>de compléments visuels (illustrations, schémas, graphiques...), choisir</b> ceux qui participeront le plus à <b>la compréhension du message.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Prendre conscience que la compréhension du message est liée au respect de certaines exigences de communication</li> <li>➔ Rassembler des compléments visuels de textes <i>Exemples : illustrations, schémas, graphiques ...</i></li> <li>➔ Analyser ces compléments visuels et identifier les caractéristiques participant à la communication</li> <li>➔ Choisir ceux qui participent le mieux à la compréhension du message</li> <li>➔ Expliquer son choix et le justifier en fonction des connaissances acquises préalablement</li> </ul>	TG
				<p>Envisager, sur différents supports proposés, diverses <b>mises en page d'informations et d'illustrations</b> <b>et justifier de la pertinence de l'ensemble par rapport à l'objectif de la communication.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rédiger et composer une information choisie en tenant compte <ul style="list-style-type: none"> <li>- du support choisi;</li> <li>- de la mise en page choisie;</li> <li>- des compléments visuels : illustrations, caractères en couleur ...</li> </ul> </li> <li>➔ Expliquer et justifier ses choix</li> </ul>	TG
				<p>Transposer un texte manuscrit en texte imprimé, à l'aide d'un traitement de texte <b>et justifier, par rapport à la situation de communication, le choix des caractères et de la mise en page.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Choisir un texte manuscrit et en faire ressortir le message à communiquer</li> <li>➔ Identifier les exigences de la communication</li> <li>➔ Réaliser à l'aide d'un traitement de texte la mise en page correspondant aux exigences de communication du message</li> <li>➔ Justifier ses choix</li> </ul>	TG

## ➔ **Savoir lire** (LIR)

Le développement des compétences spécifiques en «savoir lire» fait régulièrement l'objet de nombreux débats. Il semble nécessaire de proposer clairement les options sur lesquelles repose ce programme.

L'apprentissage initial de la lecture situera l'enfant dès l'abord dans une démarche de résolution de problèmes<sup>18</sup>. Ainsi, pour favoriser l'apprentissage des compétences, l'enseignement sera organisé à partir de textes réels sur lesquels les enfants auront dans un premier temps «élaboré des significations». Ils seront ensuite amenés à développer d'autres compétences : apprentissage du code graphique, exercice de phonologie, identification globale de mots, production d'inférences... Ces compétences seront donc travaillées en parallèle dès la fin de l'école maternelle, en même temps que la prise de conscience des multiples fonctions de l'écrit, sans oublier la fonction «plaisir». En outre, pour favoriser le développement de toutes ces dimensions, le parler, l'écouter, l'écrire et le lire seront étroitement associés.

La conception de l'apprentissage de la lecture préconisée dans ce programme amène à se poser, en des termes différents de ceux du passé, la question des méthodes et des manuels. Dès lors qu'il envisage l'activité de lecture comme une démarche complexe qui met en jeu diverses compétences spécifiques, l'enseignant ne peut espérer trouver dans les traditionnelles méthodes «globale» et «analytique» ou dans un seul manuel toutes les activités permettant de stimuler et d'assurer le développement des compétences de ses élèves. Dès lors, il se montrera ouvert à toutes les formes d'écrits et à toutes les situations langagières inhérentes à la vie d'un groupe d'enfants et susceptibles de favoriser leurs apprentissages.

Enfin, la lecture à haute voix ne doit pas être considérée comme un moyen privilégié de contrôler la compréhension de l'enfant. Elle représente plutôt une activité d'oralisation et, à ce titre, tout comme dans les *Socles de compétences*, elle s'insère dans la partie savoir parler. Si elle constitue une aide aux premiers apprentissages, un soutien auquel l'enfant a d'ailleurs recours spontanément, celui-ci devra cependant s'en débarrasser dès que possible.

Pour approfondir la réflexion sur l'apprentissage de la lecture : voir document complémentaire «Des balises pour apprendre à lire».

18. Cf GIASSON, J., (1992), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.  
GIASSON, J., (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, Collection Outils pour enseigner.

Dans ses ouvrages, J. GIASSON propose une démarche de résolution de problèmes et identifie cinq types de processus développés par le lecteur compétent :

- les microprocessus (reconnaissance de mots, utilisation des correspondances grapho-phonétiques, identification de l'information importante de la phrase);
- les processus d'intégration (identification des liens entre les propositions par l'utilisation des mots de relation, des connecteurs);
- les macroprocessus (identification des idées principales et utilisation de la structure du texte);
- les processus d'élaboration (prédiction, intégration des connaissances antérieures, images mentales, raisonnement sur le contenu);
- les processus métacognitifs (reconnaissance de la perte de compréhension et stratégies pour y remédier).

<p><b>LIR. I.</b></p> <p><b>Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.</b></p>	<p>Se donner <b>une intention de lecture</b> : imaginer, s'informer, agir, mémoriser...</p> <p>En fonction de cette intention, <b>choisir l'écrit qui convient</b> et/ou le <b>type de lecture adéquat : intégrale ou sélective.</b></p> <p>Comprendre <b>le but de l'auteur.</b></p> <p><b>Identifier le contexte :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>du texte</b> : ce qui le précède et ce qui le suit;</li> <li>• <b>de la production</b> : circonstances de temps et de lieu;</li> <li>• <b>de la lecture</b> : ce qui a été dit, vécu avant la lecture.</li> </ul> <p>Etre attentif au <b>support de la communication</b> : livre, journal, revue, affiche, prospectus, message audiovisuel...</p>
--	--




Voici quelques types d'activités de structuration












La compétence "orienter sa lecture" participe à la construction de plusieurs compétences et incite à travailler en classe à partir des textes réels et complets plutôt que de photocopies incomplètes ou de textes de manuels scolaires. Dans cet ordre d'idées, une gestion interdisciplinaire de la classe favorise l'utilisation en langue française de textes rencontrés en mathématique, en éveil, en religion...


Cette première compétence spécifique est fondamentale: tous les choix effectués à propos des autres compétences spécifiques sont opérés en référence aux divers éléments constitutifs de la situation de communication.

#### La progression au sein et à travers les cycles

Les stratégies utilisées sont les mêmes au sein des différents cycles.  
 Varier les textes et documents lus dès le plus jeune âge est essentiel.  
 La complexité des documents à lire participe au développement de la compétence à travers tous les cycles (voir les notes complémentaires).

ETAPE 1				ETAPE 2				Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	CYCLE 3	CYCLE 4	CYCLE 3	CYCLE 4		
								<p><b>Ajuster et justifier la stratégie de lecture utilisée (intégrale ou sélective)</b> en fonction de diverses contraintes : projet de lecture, documents, temps accordé...</p>	<p><b>Au cycle 1 :</b> VOIR PAR. I</p> <p><b>Aux cycles 2 à 4 :</b></p> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Prendre conscience du contexte et de la tâche par la verbalisation</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. I., ECO. I., ECR. I.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Préciser (enseignant) ou faire préciser(élève) une intention de lecture                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- intégrale (du début à la fin);</li> <li>- sélective (recherche d'informations dans le texte).</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. I.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Lire un même texte avec des consignes différentes</b> (par exemple, pour une histoire : faire le plan des lieux évoqués, décrire les personnages, raconter l'histoire, répéter les paroles des personnages...)</p> <p><b>et discuter des divers traitements de l'information.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sélectionner, dans le texte, les éléments du contexte et les unités de sens qui permettront de répondre à la consigne donnée</li> <li>➤ Habituer l'œil à effectuer des allers-retours dans le texte</li> <li>➤ Identifier des informations pertinentes (mots clés, informations spécifiques ...)</li> </ul> <p>Voir ECO. I.</p>
				<p><b>Trouver une information</b>, un livre, un texte donné, dans une bibliothèque, dans un référentiel, dans un centre de documentation, en fonction soit d'un contexte, <b>soit d'un projet personnel</b> : informer, persuader...</p> <p><b>et expliquer sa démarche de recherche.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Préciser son intention de lecture</li> <li>➤ Découvrir, analyser et utiliser des classements de l'information (table des matières, classement alphabétique, structure : chapitres, titres et sous-titres ...)</li> </ul>
				<p><b>Classer</b> des livres, des textes selon <b>l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...)</b></p> <p><b>et justifier ce classement.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir de textes différents, identifier l'intention dominante de l'auteur (cf. LF p. 15)</li> <li>➤ Prendre connaissance et conscience de la diversité des intentions d'auteurs et effectuer un classement des textes utilisés en fonction des intentions dominantes repérées</li> <li>➤ Expliciter et justifier les choix de classement</li> </ul> <p><b>Remarque :</b> Parmi les intentions d'auteurs, on peut entre autres retenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imaginer, s'émouvoir, prendre du plaisir, échanger, agir ou réagir, comprendre les autres, s'informer, se faire une opinion, être interpellé ... (liste non exhaustive).</li> </ul> <p>VOIR ECO. I.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p> <b>Souligner les mots</b> qui permettent au lecteur de comprendre que l'histoire est racontée par <b>l'auteur</b> ou par un autre <b>narrateur</b> (ex : un enfant, un animal... ) <b>et justifier les mots choisis.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Rassembler des textes dont :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'auteur est le narrateur;</li> <li>- l'auteur n'est pas le narrateur: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier qui est le narrateur;</li> <li>• identifier qui est l'auteur;</li> <li>• expliciter et justifier les réponses choisies.</li> </ul> </li> </ul>











Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>LIR.2.</b></p> <p><b>Elaborer des significations.</b></p>	<p>Emettre <b>des hypothèses (anticipations)</b>. Relier les <b>informations lues (explicites et implicites)</b> à celles dont on dispose dans sa mémoire pour élaborer des significations. Distinguer, selon <b>la nature du document, le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'in vraisemblable, le vrai du faux</b>. Distinguer <b>ce qui est dit explicitement</b> par le texte et <b>ce qui peut être interprété (inférer)</b>. Retenir ce dont <b>on a besoin</b>.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Emettre</b> individuellement <b>des hypothèses</b> (anticipations) sur le contenu d'un texte à partir de <b>son titre, à partir d'une première de couverture, d'une quatrième de couverture ou des illustrations</b> <b>et les confronter aux hypothèses des autres et au texte lui-même.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ <b>Activer ses connaissances antérieures</b></p> <p>➔ <b>Faire des prédictions</b><sup>19</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire le relevé écrit ou dessiné des hypothèses.</li> <li>- Faire le relevé des questions auxquelles on recherche une réponse.</li> <li>- Revenir à ces écrits après la lecture.</li> </ul> <p>➔ <b>Faire le survol du texte</b></p> <p>➔ <b>Apprendre à repérer des indices :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- titre;</li> <li>- éléments verbaux et non verbaux des première et quatrième de couverture;</li> <li>- illustrations;</li> <li>- auteur;</li> <li>- personnages;</li> <li>- intrigue;</li> <li>- ...</li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe : «Types et genres de textes»).</p>

19. Les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte. Celles-ci s'appuient sur les connaissances que possède le lecteur sur le sujet du texte et sur la structure du texte (GIASSON, J., (1990), p.138).

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Identifier les éléments qui permettent de <b>différencier titre, auteur...</b> à partir de plusieurs textes, revues...</p> <p><b>et échanger sur les caractéristiques de ces éléments.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rassembler des textes de types et de genres différents</li> <li>➔ Reconnaître les indices caractéristiques de chacun des textes rassemblés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le titre;</li> <li>- l'auteur;</li> <li>- l'illustrateur;</li> <li>- l'édition et la date d'édition;</li> <li>- la collection;</li> <li>- les dédicaces;</li> <li>- le résumé;</li> <li>- ...</li> </ul> </li> </ul>
				<p><b>Poser des questions</b> dont la réponse ne se trouve <b>pas littéralement dans le texte</b>, émettre <b>des hypothèses</b> de réponses</p> <p><b>et en discuter à partir d'indices pris dans le texte.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Activer ses connaissances antérieures sur le texte et sur le monde</li> <li>➔ Identifier les liens qui existent entre deux phrases, lorsque l'information est implicite</li> <li>➔ Dégager l'idée principale et l'explicitier</li> <li>➔ Produire des inférences<sup>20</sup></li> </ul> <p><b>Remarque :</b> Les types d'inférences<sup>21</sup> Le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet, le "cause-à-effet", le problème/solution, et le sentiment/attitude.</p> <p><i>Exemples d'inférence<sup>22</sup> :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans nos chambres. <u>Où sommes-nous ?</u></li> <li>- Caroline versa la farine dans le bol et ajouta de la poudre à lever. Elle cassa alors des œufs dans un autre bol et les battit avec du lait. Elle avait déjà mélangé le beurre et le sucre. <u>Que fait Caroline ?</u></li> <li>- Pascal a invité ses copains à la maison. Il a soufflé sur les sept bougies du gâteau. <u>Quel jour sommes-nous ?</u></li> </ul>
				<p><b>Classer des questions</b> selon que les réponses :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont données <b>explicitement dans le texte</b> ;</li> <li>- peuvent être <b>déduites du texte</b> ;</li> <li>- <b>ne se trouvent pas dans le texte.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rassembler des supports variés tels que : images, illustrations, textes en tous genres ... où tout n'est pas explicite</li> <li>➔ Produire des inférences à partir de ces supports : <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractériser des personnages (récit);</li> <li>- identifier l'opinion de l'auteur;</li> <li>- organiser des cercles de lecture<sup>23</sup>.</li> </ul> </li> </ul> <p>VOIR «CORPS ET PAROLES» (Développement artistique).</p> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe : «Types et genres de textes» et document: «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 2.</p>















20. Inférence : opération intellectuelle par laquelle on passe d'une vérité à une autre vérité, jugée telle en raison de son lien avec la première (Larousse).

21. Voir glossaire.

22. Voir d'autres exemples sur le site «Salle des Profs» in [www.segec.be](http://www.segec.be)

23. Ibid., et LAFONTAINE, A., TERWAGNE, S., VANHULLE, S., (2003)

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Souligner</b>, dans plusieurs textes traitant d'un même sujet, <b>des informations identiques</b>, encadrer, dans ces mêmes textes, <b>les informations qui se complètent</b>,  <b>et reformuler ces informations lors d'un projet d'écriture.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dégager l'idée principale et l'identifier</li> <li>➔ Dégager les idées secondaires et les identifier</li> <li>➔ Comparer les informations</li> <li>➔ Reformuler les idées oralement avec ou sans le texte</li> <li>➔ Utiliser ces informations dans un projet d'écriture</li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (Voir annexe : «Types et genres de textes»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2., ECO. 2., ECR. 2.</p>
				<p><b>Transposer un texte lu</b> (par un adulte pour les enfants non lecteurs) <b>en dessins, en croquis, en phrases</b>, confronter les diverses productions  <b>et modifier, compléter les productions suite à cette confrontation.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Distinguer : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les informations utiles;</li> <li>- les détails;</li> <li>- les indications de temps, de lieu ...;</li> <li>- les éléments explicites ou implicites inférables: <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparer;</li> <li>• modifier si c'est nécessaire.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe : «Types et genres de textes» et document «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 2.</p>
				<p><b>Expliciter ses démarches : dire/écrire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ce que <b>l'on sait d'un sujet</b> qui va être abordé ;</li> <li>- ce que <b>l'on a appris à la lecture</b> d'un texte ;</li> <li>- ce que <b>l'on n'a pas compris</b> ;</li> <li>- ce que <b>l'on voudrait savoir</b> et que <b>le texte ne dit pas</b>.</li> </ul>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Garder les traces écrites et/ou dessinées :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de ce que l'on sait ou croit savoir;</li> <li>- de ce que l'on se pose comme questions: <ul style="list-style-type: none"> <li>• revenir aux écrits après lecture.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2., ECR. 2.</p>
				<p>Identifier <b>les personnages principaux et leurs actions, les informations principales.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ En posant des questions ouvertes aux enfants, dégager des informations pour identifier : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les personnages principaux;</li> <li>- les actions;</li> <li>- les informations principales : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des mots clés,</li> <li>• le sujet traité,</li> <li>• des informations explicites exprimées par des phrases.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2., ECO. 2., ECR. 2.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ Poser des questions ouvertes et dégager des informations explicites pour identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les personnages principaux;</li> <li>- les actions;</li> <li>- les informations principales : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des mots clés,</li> <li>• le sujet traité,</li> <li>• des informations explicites exprimées par des phrases.</li> </ul> </li> </ul> <p>➔ Faire le lien avec les types de textes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte informatif : une idée principale. <i>Exemple : La vie du castor.</i></li> <li>- Texte narratif : plusieurs idées principales. <i>Exemples : Le petit chaperon rouge, Les trois mousquetaires.</i></li> <li>- ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 2., ECO. 2., ECR. 2.</p>
				Associer différentes formulations de consignes (correspondant à une même résolution), <b>constituer des familles de consignes</b> et justifier ses associations.	<p><i>Exemples de familles de consignes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la réponse attendue est précise et concise;</li> <li>- la réponse attendue provient d'une déduction et s'appuie sur le texte (inférence)<sup>24</sup>;</li> <li>- la réponse attendue est un avis, une opinion;</li> <li>- ...</li> </ul>
				<p><b>Classer des textes</b> ou <b>des éléments de textes</b> suivant qu'ils répondent aux concepts de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>vrai/faux,</b></li> <li>- <b>vraisemblable/invraisemblable,</b></li> <li>- <b>réel/imaginaire,</b></li> </ul> <p>et justifier ces associations.</p>	<p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe : «Types et genres de textes»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 2.</p>
				Repérer, dans l'énoncé d'une situation mathématique (résolue ou non), <b>les données utiles et inutiles</b> , identifier celles qui manquent.	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Repérer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Ce dont j'ai besoin».</li> <li>- «Ce qui ne me sert pas».</li> <li>- «Ce qui me manque».</li> </ul>
				<p><b>Choisir</b><sup>25</sup>, parmi plusieurs résumés proposés, celui qui correspond le mieux à un texte</p> <p>et souligner les éléments qui justifient le choix.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dégager l'idée principale</li> <li>➔ Faire ressortir les points importants du texte</li> <li>➔ Dégager le sujet des paragraphes</li> <li>➔ Formuler les indices</li> </ul> <p>(On peut utiliser les résumés des catalogues de maisons d'édition).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 2.</p>

L'élaboration de significations s'effectue non seulement par l'établissement de relations entre les informations entendues et celles dont on dispose dans sa mémoire, mais aussi par la prise de conscience de l'organisation générale du texte (c'est-à-dire des relations établies entre les informations). Ces deux compétences sont fondamentales pour assurer une mémorisation qui ne soit pas fondée sur un simple rabâchage, mais sur une appropriation véritable. Il faut y ajouter l'expression (orale ou écrite) : dire des informations (à soi ou, mieux encore, à d'autres) est un des meilleurs moyens de se les approprier.

24. Voir glossaire.









25. Le but de ce premier exercice est de sensibiliser les élèves à ce genre de texte en leur en donnant des exemples (phase de contagion). Il ne s'agit nullement de demander aux élèves de choisir entre des résumés plus ou moins acceptables : il faut donc qu'à côté du résumé correct, les autres présentent de graves défauts ou lacunes. Un exercice préalable pourrait d'ailleurs consister à appairer résumés et textes (avec ou sans intrus).



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>LIR.3.</b></p> <p><b>Dégager l'organisation générale du texte.</b></p>	<p>Reconnaitre <b>le genre du message</b>.</p> <p>Relier entre elles les différentes informations données (selon le genre : <b>événements, consignes, explications, arguments...</b>) et en percevoir <b>l'importance respective</b>.</p> <p>Repérer <b>les marques de l'organisation générale</b> : <b>organiseurs textuels, temps verbaux, division en paragraphes, en strophes...</b></p> <p>Etre attentif à <b>la mise en page</b>.</p>
--	---


Voici quelques types d'activités de structuration


ETAPE 1 CYCLE 1		ETAPE 2 CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
<b>PROPOSITION D'ACTIVITES pour l'ensemble des textes</b> <b>Mise en évidence des caractéristiques de textes</b>									
				<p><b>Relier un texte à d'autres du même genre</b>  <b>et expliciter les caractéristiques communes au genre.</b></p>				<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Activer ses connaissances antérieures à propos de ce genre de texte</li> <li>➔ Faire le survol du texte</li> <li>➔ Repérer l'organisation générale du texte : la disposition du texte, les illustrations, le titre, les sous-titres</li> <li>➔ Expliciter les indices utilisés pour associer les textes entre eux</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 3.</p>	
				<p><b>Classer des textes</b> (rassemblés, par exemple, autour d'un thème) d'après divers critères<sup>26</sup> : <b>leur structure dominante, les temps verbaux, les organisateurs textuels, la mise en page</b> pour construire la conscience des critères</p> <p><b>et expliciter les caractéristiques propres à chaque genre.</b></p>				<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Dégager la structure dominante du texte</li> </ul> <p>Remarque : organisation générale du texte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- disposition du texte : titre, sous-titres, présence d'illustrations ...;</li> <li>- organisateurs textuels;</li> <li>- temps verbaux.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Expliciter sa démarche et ses critères de classement</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 3., ECR. 3.</p>	

26. L'important est que les critères émanent des enfants et soient l'occasion pour ceux-ci d'affiner peu à peu la connaissance intuitive qu'ils ont de la diversité des textes. C'est l'activité de tri (et les prises de conscience qu'elle permet) qui est importante ici, non le classement obtenu. Cette activité pourrait également porter sur des livres.

**La mise en page, le plan**

 **Relier** différentes mises en page de textes à un ou des texte(s) connu(s) des élèves.

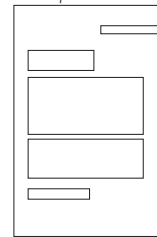
 **Représenter la mise en page** d'un texte connu des enfants au moyen de différents rectangles qui correspondent à l'organisation spatiale habituelle des genres de textes.

 **Classer** différentes mises en page de textes donnés  
 et justifier ce classement par l'identification des genres de textes.

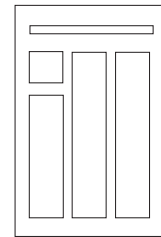
**Stratégies**

- ➔ Travailler la forme du document
- ➔ Faire le survol du texte
- ➔ Dégager la silhouette d'un texte courant
- ➔ Mettre la silhouette en lien avec une situation de communication

Exemples :



La lettre



La une d'un journal

Voir ECR. 3.

**Stratégies**

Travail sur le fond du texte

- ➔ Repérer les indices suivants
  - Le titre, les sous-titres.
  - Les illustrations.
  - Les mots en gras.
  - La ponctuation.
  - Le début et la fin des paragraphes.
  - Les organisateurs textuels.
  - L'organisation de l'information.
  - ...

➔ Réaliser le plan du texte<sup>27</sup>

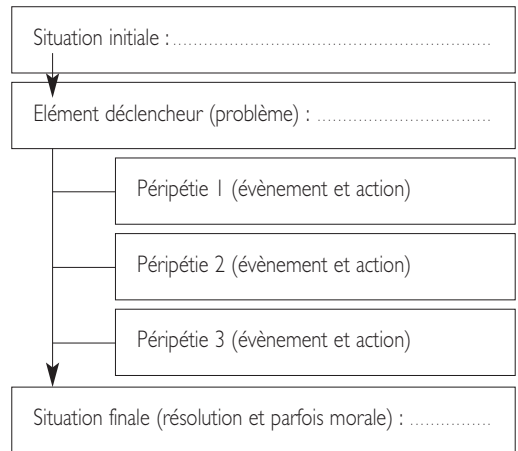
Exemple de plan de texte avec mots clés

Titre du récit : ..... Auteur : ..... L'histoire se passe (temps) ..... et (lieu) ..... est un personnage qui ..... Un problème survient lorsque ..... Après cela, ..... Ensuite, ..... Le problème est réglé lorsque ..... A la fin, .....
--

27. Voir GIASSON, J., (1990), p. 102-106

**La mise en page, le plan**

Exemple de plan d'un récit avec plusieurs péripéties<sup>28</sup> :



Voir ECR. 3.

28. Plusieurs schémas sont possibles. Le respect strict d'un schéma ne sera pas le seul critère qui rendra le texte intéressant.

**Le paragraphe**



**Reconstituer** un texte dont les **paragraphes** ont été mélangés  
**et** mettre en évidence toutes les marques qui permettent de justifier l'ordre adopté.

**Stratégies**

- ➔ Identifier le sujet du texte
- ➔ Dégager l'idée principale explicite
- ➔ Repérer les indices
  - L'organisation des idées.
  - L'enchaînement par les organisateurs textuels chronologiques, spatiaux, logiques ...
  - La ponctuation.
  - Le sens des mots, des phrases et des groupes de phrases:
- créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures;
- repérer et créer des liens pertinents entre des informations du texte;
- interpréter les organisateurs textuels utilisés.








**Diviser en paragraphes** un texte présenté de façon compacte  
**et** justifier son choix par des sous-titres.

**La progression au sein et à travers les cycles :**



Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe : «Types et genres de textes»).

Voir ECO. 3., ECR. 3.

**Les organisateurs textuels**

				<p><b>Souligner</b>, dans des textes donnés (de genres différents), les éléments qui mettent en évidence la <b>progression logique, temporelle, spatiale</b> du texte</p> <p><b>et dégager ainsi des constantes et/ou des variantes.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Interpréter les organisateurs textuels utilisés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organismes chronologiques.</li> <li>- Organismes temporels.</li> <li>- Organismes spatiaux.</li> <li>- Organismes logiques (but, cause, condition, conséquence).</li> </ul> </li> <li>➔ <b>Expliciter ses choix et les justifier</b></li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles :</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe : «Types et genres de textes»).</p> <p>VOIR ECO. 3., PAR. 3., ECR. 3.</p>
				<p>A partir de nombreux textes de genres différents, <b>établir une liste d'organismes textuels temporels, spatiaux et logiques</b> correspondant à chaque genre de texte.</p>	
				<p><b>Compléter</b> un texte dont <b>les organismes textuels</b> ont été supprimés</p> <p><b>et comparer le résultat avec l'original pour apprécier la pertinence des organismes choisis par l'auteur.</b></p>	

**Dégager l'idée principale**







				<p>Dire à quelles questions répondent un texte et ses différentes parties</p> <p><b>et expliciter son choix.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Comprendre le texte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se poser les questions suivantes : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ? Pour quoi ?</li> <li>- Dégager l'idée principale explicite.</li> <li>- Dégager l'idée principale implicite.</li> </ul> </li> <li>➔ <b>Expliciter ses choix et les justifier</b></li> </ul> <p>VOIR ECO. 3., PAR. 3.</p>
--	--	---	---	--	---

**Textes à structure dominante narrative**

				<p><b>Ecrire l'idée principale</b><sup>29</sup> développée dans un texte, justifier sa réponse en surlignant certaines phrases dans celui-ci</p> <p><b>et confronter les réponses et leur justification</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Gérer la lecture</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionner.</li> <li>- Souligner.</li> <li>- Surligner.</li> </ul> </li> <li>➔ <b>Comprendre le texte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager l'idée principale explicite.</li> </ul> </li> <li>➔ <b>Expliciter et justifier ses réponses</b></li> </ul>
--	--	---	--	---	--

29. L'idée principale peut être identifiée différemment selon les lecteurs. L'intérêt de l'activité qui suivra la production réside donc dans l'échange autour des propositions.

**Textes à structure dominante narrative**

				<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Premier niveau d'analyse : analyse de l'idée principale             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mot clé : mot le plus important du texte.</li> <li>- Le sujet : habituellement résumé par une expression.</li> <li>- L'idée principale explicite : phrase du texte qui résume l'information importante (et peut se trouver quelquefois dans deux phrases adjacentes).</li> <li>- L'idée principale implicite : message que l'auteur veut faire passer.</li> </ul> </li> <li>➔ Deuxième niveau d'analyse : généralisation ou interprétation             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugement porté sur l'idée principale.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe «Types et genres de textes»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECO. 3., PAR. 3., ECR. 3.</p>
			<p><b>Choisir</b>, parmi plusieurs propositions, <b>la situation initiale ou finale</b> qui convient au récit <b>et mettre en évidence les indices du choix.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Identifier le sujet du texte</li> <li>➔ Dégager l'idée principale explicite</li> <li>➔ Repérer les indices</li> <li>➔ Interpréter les organisateurs textuels utilisés afin d'établir des liens</li> <li>➔ Repérer et créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures</li> <li>➔ Repérer et créer des liens pertinents entre des informations du texte</li> <li>➔ Utiliser la ponctuation</li> </ul>
		 	<p><b>Confronter</b> différents textes à <b>des modèles de schéma narratif</b> <b>et noter les constantes et les variantes.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Découvrir les éléments de la structure narrative «classique»             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La situation initiale :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• le lieu, le temps, les personnages et la situation dans laquelle se trouvent les personnages au début de l'histoire;</li> <li>• les réponses aux questions : qui ? quoi ? où ? comment ?</li> </ul> </li> <li>- L'élément déclencheur:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• le fait qui fait démarrer l'histoire: les réponses aux questions : qu'arrive-t-il ? qui est menacé ? où la menace a-t-elle eu lieu ?</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

**Textes à structure dominante narrative**

**Comparer l'ordre chronologique** des évènements avec leur ordre dans le récit  
**et interpréter les différences éventuelles.**



**Stratégies**

➔ Dégager les différentes péripéties du récit en se posant les questions suivantes : Que fait-on pour ... ? Quels sont les résultats des actions ?

(Péripéties : évènements liés aux actions entreprises par les personnages pour trouver une solution).

➔ Repérer l'ordre chronologique des péripéties

➔ Dégager la situation finale en répondant aux questions suivantes : Comment les personnages s'en sortent-ils ? Quels sont leurs sentiments ? Quelle est la morale de cette histoire ? (facultatif)

(Situation finale : conséquences des actions posées, sentiments du ou des personnage(s), fin de l'histoire).

**La progression au sein et à travers les cycles**

Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe «Types et genres de textes»).

VOIR ECO. 3., ECR. 3.

**Distinguer, dans un texte narratif, les parties dialoguées, les descriptions** (y compris les portraits)  
**et préciser les caractéristiques de ces différentes parties.**



**Stratégie**

➔ Repérer les indices

- L'intention de communication (LIR. 1.).
- La ponctuation.
- Le vocabulaire (champs lexicaux, collections de mots) (LIR. 5.).
- La nature des mots utilisés (LIR. 5.).
- L'enchaînement entre les phrases.
- Les modes et les temps utilisés.

VOIR ECR. 3.

**Textes à structure dominante injonctive**

**Associer** diverses **consignes** selon le **genre de texte injonctif** (notice de bricolage, recette, jeu...) auquel elles appartiennent.



**Stratégies**

➔ Découvrir les genres de textes injonctifs à partir de supports différents et des indices suivants

Supports :

- notices (Exemple : notice de bricolage);
- recettes;
- règlements (Exemples : règle du jeu, règlement scolaire).

Indices :







- types d'entêtes : titres et sous-titres;
- rubriques;
- chronologie (ordre);
- logique (liens);
- vocabulaire, types d'actions, modes utilisés;
- ...

➔ Classer les différents genres de textes injonctifs découverts en identifiant les critères de reconnaissance






➔ Expliciter les critères choisis et justifier le classement

VOIR ECR. 3.




**Textes à structure dominante explicative - informative**

				<p>Choisir entre divers <b>titres et sous-titres</b> pour les rendre à <b>un texte</b> et à <b>ses paragraphes</b>.</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Identifier le sujet du texte           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier le sujet du paragraphe.</li> <li>- Repérer les indices (voir précédemment).</li> <li>- Dégager l'idée principale explicite.</li> <li>- Dégager les idées secondaires.</li> <li>- Faire émerger la structure du texte.</li> </ul> </li> </ul>
				<p>Inventer le titre d'un texte ou les sous-titres des paragraphes  <b>et souligner dans le texte l'(les) élément(s) qui justifie(nt) le choix.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Composer des titres et des sous-titres et les adapter au texte et aux paragraphes</li> <li>➔ Expliciter et justifier son choix</li> </ul> <p><b>Remarque :</b> Faire varier les supports et répéter les stratégies proposées.</p> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe «Types et genres de textes»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 3.</p>
				<p>Connaitre l'organisation générale des articles du dictionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>entrée(s) de l'article, subdivisions selon le sens ;</b></li> <li>- <b>définition ;</b></li> <li>- <b>exemple(s) ;</b></li> </ul> <p><b>parfois, mots de même sens (synonymes), de sens voisin ou de sens opposé (antonymes).</b></p>	<p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Etre attentif au dictionnaire proposé aux enfants.</p> <p style="text-align: right;">VOIR LIR. 5.</p>

**Textes à structure dominante dialoguée**

				<p><b>Surligner</b> toutes les <b>répliques</b> appartenant à un locuteur choisi dans un texte mettant en scène deux personnages.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Identifier le locuteur dans le texte à travers les différentes façons de le nommer           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des liens :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau de la <u>forme</u> : entre les mots de substitution et le mot qu'ils remplacent;</li> <li>• au niveau du <u>fond</u> (contexte) à partir des indices suivants : - enchaînement,                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- progression de l'information,</li> <li>- ponctuation (guillemets, tirets, points d'interrogation ...).</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Découvrir le discours direct et le discours indirect à partir des indices repérés.</li> </ul> <p><u>Dans le discours direct</u> : repérer les noms, pronoms et déterminants permettant de resituer le locuteur.</p> <p><u>Dans le discours indirect</u> : repérer les variations des verbes dire, répondre ... et rechercher leurs synonymes et/ou des mots de la même famille.</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 3., ECR. 5.</p> </li></ul>
				<p><b>Justifier l'enchaînement des répliques</b> des personnages en soulignant les mots clés, <b>les marques du discours direct.</b></p>	

**Textes à structure dominante descriptive**

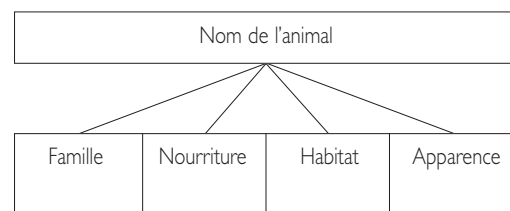
				
--	---	---	---	--

**Représenter le déroulement d'une description lue** par un tracé sur une image correspondante.

**Stratégies**



- Rassembler des textes descriptifs de natures différentes (descriptions d'un personnage, d'un animal, d'un objet (portraits), d'un itinéraire, de phénomènes scientifiques (exposés ou articles) ...
- Lire le texte en survol et repérer la structure et la silhouette du texte, les titres et les sous-titres, les illustrations
- Faire une lecture sélective et dégager l'idée contenue dans chaque paragraphe
- Dégager les idées principales et secondaires et les articuler selon la chronologie et/ou la logique

Exemple : voir GIASSON, J., (1990), p. 126






Autres plans possibles pour le type descriptif : voir GIASSON, J., (1990), p. 126-127

VOIR ECR. 3.

				
--	---	---	--	--

**Associer** différents **textes** à divers **plans** proposés.

**Textes à structure dominante argumentative**



				
--	---	---	---	--

Repérer les principaux arguments utilisés dans un texte simple et leur(s) enchaînement(s).

Exemple de mise en œuvre : Organisation de cercles de lecture.

**Stratégies**

- Proposer différents types de supports (cf. LF. 57) :
  - Affiches ou dépliants publicitaires.
  - Brochures de vente.
  - Articles de presse.
  - Critiques de livres, de films.
  - Textes comportant des opinions diverses.
- Repérer les indices qui posent l'argumentation:
  - Les arguments utilisés («pour», «contre»).
  - Les types de conjonctions : donc, car, ainsi, par conséquent, parce que ...

				
--	---	---	--	--

**Classer, regrouper divers arguments** extraits de trois textes traitant différemment du même sujet, noter par trois phrases l'idée principale des auteurs et vérifier la réponse en retournant aux textes.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









**LIR.4.**

**Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.**






Notamment par :

- **la progression de l'information;**
- **les annonces** (qui présentent une information, opinion... avant de l'énoncer);
- **les reprises: reformulations, rappels, répétitions, substituts grammaticaux (pronoms, déterminants) et lexicaux (synonymes...);**
- l'utilisation **cohérente des temps verbaux.**

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Repérer une phrase ou un groupe de phrases mal placé(e) ou intrus(e) <b>et justifier.</b>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Etablir des liens entre les phrases</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour ce faire : <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpréter le sens des organisateurs textuels explicites ou implicites;</li> <li>• faire des inférences logiques (fondées sur le texte);</li> <li>• déduire des liens qui existent entre deux phrases lorsque l'information est implicite;</li> <li>• faire des liens entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace.</li> </ul> </li> <li>- Repérer les phrases mal placées, les changer de place et justifier son choix à l'aide des indices de structuration du texte suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'ordre des informations;</li> <li>• les organisateurs textuels;</li> <li>• les substituts lexicaux;</li> <li>• les substituts grammaticaux;</li> <li>• la cohérence des modes et des temps;</li> <li>• la ponctuation;</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir annexe «Types et genres de textes»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 4., ECR. 4.</p>
				Replacer à l'endroit qui convient certaines phrases extraites d'un texte <b>et justifier l'emplacement choisi à l'aide d'indices donnés par le texte.</b>	
				Dans un texte, retrouver les passages dans lesquels une phrase a été supprimée <b>et justifier les endroits choisis par des éléments textuels et émettre des hypothèses sur le contenu de la phrase supprimée.</b>	

**Emploi des substituts**

  	<p><b>Repérer</b> dans un texte<sup>30</sup> les mots ou groupes de mots qui sont <b>les substituts d'un personnage, d'un objet, d'un lieu</b></p> <p><b>et</b>, pour prendre conscience de la variété des substitutions dans un texte, classer celles-ci en pronoms et noms ou groupes nominaux.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Identifier la relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace (personnage, lieu, objet)</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mon père ? Il va à la pêche tous les jours !             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel mot remplace « mon père » ?</li> <li>• En procédant de la sorte, a-t-on gardé le sens de la phrase ?</li> </ul> </li> <li>- Le petit chien, celui que j'ai acquis il y a deux semaines, commence à se montrer très indépendant.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels mots (groupe nominal) remplacent «le petit chien» ?</li> <li>• En procédant de la sorte, a-t-on gardé le sens de la phrase ?</li> </ul> </li> </ul>
		<p><b>La progression au sein et à travers les cycles<sup>31</sup></b></p> <p>Collectionner les mots de substitution (cycle 2), classer (cycle 3) et utiliser la terminologie (cycle 4) par nature :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. les noms;</li> <li>2. les groupes nominaux;</li> <li>3. les pronoms personnels;</li> <li>4. les pronoms démonstratifs;</li> <li>5. les autres pronoms.</li> </ol> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir document "Des indicateurs de complexité de texte").</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 4.</p>
 	<p><b>Compléter</b> un texte amputé de <b>quelques substituts</b></p> <p><b>et</b> expliquer les nuances de sens apportées par diverses propositions acceptables.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ Se servir de procédés de cohérence : les <u>reprises</u> contenues dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la reformulation des idées;</li> <li>- les substituts grammaticaux :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronoms,</li> <li>• certains adverbes,</li> <li>• certains déterminants,</li> </ul> </li> <li>- les substituts lexicaux :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• synonymes,</li> <li>• termes génériques,</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir document «Des indicateurs de complexité de textes»).</p> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 4.</p>

30. Les termes «cohérence», «substitut» utilisés ici peuvent être employés par le maître, mais ne doivent en aucun cas être imposés aux élèves.

31. **La position du substitut par rapport au référent** : (ces termes ne sont pas à connaître par les enfants)

- ➔ **Adjacent** : les substituts se trouvent dans les phrases avoisinantes.
- ➔ **Éloigné** : au moins une phrase sépare le ou les substitut(s) du référent.
- ➔ **Avant** : le référent est avant le mot de substitution.
- ➔ **Après** : le référent est après le mot de substitution.

## Emploi du système des temps verbaux



Pour compléter des textes déjà lus et dont beaucoup de **verbes** ont été retirés, choisir une **forme verbale** parmi deux ou trois autres proposées en annexe

**et en justifier la cohérence dans l'ensemble du texte.**

### Stratégie

➔ S'appuyer sur la structure et le sens du texte et pour ce faire

- Activer ses connaissances antérieures.
- Interpréter les organisateurs de texte.
- Se servir des indices grammaticaux :
  - la relation entre le sujet et le verbe;
  - la chronologie dans le texte;
  - les organisateurs textuels temporels ou autres;
  - la cohérence des modes et des temps dans le texte.

VOIR ECR. 4.

## Emploi des déterminants



A partir de textes où sont soulignés les **déterminants**<sup>32</sup> **définis, possessifs et démonstratifs**, s'interroger sur les liens entre certains de ceux-ci et leurs liens avec d'autres mots du texte.

Remettre un texte en ordre en s'appuyant sur l'emploi des différents déterminants.

Dans des textes, entourer les différents déterminants, relier ceux qui se réfèrent à un même sujet

**et exprimer leur rôle dans la progression de l'information.**

### Stratégie

➔ Identifier la relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace en s'appuyant sur les déterminants

### Progression au sein et à travers les cycles








1. les déterminants articles (définis et indéfinis);
2. les déterminants indéfinis;
3. les déterminants possessifs;
4. les déterminants démonstratifs;
5. les déterminants interrogatifs;
6. les déterminants exclamatifs;
7. les déterminants numériques.

VOIR ECR. 4.














32. Le but de l'activité n'est pas d'étiqueter les déterminants, mais d'observer leur fonctionnement textuel.

<p><b>LIR.5.</b></p> <p><i>Interpréter les unités lexicales et grammaticales.</i></p>	<p><b>Interpréter les unités lexicales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tirer du contexte des informations qui permettent de <b>donner du sens à un mot</b>;</li> <li>• <b>se construire des procédures</b> pour utiliser <b>des outils de référence</b>;</li> <li>• <b>prendre conscience</b>, sur base de mots connus, <b>des relations</b> établies entre eux dans <b>le système lexical: familles, synonymes, antonymes, termes génériques et termes spécifiques, champs lexicaux.</b></li> </ul> <p><b>Percevoir les indications morphologiques et syntaxiques:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>niveau morphologique: formes verbales, variations en genre et en nombre dans le groupe nominal</b></li> <li>• <b>niveau syntaxique:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguer <b>les groupes de mots</b>;</li> <li>- distinguer <b>les compléments qui font partie du verbe</b> et qui sont constitutifs de <b>son sens</b> (ou de ses divers sens);</li> <li>- observer en contexte la diversité et la pertinence des constructions de la phrase: <b>passivisation, enchâssement, mise en relief, inversion.</b></li> </ul> </li> </ul>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
<b>Interpréter les unités lexicales</b>					
				<p><b>Entourer les mots que l'on ne comprend pas</b></p> <p><i>et souligner, dans le texte, les informations qui permettent d'émettre des hypothèses sur leur sens.</i></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Détecter un manque de compréhension (auto-évaluation de l'élève)</li> <li>➔ Faire le lien entre l'information non comprise et ses connaissances                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emettre des hypothèses.</li> <li>- Confronter les points de vue.</li> <li>- Vérifier les hypothèses.</li> </ul> </li> <li>➔ Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau en recherchant des indices :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans le mot lui-même;</li> <li>- dans des mots de la même famille;</li> <li>- dans la phrase;</li> <li>- dans le paragraphe;</li> <li>- dans le texte.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR PAR. 5., ECO. 5., ECR. 5.</p>
				<p>Pour compléter les lacunes aménagées dans un texte, choisir, parmi deux <b>mots de sens proche</b> proposés en marge, celui qui convient le mieux</p> <p><i>et justifier son choix par le contexte.</i></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Faire le lien entre l'information lue et ses connaissances                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Exemple : Proposer les mêmes textes modifiés en s'appuyant sur :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les familles de mots;</li> <li>- les synonymes/antonymes;</li> <li>- le travail sur la nuance entre les mots.</li> </ul>
				<p>A partir d'un texte dont les mots ont été modifiés et soulignés ainsi que de son original, <b>discuter de l'influence des modifications sur le sens</b> (par exemple, dans le portrait d'un enfant : garnement, garçon...).</p>	<p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir document «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p style="text-align: right;">Voir PAR. 5., ECO. 5., ECR. 5.</p>

**Interpréter les unités lexicales**

				<p>Choisir, dans une liste de mots extraits d'un texte (placés en marge ou en dessous), ceux qui conviennent pour compléter les diverses lacunes aménagées dans le texte</p> <p><b>et formuler les raisons de son choix.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Mettre en évidence la relation entre le mot et d'autres mots (accords), entre le mot et le sens (contexte)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les indices morphologiques<sup>33</sup> et syntaxiques<sup>34</sup> et y recourir.</li> <li>- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.</li> <li>- Créer des liens entre les informations et/ou les idées du texte et ses connaissances antérieures.</li> <li>- Etablir les liens entre les mots de substitution et les mots remplacés.</li> </ul> <p><b>La progression au sein et à travers les cycles</b></p> <p>Cette activité devra être travaillée à tout âge, mais avec des textes adaptés au niveau de développement cognitif de l'enfant (voir document «Des indicateurs de complexité de texte»).</p> <p>VOIR PAR. 5., ECR. 5.</p>
				<p><b>Repérer</b>, dans des <b>mots</b> situés dans des écrits réels, <b>une unité de sens donnée</b> (par exemple : <i>ours</i> dans <i>ourse</i>, <i>ourson</i>, <i>nounours</i>).</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Faire appel au sens général du texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître des mots lus fréquemment.</li> <li>- Faire appel au sens du mot lu.</li> <li>- Utiliser les indices grapho-phonétiques (décodage, déchiffrage).</li> <li>- Analyser les indices syntaxiques.</li> </ul>
				<p>Pour les mots dont les informations du texte ne permettent pas la compréhension après plusieurs lectures, <b>chercher leur sens au dictionnaire</b><sup>35</sup> et choisir celui qui convient en retournant au texte.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Détecter un manque de compréhension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser l'ordre alphabétique.</li> <li>- Se servir des mots repères de la page.</li> <li>- Connaître la signification des principaux symboles et abréviations.</li> <li>- Identifier la bonne définition en lien avec le contexte de la lecture.</li> </ul> <p>VOIR LIR. 3.</p>
				<p>Constituer, pour la classe, un référentiel de mots (verbes, noms...)</p> <p><b>et l'utiliser pour rédiger des écrits</b><sup>36</sup>.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ <b>Constituer des listes de mots (référentiel) portant sur différents classements:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par thème (cycle 1);</li> <li>- par nature de mots (mais utiliser la terminologie : noms, verbes, organisateurs (cycle 2) ... et faire la différence entre noms, pronoms, déterminants, adjectifs, verbes, mots organisateurs (cycles 3 et 4) ...);</li> <li>- par synonyme/antonyme;</li> <li>- par ordre alphabétique;</li> <li>- ...</li> </ul>
				<p>Ranger, classer des collections de mots (issus de textes lus) selon différents modes de classement : par <b>thème</b> (Chaperon Rouge, gâteau des rois...), par <b>catégorie</b> (animaux, plantes, meubles...), par <b>ordre alphabétique</b>, par <b>nature grammaticale</b>, par <b>synonymie ou antonymie</b>...</p>	<p>VOIR ECO. 5., PAR. 5., ECR. 5.</p>










33. Indices morphologiques : marques de genre et de nombre, terminaisons verbales (voir chapeau LIR. 5.)

34. Indices syntaxiques : l'ordre des mots, la structure de la phrase ... (voir chapeau LIR. 5.)




35. Lors des activités de lecture, on évitera donc la recherche mécanique, au dictionnaire, de la définition des mots que les enfants ne comprennent pas immédiatement. Il importe aussi de mettre, à la disposition des enfants, des dictionnaires adaptés, c'est-à-dire dont les informations soient compréhensibles par eux. Ce n'est pas toujours le cas.

36. Ces mots ne serviront pas à «construire» des phrases, souvent peu intéressantes, mais peuvent servir de base à l'élaboration du contenu d'un message contextualisé, oral ou écrit.

Percevoir les indications morphologiques et syntaxiques <sup>42</sup>

		<p>Repérer les différentes <b>phrases</b> d'un texte à l'aide des <b>majuscules et de la ponctuation</b> <b>et différencier ainsi la phrase de la ligne.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Distinguer la phrase de la ligne dans un texte</li> <li>➔ Identifier la différence de construction des phrases dans un texte poétique</li> </ul>
		<p>Placer la ponctuation dans un texte dont elle a été effacée <b>et confronter ses choix à ceux de l'auteur.</b></p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Utiliser judicieusement la ponctuation             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Point d'interrogation.</li> <li>- Point d'exclamation.</li> <li>- Points de suspension.</li> <li>- Virgule.</li> <li>- Deux points.</li> <li>- Guillemets.</li> <li>- Tiret.</li> <li>- Point-virgule.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5.</p>
			
		<p>Dans un texte dactylographié sans espace entre les mots, <b>séparer les mots par des traits obliques</b> ou recopier le texte correctement.</p>	<p><b>Stratégie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Par des mises en page différentes, montrer que la lecture est influencée par les procédures suivantes :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminer, reconnaître et analyser les mots.</li> <li>- Discriminer, reconnaître et analyser les groupes de sens, les phrases.</li> <li>- Reconnaître, analyser et utiliser les indices morphologiques et syntaxiques.</li> <li>- Utiliser la ponctuation.</li> <li>- Interpréter le sens des organisateurs textuels.</li> <li>- Séparer une longue phrase en :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• unités de sens :                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- le mot,</li> <li>- la phrase;</li> </ul> </li> <li>• groupes de sens :                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- les groupes nominaux,</li> <li>- les groupes constituants de la phrase (GS, GV, GCP),</li> <li>- les propositions,</li> <li>- les phrases.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5.</p>
 		<p>Dans un texte dactylographié avec ou sans ponctuation, mettre en évidence <b>les groupes de sens</b> à l'aide de traits obliques.</p>	
	 	<p>A partir d'un texte dactylographié en continu et du même texte dont <b>les groupes de sens</b> ont été mis en évidence par des mises en page différentes, exprimer l'importance de la construction de groupes de sens pour faciliter <b>la lecture mentale</b> <b>et disposer par groupe de sens un autre texte dactylographié en continu.</b></p>	

**Percevoir les indications morphologiques et syntaxiques**

		<p><b>Classer les groupes de mots selon qu'ils ont une base nominale ou verbale.</b></p> <p>Par exemple, pour l'écriture d'un texte explicatif, collectionner des sous-titres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à base nominale (du nectar sinon rien, fabrication d'une sauce, un chasseur redoutable...);</li> <li>- à base verbale (quel est son aspect extérieur ? où vit-il ?)</li> </ul> <p><b>et justifier la pertinence du choix de l'auteur (groupe nominal ou groupe verbal) en fonction de la situation de communication (notamment le destinataire).</b></p>	<p>Exemples : Titre d'un livre, slogan publicitaire, titre d'un article de journal ...</p> <p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ A travers différents types de textes, observer des titres et des sous-titres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à <b>base nominale</b> : identifier les composants du groupe nominal (déterminants, noms, adjectifs, pronoms, prépositions, adverbes);</li> <li>- à <b>base verbale</b> : identifier les composants du groupe verbal (verbes, pronoms ...).</li> </ul>
		<p>Repérer, dans des documents réels, <b>des phrases interrogatives</b></p> <p><b>et les classer selon les formes ou les mots interrogatifs utilisés.</b></p>	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand viens-tu me retrouver ?</li> <li>- Comment te sens-tu ?</li> <li>- As-tu lu ce livre ?</li> <li>- Dis-moi si tu as lu ce livre ?</li> </ul> <p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ A travers différents types de textes, observer des phrases interrogatives<sup>37</sup> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à partir des mots interrogatifs : qui ? quand ? quoi ? comment ?</li> <li>- à partir des formes interrogatives : <ul style="list-style-type: none"> <li>• directe (As-tu lu ce livre ?);</li> <li>• indirecte (Dis-moi si tu as lu ce livre ?).</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5.</p>
		<p>Repérer, dans des documents réels, <b>des phrases exclamatives</b></p> <p><b>et les classer selon leurs différentes significations (étonnement, peur...).</b></p>	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plomb ne rouille pas !</li> <li>- Ouvre cette porte !</li> <li>- Puissiez-vous réussir !</li> </ul> <p><b>Stratégie</b></p> <p>➔ A travers différents types de textes, observer des phrases exclamatives<sup>38</sup> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à partir de l'expression d'un fait (énonciative);</li> <li>- à partir de l'expression d'un ordre, d'un conseil (impérative);</li> <li>- à partir de l'expression d'un souhait, d'un désir (optative).</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 5.</p>












37. Voir GRÉVISSE, (1995), p. 59

38. Voir GRÉVISSE, (1995), p. 60

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...









<p><b>LIR.6.</b></p> <p><b>Interpréter les indices graphiques et orthographiques.</b></p>	<p><b>Reconnaitre globalement des mots</b> (déjà rencontrés) en recourant au <b>lexique mental et au contexte réel.</b></p> <p>Identifier des groupes de mots en recourant à la combinaison de diverses stratégies : <b>reconnaissance, construction de relations, décomposition, vérification.</b></p>
---	---

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Apparier des mots (issus de textes connus) proposés sous <b>différentes graphies (script, cursive, imprimée)</b> <b>et vérifier l'association à l'aide d'un référentiel d'écritures.</b>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>Pour lire des mots dont le sens est familier à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer et analyser les indices graphiques.</li> <li>➤ Associer différentes graphies (script, cursive, imprimée).</li> <li>➤ Repérer et analyser les indices lexicaux. <ul style="list-style-type: none"> <li>• La longueur du mot.</li> <li>• La première lettre du mot.</li> <li>• Une lettre qu'il connaît.</li> <li>• La taille des lettres.</li> <li>• ...</li> </ul> </li> <li>➤ Analyser les indices grapho-phonétiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les lettres.</li> <li>• Les sons.</li> <li>• Les syllabes.</li> </ul> </li> <li>➤ Analyser les indices morphologiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les préfixes.</li> <li>• Les suffixes.</li> <li>• Les racines.</li> </ul> </li> <li>➤ Comparer avec la prononciation (VOIR PAR. 6.)</li> </ul>
				Associer <b>des mots et leur silhouette respective</b> <b>et verbaliser les indices pris en compte par chaque élève.</b>	
				Associer des <b>mots</b> ou <b>des groupes de mots à leur image</b> , à partir d'adaptations graphiques de jeux : loto, domino, jeu des familles, jeu des paires... <b>et verbaliser les stratégies de mise en mémoire.</b>	
				Entourer, dans des textes déjà lus, <b>des mots qui ont le même début, la même finale, les mêmes lettres doublées, la même syllabe...</b>	
				Entourer dans un texte (oralisé par l'enseignant à de multiples reprises et dont les mots sont devenus familiers) les mots qui comprennent tel ou tel <b>son donné</b> <b>et les classer selon leur graphie.</b>	
				Dans un texte (sur lequel le groupe classe a déjà élaboré des significations), souligner des mots qui présentent <b>des analogies graphiques</b> <b>et classer ces mots selon les types d'analogies.</b>	

VOIR ECR. 6.



ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Remettre en ordre un texte (déjà lu) découpé en bandelettes en disposant de l'original <b>et</b> exprimer les indices qui ont permis la mise en ordre.	<b>Stratégies</b> ➤ Analyser les indices grapho-phonétiques (Voir document «Des balises pour apprendre à lire».) ➤ Analyser les indices syntaxiques <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'organisation générale de la phrase.</li> <li>- La majuscule.</li> <li>- Les signes de ponctuation.</li> <li>- L'ordre des mots.</li> <li>- Les mots outils.</li> <li>- Les différentes marques de genre et de nombre (LIR. 5.).</li> </ul> ➤ Analyser les indices morphologiques <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les préfixes.</li> <li>- Les suffixes.</li> <li>- Les racines.</li> <li>- Le «e» du féminin.</li> <li>- Le «s», le «z», le ... du pluriel.</li> <li>- Le «nt» des verbes.</li> </ul>
				Repérer, dans un ou plusieurs textes déjà rencontrés, des mots ou groupes de mots donnés par écrit.	
				<b>Entourer</b> dans un texte, lu à voix haute par l'enseignant et dont les mots sont familiers, <b>les lettres finales qui sont écrites et non prononcées.</b>	
				<b>Entourer</b> dans un texte les finales non prononcées des mots et classer ces mots selon <b>le statut de la (des) lettre(s) finale(s)</b> : expression du genre, du nombre, de la famille lexicale, du temps verbal employé...	

VOIR ECR. 6.

**Note à propos de la discrimination visuelle** : certaines activités comme le jeu des erreurs, la silhouette cachée... visant à améliorer les capacités d'attention et de discrimination visuelle sont très utiles à la construction de la compétence "savoir structurer l'espace". Cependant, elles ne doivent pas être confondues avec la reconnaissance de mots et leur mise en mémoire.






Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**LIR.7.**

**Percevoir la dimension non verbale du texte.**

Etre attentif à la **typographie, au support**.  
Relier les **informations visuelles (dessins, photos, schémas, cartes, graphiques, tableaux...)** à celles données par le texte proprement dit.

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		Activités de structuration	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Comparer des mises en page, des typographies, des supports... de textes du même genre, noter les constantes et les variantes</p> <p><b>et justifier la pertinence des éléments de l'ensemble par rapport à l'intention de l'auteur.</b></p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>➔ <b>La compréhension du texte au niveau du fond</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager la structure du texte en s'appuyant sur la mise en page.</li> <li>- Repérer et créer des liens entre la structure du texte (LIR. 3.) et ses connaissances antérieures.</li> <li>- Repérer et créer des liens entre la structure du texte et les informations visuelles :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• liens redondants : l'image n'apporte rien de spécifique ou de nouveau au contenu du texte;</li> <li>• liens complémentaires : l'image apporte un élément nouveau au contenu du texte;</li> <li>• liens contradictoires : l'image contredit l'un des éléments du texte.</li> </ul> </li> </ul> <p>➔ <b>La compréhension du texte au niveau de la forme : les éléments de la mise en page</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Typographie utilisée.</li> <li>- Présence/absence de titres et de sous-titres.</li> <li>- Présence/absence de paragraphes et de chapitres.</li> <li>- Présence/absence de schémas, d'illustrations ...</li> <li>- Couleurs utilisées.</li> <li>- Types de supports.</li> <li>- ...</li> </ul> <p style="text-align: right;">VOIR ECR. 7.</p>
				<p>Repérer dans divers textes les éléments non verbaux, classer ceux-ci selon le rôle (décor, apport d'informations...) qu'ils jouent dans leur genre de texte</p> <p><b>et expliquer quelles informations supplémentaires sont éventuellement apportées par ces compléments visuels.</b></p>	

## TYPES ET GENRES DE TEXTES<sup>1</sup>

Les caractéristiques qui différencient les types de textes ne feront en aucun cas l'objet d'un apprentissage formel. Elles seront abordées:

- implicitement, par le biais d'observations qui visent à sensibiliser les enfants à tel ou tel aspect du fonctionnement textuel pour améliorer leur savoir-faire dans ce domaine;
- explicitement, dans la mesure où les observations des enfants y conduiront (et pas plus loin que celles-ci).

C'est sur les GENRES concrets de textes, observés dans la réalité de leurs usages, que se fonderont plutôt les pratiques et les observations.

### 1. TEXTES À DOMINANTE DIALOGUÉE

➔ **Caractéristiques:**

- discours direct;
- changement d'interlocuteur;
- ponctuation: guillemets, tirets.

➔ **Genres:** la conversation téléphonique, l'interaction quotidienne orale, le débat, l'interview, les dialogues de romans, de théâtre, de films...

### 2. TEXTES À DOMINANTE POÉTIQUE

➔ **Caractéristiques:** production de significations *nouvelles* à l'aide de :

- retour d'éléments semblables: son, nombre de syllabes, structure grammaticale, vers ou groupe de vers (refrain);
- glissements de sens (métaphore...);
- formulations (associations) inhabituelles, création de mots ...;
- mise en forme graphique;
- reprise ou refonte de textes connus ou d'expressions usuelles.

➔ **Genres:** le poème (et ses multiples formes), la prose poétique, la chanson, la comptine, le slogan publicitaire, le proverbe, le dicton, certains textes d'humour...

### 3. TEXTES À DOMINANTE INJONCTIVE

➔ **Caractéristiques:**

- temps de base: impératif, infinitif, futur simple ou indicatif présent (2<sup>e</sup> personne);
- organisateurs textuels chronologiques.

➔ **Genres:** la recette, la notice de montage, les consignes, les règlements, les règles de jeu...

1. On évitera de soumettre les enfants à un modèle théorique. On se servira plutôt de tous les modèles susceptibles d'affiner le "sens linguistique" de l'enfant à propos de chaque genre de texte.

## 4. TEXTES À DOMINANTE NARRATIVE

### ➔ Caractéristiques:

- structure narrative;
- personnages: nom, rôle (principal-secondaire; aidant-opposant), caractéristiques (physiques, morales)...;
- présence de certains indices;
- point de vue : qui raconte? (un personnage, un observateur...);
- formes verbales de base:
  - présent (et ses deux valeurs fondamentales: "ici-maintenant", "historique");
  - passé composé-imparfait (et plus-que-parfait);
  - passé simple-imparfait (et plus-que-parfait);
- indicateurs chronologiques et pronoms;
- cadre chronologique du récit: durée de l'histoire; moment auquel l'histoire se déroule, épisodes développés ou simplement mentionnés;
- lieux du récit: réels ou imaginaires; précis ou imprécis...

➔ **Genres:** le reportage (journalistique), le fait divers, le récit de vie, le récit historique, la parabole, le conte, la légende, le roman (et ses nombreux sous-genres), la nouvelle, l'histoire drôle...

## 5. TEXTES À DOMINANTE DESCRIPTIVE

### ➔ Caractéristiques:

- structure descriptive (ordre des informations);
- choix d'éléments en fonction du texte dans lequel la description s'inscrit;
- formes verbales de base: présent, imparfait.

➔ **Genres:** de la description utilitaire à la description littéraire (comme celle de Jean de La Bruyère, Jules Renard, Francis Ponge...) en passant par celle du *Guide Bleu*, ou le passage descriptif inséré dans un texte narratif...

## 6. TEXTES À STRUCTURE DOMINANTE EXPLICATIVE OU INFORMATIVE

### ➔ Caractéristiques:

- réponse à des questions ou problèmes énoncés au départ;
- présence d'annonces (qui font apparaître le plan de l'exposé), ainsi que de reprises et d'organisateur textuels logiques (destinés à guider le lecteur ou l'auditeur).

➔ **Genres:** la plupart des textes contenus dans les manuels scolaires et les encyclopédies, les comptes rendus d'expériences, les articles scientifiques...

## 7. TEXTES À STRUCTURE DOMINANTE ARGUMENTATIVE

### ➔ Caractéristiques:

- but (le plus souvent explicite) de l'auteur : il veut convaincre;
- utilisation d'arguments et de certains organisateurs textuels logiques.

➔ **Genres:** tous les textes qui visent à accuser ou à défendre (juste/injuste), à louer ou à blâmer (beau/laid), à conseiller ou à déconseiller (utile/inutile), à démontrer (prouver) ou à réfuter; à marquer son accord ou son désaccord (vrai/faux). Par exemple: la publicité, la critique de film, d'œuvre d'art, l'éditorial, le plaidoyer ou le réquisitoire ...

**ANNONCE** : Phrase(s) qui annonce(nt) l'essentiel d'un développement qui va suivre (dans l'ensemble d'un texte ou une de ses parties).

**ANTÉCÉDENT** : Mot ou groupe de mots représenté par un substitut grammatical ou lexical. Comme son nom l'indique, il est habituellement placé avant le substitut, mais il peut aussi parfois le suivre. *Exemples : Paul est très actif : il lit, il écrit... Le joueur qui m'a battu...*

**COHÉRENCE** : Pour qu'un document (texte, message...) soit cohérent, il faut qu'il comporte :

- des informations qui se répètent (répétition);
- dans son développement, des informations nouvelles (progression);
- aucune contradiction entre les informations (non-contradiction);
- des informations qui puissent être reliées (relation).

**CONSCIENCE PHONOLOGIQUE** : La conscience phonologique est la conscience de toute unité linguistique (syllabes, rimes, phonèmes). Elle permet des opérations mentales sur le langage parlé comme, par exemple, segmenter des mots en syllabes, reconnaître la rime d'un mot, supprimer le premier phonème d'une syllabe...

**CONSCIENCE PHONÉMIQUE** : La conscience phonémique peut se définir comme la capacité à considérer les mots parlés comme étant formés d'unités phonologiques insegmentables: les phonèmes.

**ENCHÂSSEMENT** : Inclusion d'un énoncé dans un autre énoncé. La subordination est un enchâssement. *Exemple : Jean est en train de lire un livre. Je regarde le livre. → Je regarde le livre que Jean est en train de lire.*

**GENRE (DE TEXTES)** : Catégorie de classement de textes définie par une tradition (par exemple, la pratique scolaire, le champ littéraire d'une époque donnée). Ainsi : la fable, la comédie, le roman, la poésie lyrique... Des genres différents tels que la recette, la notice de bricolage, le règlement de classe peuvent être regroupés sous le même type de texte : type à dominante injonctive (voir LF. 56-57).

**GRAPHÈME** : Lettre ou groupe de lettres transcrivant un phonème. *Exemple : «o», «eau», «ô» et «au» sont des graphèmes pour [o].*

**INFÉRER / INFÉRENCE** : Démarche mentale du lecteur ou de l'auditeur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un document entre eux et/ou avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée dans le texte.

- ➔ **Les inférences logiques** sont fondées sur le texte, c'est-à-dire que le lecteur perçoit dans l'écrit des éléments qui lui permettent de construire du sens par déduction et raisonnement logique. La réponse est nécessairement contenue dans l'écrit, mais de façon implicite. Celle-ci a cependant un caractère «irréfutable» (site "salle des profs"<sup>2</sup>).
- ➔ **Les inférences pragmatiques** se fondent essentiellement sur les connaissances du lecteur, sur son expérience du monde, sur «sa» réalité. En procédant par associations d'idées, le lecteur émet des hypothèses qui seront argumentées. Elles ont un caractère «plausible» (site "salle des profs"<sup>3</sup>).

**MÉTALINGUISTIQUE** : Le métalangage est composé d'éléments servant à décrire la langue. Quand on dit *Paul est un étudiant*, on est dans le langage. Mais si l'on dit *Dans cette phrase, le mot Paul est sujet du verbe*, on est dans le métalangage. De même si l'on précise que *Paul comporte quatre lettres à l'écrit et trois phonèmes à l'oral*.

Dans l'enseignement du français, la terminologie grammaticale (*nom, pronom, verbe, adjectif...*) constitue l'essentiel du métalangage. L'apprentissage et le perfectionnement de cette langue se feront notamment par deux voies :

- 1) les activités langagières : on parle la langue ;
- 2) les activités métalangagières : on parle **de** la langue.

1. Certaines définitions sont inspirées de :  
KERLOCH, J.-P., (2002).  
2. [www.segec.be](http://www.segec.be)  
3. [www.segec.be](http://www.segec.be)

**MÉTACOGNITION** : Processus par lequel l'élève prend conscience des stratégies qu'il utilise pour apprendre.

**MORPHÈME** : Unité minimale de signification pouvant être un mot (*exemples* : je, tu, à, de, par, très, qui, que, donc...) ou être de dimension inférieure au mot (*exemples* : terminaisons verbales, marques de genre et de nombre : tu manges, les chats...).

**ORGANISATEURS TEXTUELS** : Ensemble des mots de liaison et des groupes de mots à valeur chronologique, spatiale ou logique qui, non seulement, constituent les marques de l'organisation générale du texte, mais également assurent sa cohérence à un niveau plus local : entre paragraphes, phrases ou sous-phrases (*propositions*). Selon les genres, les mêmes mots peuvent avoir des valeurs différentes. Ainsi, par exemple, la triade *d'abord, ensuite, enfin* pourra avoir une valeur chronologique (dans un texte narratif) ou logique (dans un texte argumentatif).

*Exemples* : Organismes textuels :

- chronologiques, temporels : hier, jadis, ensuite, puis ...;
- spatiaux : à côté de, à droite, d'ici ...;
- logiques : alors, si ...

**PHONÈME** : Unité minimale de la langue parlée qui permet de distinguer un mot d'un autre. Voir alphabet phonétique (voir document "Des balises pour apprendre à lire").

**PRÉFIXE** : Forme de dérivation permettant la construction de mots à partir d'autres mots.

*Exemples* : dire/**contre**dire/**re**dire/**pré**dire/**mau**dire ; classer/**sur**classer/**dé**classer...

**PROGRESSION THÉMATIQUE** : Manière dont l'information s'achemine de phrase en phrase tout au long d'un texte.

**REPRISE** : Ensemble des notations (phrases, substituts, répétitions...) qui rappellent certains éléments développés auparavant dans un texte.

**SÉMANTIQUE** : Comme nom, désigne l'étude du sens des unités linguistiques, des radicaux, des préfixes, des mots, des énoncés...

Comme adjectif, désigne ce qui a rapport au sens.

**SUBSTITUT** : Mot ou groupe de mots qui en remplace un autre. On distingue deux grands types de substituts, selon qu'il s'agit de mots :

- grammaticaux : pronoms "représentants", certains adverbes et déterminants ;
- lexicaux : synonymes, termes génériques...

**SUFFIXE** : Le suffixe se place à la fin du mot et peut changer la catégorie grammaticale du mot dérivé par rapport à celle du mot source (*exemples de suffixe*: -able, -ade, -age, -aie, -aille, -ement, -esque, -ique, -isme, -oir, -on, etc.).

Parmi les suffixes, certains se sont spécialisés dans la formation des verbes (**-er, -ir, -iser, -fier**).

Le suffixe "**-ment**" s'est presque totalement spécialisé dans la formation des adverbes (*lent = lentement, clair = clairement, etc.*).

**SYNTAXE** : Partie de la grammaire qui étudie les règles de combinaison dans les énoncés : accord, ordre des mots, possibilité ou non de déplacement, connexion entre mots, propositions et phrases. L'analyse syntaxique s'intéresse aux fonctions des mots et des propositions.

**TEMPS VERBAL** : Ensemble des formes verbales, de valeur temporelle ou modale, rangées dans la conjugaison sous une étiquette particulière : l'indicatif imparfait, le subjonctif présent... sont des *temps verbaux*.

**TERME GÉNÉRIQUE** : Terme qui, dans un ensemble lexical, sert à définir les autres en compréhension. Les termes spécifiques *table, chaise, dressoir, divan...* peuvent se définir en un terme générique «meubles».

**TEXTE** : Suite de phrases organisées en un ensemble cohérent, tant à l'oral qu'à l'écrit.

**TYPE DE TEXTE** : Catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même. On peut ainsi trouver des poésies dont le type est à la fois descriptif, narratif, dialogué et argumentatif (c'est le cas de la fable). À l'inverse, un type de texte narratif peut être représenté par des genres différents : roman, conte, fait divers, bande dessinée ... (voir annexe "Types et genres de textes").

## Mots clés

Savoir  
parler

Savoir  
écouter

Savoir  
écrire

Savoir  
lire

## TEXTES

<b>Actions, péripéties</b>			ECR.2.3.	LIR.2.3.
<b>Annonces</b>		ECO.3.4.		LIR.4.
<b>Articulation</b>	PAR.6.	ECO.6.		
<b>Attitude corporelle</b>	PAR.7.	ECO.7.		
<b>Cohérence de la forme verbale :</b>				
↳ Indicatif présent				
↳ Indicatif imparfait				
↳ Indicatif futur simple				
↳ Indicatif passé simple				
↳ Indicatif passé composé				
↳ Indicatif plus-que-parfait	PAR.4.	ECO.4.	ECR.4.	LIR.4.
↳ Indicatif futur antérieur				
↳ Conditionnel présent				
↳ Impératif présent				
↳ Subjonctif présent				
↳ Participe présent				
↳ Participe passé				
↳ Infinitif				
<b>Cohérence du texte</b>	PAR.3.4.	ECO.3.4.	ECR.3.4.	LIR.3.4.
<b>Cohérence entre phrases</b>	PAR.4.	ECO.4.	ECR.4.	LIR.4.
<b>Contexte du texte</b>	PAR.1.	ECO.1.5.	ECR.1.	LIR.1.5.
<b>Couverture (première et quatrième de couverture)</b>				LIR.2.
<b>Débit et pause</b>	PAR.5.6.	ECO.6.		
<b>Dictionnaire</b>			ECR.6.	LIR.3.5.
<b>Discours direct - Discours indirect</b>			ECR.3.	LIR.3.5.
<b>Edition - éditeur</b>				LIR.1.2.
<b>Emetteur (scripteur, auteur, locuteur)</b>	PAR.1.	ECO.1.	ECR.1.	LIR.1.
<b>Fonctions de communication</b>	PAR.1.	ECO.1.	ECR.1.	LIR.1.2.
<b>Hypothèses, prédictions</b>		ECO.2.		LIR.2.4.5.
<b>Illustrations</b>	PAR.3.7.	ECO.7.	ECR.7.3.	LIR.2.3.7.
<b>Inférence</b>		ECO.2.		LIR.2.4.
<b>Informations principales, secondaires</b>	PAR.3.	ECO.2.3.	ECR.3.	LIR.2.3.
<b>Intonation</b>	PAR.5.6.	ECO.6.		
<b>Lecture/écoute intégrale ou sélective</b>		ECO.1.		LIR.1.
<b>Majuscules</b>			ECR.5.6.	LIR.5.6.
<b>Mise en page</b>			ECR.3.7.	LIR.3.7.

<b>Modes</b>	PAR.4.	ECO.4.	ECR.4.3.	LIR.3.4.
<b>Organisateurs textuels :</b>				
➔ chronologiques –temporels				
➔ logiques	PAR.3.4.5.	ECO.3.4.	ECR.3.4.5.	LIR.3.4.
➔ spatiaux				
<b>Organisation générale du texte</b>	PAR.3.7.	ECO.3.7.	ECR.3.7.	LIR.3.7.
<b>Paragraphes</b>			ECR.3.7.	LIR.3.7.
<b>Personnages</b>	PAR.2.	ECO.2.	ECR.2.3.	LIR.2.3.
<b>Plan</b>	PAR.3.	ECO.3.	ECR.3.	LIR.3.
<b>Ponctuation :</b>	PAR.5.		ECR.3.5.	LIR.3.4.5.6.
➔ point final				
➔ virgule				
➔ point d'interrogation				
➔ point d'exclamation				
➔ points de suspension			ECR.5.	LIR.3.5.6.
➔ point-virgule				
➔ deux points				
➔ guillemets				
➔ tirets				
<b>Prononciation</b>	PAR.6.			
<b>Récepteur destinataire (lecteur, auditeur)</b>	PAR.1.	ECO.1.	ECR.1.	LIR.1.
<b>Répétition</b>	PAR.4.5.		ECR.4.5.	LIR.4.5.
<b>Reprises</b>	PAR.4.5.	ECO.3.4.	ECR.4.	LIR.4.
<b>Résumé</b>			ECR.3.	LIR.2.
<b>Schéma du texte</b>	PAR.3.	ECO.3.	ECR.3.	LIR.3.
<b>Silhouette du texte</b>			ECR.3.	LIR.3.
<b>Situation de communication</b>	PAR.1.6.	ECO.1.6.	ECR.1.3.	LIR.1.3.
<b>Situation initiale/finale</b>		ECO.3.	ECR.3.	LIR.3.
<b>Structure du texte</b>	PAR.3.	ECO.3.	ECR.3.	LIR.3.7.
<b>Substituts grammaticaux</b>	PAR.4.	ECO.4.	ECR.4.	LIR.4.
<b>Substituts lexicaux</b>	PAR.4.	ECO.4.	ECR.4.5.	LIR.4.5.
<b>Support du texte</b>	PAR.1.7.	ECO.1.7.	ECR.1.7.	LIR.1.2.5.7.
<b>Systèmes des temps verbaux</b>	PAR.4.5.	ECO.4.	ECR.3.4.5.	LIR.3.4.5.
<b>Textes à dominante argumentative</b>	PAR.1.2.3.	ECO.1.2.3.	ECR.1.2.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Textes à dominante descriptive</b>	PAR.1.2.3.4.	ECO.1.2.3.	ECR.1.2.3.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Textes à dominante dialoguée</b>	PAR.1.3.	ECO.1.2.3.	ECR.1.2.3.5.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Textes à dominante explicative ou informative</b>	PAR.1.2.3.4.	ECO.2.3.	ECR.1.2.3.5.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Textes à dominante injonctive</b>	PAR.1.2.3.	ECO.2.3.	ECR.1.2.3.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Textes à dominante narrative</b>	PAR.1.2.3.4.	ECO.1.2.3.	ECR.1.2.3.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Textes à dominante poétique</b>	PAR.1.3.	ECO.1.2.3.	ECR.1.2.3.	LIR.1.2.3.4.7.
<b>Titres, sous-titres</b>			ECR.3.7.	LIR.1.2.3.5.7.
<b>Typographie</b>			ECR.7.	LIR.7.
<b>Vocabulaire</b>	PAR.2.4.5.	ECO.2.4.5.	ECR.2.4.5.	LIR.2.4.5.
<b>Volume</b>	PAR.6.	ECO.6.		



## PHRASES

<b>Accords au sein du groupe nominal</b>	PAR.5.	ECO.5.	ECR.4.5.6.	LIR.4.5.6.
<b>Accords du GS avec le GV (orthographe de la conjugaison)</b>	PAR.5.	ECO.5.	ECR.5.6.	LIR.5.6.
<b>Adjectifs</b>	PAR.5.		ECR.5.	LIR.5.
<b>Adverbes</b>	PAR.3.4.5.		ECR.3.5.	LIR.4.5.
<b>Conjonctions de coordination (connecteurs)</b>	PAR.4.		ECR.4.	LIR.4.
<b>Conjonctions de subordination (connecteurs)</b>	PAR.4.		ECR.4.	LIR.4.
<b>Constituants de la phrase</b>			ECR.5.	LIR.5.
<b>Couper un mot en fin de ligne</b>			ECR.6.	
<b>Déterminants :</b> ↳ Déterminants articles définis ↳ Déterminants articles indéfinis ↳ Déterminants démonstratifs ↳ Déterminants possessifs ↳ Déterminants interrogatifs ↳ Déterminants exclamatifs ↳ Déterminants numéraux ↳ Déterminants indéfinis			ECR.4.5.	LIR.4.5.
<b>Genre : masculin/féminin</b>	PAR.5.	ECO.5.	ECR.5.6.	LIR.6.
<b>Graphie - Graphèmes</b>			ECR.6.	LIR.5.6.
<b>Groupe complément de phrase</b>			ECR.5.	LIR.5.
<b>Groupe nominal</b>			ECR.4.5.	LIR.4.5.
<b>Groupe sujet</b>			ECR.5.6.	LIR.5.
<b>Groupe verbal</b>			ECR.4.5.6.	LIR.5.
<b>Majuscule</b>			ECR.5.6.	LIR.6.
<b>Mots invariables</b>			ECR.6.	LIR.5.6.
<b>Mots les plus fréquents</b>			ECR.6.	LIR.5.6.
<b>Nature des mots</b>			ECR.4.5.	LIR.4.5.
<b>Nombre : singulier/pluriel</b>	PAR.5.	ECO.5.	ECR.5.6.	LIR.6.
<b>Noms</b>	PAR.5.		ECR.2.5.	LIR.4.5.
<b>Ordre alphabétique</b>				LIR.5.
<b>Participe passé (accord)</b>			ECR.5.6.	LIR.6.
<b>Phonèmes (phonologie)</b>	PAR.6.	ECO.6.	ECR.5.6.	LIR.6.
<b>Phrase</b>	PAR.5.		ECR.5.	LIR.5.6.
<b>Prépositions (connecteurs)</b>	PAR.4.5.		ECR.6.	LIR.5.
<b>Pronoms :</b> ↳ Pronoms personnels ↳ Pronoms démonstratifs ↳ Pronoms possessifs ↳ Pronoms interrogatifs ↳ Pronoms indéfinis ↳ Pronoms relatifs (connecteurs)	PAR.5.		ECR.4.	LIR.4.5. LIR.4.5.
<b>Propositions</b>				LIR.5.
<b>Syllabes</b>		ECO.6.	ECR.5.6.	LIR.6.
<b>Synonymes, antonymes, homonymes</b>	PAR.5.	ECO.5.	ECR.4.5.6.	LIR.4.5.6.
<b>Types et formes de phrases</b>	PAR.6.	ECO.6.	ECR.4.5.	LIR.5.
<b>Variations morphologiques</b>	PAR.5.	ECO.5.	ECR.4.5.6.	LIR.5.6.
<b>Verbes</b>	PAR.5.		ECR.5.	LIR.5.
<b>Vocabulaire</b>	PAR.2.3.4.5.	ECO.2.4.5.	ECR.2.3.4.5.	LIR.2.3.4.5.

# Mathématique



# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.5**

1. Vue d'ensemble p.5
2. Compétences d'intégration p.6
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration p.9
  - Savoir établir des liens logiques p.9
  - Savoir structurer l'espace et ses composantes p.10
  - Savoir mesurer des grandeurs p.11
  - Savoir calculer sur des nombres p.12
4. Prolongements dans le secondaire p.13
5. Liens avec les Socles de compétences p.15

## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.18**

1. Des activités fonctionnelles p.18
2. Des activités de structuration p.24
  - Savoir établir des liens logiques p.24
  - Savoir structurer l'espace et ses composantes p.40
  - Savoir mesurer des grandeurs p.61
  - Savoir calculer sur des nombres p.97

## **TABLES DES MATIÈRES** **p.157**

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences



# Intentions générales

Plus que d'informer sur ce que tout enseignant doit "faire" dans le domaine des mathématiques, l'articulation des compétences proposées et les types d'activités suggérées visent, dans le présent programme, à insuffler **UN ESPRIT ET UNE METHODOLOGIE DE TRAVAIL**.

Permettre de s'ouvrir et de grandir en mathématiques, voilà en tant qu'enseignant la perspective à se donner pour chaque enfant.

## D'ABORD INSUFFLER UN ESPRIT

"Développe ta capacité à tenir des raisonnements logiques; essaie de toujours mieux comprendre; critique tes propres raisonnements. A l'école, tu vis la période la plus active de ton existence, tu apprends à poser des questions, tu construis ton intelligence". Le but de l'enseignement n'est-il pas de proposer à chaque jeune de comprendre qu'on est sur Terre pour être heureux, que l'on va à l'école pour s'amuser, et que les cours de maths doivent être des occasions de bien rire.

Albert Jacquard

### La confiance en soi

Apprendre n'est pas produire.

L'enfant a besoin de beaucoup de temps pour construire du sens sur les objets mathématiques.

Le presser à produire trop vite de bonnes réponses risque de détruire sa confiance en lui.

Aussi l'enseignant osera-t-il prendre le temps et faire la part belle à l'activité mathématique:

se questionner, essayer, se tromper, réessayer, échanger, confronter, développer des pistes de réflexion, se questionner à nouveau... telles sont les étapes qui ont jalonné l'histoire du développement des mathématiques. Telles sont les étapes à vivre aussi à l'école fondamentale.

Chaque fois que l'enfant prend conscience de ce qu'il construit par sa propre activité, il y gagne en confiance dans ses capacités et en plaisir à continuer à explorer les mathématiques.

### Le questionnement

L'univers mathématique n'est pas fermé et sans surprises.

L'enfant aime explorer des espaces inconnus. Lui laisser croire qu'il existe une réponse à chaque question risque d'étouffer sa curiosité naturelle.

Aussi l'enseignant osera-t-il accueillir, se laisser surprendre par le questionnement des enfants : interpellier les acquis, établir des relations, risquer divers chemins, chercher des "pourquoi", entrevoir des généralités, vouloir les prouver; s'étonner des implications pratiques, poursuivre avec de nouvelles questions. Chaque fois que l'enfant voit son questionnement pris en compte, enrichi de la recherche des autres et de l'enseignant, n'y gagne-t-il pas plus en appétit qu'en satiété ?

### La solidarité

Construire des mathématiques ensemble, c'est ne laisser personne au bord du chemin.

Chaque enfant a besoin d'être reconnu dans ses particularités, sa culture propre, son mode de pensée. Mettre l'accent sur la compétition, ne valoriser qu'un type de comportement, qu'un mode de réflexion... ne peuvent que renvoyer bon nombre à un sentiment d'exclusion.

Parfois aussi le sens des objets proposés, et surtout la manière dont ils sont traités avec les enfants, peuvent diviser le groupe ou le souder.

Aussi l'enseignant se posera-t-il des questions sur les valeurs sous-tendues, tant au niveau de l'activité proposée que de l'organisation et de l'évaluation. Chaque fois que l'enfant a la possibilité d'exprimer et de partager ses réussites et ses doutes avec ses pairs, de se réjouir de faire la route ensemble à la conquête d'un patrimoine commun, il y gagne en respect de l'autre et le groupe en responsabilité collective.

## ENSUITE INSUFFLER UNE METHODOLOGIE DE TRAVAIL

La méthodologie qui sous-tend l'ensemble des activités mathématiques proposées se veut un soutien à la quête de sens qui habite tout enfant qui veut grandir.

### Comprendre les réalités

Tout d'abord, les mathématiques développées à l'école fondamentale se veulent un outil au service d'une meilleure compréhension de la réalité.



C'est pourquoi les apprentissages mathématiques s'articuleront le plus souvent sur des questions issues :

- ➔ de projets de classe amorcés par les enfants (comme, par exemple, réaliser une collation, fabriquer une maquette, concevoir et suivre une enquête...);
- ➔ de sujets de réflexion qui les préoccupent (comme la croissance, la télévision, la pollution, un événement de l'actualité...);
- ➔ de vastes questions fondamentales, produits de leur curiosité naturelle (telles que "qu'est-ce que la vie ? ", " pourquoi et comment grandit-on ? "...);
- ➔ de défis, de situations apportées par l'enfant ou par l'enseignant.

On s'arrêtera pour prendre le temps d'apprendre, mais on reviendra à ces questions. Ceci permettra de re-contextualiser les outils mathématiques élaborés, et de découvrir ainsi leur utilité dans la vie, un aspect de leurs sens.

### **Questionner les objets mathématiques**

Par ailleurs, les notions mathématiques à construire à l'école fondamentale peuvent être, elles aussi, objets de questionnements, de recherches, de mises en relation pour en démystifier toutes les significations (les différents sens d'une opération, d'une fraction...), en comprendre le fonctionnement (d'un procédé opératoire...).

Pour pouvoir cerner tous les aspects d'une organisation, d'un concept, d'une procédure, il faudra penser les apprentissages dans la durée, les aborder sous de multiples points de vue pour faire dépasser progressivement par chacun des enfants les divers obstacles inhérents au savoir ainsi dégagés.

C'est pourquoi le programme organise, autour des divers aspects de la matière, les activités proposées pour développer une compétence ou un ensemble de compétences.

### **Etablir des relations**

Les objets mathématiques en eux-mêmes sont porteurs de sens.

On sollicitera les enfants sur de nombreuses mises en relation entre des concepts apparentés, des procédés voisins, des objets de la même famille, des catégories de démarches...

L'enfant qui dit : "C'est comme", "C'est pareil, sauf quand", "C'est juste le contraire, mais" construit encore du sens.

C'est pourquoi les activités énoncées dans le programme invitent régulièrement à établir des relations, à faire des associations. Ceci aidera la mise en mémoire, la réflexion et la mobilisation ultérieure.

### **Construire le langage spécifique**

Pour donner du sens, on démystifiera autant que possible la complexité de la langue mathématique écrite, d'abord en parlant français, beaucoup et longtemps, en écrivant en français ensuite.

C'est pourquoi on permettra à l'enfant d'élaborer plusieurs approches de cette écriture très spéciale qu'imposent les mathématiques, en construisant progressivement la symbolique mathématique quand elle deviendra nécessaire.

L'enfant y trouvera du sens, maîtrisera le code et le manipulera avec d'autant plus d'aisance.

Le sens développé sur la réalité, les objets, les mises en relation, le langage doit dépasser les seules implications mathématiques. L'enfant aura un réel pouvoir sur sa vie, s'il prend conscience des démarches utilisées pour construire des réponses aux questions surgies.

Essayer de les exprimer, d'en cerner l'efficacité, la pertinence rendra l'enfant plus sûr et confiant dans ses capacités à résoudre un problème, seul ou avec d'autres.

La formation mathématique à l'école fondamentale doit dépasser la formation aux seules compétences spécifiques en ce domaine. Elle doit avoir l'ambition de favoriser le développement de compétences plus transversales de "résolveur" de problèmes exprimé dans le **savoir établir des liens logiques**.



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

### Savoir établir des liens logiques

Analyser et comprendre un message

Traiter les informations et les cheminements

Résoudre, raisonner et argumenter

#### Savoir structurer l'espace

Manier des instruments de repérage dans l'espace et de traçage de formes.

Repérer et situer dans l'espace des objets dont soi-même.

Utiliser et mettre en relation les formes géométriques.

Recourir à des transformations de l'espace et du plan.

#### Savoir mesurer des grandeurs

Appréhender et comparer des grandeurs.

Préciser une grandeur ou une différence de grandeur en recourant au mesurage avec des étalons naturels ou des étalons conventionnels.

Opérer sur des grandeurs dans des situations :

- de proportionnalité,
- de calcul d'aire, de périmètre, de volume
- de partage et de comparaison.

#### Savoir calculer sur des nombres

Comprendre le nombre dans ses différents aspects.

Organiser des familles de nombres naturels.

Cerner les divers sens des opérations arithmétiques.

Résoudre des calculs.



## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

A. Le plan des compétences détaille d'abord le **savoir établir des liens logiques**. Cette compétence d'intégration, contrairement aux trois autres, déborde largement le cadre des mathématiques. Elle est caractéristique d'une démarche de résolution de problèmes et elle permet à l'enfant de comprendre et d'agir sur son environnement.

1. La résolution de problèmes est une **METHODOLOGIE** d'apprentissage des mathématiques choisie par le *Programme intégré* et prônée par le décret "Missions".  
Dès lors, la plupart des activités de structuration en :

- ➔ **savoir structurer l'espace;**
- ➔ **savoir mesurer des grandeurs** et
- ➔ **savoir calculer sur des nombres;**

sont à faire vivre sur ce mode de résolution de problèmes en soutenant la recherche et l'expression de liens logiques.

Le plan des activités relatives à cette compétence d'intégration propose donc, en priorité, des situations provenant de la construction de ces trois autres compétences : une pour la première étape (cycle 1, cycle 2), une pour la deuxième étape (cycle 3, cycle 4). Quantités d'autres peuvent illustrer ce choix pédagogique.

2. La résolution de problèmes est aussi un ensemble de compétences **OBJECTIFS DE FORMATION** à développer pour elles-mêmes.

Il s'agit d'apprendre à :

- ➔ **analyser et comprendre un message;**
- ➔ **résoudre, raisonner et argumenter;**
- ➔ et, pour ce faire, **traiter l'information et les cheminements** en construisant et en s'appropriant un certain nombre d'outils spécifiques (symbolisations, tableaux, graphiques, diagrammes, graphes...).

Le plan des activités propose, dès lors, un panel très large, non exhaustif, de possibilités de développement des diverses composantes de ces compétences.

B. Le plan des compétences décline ensuite les trois autres compétences dans un ordre qui correspond davantage à l'approche du réel par les enfants :

- ➔ Ceux-ci appréhendent d'abord les objets de leur environnement, **l'espace**, les repèrent, les situent, les caractérisent.
- ➔ Ils cherchent à qualifier cet espace, mais aussi à le quantifier en explicitant **des grandeurs**.
- ➔ Le mesurage de ces grandeurs les conduit **aux nombres et aux opérations** sur ceux-ci.

Le **savoir structurer l'espace** se décline en quatre compétences dont la première est au service des trois autres :

- ➔ **repérer, situer des objets dont soi-même;**
  - ➔ **utiliser, mettre en relation des formes géométriques;**
  - ➔ **recourir à des transformations;**
- } et pour ce faire, **manier des instruments.**

Ce savoir se construira à travers de nombreuses manipulations d'un matériel varié et riche.

Le maniement d'instruments comme la règle, la latte graduée, l'équerre, le compas sera précédé du recours à toutes sortes d'objets dont la pertinence, l'efficacité sont à discuter dans de nombreux essais et comparaisons. Dès la maternelle, il faut développer également l'usage du crayon, des ciseaux, du pliage, des quadrillages... au service de réalisations géométriques diverses. L'aisance avec tous ces instruments s'acquerra en même temps que sera menée toute la réflexion sur les objets de l'espace et les relations entre eux.





Le *Programme intégré* met l'accent sur les démarches d'observation, d'analyse, de description, de comparaison, de caractérisation, de fabrication dynamique de formes géométriques, en partant des solides pour s'interroger sur les surfaces, puis les lignes et les points. La mise en relation des objets de l'espace et de leurs représentations diverses dans le plan est à aborder dès la maternelle, dans un souci de compréhension progressive de la différence entre le vécu et le perçu visuel notamment.

Les synthèses articulant des univers limités de formes géométriques (triangles, quadrilatères, polygones, polyèdres ...) ne sont pas des buts en soi. Elles sont des démarches pour progresser dans ses représentations des propriétés des formes et pour mieux les utiliser; pour progresser aussi dans ses capacités à classer, ordonner et articuler.

L'approche des transformations est à faire à travers de nombreuses manipulations concrètes pour en comprendre le fonctionnement, les effets, les particularités. Elles sont aussi au service de la mise en relation de constructions de formes géométriques et de recherches telles que les calculs d'aires et de volumes.

Le **savoir mesurer des grandeurs** s'organise en trois étapes:

- ➔ **appréhender et comparer les grandeurs (sans encore les mesurer);**
- ➔ **mesurer les grandeurs moyennant des étalons naturels ou conventionnels;**
- ➔ **opérer sur des grandeurs.**

Le domaine des grandeurs est un lieu privilégié d'actions directes sur le réel en même temps qu'un terrain favorable pour donner du sens aux nombres et aux opérations. Les grandeurs sont, par la suite, éminemment importantes dans tous les cours de sciences.

L'approche des grandeurs se fait à partir d'objets concrets et dans une appréciation d'abord subjective et qualitative (c'est plus long, c'est moins lourd, c'est très cher...).

Vient alors la nécessité d'objectiver la grandeur, de la quantifier. Le passage par les étalons naturels permet aux enfants de construire et de recourir à un premier "système" d'unités dont ils éprouveront les limites. Les dépasser et rejoindre les exigences de la communication universelle rendront les étalons conventionnels nécessaires. Il faudra alors leur donner du sens en les reliant à des expériences multiples et concrètes de mesurage, les organiser en un système qui deviendra la référence. Mesurer beaucoup, moyennant des étalons naturels ou conventionnels, fait découvrir l'impossibilité de "tomber juste" dans le report, fait aboutir à l'expression du résultat par encadrement (c'est entre... et...) qu'on précise grâce à des sous-étalons... C'est le monde des nombres rationnels qui s'ouvre.

Dès la maternelle, ces parcours du qualitatif au quantitatif, des étalons naturels aux étalons conventionnels se mèneront en parallèle sur les diverses grandeurs: longueurs, masses, capacités, superficies, volumes, durées, amplitudes, prix (exprimés en euros)...

Outre les constructions des calculs de périmètre, aire et volume, le programme accorde une place importante aux relations de proportionnalité, savoir de base en résolution de problèmes numériques. Dans les grandeurs reviennent la construction du concept de fraction et le calcul sur les fractions, qui, pour faire du sens dans l'enseignement fondamental, doivent garder une approche concrète.

Le **savoir calculer sur des nombres** est ici développé, de manière explicite, dans deux grands volets se déclinant chacun en deux parties:

- ➔ sur les nombres:
  - **comprendre le nombre dans ses différents aspects;**
  - **organiser les familles de nombres naturels;**
- ➔ sur les opérations:
  - **cerner les différents sens des opérations arithmétiques;**
  - **résoudre des calculs.**



➡ Pour les nombres:

Constamment présents et utilisés dans le quotidien, les nombres sont à travailler dès la maternelle en séries logiques et en familles de sens (les pairs, les carrés, les dizaines, les...). En maternelle, il faudra asseoir les bases des outils de dénombrement (litanie verbale, cardinalité, comptage, reconnaissance globale des premiers schèmes, ordinalité), et aussi les bases de l'organisation des grandes quantités (groupements, échanges). Le but est de permettre d'entrer, dès les primaires, plus avant dans la compréhension du système décimal, et dans l'organisation de l'ordre entre les nombres sur divers supports structurants (droites, cercles, tableaux).

Les premiers nombres abordés en familles seront composés, mis en relation grâce à de nombreux supports permettant d'en saisir la structure opératoire. Les enfants seront sollicités dans des activités de manipulation, dans des jeux favorisant la mise en mémoire d'images mentales de ces nombres et de leurs liens. Ceci jusqu'à asseoir les premiers automatismes indispensables au calcul.

➡ Pour les opérations:

La première compétence se développe à travers de multiples situations où les opérations pourront être agies, racontées de diverses façons, comparées, écrites en français puis, progressivement, symbolisées en mathématique. Il sera important de garder des représentations diversifiées des opérations ainsi qu'un vocabulaire opératoire riche en appui et en explicitation des écritures mathématiques.

La seconde compétence se développe à travers la **construction d'automatismes**, c'est-à-dire la construction de résultats opératoires à se mettre en mémoire grâce à une utilisation fréquente, dans des contextes de sens, et cela, dès le deuxième cycle. Savoir calculer, c'est aussi savoir **inventer une nouvelle procédure** en choisissant, dans un référentiel organisé de procédés (commuter, décomposer et associer ou distribuer, compenser) et de techniques (calcul mental, calcul écrit, calculette). Ces procédés et ces techniques doivent donc être construits non seulement dans le souci de les effectuer mais, surtout, grâce à des comparaisons, en en identifiant les conditions d'usage pertinent. La démarche d'estimation ainsi que la démarche de vérification de la solution sont des étapes du processus de résolution dont l'importance est à découvrir dès les premières opérations.



### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### → **Savoir établir des liens logiques** (SELL)

##### **SELL.1.**

**Analyser et comprendre un message.**

- SELL.1.1. Oser s'arrêter; prendre le temps de s'approprier la situation et se poser des questions.
- SELL.1.2. Cerner les problèmes qui se posent, les formuler, les décomposer en sous-problèmes.
- SELL.1.3. Rechercher les informations et des critères pour les sélectionner.
- SELL.1.4. Recourir à des outils susceptibles d'aider à comprendre la situation.

##### **SELL.2.**

**Traiter les informations et les cheminements.**

- SELL.2.1. Organiser selon divers critères : trier, classer, ranger, articuler.
- SELL.2.2. Construire, lire, interpréter, utiliser : des symboles, des représentations, des schémas, des dessins, des graphiques, des tableaux, des graphes, des diagrammes pour clarifier une situation ou faciliter une recherche.
- SELL.2.3. S'interroger sur des présentations de données, des combinaisons possibles de celles-ci, des fréquences d'apparition.  
Construire et utiliser le concept de moyenne.

##### **SELL.3.**

**Résoudre, raisonner et argumenter.**

- SELL.3.1. Faire des hypothèses de solutions.
- SELL.3.2. Chercher plusieurs idées de démarches pour résoudre la situation.
- SELL.3.3. Anticiper leur plausibilité, leur faisabilité.
- SELL.3.4. Recourir à des acquis susceptibles d'aider à résoudre la situation.
- SELL.3.5. Choisir une démarche et la mener à son terme.
- SELL.3.6. Confronter la solution et la démarche à la situation; chercher à prouver leur adéquation.
- SELL.3.7. Accepter ses erreurs, en chercher les causes et revenir sur son cheminement.
- SELL.3.8. Interagir et communiquer dans un langage clair et précis avec les autres.
- SELL.3.9. Comparer et confronter les hypothèses, les démarches et les solutions avec les autres.



**SSE.1.**

**Manier des instruments propres au repérage dans l'espace et au traçage de formes.**

SSE.1.1. Déterminer le fonctionnement et la spécificité d'usage de divers outils et, notamment : d'une règle, d'une équerre, d'un compas, et recourir correctement à ces instruments, le premier instrument étant le corps.

SSE.1.2. Fabriquer et utiliser de tels instruments.

**SSE.2.**

**Repérer et situer dans l'espace des objets dont soi-même.**

SSE.2.1. Reconnaître et exprimer des propriétés liées à la conservation du voisinage (ouvert/fermé; intérieur/extérieur; plein/creux...).

SSE.2.2. Reconnaître et exprimer des rapports de positions opposées (haut/bas; gauche/droite; devant/derrière).

SSE.2.3. Coder et décoder des déplacements et des positions sur des réseaux, des quadrillages.

**SSE.3.**

**Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.**

SSE.3.1. Se dégager des objets et distinguer; spécifier ce que sont des solides, des surfaces, des lignes, des points.

SSE.3.2. Reconnaître des solides, des surfaces, des lignes, des points dans diverses situations.

SSE.3.3. Analyser; caractériser selon différents critères des solides, des surfaces, des lignes dont des droites du plan (parallèles, sécantes, perpendiculaires), des points .

SSE.3.4. Etablir des relations entre solides et diverses représentations planes (perspectives, développements...).

SSE.3.5. Agencer; fabriquer des solides, des surfaces, des lignes.

**SSE.4.**

**Recourir à des transformations de l'espace et du plan.**

SSE.4.1. Analyser; caractériser des transformations de l'espace et du plan.

SSE.4.2. Reconnaître et construire des transformations de l'espace et du plan et plus particulièrement : les retournements (symétries orthogonales, axes de symétrie), les agrandissements et les réductions.



La capacité de récipients, la masse d'objets, la longueur de lignes, la superficie de surfaces diverses, le volume de boîtes, l'amplitude des angles, la durée des évènements, le prix des marchandises.

**SMG.1.**

**Appréhender et comparer des grandeurs.**

- SMG.1.1. Distinguer l'objet de ses diverses propriétés, distinguer les propriétés quantifiables (grandeurs) des autres.
- SMG.1.2. Estimer et comparer qualitativement des grandeurs.
- SMG.1.3. Vérifier l'invariance de grandeurs.

**SMG.2.**

**Préciser une grandeur ou une différence de grandeurs en recourant au mesurage, avec des étalons naturels, conventionnels.**

- SMG.2.1. Choisir un étalon adapté à la grandeur à mesurer.
- SMG.2.2. Estimer la mesure, l'ajuster en cours de mesurage.
- SMG.2.3. Mesurer et exprimer le mesurage par encadrement.
- SMG.2.4. Affiner le mesurage et son expression en construisant des sous-étalons et des surétalons.
- SMG.2.5. Construire et utiliser des instruments gradués.
- SMG.2.6. Mettre en évidence les limites des étalons naturels; chercher l'étalon et l'unité de mesure de grandeur conventionnels utiles à la situation.
- SMG.2.7. Donner du sens aux unités conventionnelles de base et vérifier leur invariance.
- SMG.2.8. Construire concrètement les rapports décimaux avec les sous-unités et les surunités du système.

**SMG.3.**

**Opérer sur des grandeurs :**  
- dans des situations de proportionnalité;

- dans des situations de calcul de périmètres, d'aires et de volumes;

- dans des situations de partage ou de comparaison.

- SMG.3.1. Transformer et combiner des grandeurs pour résoudre des problèmes significatifs de proportionnalité directe ou inverse.
- SMG.3.2. Compléter; construire, exploiter, distinguer des tableaux qui mettent en relation des grandeurs proportionnelles ou non.
- SMG.3.3. Déterminer et utiliser le rapport ou le produit constant pour résoudre une situation de grandeurs proportionnelles.
- SMG.3.4. Dégager les techniques de calcul et les formules résultantes à partir de la technique de mesurage et exprimer le rôle de chaque composante de la formule.
- SMG.3.5. Recourir aux formules de périmètre, d'aire, de volume dans des situations problématiques plausibles.
- SMG.3.6. Généraliser ou particulariser; établir des liens entre les formules de périmètre, d'aire et de volume.
- SMG.3.7. Repérer sur les objets les grandeurs à fractionner; à comparer.
- SMG.3.8. Dégager la fraction :
  - d'une opération de partage d'une grandeur (fraction opérateur);
  - d'une opération de comparaison de deux grandeurs (fraction rapport).
- SMG.3.9. Etablir sur des grandeurs d'objets variés :
  - des équivalences de fractions;
  - des équivalences d'écritures : fraction, nombre décimal, pourcentage.
- SMG.3.10. Additionner et soustraire des fractions de grandeurs.
- SMG.3.11. Utiliser la fraction opérateur, les pourcentages sur les grandeurs dans des situations problématiques plausibles.



**SCN.1.**

**Comprendre le nombre dans ses différents aspects.**

- SCN.1.1. Dénombrer des collections.  
 SCN.1.2. Dégager le nombre naturel comme abstraction d'une série de collections d'objets différents (aspect cardinal).  
 SCN.1.3. Expliciter les mécanismes de lecture et d'écriture des nombres entiers et des nombres non entiers dans la numération de position décimale. Les entendre, les dire, les lire, les écrire.  
 SCN.1.4.
  - Situer les nombres entiers et les nombres non entiers les uns par rapport aux autres: déterminer des écarts (opérateurs additifs).
  - Comparer les nombres entiers et les nombres non entiers les uns par rapport aux autres : déterminer des rapports (opérateurs multiplicatifs).
  - Ordonner les nombres entiers et les nombres non entiers avec ou sans support structurant (droites numériques, cercles numériques, tableaux...), (aspect ordinal).

**SCN.2.**

**Organiser des familles de nombres naturels.**

- SCN.2.1. Etablir des relations entre les nombres en les décomposant et recomposant en sommes et en produits.  
 SCN.2.2. Créer des classes, des familles de nombres, expliciter des critères.  
 SCN.2.3. Relever des régularités dans des suites de nombres, des tableaux de nombres, des supports visuels de ces nombres.

**SCN.3.**

**Cerner les divers sens des opérations arithmétiques.**

- SCN.3.1. Attribuer à une situation la ou les opération(s) correspondante(s).  
 SCN.3.2. Passer de multiples expressions françaises d'une même opération à sa représentation en symboles mathématiques ainsi qu'à des représentations graphiques variées.  
 SCN.3.3. Respecter le sens de l'égalité et l'utiliser correctement.  
 SCN.3.4. Articuler les opérations d'addition et de soustraction, de multiplication et de division (réciprocité, particularisation, similitudes...).

**SCN.4.**

**Résoudre des calculs.**

- SCN.4.1. Construire et utiliser les quelques automatismes de base nécessaires.  
 SCN.4.2. Estimer le résultat en calculant une approximation.  
 SCN.4.3. Inventer une procédure de résolution :
  - a) en décidant de recourir :
    - à la transformation de l'écriture des nombres intervenant dans l'opération;
    - à ce que permettent les propriétés des opérations :
      - ➔ commuter les éléments ;
      - ➔ les décomposer et les associer ou les distribuer ;
      - ➔ transformer un élément et compenser sur un autre;
  - b) en choisissant le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice de façon pertinente.
- SCN.4.4. Vérifier le résultat d'une opération de diverses manières.  
 SCN.4.5. Extraire de situations diverses la structure opératoire semblable et l'exprimer par une écriture générale (expression littérale). Calculer les valeurs numériques d'expressions générales.

Les codes, comme : **SCN.4.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.



## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

Réparti en six chapitres poursuivant la construction d'acquis dans les domaines des nombres, des grandeurs et des figures de l'espace, le programme du premier cycle du secondaire se veut un prolongement de ce qui a été construit durant les deux premières étapes de l'enseignement fondamental. En effet, chaque chapitre, outre les contenus mathématiques propres, à aborder de façon spiralaire sur l'ensemble du cycle, présente un contexte problématique permettant aux élèves de prendre ancrage dans la réalité. Ceci permet de donner sens aux contenus et de les aborder de manière active en les inscrivant dans des démarches relevant de la résolution de problèmes. Le programme du secondaire se décline en six grandes compétences qui prolongent celles du fondamental :

Enseignement fondamental	Enseignement secondaire (*)
<p style="text-align: center;"><b>SAVOIR ÉTABLIR DES LIENS LOGIQUES</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Traduire des régularités de figures pour classer, organiser et expliquer les propriétés géométriques en terme de transformation.</li> <li>2. Représenter un solide, associer ses propriétés élémentaires à ses différents modes de représentations planes.</li> <li>3. Construire des figures planes, organiser leurs propriétés et démontrer.</li>   <li>4. Présenter des données chiffrées, résoudre des problèmes de grandeurs, utiliser et expliquer les propriétés des fractions et des décimaux.</li>   <li>5. Explorer des familles de nombres naturels. Extraire et expliquer des propriétés fondamentales.</li> <li>6. Explorer une nouvelle famille de nombres : ceux qui sont munis d'un signe. Etablir leurs lois de calcul en relation avec le repérage sur une droite orientée et dans un système d'axes. Dégager leurs propriétés. Construire et transformer des expressions littérales.</li> </ol>
<p>(*) Cf. programme de mathématique 1<sup>er</sup> degré, 1<sup>ère</sup> A, 2<sup>ème</sup> commune, Enseignement secondaire de type I - FeSEC Bruxelles, Licap, 2000</p>	

Le programme du premier degré du secondaire explicite, pour chacune de ces six compétences, les perspectives du premier degré ainsi :

### Où va-t-on ?

1. Au secondaire, on utilise aussi des papiers transparents pour distinguer les figures superposables par déplacement de celles qui le sont par retournement. On apprend à reconnaître toutes les isométries et à les décrire en termes de mouvements tels que " glisser " ou " tourner ". On installe les premières notions relatives aux isométries dans deux contextes :

- à partir de l'analyse de mouvements dans l'espace (ceux du papier transparent, d'une porte autour de sa charnière...) pour analyser leurs correspondants dans le plan;
- à partir de l'étude de frises, de papiers peints, de pavages et de rosaces.

On approche les homothéties par le biais d'agrandissements et de réductions, les projections parallèles à partir du partage d'un segment en parties égales ou de l'observation de quelques propriétés des ombres au soleil.



2. Au premier degré du secondaire, on se familiarise avec le passage d'un solide à ses représentations planes, principalement à propos des développements et de la perspective parallèle. Ces observations servent de contexte pour parler des points, des droites, des plans, des angles... et apprendre à les déterminer. La construction d'expressions algébriques exerce et étend les formules établies au fondamental (périmètres, aires, volumes).

3. Au premier degré du secondaire, on aborde l'étude des figures en utilisant de manière coordonnée les acquis du fondamental et les propriétés des transformations. On rédige les énoncés de façon à les rendre disponibles pour des démonstrations ultérieures. Les problèmes de construction, l'étude des "phénomènes" géométriques conduisent à des énoncés non évidents que l'on démontre. On attire l'attention sur les liens de parenté entre divers énoncés (par exemple entre des propriétés des isométries et des propriétés de figures), ce qui conduit progressivement à élaborer une théorie.

Une compétence réelle en géométrie doit passer par les mains : les contraintes liées aux instruments requièrent une analyse de la figure à construire et mettent en évidence ses propriétés. C'est pourquoi des problèmes de construction s'articulent à toutes les notions que l'on travaille au premier degré du secondaire. Ainsi, par exemple :

- le compas, l'équerre et la règle graduée éclairent différentes facettes de la notion de distance;
- construire une médiatrice avec une équerre et une règle graduée ou la construire au compas et avec une règle non graduée sont deux constructions qui mettent en œuvre des propriétés distinctes;
- construire un rectangle en repérant les données minimales nécessaires à sa construction amène la notion de propriété suffisante et devient un outil de démonstration.

Actuellement, l'utilisation de logiciels peut contribuer efficacement à la formation géométrique. Cette utilisation ne peut cependant pas se substituer complètement aux constructions manuelles.

4. Au début du secondaire, les données chiffrées que l'on apprend à présenter et à analyser sont souvent liées à des mesures de grandeurs. Certaines situations préparent la notion de fonction, utilisent ou introduisent les notions de rapport, de rapport inverse, de proportionnalité...

Dans la plupart des problèmes liés à la présentation de données, on fait un usage fréquent des fractions, des pourcentages et des nombres décimaux.

En ce qui concerne les fonctions, on apprendra l'usage de tableaux, de graphiques et la représentation de quelques fonctions par une formule. On insistera sur les représentations de relations de proportionnalité.

Les sujets d'étude de ce chapitre seront choisis en fonction de l'actualité ou de leur utilisation dans les cours de sciences et d'étude du milieu. Il faut favoriser par là les liens entre les mathématiques et les autres branches.

5. Au premier degré du secondaire, on revient aux naturels pour construire les extensions successives de la notion de nombre et les propriétés opératoires. Les naturels servent tantôt de modèle, tantôt de contraste dans cette construction. On le sait, les lois du calcul algébrique sont fondées sur l'expression formelle de ces propriétés.

Les problèmes de dénombrement qui portent sur les régularités dans des suites de nombres ou de figures sont une source d'activités stimulantes pour le raisonnement : les configurations (de nombres ou de figures) constituent un champ expérimental qui se prête à l'observation, à la généralisation et à la vérification. Ces problèmes exercent la compétence à créer des familles de nombres à partir d'une propriété donnée (certifiée à 12 ans).

L'exploration de phénomènes arithmétiques liés aux diviseurs et aux multiples conduit non seulement à une bonne connaissance des nombres usuels mais aussi à des activités de preuve. Les démonstrations que l'on établit dans ce contexte peuvent prendre des formes diverses :

- exhiber une structure visuelle (montrer par exemple qu'un nombre peut représenter des points répartis en  $n$  rangées égales, revient à montrer que ce nombre est divisible par  $n$ );
- raisonner à partir d'un exemple en veillant à ce que les arguments n'utilisent aucune particularité du nombre (l'exemple joue ici le même rôle que la figure dans une démonstration géométrique);
- utiliser l'écriture littérale et les premières règles de calcul.

6. Au début du secondaire, on s'appuie sur ces intuitions pour construire la droite numérique pour les entiers. On réalise que, dans l'ensemble des entiers, toutes les soustractions entre naturels sont possibles.

L'extension de la notion d'ordre aux nombres munis d'un signe est un passage délicat, car la notion d'ordre issue des grandeurs (distance plus petite ou plus grande) est remplacée par une autre notion d'ordre : venir avant ou après dans un parcours qui va des positifs aux négatifs.

Les fractions dépassent le stade où elles expriment un fractionnement d'une grandeur parce qu'on les a utilisées dans des opérations. On poursuit le remplissage de la droite en intercalant fractions et décimaux entre deux entiers. On réalise que plusieurs fractions peuvent désigner un même point.

La mise en place des opérations avec ces nouveaux nombres représente un seuil important : si l'on n'arrive pas à rendre "plausibles" les règles de calcul, les élèves risquent de tomber dans un formalisme aveugle. Par contre, lorsqu'elles sont apprises dans des contextes significatifs, les opérations sont soutenues par des images mentales.

L'extension de la notion de nombre et la mutation de sens des différentes opérations imposent que l'on passe en revue toutes les propriétés des nombres naturels pour examiner celles qui sont conservées et celles qui ne le sont pas. À l'issue d'une telle synthèse, les élèves disposent d'instruments de pensée qui les rendent aptes à aborder le calcul algébrique. Ce calcul doit, lui aussi, être pratiqué dans des contextes qui fournissent des images mentales et donnent du sens.





Programme intégré	Socles de compétences
<p style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Comment est organisé le programme de formation mathématique à travailler tout au long du cursus scolaire ?</p> <p><b>Savoir établir des liens logiques</b>                      Le <i>Programme intégré</i> prône, lui aussi, la résolution de problèmes comme démarche privilégiée de construction des savoirs mathématiques à travers la compétence d'intégration : savoir établir des liens logiques.</p> <p>La démarche, ici, en référence à de nombreux auteurs spécialisés en la matière, se décline en trois volets articulés:</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <pre>                     graph LR                     A[analyser et comprendre un message;] &lt;--&gt; B[traiter l'information et les cheminements;]                     B &lt;--&gt; C[résoudre, raisonner et argumenter.]                     </pre> </div> <p>Les outils de traitement sont volontairement développés dans cette partie au service de la compréhension du message et de la résolution dans des situations-problèmes relevant autant du <i>savoir structurer l'espace</i> que du <i>savoir mesurer des grandeurs</i> ou du <i>savoir calculer sur des nombres</i>.</p> <p>Le <i>Programme intégré</i> propose alors un panel très large, non exhaustif, d'activités permettant de développer tous les aspects de ces trois grandes compétences de "bon résolveur" de problèmes du premier au quatrième cycle du fondamental.</p> <p>Les deux compétences transversales (appliquer et généraliser; structurer et synthétiser) sont à poursuivre dans tout apprentissage mathématique. Elles sont à assurer au-delà de la démarche de résolution de problèmes. Le lecteur trouvera cette préoccupation émaillée tout au long des activités proposées dans le <i>savoir structurer l'espace</i>, <i>savoir mesurer des grandeurs</i>, <i>savoir calculer sur des nombres</i>.</p> <p>Le <i>Programme intégré</i> poursuit sa logique de formation à des compétences en visant trois compétences d'intégration dans l'ordre proche de la découverte du réel qu'en a faite l'humanité et qu'en fait encore l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ savoir structurer l'espace;</li> <li>➔ savoir mesurer des grandeurs;</li> <li>➔ savoir calculer sur des nombres.</li> </ul>	<p style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Comment sont organisées les compétences mathématiques à contrôler au terme des trois étapes ?</p> <p><b>Résoudre des problèmes</b>                      Tout d'abord, les <i>Socles</i> identifient la démarche de résolution de problèmes au centre de l'activité mathématique.</p> <p>Ils l'organisent en un ensemble de compétences transversales se répartissant en quatre volets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ analyser et comprendre un message;</li> <li>➔ résoudre, raisonner et argumenter;</li> <li>➔ appliquer et généraliser;</li> <li>➔ structurer et synthétiser.</li> </ul> <p>Celles-ci ne font pas l'objet de niveaux de développement à certifier en fin de première et deuxième étapes même si, comme le précise le document <i>Socles</i> : "C'est par la résolution de problèmes que l'élève développe des aptitudes mathématiques, acquiert des connaissances profondes et se forge une personnalité confiante et active". (p.23)</p> <p>Les <i>Socles</i> présentent, à la suite de ces compétences transversales, quatre domaines mathématiques (dont trois spécifiques et le quatrième - le traitement de données - à fort caractère transversal également) mettant ainsi l'accent sur la matière :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ les nombres;</li> <li>➔ les solides et les figures;</li> <li>➔ les grandeurs;</li> <li>➔ le traitement des données.</li> </ul> <p>Pour chaque domaine, des tableaux énumèrent les différentes compétences qui sont contrôlées au terme de chaque étape.</p>



**Savoir structurer l'espace**

Le *Programme intégré* reprend ces trois volets en termes légèrement différents mais intégrant clairement les éléments de l'espace:

- ➔ repérer et situer dans l'espace des objets dont soi-même;
- ➔ utiliser et mettre en relation des formes géométriques;
- ➔ recourir à des transformations de l'espace et du plan.

Ce recours aux " transformations " est ce qui permet de dégager des régularités, des propriétés, qui se maintiennent ou disparaissent, et d'argumenter sur les caractéristiques des objets de l'espace.

L'aspect " formes géométriques " du *Programme intégré* sollicite des compétences comme reconnaître, analyser, comparer, caractériser, mettre en relation, agencer, fabriquer... tant sur les solides que sur les surfaces et, par conséquent, les lignes et les points. En cela, il rejoint les exigences des *Socles*.

Le *Programme intégré* détaille les divers rapports spatiaux à découvrir, exprimer et utiliser : ceux liés à la notion de voisinage, les rapports de positions opposées liées à notre regard et les nécessaires codes à se donner pour pouvoir réaliser des déplacements et des repérages.

Le *Programme intégré* reprend différents aspects émaillés dans les *Socles* par une compétence incontournable dans ce domaine, une compétence au service des trois autres : manier des instruments de repérage et de traçage de formes.

Les activités proposées par le *Programme intégré* font la part belle aux manipulations d'un matériel riche et varié, aux multiples essais et à leur verbalisation, aux comparaisons, à l'articulation entre la découverte et l'organisation du monde des solides, de celui des surfaces puis des lignes et des points, et cela, du premier cycle au quatrième cycle du fondamental.

**Savoir mesurer des grandeurs**

Le *Programme intégré* développe, de manière détaillée et structurée, ce savoir mesurer des grandeurs en trois grandes étapes correspondant aussi à une démarche méthodologique propre à ce domaine:

- ➔ appréhender et comparer des grandeurs (sans encore les mesurer);
- ➔ préciser une grandeur ou une différence de grandeurs en recourant au mesurage avec des étalons naturels, conventionnels;
- ➔ opérer sur des grandeurs dans:
  - des situations de proportionnalité;
  - des situations de calcul de périmètres, d'aires et de volumes;
  - des situations de partage (fractionnement) et de comparaison (rapport) de grandeurs.

Ces compétences se développeront à tous les niveaux de l'école fondamentale en travaillant toutes les grandeurs telles que : longueurs, capacités, masses, superficies, volumes, durées, amplitudes, prix...

**Les solides et les figures**

Les *Socles* proposent l'appropriation du monde des solides et des figures par le développement de trois compétences:

- ➔ repérer;
- ➔ reconnaître, comparer, construire, exprimer;
- ➔ dégager des régularités, des propriétés, argumenter.

Cette dernière compétence recourt aux notions de transformations. On y retrouve, comme dans le programme, la nécessité d'explicitier et d'utiliser des symétries, des agrandissements ou des réductions...

La reconnaissance, la comparaison, la construction et l'expression sont attendues dans les *Socles* sur des solides simples, des quadrilatères et des triangles essentiellement. Les *Socles* se préoccupent aussi du passage trois dimensions / deux dimensions à travers les développements et perspectives cavalières.

Le repérage est énoncé dans les *Socles*.

**Les grandeurs**

Les *Socles* proposent, dans le domaine des grandeurs, deux séries de compétences de registres très divers, sous les titres:

- ➔ comparer, mesurer;
- ➔ opérer, fractionner.

Le souci des comparaisons qualitatives, du mesurage avec des étalons naturels puis des étalons conventionnels, avec la construction de systèmes d'unités, est présent dans les *Socles*.

Les certifications attendues à la fin de la première et de la deuxième étapes sont néanmoins peu explicites quant au type de performances et aux types de grandeurs à privilégier.



Le *Programme intégré* reprend la préoccupation des proportionnalités et des fractions ainsi que celle du calcul de périmètres, aires, volumes, en listant les compétences correspondantes à développer, mais surtout en proposant bon nombre d'activités de structuration des savoirs en ce domaine.

### Savoir calculer sur des nombres

Le *Programme intégré* est organisé en deux grands volets, eux-mêmes composés de deux parties.

Les nombres:

- ➔ comprendre le nombre dans ses différents aspects;
- ➔ organiser les familles de nombres naturels.

Les opérations:

- ➔ cerner les différents sens des opérations arithmétiques;
- ➔ résoudre des calculs.

Le *Programme intégré* développe tout d'abord la construction des aspects du nombre : l'aspect cardinal, l'aspect ordinal et les principes de la numération de position avec base permettant l'écriture chiffrée que nous utilisons. Il vise, ensuite, par un apprentissage progressif, dès la maternelle, une meilleure compréhension du système décimal.

Enfin, il propose une approche des nombres par familles avec l'accent mis sur les relations entre eux.

Le *Programme intégré* reprend les diverses exigences des *Socles* en les réorganisant en deux compétences fondamentales à travailler pour devenir "bon calculateur" :

- ➔ cerner les divers sens des opérations arithmétiques;
- ➔ résoudre des calculs au sens d'une vraie démarche de résolution de problèmes et non d'une simple effectuation.

La maîtrise des opérations passe par les sens divers qu'on peut leur donner en référence à des situations réelles, recourant à diverses grandeurs, agies et racontées. Cela passe aussi par le choix argumenté de techniques et de procédés qui ont été construits, articulés et ramenés à l'essentiel : commuter, décomposer et associer ou distribuer, compenser. Un bon calculateur use, enfin, d'un certain nombre d'automatismes élémentaires (précisés dans les activités) sans lesquels le calcul deviendrait fastidieux.

Le *Programme intégré* reprend la sollicitation des *Socles* au travail sur les expressions littérales à travers diverses activités de généralisation de structures opératoires (formules de calculs d'aires, structures de problèmes numériques...).

Dans la rubrique "opérer", les *Socles* insistent, avec raison, sur les compétences à faire valoir dans le traitement de situations de proportionnalité, et dans le calcul sur les fractions qui doivent, au fondamental, garder du sens en agissant sur des grandeurs.

### Les nombres

Les nombres constituent le domaine le plus développé dans les *Socles*. Ils se répartissent autour de trois compétences:

- ➔ compter, dénombrer, classer;
- ➔ organiser les nombres par familles;
- ➔ calculer.

Les deux premières compétences se préoccupent des divers aspects du nombre (cardinal, ordinal, écriture décimale) ainsi que des relations et structures opératoires entre les nombres, invitant à les aborder par familles.

La compétence "calculer" des *Socles* se décline en une liste de compétences à contrôler, de registres très divers. Elles conduisent aux compétences relatives à l'appropriation du début de l'algèbre, à savoir le travail sur des expressions littérales (écritures généralisantes en lettres).
































# Plan des activités

## I. ACTIVITES FONCTIONNELLES

Observations, prise d'information	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				d'autres disciplines
		les autres C.I. de Mathématique				
		SELL	SSE	SMG	SCN	
1	Utiliser des miroirs, des appareils photo, un projecteur d'ombres, une caméra, une animation de dessins, lors de divers projets, chercher à comprendre ce qu'ils font de la réalité.					MM (ECM) DA (EAP)
2	Observer des œuvres d'art : peintures, sculptures, architectures ..., être attentif à l'organisation de l'espace choisie par l'auteur, la traduction plus ou moins fidèle qu'il fait de la réalité, pour enrichir son propre répertoire de formes, de compositions et s'exprimer.					DA (PAP)
3	Afin de réaliser correctement une recette, l'organisation d'une compétition sportive, la fabrication d'un objet..., juxtaposer, transvaser, superposer, emboîter, remplir, sous-peser, et ainsi comparer, exprimer des différences de grandeurs.					EV (CLM) DC
4	Pour prendre des informations en vue de la réalisation d'une maquette, de pistes de compétitions sportives, d'une description du quartier, de l'excursion réalisée ..., effectuer rigoureusement des mesurages.					EV (CLE) DC
5	Lire, comparer, organiser en vue de faire des choix éclairés, les grandeurs données par des prospectus publicitaires, des documents techniques, des étiquettes de produits, des programmes TV...					MM (CFM)
6	Pour choisir des magazines, revues, journaux ..., selon leur contenu, comparer les proportions prises par la publicité, les articles de fond, les illustrations...					MM (CFM)
7	A partir de plantations ou d'élevages en classe ou près de l'école, effectuer des repérages et des mesurages pour rendre compte de la croissance.					EV (CLM) (CLT)
8	Pour se voir grandir, se mesurer souvent et comparer des statures, des poids, des tailles, des pointures, des empan, des rythmes cardiaques, des capacités pulmonaires... En garder traces, opérer des classements, des rangements de ces informations.					EV (CLM) DC
9	Pour vérifier si l'espace autour de l'école est sécurisant, pratiquer divers mesurages et comparer à des normes : nombre de véhicules à l'heure, vitesse de véhicules divers, distance entre les passages pour piétons...					EV (CLE) SE
10	Pour mieux maîtriser et comprendre des évolutions, calculer des moyennes: les températures moyennes du mois le matin et l'après-midi, le temps moyen de la garderie d'un enfant du cycle, la moyenne des masses de déchets de...					EV (CLM)
















L'environnement	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				
		les autres C.I. de Mathématique				d'autres disciplines
		SELL	SSE	SMG	SCN	
11	Pour garder des traces des espaces traversés lors de trajets concrets dans l'école, le quartier, la ville, la région, prendre et représenter; noter des points de repère, des directions, des rapports de position.					LF (ECR) EV (CLE)
12	Lors de divers trajets, pour trouver un endroit précis, pour comparer des lieux, consulter un plan, suivre une carte, un itinéraire donné; interpréter les légendes, le graphisme utilisé, repérer les frontières, les régions; décrire le relief.					LF (LIR) EV (CLE)
13	Pour permettre à un interlocuteur de nous rejoindre ou de se rendre en un endroit précis, lui communiquer le trajet à effectuer sous diverses formes: des mots, un schéma, un dessin explicite; donner des points de repère, énoncer des directions.					LF (PAR-ECR) EV (CLE)
14	Repérer sur une carte, un plan, l'itinéraire donné par un camarade sous forme orale, écrite ou dessinée, afin de l'exécuter soi-même en réalité: le trajet école-gare; école-musée; école-parc à conteneurs, école-bibliothèque...					LF (LIR-ECR) EV (CLE)
15	Pour quelqu'un venant d'un autre endroit, modifier un itinéraire donné, l'adapter en ajoutant, retirant, inversant des repères, des étapes, des directions ... en ayant le souci du chemin le plus direct ou le plus pittoresque.					LF (PAR-ECR) EV (CLE)
16	Pour découvrir tous les aspects d'un endroit, comparer divers documents: diverses cartes, photos, croquis, textes descriptifs, diapos, films, peintures, maquettes... Exprimer la spécificité et la complémentarité de ces divers supports.					EV (CLE) MM (PCM) LF (LIR)
17	Pour se déplacer aisément en ville, dans une région... ou pour s'y rendre, consulter, manipuler un plan des circuits ferroviaires, des métros, des bus, des trams...					EV (CLE)
18	Au cours de promenades, de visites, de trajets dans l'école et hors de l'école, prendre note, dessiner les divers supports de localisation ou de direction : panneaux indicateurs, fléchages, codes divers, numérotation des bâtiments, pour les remettre sur le plan, la maquette à réaliser.					LF (ECR)
19	Lors de la programmation de visites à l'extérieur ou de l'accueil de personnes à l'école, déterminer des moments dans le temps, des durées: moment de départ, de retour; durée, date, moment dans la journée, la semaine ... utiliser le calendrier, la ligne du temps, l'agenda.					EV (CLT) LF (LIR-ECR)
20	En consultant des cartes routières, d'état-major..., en manipulant des modèles réduits, lors d'agrandissements ou de réductions de photocopies..., décoder des légendes, expliquer des échelles, des pourcentages pour comprendre le lien entre la réalité et sa représentation.					LF (LIR) EV (CLE)
21	Pour gérer ses temps de déplacement, de visite, les délais fixés, lire, décoder; utiliser des horaires de bus, de trains, de trams, de métros, les conditions et heures d'ouverture de musées, sites touristiques...					EV (CLE) LF (LIR)
22	Pour élargir sa connaissance du monde d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour rencontrer d'autres cultures, se documenter sur les diverses manières d'exprimer les nombres et sur d'autres techniques ou instruments de calcul.					LF-LM (LIR) EV (CLT-CLE-CLM)



Projets de classe	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				
		les autres C.I. de Mathématique				d'autres disciplines
		SELL	SSE	SMG	SCN	
23 Organiser l'espace de la classe pour les collations, un goûter d'anniversaire, une exposition, un temps de relaxation, un jeu...						EV (CLE)
24 Modifier l'organisation spatiale d'un coin de la classe selon le nouveau projet qu'on a : un nouveau coin bibliothèque, un autre coin tapis...						EV (CLE)
25 Pour rendre compte précisément d'un espace tel qu'on l'a vu ou tel qu'on le veut, le dessiner avec précision: un décor de théâtre, un aménagement du coin-lecture, un paysage...						DA (PAP-EAP)
26 Réaliser des constructions à partir de plans de montage: les cubes à la salle de psychomotricité, un appareil météorologique, un abri pour oiseau, la maquette de tel monument, des décorations pour ...						
27 Pour réaliser diverses constructions, reproduire, tracer précisément des formes géométriques avec des outils adaptés : mobiles, frises, pavages, motifs répétés, recouvrements de boîtes, maquettes, terrains de jeux, planches de jeux de société...						DA (EAP)
28 Réaliser des puzzles en trois dimensions, en deux dimensions, figuratifs, abstraits, d'après modèles, sans modèles. Fabriquer des puzzles pour augmenter le référentiel-jeu de la classe.						DA (EAP)
29 Pour une exposition d'œuvres d'art, réaliser des peintures ou sculptures, à la manière d'artistes, très " géométriques " ; à partir de peintures, créer un relief, une troisième dimension.						DA (EAP)
30 Faire des diapositives de manière à réaliser une animation, des fonds enchainés dans un montage.						MM (ECM)
31 Photographier, filmer des espaces et les commenter pour les faire comprendre, les faire valoir: sa classe, l'école, tel parc à proximité, tel paysage des classes de dépaysement...						MM (ECM) LF (PAR-ECR)
32 Pour mener à bien des travaux concrets comme réaliser une mare, tapisser un mur de posters, faire une frise décorative autour de la classe, confectionner des boîtes-cadeaux ..., calculer des périmètres, aires, volumes.						EV (CLE) DA (EAP)



Jeux	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				
		les autres C.I. de Mathématique				d'autres disciplines
		SELL	SSE	SMG	SCN	
33	Pour améliorer ses stratégies de jeux, chercher à jongler avec les divers déplacements possibles d'un jeu avec damier, d'une grille de combat naval, d'une grille de mots croisés, d'un jeu de l'oie.					
34	Tracer dans la cour de récréation, dans la salle de sport... les limites et les tracés d'un terrain de football, de volley-ball, de tennis, de ...					LF (LIR) DC
35	Recourir à divers matériaux pour réaliser des constructions audacieuses, des décors imaginaires, des bâtiments en équilibre: <i>legos, blocs de bois, plasticine, terre à modeler, boites de récupération...</i>					DA (EAP) EV (CLM)
36	Jouer régulièrement à des jeux de repérage dans l'espace : <i>mémory, mots croisés, combat naval, deviner un endroit, trouver un objet, une personne cachée...</i>					
37	Découvrir, dire, chanter des comptines en français, dans d'autres langues. Inventer des comptines sur des familles de nombres pour enrichir le répertoire du cycle.					LM (EO-CA) LF (PAR-ECR)
38	Pratiquer souvent des jeux numériques: <i>jeux de batailles, jeux de dés, jeux de dominos, le compte est bon, devinons un nombre, toujours IOI</i> , jeux permettant d'accumuler beaucoup de points à organiser et à comparer; jeux d'échanges, jeux mettant en œuvre des opérations.					



Sport	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				
		les autres C.I. de Mathématique				d'autres disciplines
		SELL	SSE	SMG	SCN	
39	Fabriquer dans la classe, dans la cour de récréation, dans la salle de psychomotricité <i>des circuits, des labyrinthes, des marelles, des quadrillages...</i> pour vivre divers déplacements, pour en créer pour les autres. En faire sur papier, dans le bac à sable pour y déplacer des objets.					DC
40	Lors de situations et de jeux psychomoteurs, viser une région, un intérieur, un extérieur, toucher un point, marcher sur une ligne, rester à droite de..., passer en dessous de...					DC
41	Réaliser des exercices physiques, enchainements, sauts, lancers, à partir de représentations schématiques données.					DC
42	Effectuer avec le corps les mouvements organisés et structurés dans l'espace de <i>danses folkloriques, de chorégraphies inventées.</i>					DC
43	Lors de joutes sportives, découvrir son potentiel en mesurant ses performances: saut en longueur, saut en hauteur, temps de course, rythme cardiaque, lancement d'un poids... comparer, classer, ranger des résultats.					EV (CLM) DC
44	Effectuer des déplacements : <i>des danses, des jeux psychomoteurs sur des rythmes comptés, en se groupant par deux, par trois, par...</i>					DC EV (CLT)

Cout de la vie	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				
		les autres C.I. de Mathématique				d'autres disciplines
		SELL	SSE	SMG	SCN	
45	Pour gagner du temps, de l'argent, comparer divers trajets possibles; identifier le plus court, le plus sûr, le moins fréquenté, le moins cher, ...					EV (CLE) SE
46	Pour vérifier qu'il n'y a pas d'erreur, d'excès, d'abus, contrôler les grandeurs mentionnées par <i>les tickets de caisse résultant d'un achat fait ensemble, par une facture réceptionnée suite à une commande du groupe, par un devis envoyé par un artisan consulté...</i>					EV (CLH) LF (LIR)
47	Lire, décoder toutes les informations d'un document " <i>tarifs postaux</i> ", déterminer en fonction de ces tarifs, le prix des envois que le groupe veut faire à diverses occasions.					LF (LIR)
48	A l'occasion de <i>jeux de magasin, de préparation d'un voyage à l'étranger, d'achats de certains produits</i> , transformer une valeur monétaire en une autre, comparer les prix d'un même produit dans divers pays ( <i>essence, mazout, vidéo, cinéma...</i> ).					EV (CLE)
49	A partir de diverses sources d'information, de plusieurs tarifications, comparer des prix, rechercher le prix le plus avantageux, les conditions les plus favorables.					LF (LIR)
50	Dans des situations comme <i>des jeux de magasin, l'élaboration d'un budget, la gestion de comptes divers</i> , repérer, ordonner, appliquer les opérations à mettre en œuvre.					





Mise en œuvre d'outils	PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS FONCTIONNELLES	Liens avec				
		les autres C.I. de Mathématique				d'autres disciplines
		SELL	SSE	SMG	SCN	
51	Réaliser les rangements dans la classe, remettre les choses à leur place, respecter <i>la répartition codifiée par des symboles, des schémas, des plans de photos...</i>					LF (LIR) EV (CLE)
52	Pour mener à bien des tâches requérant des mesurages précis, recourir adéquatement à divers instruments: <i>balance de ménage, pèse-personne, mètre en bois, mètre ruban, mètre à ressort, minuterie, chronomètre, pèse-lettre, horloge, toise, récipient gradué, thermomètre...</i>					EV (CLM)
53	Pour vérifier des quantités, et agir en conséquence, dénombrer souvent: <i>tout le monde est-il présent, le matériel est-il complet, combien de chaises nous faut-il? Il faudra 28 assiettes...Compter les points des dés, des cartes, des flèches sur la cible, de la pêche aux canards,...</i>					
54	Dans les activités quotidiennes de la classe, assurer les équivalences numériques entre ensembles d'objets : <i>assez de chaises pour tous les enfants du groupe, autant de verres pour la collation, des ciseaux pour tous les enfants de l'atelier...</i>					
55	Pour s'y retrouver <i>dans son cahier, dans un livre, dans la classe, dans l'école</i> , numérotter les pages, les casiers, les portemanteaux, décoder la numérotation des locaux, des chapitres et sous-chapitres de la table des matières...					LF (LIR-ECR)
56	Lors de jeux libres ou organisés, réaliser pour les besoins de l'activité, des groupements spontanés, des tris, des classements, des rangements, des alignements, des mises en correspondance, des dénombrements...					
57	Lors de confection de <i>guirlandes, de décorations d'objets divers</i> , comparer des collections d'objets, respecter des données numériques, des rythmes, des régularités.					DA (EAP)
58	A l'occasion d'une <i>compétition sportive, de séquences de jeux, d'un récit, d'une histoire</i> , ordonner les résultats, les scores obtenus, les informations chiffrées.					EV (CLT) DC
59	Pour rendre plus parlantes et comparables des données chiffrées issues d' <i>enquêtes, de factures, de tarifs, de recettes différentes ...</i> , remplacer les diverses écritures numériques et opératoires par d'autres.					LF (LIR)
60	Dans des situations de vie où il a fallu recourir à la machine à calculer, au calcul écrit ou mental, s'assurer toujours de la plausibilité du résultat en faisant référence à des réalités concrètes, aux ordres de grandeurs des nombres, au sens des opérations, à des propriétés opératoires...					
61	Pour aboutir plus sûrement et plus rapidement aux résultats des calculs à faire dans le traitement de situations numériques de vie, se mettre sous les yeux des outils connus (tables, séries numériques, règles, techniques), des supports visuels organisateurs (droite numérique, tableau de nombres...).					
62	Réaliser, dans des situations de vie, des partages équitables: <i>répartir des cartes, des jetons, de l'argent, corriger des distributions incorrectes...</i>					

**Remarque : sont imprimés en italique les éléments de propositions qui correspondent à des objets très concrets. Ils sont donnés en exemple et ils pourraient être remplacés par d'autres exemples.**



## 2. ACTIVITÉS DE STRUCTURATION

Activités visant l'apprentissage de stratégies de résolution de situations problématiques.

### 1) La résolution de problèmes comme méthodologie d'apprentissage

Les multiples activités à faire vivre aux enfants pour qu'ils se construisent les compétences spécifiques au **savoir structurer l'espace, savoir mesurer des grandeurs, savoir calculer sur des nombres** seront pensées de manière à utiliser et à continuer à développer leurs compétences de "résolveurs" de problèmes. C'est pourquoi le programme propose, ici, d'abord des exemples de situations-problèmes dans ces trois savoirs : un exemple pour la première étape (cycle 1, cycle 2) et un exemple pour la deuxième (cycle 3, cycle 4).

### 2) La résolution de problèmes comme objectif d'apprentissage

Les apprentissages des compétences de "résolveur" de problèmes sont à réaliser non dans le "vide", mais sur des matériaux relatifs à la **structuration de l'espace, aux mesurages de grandeurs et aux opérations sur les nombres**. Dès lors, le programme propose ensuite des activités pour développer chacune des compétences. Celles-ci sont décrites dans la généralité. C'est à l'enseignant de choisir des matériaux de travail en mathématique ou ailleurs.













Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

➔ **Savoir établir des liens logiques** (SELL)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>SELL. I.</b>  <b>Analyser et comprendre un message.</b>	SELL. I.1. Oser s'arrêter; prendre le temps de s'approprier la situation et se poser des questions. SELL. I.2. Cerner les problèmes qui se posent, les formuler; les décomposer en sous-problèmes. SELL. I.3. Rechercher les informations et des critères pour les sélectionner. SELL. I.4. Recourir à des outils susceptibles d'aider à comprendre la situation.
--	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Savoir structurer l'espace</b> <b>Mettre de l'ordre dans des informations spatiales</b> prises lors de sorties, visites... Clarifier un message dessiné et/ou littéraire décrivant un agencement d'objets avant d'aller chercher le matériel et d'en réaliser la construction. (cf. SSE 2.1., SSE2.2 p.36, 37)  Observer; analyser et exprimer tout ce que me raconte un plan de... avant de l'utiliser pour... (cf. SSE 2.3. p.37)
				
				<b>Savoir mesurer des grandeurs</b> Devant beaucoup d'objets divers et la consigne de <b>les ranger du plus petit au plus grand</b> , analyser ce dont on dispose. (cf. SMG 1.1., SMG 2.2. p.45, 46)  <b>Observer, manipuler, comparer des agendas</b> apportés ; chercher en quoi ils sont différents, semblables, en quoi certains sont plus clairs, plus pratiques que d'autres. Discuter de l'agenda pour la classe, de l'agenda individuel qu'il serait intéressant d'adopter. (cf. SMG 2.8 p.53, 54)
				
				<b>Savoir calculer sur des nombres</b> A partir d'une grande diversité de représentations de quantités de 1 à 10, mettre en œuvre la sollicitation à <b>regrouper ces représentations selon le même cardinal</b> , cette sollicitation étant représentée graphiquement et donc à décoder; interpréter: (cf. SCN 1.1., SCN 1.2 p.66)
				<b>Décortiquer l'énoncé d'un problème numérique</b> comportant de nombreuses variables avant d'entamer les enchaînements de calculs permettant de le résoudre. (cf. SCN 4.3. p.94)




















ETAPE 1		ETAPE 2		SELL. 1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Face à la situation complexe</b> , se permettre d'en prendre ample connaissance, de la traduire sous diverses formes, pour mieux se <b>la représenter : avec ses mots, avec des images, des symboles, des représentations schématiques ou graphiques ...</b>
				Face à la situation comportant de multiples informations, <b>oser lister toutes les questions</b> qui surgissent. Dans les interactions avec les autres et avec divers apports, élargir son champ de questionnement à d'autres domaines et ouvrir ces différents domaines: penser aux nombres, mais aussi aux formes, aux grandeurs, à l'espace, au temps, aux personnes... mentionnés ou non dans la situation.
				Reprendre les questions issues ou non de la situation, d'autres situations, de projets, de thèmes de réflexion, de recherches diverses. Travailler à améliorer; préciser; rendre plus pertinentes leur formulation et leur organisation pour mieux traduire ce qu'on cherche à savoir.
				S'adonner souvent à des <b>jeux de devinettes: Qui est-ce? De quoi s'agit-il? Où est-ce?</b> Poser ses questions pour cerner l'inconnue à trouver. Noter les questionnements de chacun, les comparer; en dégager la structure et la forme spécifiques.
				<b>Inventer des questions</b> pour un concours, une enquête, une observation... S'imposer un nombre limité de questions pour cerner le sujet. Les formuler et les organiser en conséquence.

ETAPE 1		ETAPE 2		SELL. 1.2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face à la situation à débrouiller; <b>cerner individuellement les problèmes à traiter, les formuler, les écrire schématiquement, les organiser l'un par rapport à l'autre.</b> Confronter avec les autres et réorganiser sa production.
				Si, face à la situation complexe, dans le domaine numérique, des grandeurs, des figures de l'espace, on ne sait par où commencer; <b>formuler pêle-mêle ce qui est à chercher</b> , déterminer des domaines, puis organiser ces perspectives.
				<b>Décomposer la situation, de façon à se répartir des sous-problèmes</b> à résoudre, débattre de leur articulation pour collaborer ensemble à la résolution globale.

ETAPE 1		ETAPE 2		SELL. 1.3.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face aux documents écrit, graphique, sonore ou visuel, face à d'autres situations complexes, <b>dresser la liste des informations</b> qu'ils contiennent et déterminer leur nature. <b>Dresser la liste des données</b> et les relier au domaine des nombres, des grandeurs, des composantes de l'espace.
				Face à un ensemble de telles situations écrites ou dessinées, découpées et dont les fragments sont mélangés, reconstituer les situations en cherchant les informations qui vont ensemble et se correspondent.
				Dans une situation écrite ou dessinée à résoudre, <b>opérer des modifications de l'information donnée pour produire une série d'énoncés au contenu semblable.</b>
				Face à un document écrit, graphique, sonore ou visuel, repérer les informations contenues et les relier aux questions qui pourront être résolues grâce à elles. <b>Rechercher les informations manquantes.</b>
				Face à un document écrit, graphique, sonore ou visuel, <b>déduire de nouvelles informations de celles données.</b> Distinguer ainsi les informations qu'on peut trouver explicitement dans le document, de celles qui y sont implicites.
				Etant donné une interrogation ouverte, repérer quels types de données, quelles sources et quels domaines d'informations permettraient de répondre à cette question.



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.1.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face à <b>la situation donnée à résoudre, la dessiner, la jouer, la raconter</b> et la confronter avec les autres pour comparer les interprétations.
				Face à la situation donnée et à des <b>affirmations</b> posées sur celle-ci, <b>déterminer celles qui sont vraies, celles qui sont fausses et celles à propos desquelles on ne peut trancher.</b>
				Face à la situation donnée, la <b>relier à sa propre expérience de situations semblables.</b> Exprimer ce qui est pareil et ce qui est différent.
				Face à l'énoncé écrit ou dessiné de la situation, lire rigoureusement, c'est-à-dire : ➤ reconnaître les visées de l'auteur; ➤ chercher le sens des mots, des signes, des représentations a priori incompris; ➤ prélever des indices dans les divers aspects de l'énoncé.
				Face au problème à résoudre, <b>proposer différentes représentations graphiques</b> , les confronter et retenir la ou les représentation(s) la (les) plus en adéquation avec la "dynamique" du problème.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>SELL.2.</b></p> <p><b>Traiter les informations et les cheminements.</b></p>	<p>SELL.2.1. Organiser selon divers critères : trier, classer, ranger, articuler.</p> <p>SELL.2.2. Construire, lire, interpréter; utiliser : des symboles, des représentations, des schémas, des dessins, des graphiques, des tableaux, des graphes, des diagrammes pour clarifier une situation ou faciliter une recherche.</p> <p>SELL.2.3. S'interroger sur des présentations de données, des combinaisons possibles de celles-ci, des fréquences d'apparition. Construire et utiliser le concept de moyenne.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

### ➔ **Savoir établir des liens logiques** (SELL)

1. Les compétences de résolution de problèmes (SELL) doivent **être sollicitées** dans la construction des SSE, SMG, SCN. La résolution de problèmes est alors **une méthodologie d'apprentissage**. Les pages 6, 9 et 15 du Pl. explicitent la méthodologie et les finalités qui mettent en jeu les opérations mentales. Celles-ci sont traduites en actions et exprimées par des verbes au sein des activités de structuration.
2. Les compétences de résolution de problèmes (SELL) doivent **être visées** par des activités de structuration à partir de diverses situations-problèmes. La résolution de problèmes est alors **objectif d'apprentissage**.

#### **Des situations-problèmes à travailler (liste non exhaustive)**

**A.** Des situations-problèmes sont proposées dans des savoirs mathématiques à développer : SSE, SMG, SCN :

➔ Equation à une inconnue : (SCN. 3.3 et SCN. 3.4.5)

➔ Des situations de proportionnalité ou règle de trois (SMG. 3.3) :

- calcul de pourcentages ;
- calcul de l'échelle ;
- calcul de l'intérêt, du capital, de la durée, du taux ;
- calcul de vitesse ;
- calcul de change d'argent (euros en francs suisses et inversement) ;
- calcul de la densité de population ;
- calcul des pentes ;
- calcul de la TVA (ristourne, solde) ;
- calcul du prix de..., du cout de...



➔ Des situations de calcul du périmètre, de l'aire et du volume (SMG. 3.5)

➔ Des calculs sur les amplitudes des angles (SSE. 3.5)

Dans les situations proposées, ces compétences de résolution de problèmes sont sollicitées et vont continuer à se développer:

➔ Des situations de partage (fractionnement) et de comparaison (rapport) de grandeurs.

**B.** D'autres situations-problèmes peuvent être des outils pour apprendre à chercher :













➔ Des situations sur les contenus suivants :

- calcul de la moyenne arithmétique ;
- calcul des intervalles ;
- partages inégaux ;
- prix de revient, de vente, bénéfice, perte ;
- calcul de la durée (horaire, programme de la journée) ;
- calcul de l'heure (fuseaux horaires) ;
- calcul de la tare, PN, PB et des masses ;

➔ Des situations-défis de type arithmétique :











(exemple : quel est le treizième nombre triangulaire de type géométrique ?)

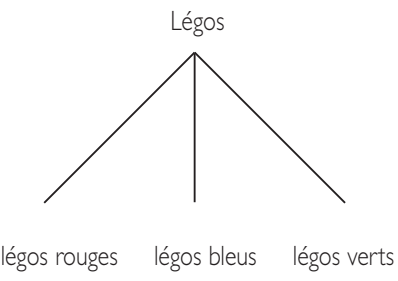
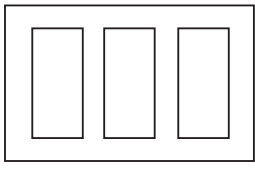
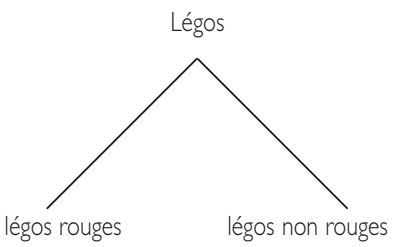

Dans les situations proposées, les compétences de résolution de problèmes sont visées et restent en construction.

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Savoir structurer l'espace</b>            Trouver des manières diverses de représenter et de visualiser toutes les combinaisons de trois formes (<i>triangle, trapèze, demi-disque</i>) avec quatre autres formes (<i>carré, rectangles de diverses tailles</i>) pour obtenir de nouvelles formes (<i>silhouettes de maison</i>)<sup>1</sup>. (cf. SSE 3.5; p.42)</p>
				<p>Dans la recherche de divers développements d'un cube et d'un parallélépipède rectangle, trouver un moyen d'organiser toutes les possibilités pour ne pas en oublier ni en répéter et pour réaliser la comparaison aisément. (cf. SSE 3.4; p. 42)</p>
				<p><b>Savoir mesurer des grandeurs</b>            Inventer diverses écritures, symbolisations, des mesurages réalisés avec des étalons naturels. Les comparer, se mettre d'accord sur les symboles les plus adéquats. (cf. SMG 2.1, SMG 2.2, SMG 2.3; p.47)</p>
				<p>Dans une situation de proportionnalité, rechercher plusieurs manières de représenter l'évolution proportionnelle des grandeurs et le calcul d'une grandeur à partir d'une autre. Comparer ces représentations, les avantages et les limites de chacune. (cf. SMG 3.1, SMG 3.2; p.55, 56)</p>
				<p><b>Savoir calculer sur des nombres</b>            Comparer et expliquer les différentes manières utilisées par divers calendriers pour classer, ranger les nombres, dates d'un mois, les douze mois de l'année. (cf. SCN 1.4; p. 73 et SCN 2.2, SCN 2.3)</p>
				<p>Chercher comment et pourquoi certaines familles de nombres se trouvent réparties dans un tableau de nombres. Comparer avec d'autres tableaux. Chercher comment certaines séries de nombres sont engendrées. (cf. SCN 1.4; p. 73 et SCN 2.2, SCN 2.3)</p>

<sup>1</sup> Cf. notes pour Etablir des liens logiques.



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Tri et classement</b></p> <p>A propos des objets réels ou représentés. A propos de données, d'informations, de procédures issues des situations à comprendre, analyser et résoudre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sélectionner une caractéristique utile à la situation et opérer le tri correspondant ;</li> <li>• identifier une ou plusieurs propriétés des objets à traiter ;</li> <li>• sélectionner une caractéristique générale intéressante, ses variables et opérer le classement correspondant.</li> </ul> <p><b>Exprimer la propriété retenue pour le tri, le critère général et ses variables retenus pour le classement, élaborer une représentation graphique.</b></p>
				Observer le classement opéré par un autre, ses critères et essayer de le mettre en œuvre sur ses matériaux. En argumenter l'intérêt ou non.
				<p><b>Confronter diverses représentations graphiques d'un même classement :</b> ensembles, arbres, tableaux. Passer d'une représentation à une autre (sous-ensembles, tableaux à plusieurs entrées, arbres à plusieurs étages).</p>

Opération logique <sup>2</sup>	Vue en arbre	Vue en diagramme
<p><b>Classer</b></p> <p>Organiser par analogie. Mettre ensemble :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ce qui se ressemble ;</li> <li>• ce qui a une même caractéristique ;</li> <li>• ce qui est équivalent selon un point de vue.</li> </ul> <p>Faire des classes disjointes sur base d'un critère général de variables (propriétés) distinctes.</p>	<p style="text-align: center;">Légos</p> 	 <p style="text-align: center;">légos    légos    légos rouges    bleus    verts</p>
	Objets sur le même étage de l'arbre	Partition
<p><b>Trier</b></p> <p>Organiser par analogie, selon une variable (propriété) particulière. Créer deux classes disjointes: avec cette variable et sans cette variable.</p>	<p style="text-align: center;">Légos</p> 	 <p style="text-align: center;">légos rouges    légos non rouges</p>
	Deux objets sur le même étage de l'arbre	Partition en un sous-ensemble et son complémentaire.

<sup>2</sup> LUCAS, Françoise, Professeur de mathématique, ISELL, Sainte-Croix, Liège (Avril 2005)



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.2.1
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Rangement</b> Lorsqu'il s'agit de ranger des objets réels ou représentés, des données, des informations, <b>repérer la ou les caractéristiques pour opérer un ordre intéressant</b> pour la situation, le réaliser et l'exprimer.</p>
				<p><b>Tri, classement, rangement : les différencier</b> Devant des situations où ont été opérés des tris, des classements et des rangements, <b>comparer ces différentes organisations</b>, exprimer ce qui les distingue, ce qui les relie (<b>analogie ou hiérarchie, équivalence ou ordre, partition ou inclusion; tri comme classement particulier</b>).</p>
				<p>Manifester ce qui dans les représentations graphiques est typique de l'une ou l'autre organisation.</p>
				<p>Dans des situations de tris, de classements, de rangements, <b>repérer les erreurs, les intrus, les ambiguïtés, ajuster en expliquant</b>.</p>
				<p>Repérer et exprimer ce qui dans des situations de vie courante relève du <b>tri ou du classement, du rangement, ou ni de l'un ni de l'autre</b>. Dans l'organisation de son cahier de structuration ou de son classeur de documentation ou..., exprimer les choix de tris, de classements ou de rangements qui sont faits.</p>





<p><b>Ranger<sup>3</sup></b> Organiser par hiérarchie. Mettre en ordre. Faire une série selon une grandeur croissante ou décroissante.</p>	<p>Légos à 8 attaches au moins   Légos à 6 attaches au moins   Légos à 4 attaches au moins</p>	<p>8 6 4</p>
	Objets sur des étages successifs de l'arbre	Inclusion

			<p><b>Articulations</b> Dans les situations à grande diversité de données, d'informations ou d'objets, exprimer et représenter les articulations qu'on a pu établir entre elles.</p>
			<p>Dans les recherches pour comprendre un message ou pour résoudre un problème, dans les recherches d'informations dans diverses sources et, notamment sur Internet, <b>analyser comment on s'y prend et reconnaître des démarches de classement ou de rangement</b>.</p>

<p><b>Articuler<sup>4</sup></b> Organiser selon des propriétés, par exemple, par une conjonction.</p>	<p>Légos</p>	<p>légos rouges      légos à 4 attaches</p>
	Objet unique provenant de deux ou plusieurs objets d'un même étage supérieur	Intersection

<sup>3&4</sup> LUCAS, Françoise, Professeur de mathématique, ISELL, Sainte-Croix, Liège (Avril 2005)



ETAPE 1		ETAPE 2	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4
			

### Symbolisation

Dans des situations où il faut désigner les choses, représenter des critères de classement ou de rangement, dessiner des opérations agies ou racontées... : **inventer des symbolisations, les comparer, choisir les plus adéquates.**

#### Symbolisation = des représentations désignant

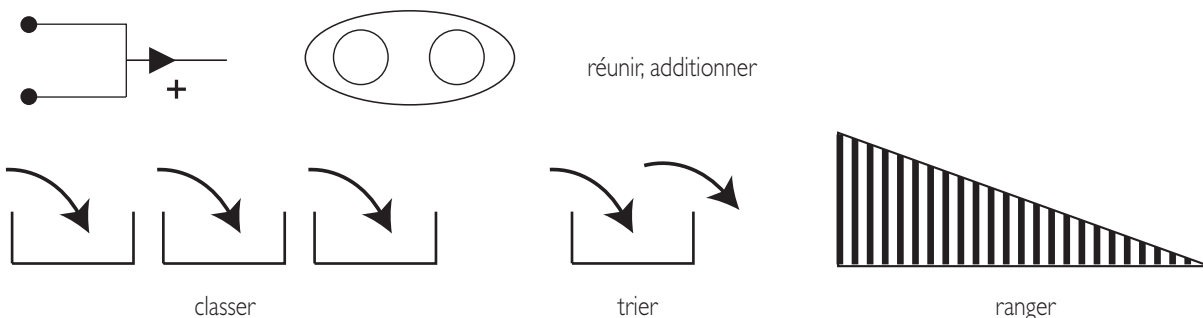
- des propriétés d'objets :













- des nombres :



- des opérations :



ETAPE 1		ETAPE 2	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4
			
			
			

### Tableaux à deux ou plusieurs entrées

A propos des **tableaux proposés et utilisés** dans la vie quotidienne à l'école et en dehors, exprimer leur utilité, leur spécificité (tableau des charges, planning de la semaine, répartition des ateliers...). **Faire des rapprochements; déterminer ce qui est semblable et ce qui est différent, ce qui est spécifique.**

Face à des messages à comprendre, des résolutions à mener où les informations sont organisées en tableau à deux entrées (tableaux de double classement ou de toutes les combinaisons possibles, tableau relationnel, tableau opératoire) :

- **faire des hypothèses de lecture, de codage**, de type d'articulation induites par le tableau;
- **les vérifier sur plusieurs données;**
- les comparer avec autrui, avec une information apportée par l'enseignant.






**Exprimer le principe organisateur** de ce type de tableau.

**Face à des tableaux à deux entrées** issus de messages à comprendre ou de résolutions de problèmes, procéder à des variations:

- **changer des informations;**
- **augmenter, diminuer le nombre d'informations;**
- **changer la disposition du tableau;**
- **et exprimer en quoi cela modifie ou non le sens, le rôle organisateur du tableau.**





				<p>Dans les situations où il y a deux types de données à articuler, <b>construire le principe du tableau à deux entrées adéquat pour répondre à la demande de représentation</b> concise et pour rendre compte (s'inspirer de diverses sortes de tableaux donnés, en choisir une en argumentant de son intérêt):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soit d'un classement selon deux critères en évitant la répétition des objets du classement ou de toutes les combinaisons possibles sans en oublier ni en répéter;</li> <li>• soit d'une relation, en permettant la distinction de tous les liens;</li> <li>• soit de tous les résultats opératoires.</li> </ul>
				<p>Dans des situations de classement ou de rangement, chercher des représentations adéquates, claires, synoptiques pour deux critères.</p>

**Tableaux**













**Une entrée**

L	M	Me	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
...	...	...	etc.	...	...	...

**Deux entrées**




	<b>At.1</b>	<b>At.2</b>	<b>At.3</b>	
Luc	X	X		
Marc		X	X	
Sylvie	X			

**Plus de deux entrées**







	<b>G</b>		<b>P</b>	
	E	M	E	M
<b>C</b>				
<b>D</b>				
<b>T</b>				

**Tableaux à deux entrées**

**Relationnel**

	L	M	Me	J	V
	X			X	
	X		X		
		X		X	








**Double classement**

	<b>TA</b>	<b>TR</b>	<b>TO</b>
<b>TS</b>			
<b>TI</b>			

**Opératoire**

<b>+</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	2	3	4	5	6
<b>2</b>	3	4	5	6	7
<b>3</b>	4	5	6	7	8
<b>4</b>	5	6	7	8	9
<b>5</b>	6	7	8	9	10

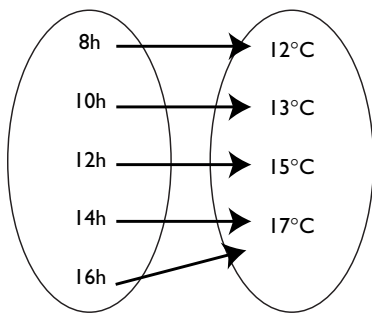


ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Graphes et graphiques relationnels</b></p> <p>Face à des situations mettant en œuvre des grandeurs en relation, <b>chercher et réaliser des représentations (graphes fléchés ou tableaux)</b> qui mettent en évidence chaque grandeur en présence, qui visualisent la relation, qui permettent le déploiement de divers opérateurs pour aboutir à une solution cherchée.</p>
				<p>Analyser l'allure de graphiques cartésiens donnés, faire des hypothèses de signification des axes, des graduations, des points de la relation. Comparer entre enfants. Lire d'autres graphiques.</p>
				<p>Face à des grandeurs évoluant en fonction d'autres grandeurs, <b>construire un graphique cartésien en expliquant sa procédure: ses choix de disposition sur sa feuille, de graduation des axes, de grandeurs représentées.</b> Comparer sa procédure avec celle des autres. Déterminer ce qui est pareil.</p>

## Graphes et graphiques relationnels

### Températures dans la journée

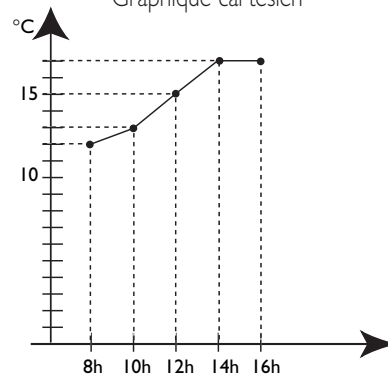
Grphe fléché






Tableau

8h	12°C
10h	13°C
12h	15°C
14h	17°C
16h	17°C

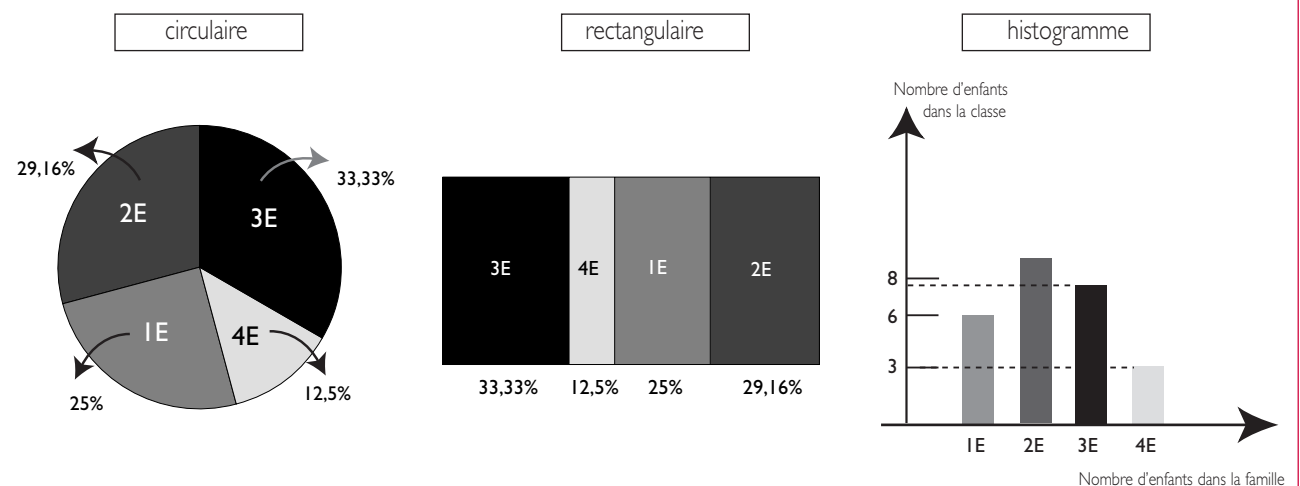
Graphique cartésien



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.2.2
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Graphiques de répartition</b> A partir des situations comportant des graphiques mettant en évidence des proportions diverses de grandeurs (graphiques circulaires, rectangulaires..., histogrammes, autres), <b>lire les données, faire des constats, établir des relations, déterminer de nouvelles informations</b>, exprimer ce que clarifient ces représentations.</p>
				<p>A partir des mêmes informations exprimées de diverses manières (phrases, listes chiffrées, plusieurs diagrammes circulaires, plusieurs types d'histogrammes), établir des comparaisons, exprimer les avantages et limites de chaque représentation.</p>
				<p>A partir de situations proposant des données en " vrac ", proportions d'un tout et proportions l'une de l'autre, <b>construire des représentations synoptiques du type diagramme circulaire, autre diagramme, histogramme</b>. Expliquer sa procédure. La comparer avec les autres. Déterminer ce qui est semblable.</p>

### Graphiques de répartition

Répartition du nombre d'enfants des familles de la classe :



Sur 24 enfants:

- 6 sont enfants uniques
- 7 d'une famille de 2 enfants
- 8 d'une famille de 3 enfants
- 3 d'une famille de 4 enfants

$$6/24 = 1/4 = 25\%$$

$$100\% - (25\% + 33,33\% + 12,5\%) = 29,5\%$$

$$8/24 = 1/3 = 33,33\%$$

$$3/24 = 1/8 = 12,5\%$$



ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Fréquence, régularité</b> Observer, interroger les <b>agencements des tableaux numériques apportés par la situation</b>. Observer, interroger d'autres tableaux, chercher à exprimer les liens entre les nombres et leur organisation en tableau.</p>
				<p>Dans des tableaux, des structures spatiales, des organisations cycliques, <b>chercher à expliquer les régularités engendrées par ces supports</b> (les dates et les jours, les heures, les multiples de...).</p>
				<p>Dans des tableaux, des structures spatiales, <b>chercher ce qui pourrait être représenté de manière cyclique</b> (jours, mois, saisons, années, amplitudes, rotations...). <b>Chercher à expliquer les analogies et les intérêts</b> de ce type de représentation.</p>

### Fréquence – régularité

L	M	Me	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	...	...

→ multiples de 7      → multiples de 7+3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	...	...

L'oblique constitue par:

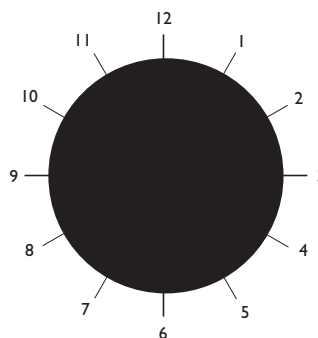
6	15	24	33
↓	↓	↓	↓
6	6	6	6

donne une somme de chiffres égale à 6

car ... 1 + 5 = 6








2 + 4 = 6

3 + 3 = 6



c'est aussi 16 h car...



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.2.3
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Probabilités, statistiques</b></p> <p><b>Se poser des questions sur les probabilités d'un évènement de se produire:</b> les chances de faire un double six avec deux dés, d'avoir un as, de faire pile... Tester concrètement et comparer les résultats avec les probabilités (N.B. : c'est en multipliant le nombre d'essais qu'on se rapproche de la probabilité). Chercher à les visualiser.</p>
				<p>Dans les situations où il faut envisager tous les cas, <b>chercher des représentations permettant de "déplier" tous ces cas</b>, de les voir (arbres, tableaux). <b>Chercher et exprimer des logiques organisatrices.</b> Comparer sa procédure de recherche à celle d'autres pour l'améliorer.</p>
				<p><b>Réaliser un sondage</b> auprès de tous les enfants de l'école, en dégager des proportions. Analyser la répartition, la provenance des réponses pour déterminer le type d'échantillon minimum d'enfants à interroger pour garder les mêmes proportions, un sondage crédible.</p>

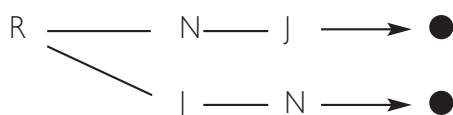
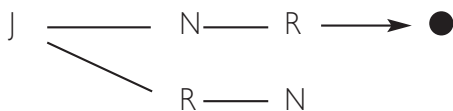
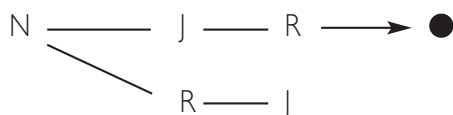
### Probabilités statistiques

Lancé du dé... 6 schèmes différents

⇒ une chance sur six de tomber sur un schème déterminé ;

⇒ 1/6 de probabilité.






Drapeau avec du noir, du jaune, du rouge : combien de cas où le noir et le jaune sont à côté l'un de l'autre ?



Sondage : sur un échantillon de 245 élèves interrogés, 135 sont pour les classes de neige et le reste pour les classes de mer.

$$\frac{135}{245} = \frac{27}{49} = 55, \dots \%$$



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.2.3
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Moyenne</b>  <b>Construire le sens de moyenne arithmétique de grandeurs</b> en rendant équitables des partages qui ne le sont pas: paiements inégaux d'une somme globale à ajuster; des répartitions incorrectes de matériel, des partages inégaux d'une masse de plasticine, d'autres choses...Traduire ces constructions concrètes par des calculs. Les comparer pour tenter de généraliser.</p>
				<p><b>Calculer, représenter des moyennes dans des situations significatives :</b> température moyenne, vitesse moyenne, cout moyen de..., âge moyen de..., pour rendre plus objectives et plus larges des comparaisons, pour prendre des décisions à partir de plus d'un cas... Confronter le sens que chacun donne à ces moyennes. Argumenter sur l'existence réelle ou non de la moyenne. Confronter les arguments.</p>

## Moyenne

Trois enfants ont reçu 100€, 50 € et 60€... Ce n'est pas équitable... Rééquilibrions !

$$100€ + 50€ + 60€ = 210€ \longrightarrow 210 € : 3 = 70 €$$

Ils reçoivent chacun la moyenne des sommes reçues.

Le poids moyen des enfants de la classe est de 35,7 kg.

... personne n'a ce poids réellement, mais...

Les situations de recherche faisant aussi appel à ces outils de traitement:













- les intervalles : appellent à des représentations et symbolisations des modes de calcul ;
- les prix de revient, de vente, les bénéfices, les pertes appellent à des organisations en tableaux opératoires ;
- les tares, le poids net, le poids brut appellent aussi à des organisations en tableaux opératoires ;
- les associations de durée, le calcul d'heure appellent à des mises en graphes et en tableaux numériques à une entrée.























Pour développer les compétences spécifiques suivantes...











<p><b>SELL.3.</b></p> <p><b>Résoudre, raisonner et argumenter.</b></p>	<p>SELL.3.1. Faire des hypothèses de solutions.          SELL.3.2. Chercher plusieurs idées de démarches pour résoudre la situation.          SELL.3.3. Anticiper leur plausibilité, leur faisabilité.          SELL.3.4. Recourir à des acquis susceptibles d'aider à résoudre.          SELL.3.5. Choisir une démarche et la mener à terme.          SELL.3.6. Confronter la solution et la démarche à la situation; chercher à prouver leur adéquation.          SELL.3.7. Accepter ses erreurs, en rechercher les causes et revenir sur son cheminement.          SELL.3.8. Interagir et communiquer dans un langage clair et précis avec les autres.          SELL.3.9. Comparer et confronter les hypothèses, les démarches et les solutions avec les autres.</p>
--	---



















Voici quelques types d'activités de structuration
















ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Savoir structurer l'espace</b>            Chercher <b>comment réaliser des tracés de formes à partir d'un modèle donné, tester divers outils, instruments, repérer les procédures et outils les plus pertinents.</b> (cf.SSE 1.1, SSE 1.2; p.34, 35)</p>
				<p>Chercher à réaliser des mosaïques, des pavages avec une, plusieurs sorte(s) de polygones réguliers en essayant de justifier les possibilités et les impossibilités. (cf. SSE 3.5; p.39)</p>
				<p><b>Savoir mesurer des grandeurs</b>            Comparer plusieurs recettes d'un même plat et déterminer si elles font utiliser les mêmes ingrédients dans les mêmes proportions. (cf. SMG 3.1; p.55)</p>
				<p>Chercher si des rectangles de même périmètre ont la même aire et, inversement, si des rectangles de même aire ont le même périmètre. Organiser les évolutions, chercher à les expliquer. (cf. SMG 3.5; p. 59)</p>
				<p><b>Savoir calculer sur des nombres</b>            Dans des jeux de tables numériques, <b>améliorer ses stratégies pour aboutir.</b> (cf. SCN 3.1; p.79 à 89)</p>
				<p>Déterminer à quoi, dans l'écriture d'un nombre, on peut reconnaître qu'il est multiple de... et pourquoi. (cf. SCN 2.3; p.77, 78)</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>SELL.3.1.</b>   <b>SELL.3.2.</b>   <b>SELL.3.3.</b></p>
				<p>Devant la situation complexe à résoudre, oser <b>faire l'hypothèse d'une ou plusieurs solution(s)</b>. Exprimer la nature de ces solutions, leur ordre de grandeur, les noter pour confronter avec d'autres et pour vérifier ultérieurement.</p>
				<p>Face à la situation, oser proposer une piste de résolution. En chercher d'autres. <b>Anticiper des réussites et des difficultés:</b> <i>en faisant cela, je pourrai sûrement trouver ceci; mais si je prends cela, je risque de ne pas pouvoir poursuivre....</i></p>
				<p>Etant donné une situation et un but à atteindre, <b>essayer toutes les associations possibles des données permettant de construire de nouvelles informations utiles pour rejoindre le but.</b> Ou partir du but et se demander ce qu'il faudrait savoir pour y arriver; remonter vers les données.</p>
				<p>Face à une situation donnée et des propositions de démarches de résolution, exprimer la nature différente de ces démarches, exprimer son intérêt, sa préférence pour l'une d'elles et justifier.</p>
				<p>Etant donné une situation et une <b>variété d'hypothèses</b> de solutions, <b>les classer en plausibles, sûrement impossibles, farfelues, et justifier.</b> Confronter avec les autres et se mettre d'accord.</p>




















ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.3.4.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Face à la situation à résoudre, établir la liste de <b>tous les outils mathématiques (opérations, diagrammes, formules, instruments, manipulations...)</b> qu'on estime susceptibles d'aider à résoudre. Confronter et stabiliser la liste en groupe.
				Une situation et divers outils étant donnés pour la résoudre, les comparer; déterminer celui qui est le plus performant en justifiant.
				Au terme d'une résolution, un outil s'étant révélé particulièrement éclairant et efficace, l'essayer sur d'autres situations semblables puis <b>dans son catalogue d'outils</b> à la résolution de problèmes, le <b>répertorier explicitement comme outil pertinent pour ce type de situations.</b>




















ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.3.5.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Comparer <b>toutes les procédures de résolution élaborées</b> pour la situation donnée, déterminer en quoi elles sont <b>plus ou moins adaptées, rapides, efficaces.</b>
				Face à plusieurs procédures de résolution proposées pour une situation, les essayer toutes, les comparer; exprimer son choix pour l'une d'elles en justifiant.
				Dans une discussion en groupe où diverses procédures de résolution apparaissent, s'imposer de se mettre d'accord sur l'une d'elles en justifiant son choix. La tester individuellement.
				Dans des <b>jeux</b> nécessitant liens logiques et stratégies, <b>exprimer sa réflexion, sa procédure</b> (qui est-ce ? combat naval, jeu de cartes...), la confronter à celle des autres.
				Ayant comparé plusieurs procédures de résolution d'une situation, ayant déterminé l'une d'elles comme plus pertinente, et argumenté ce fait, la répertorier au service de telle situation dans <b>son catalogue de procédures de résolution de situations-problèmes.</b>
				Etant donné plusieurs situations et plusieurs procédures de résolution, <b>relier les situations et les résolutions.</b>

ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.3.6.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Noter <b>la vérification de l'adéquation de la solution comme étape essentielle de la résolution de problèmes</b> et chercher différents moyens de la réaliser. En débattre avec d'autres pour compléter sa liste de moyens.
				Selon la situation, envisager, utiliser l'une ou l'autre vérification: <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier l'estimation d'un résultat, faite au départ par confrontation avec la solution trouvée et inversement;</li> <li>• confronter la solution aux notes prises lors de l'émission d'hypothèses;</li> <li>• confronter la situation à la réalité;</li> <li>• envisager un contre-exemple.</li> </ul>
				<b>User d'arguments mathématiques</b> , pour prouver l'exactitude de sa démarche et de sa solution. S'exprimer en phrases ou par un dessin, un schéma, un graphique ou des symboles mathématiques.
				Face à des situations et des solutions ou des démarches données dont certaines sont inadéquates, les repérer et les ajuster.
				Une situation étant donnée avec des démarches correctes, prélever dans la situation et dans les démarches des indices d'adéquation.
				Une situation étant donnée avec une série de solutions, <b>éliminer les solutions inacceptables</b> en justifiant.
























ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.3.7.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Pratiquer de nombreuses résolutions par essais et erreurs.</b> Analyser ensuite comment on a surmonté ses erreurs, comment on s'est rapproché de la solution.
				Garder trace de son cheminement lors de la résolution de situations complexes pour y revenir et mettre en évidence les obstacles rencontrés et la manière dont ils ont été surmontés.
				Le résultat d'une situation résolue étant erroné, <b>remonter la démarche de résolution pour retrouver la ou les erreur(s) commise(s) et les rectifier.</b>
				Dans un débat en groupe, déterminer et noter en quoi les erreurs des uns et des autres ont permis de mieux comprendre la situation, d'améliorer la démarche de résolution.
				A partir de traces non abouties de résolution d'enfants, rechercher et noter les causes de ce non-aboutissement.
				Repérer dans des situations données des distracteurs volontairement placés qui peuvent induire des pistes de résolution erronées.

ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.3.8.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<b>Face à la situation-problème</b> en partie ou entièrement résolue, <b>s'imposer de réorganiser son écrit</b> pour une reprise ultérieure efficace de la situation.
				En vue d'une communication aux autres groupes, <b>préparer le compte rendu de la résolution</b> et de la solution du groupe avec le rapporteur de groupe.
				Rédiger le compte rendu de sa résolution en respectant des contraintes imposées concernant le type de communication attendue: <ul style="list-style-type: none"> <li>• présentation orale ou écrite;</li> <li>• en recourant à des graphiques, des organigrammes, des schémas, des dessins...;</li> <li>• en respectant les conventions d'écriture mathématique.</li> </ul>
				<b>Rédiger une situation et sa résolution</b> pour qu'elles soient comprises et exécutées par un autre enfant, un autre groupe.
				Exprimer oralement la situation qui se présente ou la situation résolue, chercher à utiliser les mots pour se faire comprendre, articuler ses idées en recourant aux connecteurs adéquats.
				Dans des situations où il faut articuler du matériel structuré, des propriétés, des critères de classement, rangement ou autre organisation, caractériser les objets en recourant aux connecteurs logiques, particulièrement la conjonction, la disjonction et la négation : les blocs rouges et carrés sont là pour faire ma construction. Il faut prendre des grands ou des ronds.
				Dans l'explicitation de <b>certains raisonnements, exprimer les enchaînements</b> d'idées en mettant en évidence les implications (si on a cela, alors...) et les équivalences (faire ceci revient à faire cela). Les argumenter. Réagir aux interpellations des autres.



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL.3.9.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Dans le travail de confrontation en groupe des démarches et des solutions, oser questionner les cheminements des autres pour mieux les comprendre ou les remettre en cause.
				Dans le travail de résolution en groupe, utiliser les idées d'autrui pour faire évoluer sa propre démarche.
				<b>Comparer les résolutions</b> de chacun selon divers critères <b>définis</b> : ➔ <b>les similitudes et les différences;</b> ➔ <b>les avantages et les inconvénients;</b> ➔ <b>les aspects corrects et les non-corrects.</b>
				<b>Argumenter sur l'efficacité de sa démarche et la validité du résultat obtenu</b> face à d'autres enfants qui ne les comprennent pas ou qui les contestent, en utilisant divers langages: manipulations, dessins, schémas, phrases, symboles mathématiques.
				Face à des suites logiques données (de formes, de nombres, de couleurs, de sons, de rythmes, de gestes), confronter les manières de trouver l'algorithme les liant et de l'appliquer.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

### ➔ **Savoir structurer l'espace et ses composantes** (SSE)

Pour structurer l'espace et ses composantes et, notamment:

- ➔ repérer et situer dans l'espace des objets dont soi-même;
- ➔ utiliser et mettre en relation des formes géométriques;
- ➔ recourir à des transformations du plan et de l'espace ;

il faut apprendre à manier des instruments propres au repérage dans l'espace et au traçage de formes et, pour ce faire, développer et mettre en œuvre cette " famille " de compétences:

- ➔ déterminer le fonctionnement et la spécificité d'usage de divers outils et, notamment: d'une règle, d'une équerre, d'un compas, et recourir correctement à ces instruments, le premier instrument étant le corps;
- ➔ fabriquer et utiliser de tels instruments.

Ces apprentissages ne sont pas des buts en soi. Ils sont au service de la construction des autres compétences. Ils ne devancent pas artificiellement ces constructions, mais en font partie ou les prolongent.

Des instruments de traçage seront aussi des instruments de mesure, les caractéristiques des formes géométriques, des relations spatiales étant liées aux grandeurs. (Un carré est un rectangle ayant des côtés de même longueur).

Les caractéristiques des instruments sont inévitablement liées aux caractéristiques des figures à tracer: Dès lors, les apprentissages du maniement de ces instruments sont en étroite relation avec les apprentissages des propriétés des formes géométriques. (L'écartement constant des pieds du compas correspond au rayon du cercle).

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<b>SSE.1.</b> <b>Manier des instruments propres au repérage dans l'espace et au traçage de formes.</b>	SSE.1.1. Déterminer le fonctionnement et la spécificité d'usage de divers outils et notamment d'une règle, d'une équerre, d'un compas, et recourir correctement à ces instruments, le premier instrument étant le corps. SSE.1.2. Fabriquer et utiliser de tels instruments.
---	---





























**Voici quelques types d'activités de structuration**

SSE.1. propose de développer le maniement de différents instruments (règle, équerre...). Les pages 6 (Ma) et 40 (Ma) du programme explicitent succinctement l'approche des instruments ; les activités ci-dessous proposent un éventail de situations pour amener les élèves à se familiariser et à utiliser ces instruments.

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.1.1.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Le crayon</b> Essayer diverses sortes de crayons (mines sèche, grasse, large, fine, pointue) pour tracer des lignes, des figures diverses. Comparer les tracés, leur précision, leur rigueur face à un modèle ou sans modèle. S'entraîner pour améliorer la tenue du crayon, la sureté du trait.</p>
				<p><b>Les ciseaux</b> S'autoriser de nombreux essais de découpage et de comparaison de ces découpages avec des ciseaux de divers formats, de différentes qualités.</p>
				<p>Couper sans contrainte en essayant d'améliorer le geste. Couper le long de toutes sortes de lignes. Comparer ses performances. Echanger avec les autres et exprimer le geste convenant mieux à tel ou tel tracé.</p>
				<p><b>Le pliage</b> Oser de nombreux essais de pliage avec du papier de diverses textures, épaisseurs, grandeurs pour affiner le geste, améliorer les superpositions recherchées. Comparer, commenter les productions.</p>
				<p>Utiliser le pliage pour comparer des formes, vérifier des égalités de grandeurs, des symétries, des proportions.</p>
				<p><b>La règle, la latte graduée</b> Essayer de tracer des lignes droites à main levée, avec divers objets susceptibles d'aider à la réalisation. Comparer et critiquer ses productions. Caractériser les qualités et l'usage des objets les plus aidants: "avec ce bord de livre, en contournant tel objet ..., c'est bien droit parce que....".</p>
				<p>Découvrir des règles de divers formats, en divers matériaux et s'en servir pour tracer des figures.</p>
				<p>Recourir à des règles ou lattes graduées pour dimensionner ces tracés (Cf. Savoir Mesurer), avec précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ au cm près;</li> <li>➔ au mm près;</li> </ul> <p>et déterminer ainsi les propriétés des figures mesurées.</p>
				<p><b>L'équerre</b> Reproduire, dessiner à main levée, en s'aidant de divers objets, des figures comportant des angles droits. Comparer, critiquer les productions. Caractériser les qualités et l'usage des objets performants.</p>
				<p>Découvrir et comparer diverses équerres: formes, grandeurs, matières différentes. Exprimer la caractéristique commune. Les essayer pour tracer des angles droits. Vérifier leur invariance d'amplitude.</p>
				<p>L'utiliser pour tracer des formes à angles droits.</p>
				<p>L'utiliser pour tracer des segments de droite perpendiculaires.</p>
				<p>L'utiliser pour tracer des segments de droite parallèles.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SELL. I. I.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>Le compas</b> Tenter de dessiner des cercles de plus en plus " parfaits " à main levée, en contournant des objets, sur de petites feuilles de papier, sur de plus grandes, au sol, sur le plan vertical du mur... Comparer et commenter les réalisations: ce qui est facile, plus difficile; pourquoi?</p>
				Chercher les manières et les outils qui permettraient de tracer un cercle donné ( de taille imposée) au sol, sur feuille... Confronter les trouvailles. Exprimer les caractéristiques de l'outil nécessaire.
				Découvrir toutes les sortes de compas apportés par les enfants. Les comparer. Déterminer les caractéristiques communes. Les expérimenter beaucoup pour être de plus en plus à l'aise dans le mouvement de rotation, le maintien fixe du centre, le maintien de la longueur du rayon.
				Utiliser le compas pour tracer avec précision des cercles de rayon donné; utiliser le compas pour vérifier des égalités de longueurs.
				<p><b>Le rapporteur</b> Travailler en se référant au coup d'oeil uniquement, puis recourir à ses bras, ses jambes, ses mains... à divers objets pour reproduire au sol, sur feuille de divers formats, dans diverses positions, des angles donnés. Comparer, critiquer les réalisations, s'interroger sur leur précision, leur exactitude.</p>
				Découvrir des rapporteurs de diverses allures. Les comparer. Déterminer les similitudes, les différences. Faire des essais d'utilisation.
				L'utiliser pour comparer des angles qu'on ne peut pas superposer.
				Construire une procédure d'utilisation pour mesurer un angle d'une figure, pour tracer un angle d'amplitude donnée, des angles aigus, obtus, droits. Confronter sa procédure avec les autres, pour divers cas; l'exprimer.
				<p><b>Le quadrillage</b> Découvrir par des jeux et des situations de vie des figures quadrillées (damiers de jeux, grilles de mots croisés, de combats navals, tableaux à double entrée, plans de ville, de quartiers quadrillés...). Expérimenter; confronter; exprimer les déplacements et les repérages dans ces figures.</p>
				Utiliser des quadrillages, notamment du papier tramé, pour tracer des figures présentant certaines caractéristiques (côtés parallèles, perpendiculaires, égalité de grandeurs; axes de symétrie; figures semblables, perspectives...).
				Découvrir; tracer; utiliser des quadrillages dont les mailles ne sont pas nécessairement carrées.

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE. I. 2.
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				Fabriquer une latte graduée naturellement ou conventionnellement pour mesurer et tracer diverses figures. Confronter sa production à celle des autres. Juger de la rigueur et de la précision de son instrument.
				Chercher à fabriquer un angle droit par pliage de feuilles de papier diverses par leur forme, leur grandeur, leur texture. Vérifier l'invariance d'amplitude de tous ces angles. Exprimer la spécificité du pliage. Utiliser ces équerres artisanales pour mesurer et tracer des angles droits.
				Se fabriquer un compas avec de la ficelle. En expérimenter l'usage. Exprimer ses avantages, ses limites pour tracer des cercles rigoureux.
				Fabriquer un rapporteur gradué en angles droits et fractions de l'angle droit dans divers formats de papier. L'utiliser pour mesurer et tracer des angles.
				Se construire un quadrillage pour dimensionner des surfaces, pour faire du repérage, pour faire des dessins à l'échelle, pour réaliser des pavages...


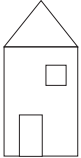


<p><b>SSE.2.</b></p> <p><b>Repérer et situer des objets dans l'espace dont soi-même.</b></p>	<p>SSE.2.1. Reconnaître et exprimer des propriétés liées à la conservation du voisinage (ouvert/fermé; intérieur/extérieur; plein/creux...).</p> <p>SSE.2.2. Reconnaître et exprimer des rapports de positions opposées (haut/bas; gauche/droite; devant/dernière).</p> <p>SSE.2.3. Coder et décoder des déplacements et des positions sur des réseaux, des quadrillages.</p>
--	---



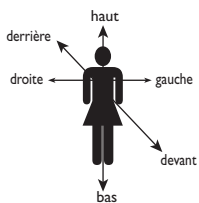



















Ces apprentissages se réalisent en se déplaçant et en manipulant des objets dans l'espace réel ou représenté à trois dimensions, mais aussi en se déplaçant et en manipulant des objets plats dans l'espace, à deux dimensions, réel ou lui-même représentation de l'espace à trois dimensions.

Bon nombre de jeux, de situations concrètes, avec référence au corps, soutiennent ces apprentissages.


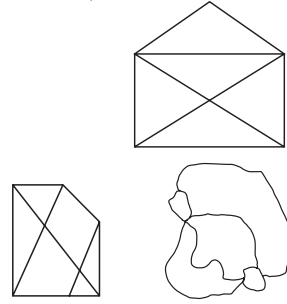
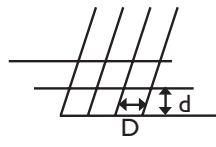
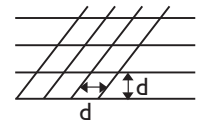
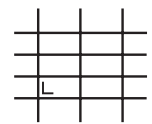
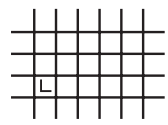
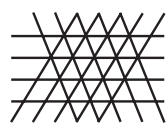

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.2.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Déterminer, dans des agencements d'espaces réels, dans des représentations du réel, dans des figures planes complexes..., des <b>frontières, des régions, l'intérieur, l'extérieur, des espaces fermés, des espaces ouverts.</b></p> <p>Y agir selon diverses consignes de déplacement: <i>sur la frontière, dans une région, à l'extérieur.</i></p>	<p><u>L'espace topologique</u>, c'est l'espace qui manifeste les propriétés des objets conservées par des transformations telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des étirements ou compressions ;</li> <li>- sans brisure ni raccord ;</li> </ul> <p>un peu comme si on tendait et distendait une toile élastique.</p>
				<p>Dans des agencements d'espaces réels, dans des représentations du réel, dans des figures planes, déterminer ce qui est <b>près de, à côté de, entre, en face de, loin de....</b> Se déplacer; y agir en respectant des consignes de voisinage ou non: <i>mettre tel objet près de.... mais pas à côté de....</i> Comparer les réalisations.</p>	<p>Ces propriétés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le voisinage ;</li> <li>- la frontière ;</li> <li>- les régions ;</li> <li>- l'intérieur, l'extérieur ;</li> <li>- les lignes ouvertes ou fermées ;</li> <li>- le nombre de trous ;</li> <li>- ...</li> </ul>
				<p>Dessiner d'après des modèles non simplifiés. Comparer les productions. Déterminer ce qui a été respecté, non respecté par rapport aux lignes, aux régions du modèle, par rapport aux relations de voisinage.</p>	<p><u>L'enfant a, de l'espace, d'abord une vision topologique :</u></p>
				<p>Lire dans des photos, des reproductions de peintures..., des lignes, des frontières, des régions. Les y <b>tracer, comparer avec les autres ce qui a été perçu semblablement, différemment.</b></p>	<p>En le dessinant, il le déforme, l'étire, le comprime. Ce sont les propriétés topologiques dont il rend compte :</p>
				<p>Lire dans des représentations de l'espace, des cartes... des frontières, des régions, des particularités de celles-ci, des proximités, des éloignements, des configurations semblables ou pas...</p>	<p>Modèle  Dessin </p>
				<p>Transformer des figures sous divers étirements sans provoquer de brisure ni de raccord. <b>Comparer la figure initiale et les figures résultant de la transformation: ce qui est pareil, ce qui est différent:</b> objets en plasticine, terre à modeler, matières souples, élastiques, dessins sur ballons à gonfler... dessins sur plans déformés.</p>	<p>Dans cet espace, ce sont d'abord les <b>positions absolues des objets</b> qu'il perçoit et exprime :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>près de, loin de ;</b></li> <li>- <b>contre ;</b></li> <li>- <b>entre ;</b></li> <li>- <b>en face de...</b></li> </ul>
				<p>Se déplacer dans des <b>labyrinthes</b>. Comparer des labyrinthes. En déformer tout en gardant leur structure. En fabriquer. Caractériser un labyrinthe.</p>	<p><b>On parle de positions absolues, car elle sont liées aux objets et ne dépendent pas du regard de l'observateur.</b></p> <p><i>Exemple: cette armoire est contre le mur; je peux affirmer cette position que je sois face à cette armoire, que je sois couché par terre ou que je fasse le poirier. Une autre personne, ailleurs, dira la même chose.</i></p>






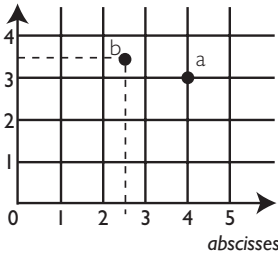








ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.2.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Dans des agencements d'espaces réels, dans des représentations du réel, dans des figures complexes, déterminer ce qui est à <b>droite de</b> , à <b>gauche de</b> , <b>en dessous de</b> , <b>au-dessus de</b> , <b>en avant</b> , <b>en arrière</b> . Se déplacer et positionner des objets en respectant des consignes de positions opposées données oralement ou par écrit. Confronter les réalisations.	<p><u>L'espace projectif</u> c'est l'espace où on se préoccupe de respecter les <u>propriétés suivantes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'alignement des points ;</li> <li>- les lignes droites.</li> </ul> <p><u>L'enfant</u>, progressivement, perçoit et dessine des lignes droites. Il a une <u>vision projective de l'espace</u>. Avec la vision de la droite survient la conscience de l'axe de vision donnée par l'œil et des <u>positions relatives des objets par rapport à lui</u> :</p>  <p>On parle de <u>positions relatives</u>, car elles ne sont pas liées aux objets mais dépendent du regard de l'observateur.</p> <p>Exemple: cette chaise est à droite de l'armoire; j'affirme cela en faisant face à l'armoire. Un observateur qui lui tourne le dos dirait qu'elle est à gauche.</p> <p>Les rapports de positions opposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- haut/bas ;</li> <li>- droite/gauche ;</li> <li>- devant/derrière ;</li> </ul> <p>selon trois directions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verticalité ;</li> <li>- horizontalité ;</li> <li>- frontalité.</li> </ul>
				Déterminer dans l' <b>espace à trois dimensions</b> (et non dans le plan) ce qui est <b>vertical</b> , ce qui est <b>horizontal</b> , concepts qui ont du sens d'abord dans la pesanteur terrestre.	
				Dans des situations où il y a diversité de points de vue ( <i>jeux, situations de vie en face à face, mobilité de l'observateur ou de l'objet observé</i> ), prendre comme référence son propre regard, mais aussi celui d'autrui pour remarquer et exprimer la <b>relativité des rapports de position</b> . Se déplacer et positionner des objets selon des positions concernant plusieurs <b>points de repère</b> : à droite de tel objet... et en dessous de tel autre.. Vivre ces positionnements en recourant à la vue, en ne pouvant recourir à la vue (yeux bandés).	Prendre conscience du <u>caractère relatif</u> de ces rapports de positions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ils dépendent de l'observateur ;</li> <li>- ils changent si mon regard change de place ;</li> <li>- ils changent si on passe au regard de quelqu'un d'autre.</li> </ul>
				Reproduire d'après un modèle complexe des agencements d'objets, de figures en respectant leurs rapports de positions opposées donnés. Confronter les réalisations.	
				Dicté à son voisin les positions et agencements de pièces <i>d'un puzzle, d'un montage en légos...</i> qu'il ne voit pas, pour le lui faire reproduire. Envoyer un message écrit. Confronter la réalisation, le modèle et le message.	<u>Contrairement aux positions absolues</u> qui ne varient pas avec le regard: l'armoire contre le mur.
				Comparer des photos ou dessins d'objets, de solides déterminés, réalisés à partir de différents points de vue. Restituer ces photos ou dessins à leur point de vue.	
				Réaliser, dessiner les vues de droite, de gauche, du haut, du bas, de devant, de derrière, d'un « paysage » d'objets, de solides donnés.	
				Inversement, réaliser, à partir des multiples dessins ou photos issus de points de vue différents, le « paysage » d'objets, de solides correspondant, la construction <i>en blocs, en légos</i> correspondante...	



ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.2.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Dans une organisation rectangulaire d'objets, de points, désigner avec ses mots des <b>alignements</b> , des <b>rangées</b> , des <b>colonnes</b> , leur nombre pour la faire reproduire par un autre. Comparer les formulations.	<p><b>Réseau</b>: ensemble structuré de lignes, droites ou non, qui permet de joindre deux points quelconques en se déplaçant <b>uniquement le long des lignes du réseau</b> (ex. : réseau routier; réseau ferroviaire...).</p>  <p><b>Quadrillage</b>: réseau composé de plusieurs familles de droites parallèles équidistantes (→ qui sont à distance égale ou constante de points/droites déterminé(e)s). il existe différentes sortes de quadrillages :</p> <p>Q. à mailles parallélogrammes :</p>  <p>Q. à mailles losanges :</p>  <p>Q. à mailles rectangles :</p>  <p>Q. à mailles carrées :</p>  <p>Q. à mailles triangles :</p>  <p><u>Le quadrillage sert :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à se repérer ;</li> <li>- à reproduire une figure ;</li> <li>- à agrandir, réduire une figure ;</li> <li>- à déformer une figure ;</li> <li>- à réaliser des translations, rotations, symétries...</li> </ul>
				Utiliser les <b>nombre ordinaux</b> et les principes de <b>rangées</b> et de <b>colonnes</b> pour positionner des objets de son environnement, des points d'une structure rectangulaire: <i>c'est le troisième banc de la deuxième rangée...</i>	









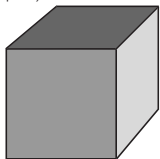
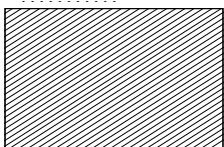




ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.2.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Construire la notion de <b>couples de coordonnées</b> pour désigner un point d'un plan à partir de jeux (mots croisés, combats navals, tableaux à double entrée) ou de situations concrètes (cartes, mappemondes, plans de ville) en interprétant les règles de fonctionnement, les légendes et en confrontant ces interprétations.	<p><b>Le quadrillage : outil de repérage :</b> Système de deux axes sécants orientés et gradués :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'axe des abscisses (axe horizontal) ;</li> <li>- l'axe des ordonnées (axe vertical).</li> </ul>
				Inventer un <b>système de repérage d'un point</b> dans un terrain vierge ( <i>bateau perdu en mer, point quelconque d'une forêt, lieu de rendez-vous à un endroit précis d'un vaste champ...</i> ). Confronter les inventions, se mettre d'accord sur des conventions.	La double graduation engendre une trame quadrillée. Grâce à cela, chaque point du plan est déterminé par un couple de coordonnées : son abscisse et son ordonnée.
				Situer, déplacer des objets dans un espace, muni d'un système de repérage: dans des représentations du réel, <i>repérer le troisième casier de l'étagère bleue de notre bibliothèque, situer une ville d'un pays dans un atlas, un pays sur une mappemonde, une rue dans un plan de ville...</i>	<p>Exemple :</p>  <p>Le point a correspond au couple (4 ;3).</p> <p>Le point b correspond au couple (2,5 ;3,5).</p>
				Trouver les <b>coordonnées d'un point d'un plan donné</b> et, inversement, trouver un point du plan dont les coordonnées sont connues.	
				Se déplacer dans des <b>réseaux</b> d'un point à un autre. Repérer des carrefours, les tronçons parcourus, dénombrer ces tronçons, les nœuds, les régions formées.	
				Se déplacer sur les lignes d'un <b>quadrillage</b> en respectant l'itinéraire codé donné. Coder un itinéraire à faire exécuter par un autre. Comparer.	












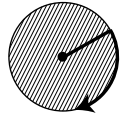
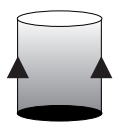




<p><b>SSE.3.</b></p> <p><b>Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</b></p>	<p>SSE.3.1. Se dégager des objets et distinguer, spécifier ce que sont des solides, des surfaces, des lignes, des points.</p> <p>SSE.3.2. Reconnaître des solides, des surfaces, des lignes, des points dans diverses situations.</p> <p>SSE.3.3. Analyser, caractériser selon différents critères des solides, des surfaces, des lignes dont des droites du plan (parallèles, sécantes, perpendiculaires), des points.</p> <p>SSE.3.4. Etablir des relations entre solides et diverses représentations planes (perspectives, développements...).</p> <p>SSE.3.5. Agencer, fabriquer des solides, des surfaces, des lignes.</p>
--	---













Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.1.	Repères matières et repères didactiques								
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4										
				<p>Lors de descriptions d'objets à classer, à ranger, à agencer, parler de <b>la forme des objets en tant que propriété parmi d'autres</b> (la couleur, la matière, la fonction...). Dans l'énonciation, distinguer le vocabulaire désignant les objets, du vocabulaire désignant les formes des objets ou parties d'objets: <i>ceci est un bloc de bois, <u>la forme</u> de ses faces est un rectangle. Cet objet est un dé, il a <u>la forme</u> d'un cube.</i></p>	<p>Distinguer :</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th>l'objet</th> <th>sa forme (propriété)</th> </tr> <tr> <td>une boite</td> <td>cylindrique (un cylindre)</td> </tr> <tr> <td>le T.N. où écrire</td> <td>une surface</td> </tr> <tr> <td>le pli d'une feuille</td> <td>une ligne droite</td> </tr> </table>	l'objet	sa forme (propriété)	une boite	cylindrique (un cylindre)	le T.N. où écrire	une surface	le pli d'une feuille	une ligne droite
l'objet	sa forme (propriété)												
une boite	cylindrique (un cylindre)												
le T.N. où écrire	une surface												
le pli d'une feuille	une ligne droite												
				<p>A partir de situations concrètes, de manipulations diverses, exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ avec des mots courants,</li> <li>➤ puis avec des mots plus spécifiquement mathématiques, qu'on a <b>trois dimensions pour un solide, deux pour une surface, une seule pour une ligne.</b></li> </ul> <p><i>A l'occasion d'un déballage de cadeau, comparer l'objet, l'emballage, la ficelle.</i></p> <p><i>L'objet a une longueur, une largeur, une hauteur: il a trois dimensions; il occupe un certain espace, il a un volume.</i></p> <p><i>L'emballage a une longueur, une largeur: il a deux dimensions (l'épaisseur est négligeable). Il occupe de la place dans le plan, une certaine surface. Il a une superficie.</i></p> <p><i>La ficelle a une longueur: elle a une dimension (la largeur et l'épaisseur sont négligeables). Elle occupe de la place sur une droite. Elle a une longueur.</i></p>	<p>Se confronter aux solides comme premières figures dans l'espace. C'est la forme de tout objet de notre environnement. Dans des parties de ces objets, voir aussi des surfaces, des lignes comme formes.</p> <p><b>Formes présentes dans les objets :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <b>Solide</b> : 3 dimensions (long, large, épais)</li> </ul> <div style="text-align: center;"></div> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <b>Surface</b> : 2 dimensions (long, large)</li> </ul> <div style="text-align: center;"></div> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <b>Ligne</b> : 1 dimension (long)</li> </ul> <div style="text-align: center;"></div> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <b>Point</b> : 0 dimension.</li> </ul> <div style="text-align: center;"></div>								
				<p>Trouver dans la classe et rassembler :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ des objets longs, larges et épais;</li> <li>➤ des objets longs, larges et d'épaisseurs négligeables;</li> <li>➤ des objets longs et de largeurs et d'épaisseurs négligeables.</li> </ul>									








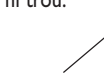







ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Dans le bac à sable, comparer les traces laissées par des solides enfoncés selon une face, simplement déposés sur <b>une face</b>, déposés sur <b>une arête</b>, sur <b>un sommet</b>.</p>	<p>Découvrir des surfaces à partir des solides par leurs <b>empreintes</b> : traces du solide laissées dans une surface plane.</p>
				<p>Dans un dessin complexe sur feuille, user de couleurs différentes pour distinguer les <b>objets géométriques</b>: colorier les surfaces engendrées, repasser sur les <b>lignes</b>, grossir les <b>points d'intersection</b>.</p>	
				<p>Selon des situations dynamiques d'engendrement, constater l'obtention de <b>points</b>, de <b>lignes</b>, de <b>surfaces</b>, de <b>solides</b>, comparer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ certaines techniques de peinture permettent de faire des multitudes de « points »: bruine, éclaboussures, coton tige... ;</li> <li>➤ le bout de la craie, du crayon, du pinceau qui engendre une « ligne » la plus fine possible; le doigt dans la buée, le sable, la neige, la couleur... ;</li> <li>➤ la paume de la main qui frotte, une baguette qui glisse permettent d'engendrer des « surfaces » dans le sable, dans de la couleur, de la plastiline... en collant des allumettes l'une contre l'autre... ;</li> <li>➤ en superposant des surfaces de papier, on fait des tours.</li> </ul>	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les solides par <b>engendrement dynamique</b> de surfaces ;</li> <li>• les surfaces par engendrement dynamique de lignes ;</li> <li>• les lignes par engendrement dynamique de points.</li> </ul> <p><b>Une forme géométrique est engendrée dynamiquement lorsque c'est le mouvement d'une autre forme qui la fait apparaître.</b></p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une perle attachée au bout d'une ficelle qu'on fait tourner très vite fait apparaître un cercle.</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un bâton que l'on fait pivoter autour d'une de ses extrémités dans le sable fait apparaître un disque.</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un disque qui glisse très vite entre deux rails parallèles fait apparaître un cylindre.</li> </ul> 
				<p>A partir d'objets de la vie courante, à partir d'un matériel structuré dont on négligera parfois l'épaisseur ou la largeur, illustrer, <b>remplir des arbres ou tableaux</b> les classant en trois parties: <b>solides, surfaces, lignes</b>.</p>	<p><b>Classement</b> (en tableaux et arbres) : les solides, surfaces et lignes.</p>



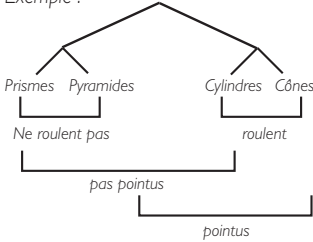




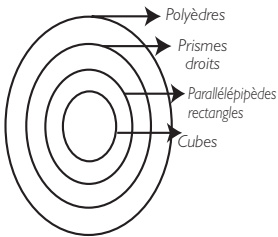

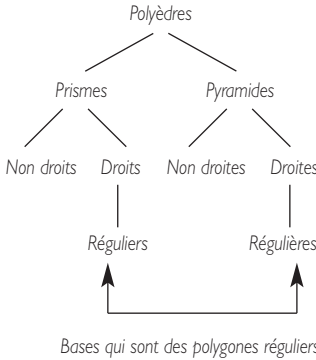


ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Retrouver au fond d'une boîte, d'un sac remplis des mêmes solides ou surfaces que ceux exposés diminuer espace sur un présentoir, l'un ou l'autre demandé. Reconnaitre le <b>triangle, le carré, le disque, le rectangle</b> . Reconnaitre le <b>cube, le cylindre, le parallélépipède rectangle, le cône, la pyramide, la boule</b> . Reconnaitre en manipulant d'autres formes encore.	Reconnaitre des solides, surfaces, lignes, points : <ul style="list-style-type: none"> <li>• par le toucher ;</li> <li>• par la vue ;</li> <li>• par des comparaisons ;</li> <li>• ...</li> </ul>
				Pour reproduire un paysage de <b>boîtes</b> ou de <b>surfaces</b> ou de <b>lignes</b> , aller chercher, au fond de la classe dans un vaste référentiel, les boîtes, les « surfaces », les « lignes » qui conviennent.	
				Jouer à deviner le <b>solide</b> ou la <b>surface</b> ou le <b>type de ligne</b> qu'un camarade s'est mis dans la tête parmi un référentiel donné.	
				Comparer plusieurs images proches qui diffèrent par certains <b>traits, types de lignes, points</b> .	
				En puisant dans un vaste référentiel, réaliser un décor, une surface, un alignement avec le même type de formes de boîtes, de blocs, de surfaces... que celles d'une boîte, d'un bloc ou d'une surface donné(e).	

Le classement des formes géométriques n'est pas un but, mais plutôt un moyen. Ces matériaux constituent un référentiel riche pour apprendre à déterminer, sélectionner, rejeter des critères de classement, pour apprendre à exprimer et représenter des classements de diverses manières (cf. traiter les informations et les cheminements en Savoir Etablir des Liens Logiques). La réalisation de classements, l'organisation en ensembles sont, par ailleurs, un moyen de mieux cerner les propriétés des formes et les relations entre elles, et donc la manière dont se structure l'espace.

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<b>Des solides : de diverses sortes</b> Comparer les formes d'un ensemble structuré de boîtes, de blocs. Observer leur aspect extérieur, leur mobilité, la manière dont ils occupent l'espace... Chercher et <b>exprimer ce qui est pareil, ce qui est différent</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ avec des <b>mots courants</b> (les pointus, ceux qui roulent...);</li> <li>➤ avec des <b>mots mathématiques</b> (les prismes, les pyramides, les cylindres...).</li> </ul>	<b>Espace à trois dimensions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• composition de solides ;</li> <li>• classement de solides.</li> </ul> ➤ Classifier en deux catégories : Exemple <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">               Convexes           </div> <div style="text-align: center;">               Non convexes           </div> </div>
				Organiser les divers critères qui surgissent. Les discuter, les préciser, éliminer les critères ambigus ou subjectifs.	Convexe: sans partie « rentrante », ni trou. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">               Polyèdres Faces planes           </div> <div style="text-align: center;">               Non-polyèdres Une face non plane ou moins           </div> </div>
				Classer les solides qui se dégagent en deux catégories, puis en plus de deux catégories.	Un <b>polyèdre</b> est un solide : <ul style="list-style-type: none"> <li>• dont toutes les parties de la frontière sont planes ou...</li> <li>• dont toutes ces parties sont des polygones qu'on appelle faces.</li> </ul> Un <b>non-polyèdre</b> est un solide : <ul style="list-style-type: none"> <li>• dont une partie de la frontière n'est pas plane.</li> </ul>
				Combiner plusieurs critères de classement et représenter ces classements moyennant divers outils (ensembles, tableaux, arbres).	



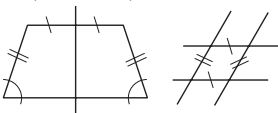
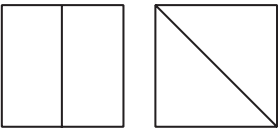



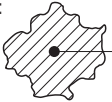







ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Combiner plusieurs critères de classement et représenter ces classements moyennant divers outils (ensembles, tableaux, arbres).</p>	<p>➔ Classer en plus de deux catégories :</p> <p>Exemple :</p> 
				<p>Les éléments caractéristiques d'un solide</p> <p>Observer, analyser les caractéristiques d'un type de solides selon le point de vue des <b>faces, des arêtes, des sommets</b>, en recourant à un matériel adéquat permettant une sorte de « déshabillage » du solide et en faisant apparaître son « squelette ».</p>	<p>Caractériser des solides à partir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des faces ;</li> <li>- des arêtes ;</li> <li>- des sommets.</li> </ul>
				<p>Comparer les analyses de divers types de solides. Exprimer la permanence du retour de relations comme le <b>parallélisme, la perpendicularité, la symétrie et l'égalité de grandeurs</b> comme conséquences.</p>	<p>Etablir des relations de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parallélisme ;</li> <li>- perpendicularité ;</li> <li>- symétrie.</li> </ul>
				<p>Etablir la carte d'identité de quelques solides dont le <b>parallélépipède rectangle, le cube</b>.</p>	
				<p><b>Liens de parenté entre solides</b></p> <p>Etablir des liens de parenté entre solides en les manipulant, en les transformant mutuellement (cf. plastiline, bâtonnets, arêtes, surfaces à superposer, blocs à assembler, légos...). Exprimer la transformation subie pour devenir plus particulier, plus général et compléter des énoncés comme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ le cube est un parallélépipède rectangle qui... ;</li> <li>➔ le parallélépipède rectangle est un prisme droit qui...</li> </ul>	<p>Les familles de solides : établir des liens de parenté notamment du général au particulier.</p> 
				<p>Réaliser une « <b>généalogie</b> » plus fine de certaines familles de solides: la famille des prismes, la famille des pyramides, celle des polyèdres.</p>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.3.	Repères matières et repères didactiques					
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4							
				<b>Des solides aux surfaces de diverses sortes</b> Utiliser les faces des solides (contournées, découpées, obtenues par empreintes...) pour observer; comparer; analyser des surfaces.	<b>Espace à deux dimensions :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques des surfaces : observer leurs frontières, leurs côtés, leurs angles.</li> <li>- Classement des surfaces :               <ul style="list-style-type: none"> <li>* en deux catégories :                   <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="text-align: center;"> <b>Polygones</b>                        Toutes les parties de la frontière sont rectilignes; on les appelle « côtés »                 </td> <td style="text-align: center;"> <b>Non-polygones</b>                        Une partie de frontière est au moins non rectiligne                 </td> </tr> </table> </li> </ul> </li> </ul> <b>Un polygone est une surface plane limitée uniquement par des segments de droite.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* en plus de deux catégories :               <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="text-align: center;"> <b>Polygones</b>                  à 3 côtés, à 4 côtés, à 5 côtés, à 6 côtés             </td> </tr> </table> </li> <li>- Représentations des classements :               <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="text-align: center;">                 rectangles   carrés   losanges             </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">                 1. parallélogrammes                2. trapèzes                3. quadrilatères             </td> </tr> </table> </li> <li>- Le vocabulaire: des mots courants vers un vocabulaire spécifique rigoureusement mathématique.</li> </ul>	<b>Polygones</b>  Toutes les parties de la frontière sont rectilignes; on les appelle « côtés »	<b>Non-polygones</b>  Une partie de frontière est au moins non rectiligne	<b>Polygones</b>  à 3 côtés, à 4 côtés, à 5 côtés, à 6 côtés	 rectangles   carrés   losanges	 1. parallélogrammes 2. trapèzes 3. quadrilatères
<b>Polygones</b>  Toutes les parties de la frontière sont rectilignes; on les appelle « côtés »	<b>Non-polygones</b>  Une partie de frontière est au moins non rectiligne									
<b>Polygones</b>  à 3 côtés, à 4 côtés, à 5 côtés, à 6 côtés										
 rectangles   carrés   losanges										
 1. parallélogrammes 2. trapèzes 3. quadrilatères										
				Comparer des surfaces planes issues de diverses situations (empreintes de solides, pièces de puzzles, matériel logique...). Observer leur allure, la manière dont elles occupent le plan. <b>Chercher et exprimer ce qui est pareil, ce qui est différent :</b> ➤ avec des mots courants (surfaces à bords rentrants, avec des coins bien droits, autant de côtés...); ➤ avec du vocabulaire spécifique (convexe, avec des angles droits, des côtés parallèles...).						
				<b>Organiser les divers critères</b> qui apparaissent. Les discuter. Les préciser. Eliminer les critères ambigus ou subjectifs.						
				<b>Classer les surfaces</b> en deux catégories complémentaires, en plus de deux catégories.						
				<b>Réaliser des ensembles de surfaces ayant la même propriété.</b> Lors de la répartition des surfaces dans les ensembles, découvrir qu'il faut <b>construire des intersections, des inclusions.</b> Les représenter et exprimer adéquatement les relations entre les propriétés : ➤ avec des mots simples: <i>parmi les surfaces qui ont les bords droits, il y a parfois des bords de même longueur ;</i> ➤ avec des formulations rigoureusement mathématiques: <i>tous les carrés sont des rectangles. Les carrés constituent un sous-ensemble des rectangles. Les carrés sont des rectangles particuliers.</i>						
				<b>Construire diverses représentations</b> de l'organisation des ensembles de surfaces ( <b>ensembles, tableaux, arbres</b> ).						




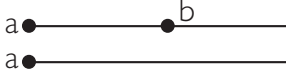










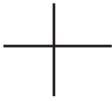




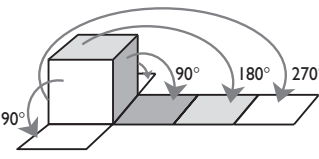









ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Les éléments caractéristiques des surfaces</b></p> <p>Analyser les composantes géométriques de surfaces planes comme les <b>quadrilatères</b> et les <b>triangles (angles, côtés, diagonales, axes de symétrie...)</b> par divers moyens concrets (pliage, découpage, mesure...).</p>	<p>Se familiariser avec des <b>composantes géométriques des surfaces</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Côtés, angles, diagonales, médianes, axes de symétrie.</li> <li>- Les relations de : <ul style="list-style-type: none"> <li>* parallélisme ;</li> <li>* perpendicularité ;</li> <li>* symétrie.</li> </ul> </li> </ul> <p>L'isométrie des côtés et des angles est une conséquence des propriétés de symétrie ou parallélisme.</p>  <p><b>Isométrie</b>: transformation du plan qui conserve les mesures.  <b>Isométrique</b>: «qui ont mêmes mesures».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les axes de symétrie : une figure possède un axe de symétrie si les deux moitiés se superposent exactement lorsqu'on plie la figure selon cet axe.</li> </ul>  <p>axe de symétrie</p>
				<p>Comparer ces analyses et exprimer la permanence du retour de relations comme le <b>parallélisme, la perpendicularité, la présence d'axes de symétrie et l'égalité de grandeur des côtés ou des angles</b> en conséquence.</p>	
				<p><b>A propos d'angles</b></p> <p>A partir de surfaces dont on déchire les angles, chercher à définir ce qui caractérise un angle. Comparer, déterminer ce qui est semblable, différent entre eux. Les superposer. Exprimer la permanence de deux côtés ayant la même origine. Exprimer <b>la variabilité de l'écartement ou de l'ouverture entre les côtés</b>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un angle</b> est une surface plane illimitée, ayant pour frontière deux demi-droites de même origine : <ul style="list-style-type: none"> <li>* les demi-droites sont les côtés de l'angle ;</li> <li>* leur origine est le sommet de l'angle.</li> </ul> </li> </ul>
				<p>Jouer des angles preneurs de points « à l'infini », avec les bras, les jambes, des bâtons de diverses longueurs à la salle de sport, sur grande feuille avec des jetons..., pour renforcer l'idée que <b>ce qui caractérise un angle, c'est son ouverture et non l'apparente longueur de ses côtés</b>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'angle est caractérisé par l'ouverture entre ses côtés et non par la longueur apparente de ses côtés.</li> <li>- L'angle plein a une ouverture de <math>360^\circ</math> :</li> </ul> 
				<p>Comparer l'ouverture d'angles en recourant à la superposition de matériel transparent.</p> <p><b>Classer les angles en référence à l'angle droit de l'équerre, les angles aigus, obtus, droits.</b></p>	<p>L'angle droit est le quart de l'angle plein (double pliage). Son ouverture est de <math>90^\circ</math> :</p>  <p>L'angle aigu a une ouverture inférieure à <math>90^\circ</math> :</p>  <p>L'angle obtus a une ouverture supérieure à <math>90^\circ</math> :</p>  <p>L'angle plat a une ouverture de <math>180^\circ</math> :</p>  <p>Au lieu d'ouverture, on peut dire <b>amplitude</b>.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.3.	Repères matières et repères didactiques																			
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																					
				<p><b>Triangles et quadrilatères</b></p> <p>Etablir les liens de parenté entre quadrilatères et entre triangles en réalisant des engendremens dynamiques de familles de figures. Recourir à divers matériels.</p> <p>Exprimer ce qui change, ce qui ne change pas dans un engendrement d'une série de formes.</p> <p>Repérer des formes particulières surgissant à un moment du dynamisme, des positions limitées aussi: <i>Le carré qui est un moment d'une famille de losanges, le triangle équilatéral apparaît dans une série de triangles isocèles.</i></p>	<p>La famille des triangles :</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>TA</td> <td>TR</td> <td>TO</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">TE</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>TI</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>TNI</td> </tr> </table> <p>TE: triangle équilatéral (3 côtés de même longueur)  TA: triangle acutangle (3 angles aigus : 1 aigu + 2 aigus)  TR: triangle rectangle (1 angle droit + 2 aigus)  TO: triangle obtusangle (1 angle obtus + 2 aigus)  TI: triangle isocèle (au moins 2 côtés de même longueur)  TNI: triangle non isocèle</p>		TA	TR	TO		TE				TI									TNI
	TA	TR	TO																					
TE				TI																				
				TNI																				
				Représenter les <b>familles de quadrilatères et de triangles</b> de diverses manières (arbres, ensembles, tableaux).	La famille des quadrilatères :																			
				Comparer diverses approches d'un même ensemble de formes et confirmer des liens de parenté en changeant de critères d'analyse: <i>le carré est un rectangle et un losange particuliers non seulement du point de vue des côtés et des angles, mais aussi du point de vue des diagonales et des médianes, du point de vue des axes de symétrie.</i>	<pre> Quadrilatères       v Trapèzes       v Parallélogrammes  /   \ Rectangles   Losanges   \   /    Carrés </pre>																			
				En manipulant, en dessinant, en comparant, chercher à construire des définitions de quadrilatères et de triangles. Confronter les textes, les améliorer, les préciser. Etablir la carte d'identité de certaines de ces surfaces.	Pour élargir la famille des quadrilatères :																			
				Définir les quadrilatères et les triangles en termes de conditions nécessaires et suffisantes: <i>Pour être un rectangle, un parallélogramme doit avoir... Tous les triangles équilatéraux sont isocèles parce que...</i>	<p>a)</p> <pre> Quadrilatères       v Trapèzes  /     \ TI  TR  TP Tr: Tr: Tr: isocèle, rectangle, parallélogramme </pre> <p>b)</p> <pre> Quadrilatères       v cerfs-volants       v losanges       v carrés </pre>																			


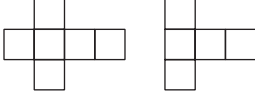




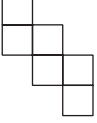




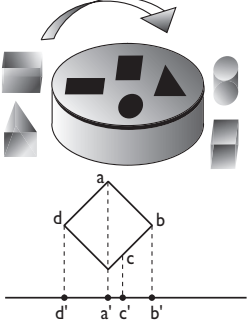




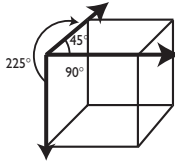




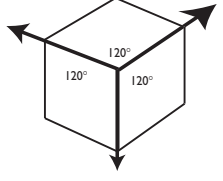
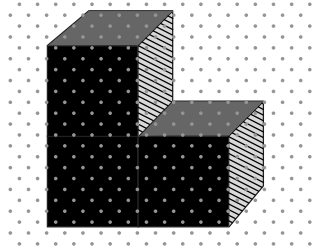


ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Des surfaces aux lignes de diverses sortes</b></p> <p>En ouvrant des boîtes, en défaisant des emballages, découvrir, dans les plis, des <b>segments de droite</b>. Observer leurs positions relatives, les comparer. Vérifier et exprimer les relations particulières entre eux: <b>segments qui se coupent ou segments sécants, segments qui se coupent en formant des angles droits ou segments perpendiculaires, segments (d'un même plan) qui, prolongés, ne se couperont jamais ou segments parallèles.</b></p>	<p><b>Espace à une dimension</b></p> <p>Caractéristiques des lignes :</p> <p><b>Le segment de droite :</b> est une portion de droite comprise entre les points a et b qui sont les extrémités du segment.</p> 
				<p>En construisant les squelettes de solides, comparer les positions relatives des arêtes: arêtes parallèles, perpendiculaires, de même longueur...</p>	<p><b>La demi-droite :</b> portion de droite limitée à une extrémité par un point a.</p> 
		 		<p>Distinguer, dans le plan, par le biais de l'étude des surfaces planes, les concepts de <b>droites</b>, de <b>demi-droites</b>, de <b>segments de droite</b>, sans les définir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ un <b>axe de symétrie est une droite: ligne tracée à la règle et sans limite de part et d'autre (pointillés) ;</b></li> <li>➤ un <b>angle est une portion du plan limitée par deux demi-droites de même origine ;</b></li> <li>➤ un <b>quadrilatère a pour frontière une ligne brisée fermée constituée de quatre segments de droite consécutifs, l'origine de l'un étant l'extrémité du précédent.</b></li> </ul>	<p><b>La droite :</b> est une ligne convexe illimitée des deux côtés. Un fil parfaitement tendu, sans limite, en donne une image.</p>  <p>Relations entre les lignes : dans le plan, on trouve :</p>
		 		<p>Illustrer les <b>relations mathématiques de parallélisme, perpendicularité, symétrie</b> par des phénomènes parlants de la vie courante: <i>les rails de chemin de fer parallèles, tenir ses skis parallèles, des rues, des chemins parallèles, des rues à angles droits, à l'angle le plus ouvert du quartier, des façades symétriques, le fil à plomb, le recours à un niveau, des rayons de lumière sécants...</i></p>	<p><b>Les droites parallèles</b></p>  <p><b>Les droites sécantes</b></p> 
		 		<p>Dans un ensemble de nombreux segments de droite :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ vérifier la perpendicularité de segments en utilisant l'équerre ;</li> <li>➤ vérifier le parallélisme de segments : en utilisant la règle et l'équerre, en mesurant des distances entre eux.</li> </ul>	<p><b>Les droites perpendiculaires</b></p> 



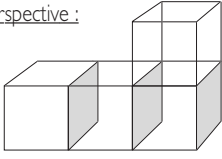


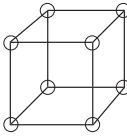

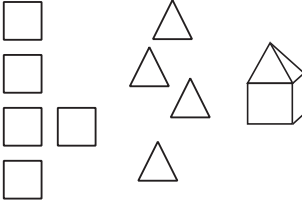


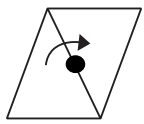
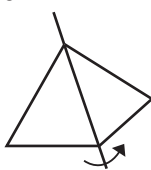
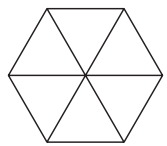
ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Des solides aux développements de solides</b></p> <p>Essayer de réaliser des emballages de boîtes en utilisant le moins de papier possible. Comparer les nombreux emballages réalisés, les critiquer, les ouvrir pour revoir l'usage qui a été fait du papier:</p>	<p><b>Le développement d'un solide</b> est la surface résultant de la mise à plat de sa frontière par rabattement de ses faces.</p> 
				<p>Découper, ouvrir des boîtes du même type. Comparer leurs mises à plat. Qu'est-ce qui est pareil, différent ? Classifier les mises à plat d'après la disposition des faces.</p>	<p>Une boule n'est pas développable.</p>
				<p>Faire rouler une même boîte, de diverses manières, sur une même feuille de papier, de façon à contourner toutes ses faces sans en oublier et sans en répéter. Comparer les divers développements obtenus, les classer.</p>	<p>Un cube est développable.</p>
				<p>A partir de boîtes dont les faces sont de couleurs différentes ou porteuses des schèmes du dé, reporter ces couleurs ou ces schèmes sur des développements donnés qu'on peut plier, puis qu'on ne peut plus plier, si ce n'est dans sa tête.</p>	<p>Pour un même solide, il y a plusieurs développements :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le parallélépipède rectangle ;</li> <li>• le cube.</li> </ul>
		 		<p>Chercher à trouver, sans les réaliser parfaitement, divers <b>développements du parallélépipède rectangle</b>, divers <b>développements du cube</b>. Se donner les moyens de vérifier. Chercher à les organiser.</p>	



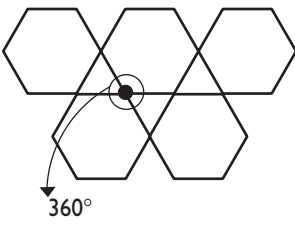
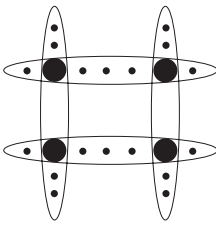
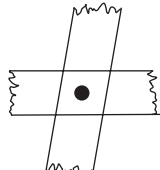
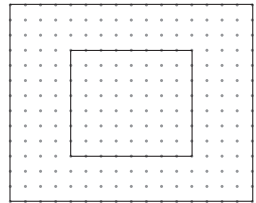
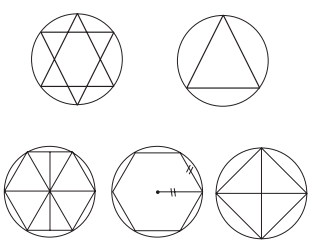


ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Dans un large référentiel de solides et de développements donnés, restituer à chaque solide son ou ses développements. Compléter ou ajuster des développements incorrects.	
			 	Réaliser le développement d'un parallélépipède rectangle, d'un cube:  sans contraintes ;  avec contraintes.	
				<b>Des solides à leurs projections : projections orthogonales</b> Attribuer, à des <b>solides convexes</b> et <b>non convexes</b> , les trous par lesquels ils passeraient perpendiculairement dans le couvercle d'une boîte.	<p><u>Les projections orthogonales</u> : sont des projections selon une droite perpendiculaire à la surface, à la droite la projection recevant.</p> 
				Tracer de tels trous, ceux qui conviennent exactement. Les comparer, déterminer leurs similitudes, leurs différences, ce qui les apparente. Changer un élément du polyèdre et déterminer ce qui va devoir changer, ne pas changer dans les trous.	
				<b>Projections non orthogonales</b> Observer, analyser des <b>plans de construction, d'agencement d'espaces</b> . Déterminer les informations qu'ils donnent sur la réalité, celles qu'ils ne donnent pas.	<p><u>La perspective cavalière</u> : représentation plane dans laquelle des droites parallèles sont représentées par des droites parallèles ou par des points.</p> 
				Attribuer à des solides donnés (blocs de bois, constructions en légos, en plasticine) leur dessin en <b>perspective cavalière</b> . Eliminer les perspectives incorrectes en justifiant.	<p>un parallélépipède rectangle en perspective cavalière.</p>
				A partir de dessins en perspective de solides donnés, nantis de repères objectivables (couleurs des faces, formes des faces...), exprimer les points de vue d'où ils ont été réalisés (du dessus, à gauche du solide et en arrière...).	<p><u>La perspective isométrique</u> :</p>  <p>un cube en perspective isométrique</p> <p>Perspective cavalière particulière où les amplitudes entre les axes des arêtes sont égales à 120°.            Cette perspective garde l'isométrie des arêtes. Elle se réalise facilement sur papier pointé.</p> 



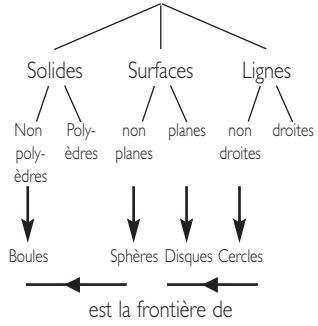



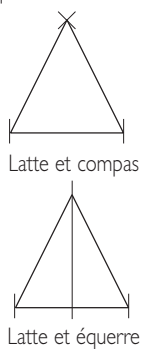


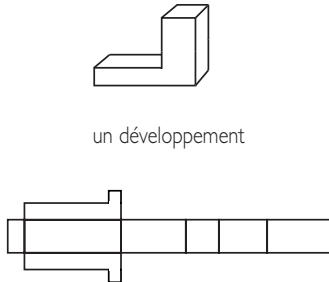








ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.5.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Réaliser des assemblages de boîtes, de blocs, de légos de formes diverses données... pour obtenir une architecture, une sculpture données dans le même matériel, pour retrouver des silhouettes données.</p> <p>Faire aussi cela à partir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de dessins en perspective donnés ou</li> <li>- de descriptions en mots.</li> </ul>	<p><b>Texte descriptif :</b>            Un mur de 3 cubes au 1er étage.            Un mur d'un cube posé sur le 3e cube à droite au 2e étage.</p> <p>Perspective :</p>  <p>➔ Aller vers la réalisation concrète.</p>
				<p>Réaliser des squelettes de solides donnés avec des baguettes pour les arêtes et des boules de plasticine ou de frigidite pour les <b>sommets</b>. Comparer la réalisation au solide, ajuster si nécessaire. Comparer des solides parents (parallélépipède rectangle et cube...).</p>	<p>Fabrication de <u>squelettes</u></p> 
				<p>Agencer des <b>polygones</b> de carton pour fabriquer des <b>polyèdres</b>. Déterminer ce qui est possible, ce qui ne l'est pas.</p>	<p>Des polygones aux polyèdres</p>  <p><u>Découverte des 5 polyèdres réguliers :</u>            tétraèdre régulier (triangle équilatéral)            cube (carré)            octaèdre régulier (triangle équilatéral)            dodécaèdre régulier (pentagone)            icosaèdre régulier (triangle équilatéral)</p>
				<p>Agencer des <b>triangles</b> pour confectionner des <b>quadrilatères</b>, des <b>polygones</b>, des <b>polygones réguliers</b>. Organiser les trouvailles en fonction des types de triangles utilisés, du nombre de triangles utilisés. Chercher tous les possibles avec autant de triangles d'un type déterminé.</p>	<p><u>Juxtaposition de triangles :</u></p> <p>Deux triangles acutangles :</p>  <p>Le 2<sup>e</sup> est obtenu par symétrie centrale autour du milieu d'un côté.            ➔ parallélogramme :</p>  <p>Le 2<sup>e</sup> est obtenu par symétrie orthogonale autour d'un côté.            ➔ cerf-volant :</p>  <p>6 triangles équilatéraux            ➔ un hexagone régulier</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.5	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Réaliser des pliages de papier pour réaliser des figures données : <ul style="list-style-type: none"> <li>• sans mode de fabrication ;</li> <li>• avec mode de fabrication.</li> </ul>	Découvrir les polygones et leurs propriétés grâce aux pavages du plan.  <p>TE + hexagones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pavés doivent être parfaitement joints : pas de trous, pas de débordements.</li> <li>- Aux nœuds, la somme des amplitudes des angles doit valoir 360°.</li> </ul> <p>Matériel dynamique :</p>  <p>Mécano</p>  <p>Bandes planes</p>  <p>Géoplan</p>
				Réaliser des solides donnés en plastiline en respectant la forme, les grandeurs.	
				Réaliser des pavages du plan librement, avec des polygones réguliers ou non, imposés, pour mieux cerner les propriétés des formes en présence et les liens entre elles.	
				Recourir au géoplan, aux mécanos, aux bandes planes ou secteurs qui se superposent, à la récolte d'ombres sous le soleil ou sous lumière proche pour réaliser des engendremens dynamiques de familles de quadrilatères et de triangles.	
				Observer des transformations de surfaces dans des miroirs, des vitrages. Les faire bouger pour mieux cerner ce qui se passe.	
				Recourir au géoplan pour réaliser, avec des élastiques, des <b>segments parallèles, sécants, perpendiculaires, des surfaces</b> , des décors.	
				Réaliser sur papier pointé des dessins en perspective de constructions données. Confronter les réalisations.	
				Découvrir les <b>polygones réguliers inscrits dans un cercle</b> par pliage ou par composition de triangles isocèles. Les comparer. Exprimer qu'ils ont les côtés de même longueur et les angles de même amplitude.	<u>Construire des polygones réguliers dans des cercles.</u> 
				Tracer dans un <b>cercle des polygones réguliers inscrits : carré, octogone, hexagone, triangle équilatéral.</b>	
				Réaliser dans un cercle des étoiles régulières inscrites à plusieurs branches.	




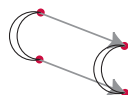
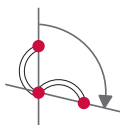





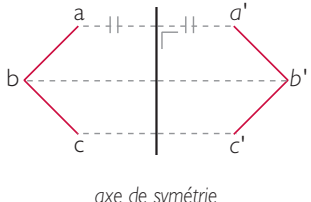


ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.3.5.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				En manipulant de la plasticine, des cerceaux, de la ficelle, du papier, en coupant, collant, agençant, établir des liens entre boule, sphère, disque, cercle.	<p>Manipuler, construire, comparer <u>des boules, des sphères, des disques, des cercles.</u></p> 
				<p>Tracer des triangles et des quadrilatères :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ sans contraintes dans un quadrillage ;</li> <li>➤ sans contraintes et en utilisant la latte et l'équerre ;</li> <li>➤ avec contraintes de position, de grandeur.</li> </ul> <p>Exprimer la procédure.</p>	<p><u>Différentes procédures pour tracer des triangles et des quadrilatères.</u></p> <p>Triangle équilatéral :</p> 
				S'essayer à la réalisation de développements de <b>polyèdres non convexes</b> pour mieux cerner la diversité des rabattements à effectuer mentalement et concrètement, pour construire l'agencement des faces .	<p><u>Développement de polyèdres non convexes.</u></p> 
				<p>A l'occasion de la réalisation de tracés de surfaces planes et de développements de solides, tracer des <b>lignes droites, sécantes, perpendiculaires ou parallèles</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ sans contraintes ;</li> <li>➤ avec contraintes.</li> </ul>	<p><u>Tracage de lignes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lignes droites à la latte ;</li> <li>- lignes perpendiculaires à la latte et avec l'équerre ;</li> <li>- lignes parallèles avec translateur ou latte et équerre.</li> </ul>
				Réaliser de nombreux puzzles figuratifs ou non figuratifs, avec modèle à la même échelle ou non. Exprimer comment on s'y prend, comment on pourrait être plus rapide, efficace. Recouvrir des silhouettes avec des pièces de puzzle du type tangram.	<p><u>Les puzzles pour :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractériser les pièces ;</li> <li>- positionner les pièces ;</li> <li>- bouger les pièces (les faire glisser, pivoter, retourner).</li> </ul>



<p><b>SSE.4.</b></p> <p><b>Recourir à des transformations de l'espace et du plan.</b></p>	<p>SSE.4.1. Analyser, caractériser des transformations de l'espace et du plan.</p> <p>SSE.4.2. Reconnaître et construire des transformations de l'espace et du plan et plus particulièrement: les retournements (symétries orthogonales, axes de symétrie), les agrandissements et les réductions.</p>
---	--

Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.4.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Découvrir, concrètement, par l'observation de divers objets et matériaux de notre environnement, <b>des transformations de l'espace et du plan</b>:</p> <p>➤ motifs de tapisserie, de tissu qui ont glissé, qui ont pivoté, qui se sont retournés... ;</p> <p>➤ carrousels, miroirs, toboggans, balançoires, tortues LOGO, voitures télé-guidées, maisons jumelles, constructions répétées mais décalées, inversées...</p> <p>Comparer ces phénomènes. Exprimer les caractéristiques de ceux qui se ressemblent.</p>	<p>La présence des <u>transformations du plan dans notre environnement</u> :</p> <p>glissements → translations;</p> <p>pivotements → rotations;</p> <p>retournements → symétries.</p> <p>Glissement :</p>  <p>Pivotement :</p>  <p>Retournement :</p> 
				<p>Découvrir concrètement les principes de <b>la transformation d'une figure plane par retournement (symétrie orthogonale)</b>: taches obtenues par pliage, usage du papier carbone, construction sur le plan du reflet dans la vitre... Comparer le modèle et son image. Exprimer ce qui est conservé, ce qui les relie.</p>	<p><b>Symétrie orthogonale</b> : transformation du plan dans laquelle chaque point est retourné de l'autre côté d'un axe (comme dans un miroir).</p>  <p>axe de symétrie</p> <p>c'est-à-dire tel que le point symétrique a' se trouve :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sur la perpendiculaire à l'axe le reliant au point a ;</li> <li>• à la même distance de l'axe que ne l'est a.</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.4.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Découvrir et s'exprimer au sujet des transformations agrandissant ou réduisant des figures de manière concrète : photos, plans, photocopies réduites ou agrandies, cartes (diverses échelles), ombres, projecteur diapositives, rétroprojecteur, pantographe...</p> <p>Exprimer ce qui est conservé, ce qui relie le modèle à son image.</p>	<p>Agrandissement et réduction des figures dans le plan (homothéties).</p> <p>Une homothétie est une transformation du plan qui agrandit ou réduit une figure en gardant ses proportions (entre ses côtés et ses angles) à partir d'un point (centre d'homothétie).</p>
				<p>Comparer, analyser des agrandissements ou des réductions de formes données à partir de centres d'agrandissement ou de réduction donnés.</p> <p>Déterminer les facteurs d'agrandissement, de réduction.</p>	<p>Agrandissement dans le rapport 1 à 3 à partir du centre c.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		SSE.4.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Symétrie orthogonale</b></p> <p>Plier des surfaces planes de manière à superposer parfaitement les parties et déterminer, par les plis, un ou plusieurs <b>axes de symétrie</b>. Classer les formes selon la présence de 0, 1, plusieurs axes de symétrie.</p>	<p>Construire et utiliser la symétrie orthogonale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans un quadrillage ;</li> <li>- sans quadrillage.</li> </ul>
				<p>Tracer dans un quadrillage le symétrique d'une figure donnée par rapport à un axe donné.</p>	<p>Classement des surfaces planes selon</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le nombre d'axes de symétrie.</li> <li>- le type d'axes de symétrie</li> </ul>
				<p>Trouver dans un quadrillage, puis sans quadrillage,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ l'axe de symétrie entre deux figures données ;</li> <li>➔ l'axe de symétrie de surfaces planes ;</li> <li>➔ les axes de symétrie de surfaces planes.</li> </ul>	<p>Trapèze isocèle A. de S. médian      cerfvolant A. de S. diagonal</p>
				<p><b>Agrandissement ou réduction</b></p> <p>Agrandir ou réduire, au moyen de <b>quadrillages</b>, une figure donnée.</p>	<p>Construire et utiliser des agrandissements ou réductions.</p>
				<p>Agrandir ou réduire 2x, 3x... les pièces d'un puzzle géométrique. Chercher comment s'y prendre. Collaborer avec les autres. Ajuster ses démarches. Caractériser ce qu'est agrandir ou réduire.</p>	<p>Exprimer que les surfaces avant ou après agrandissements ou réductions ont leurs longueurs correspondantes dans le même rapport :</p>
				<p>Représenter la classe, le coin dinette en légos, en blocs, avec des boîtes, des dessins, des photos, des objets. Décider de ce qui va servir de solide ou de surface-étalon pour réduire la réalité.</p>	
				<p>Tracer en réduction, en agrandissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ des formes géométriques comme des carrés, des rectangles, des triangles... ;</li> <li>➔ des formes géométriques plus complexes comme le plan de la classe, d'un terrain de sports... ;</li> <li>➔ sur papier quadrillé ;</li> <li>➔ sur un format de papier quelconque donné.</li> </ul> <p>Exprimer sa procédure, la confronter avec les autres.</p>	<p>Si <math>l = 1/2 L</math>, alors <math>2l = 1/2 \times 2 L</math></p>
				<p>Comparer des rectangles agrandis ou réduits. Les superposer. Exprimer comment ils s'organisent spatialement les uns par rapport aux autres.</p>	<p>Les surfaces agrandies ou réduites sont des surfaces semblables.</p>



## → Savoir mesurer des grandeurs (SMG)

Pour ces apprentissages:

éviter la recherche sur des objets particuliers, stéréotypés, scolarisés.

Pour donner du sens aux grandeurs, comprendre des relations, des influences, manier efficacement les instruments, il faut expérimenter sur de nombreux objets très divers:

- longueurs de lignes courbes et pas seulement droites;
- aires de surfaces irrégulières pas toujours limitées par des segments;
- capacités de " briques ", bouteilles, mais aussi d'autres récipients...

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**SMG. I.**













**Appréhender et comparer des grandeurs.**

SMG.1.1. Distinguer l'objet de ses diverses propriétés, distinguer les propriétés quantifiables (grandeurs) des autres.




















SMG.1.2. Estimer et comparer qualitativement des grandeurs.

SMG.1.3. Vérifier l'invariance de grandeurs.

Voici quelques types d'activités de structuration



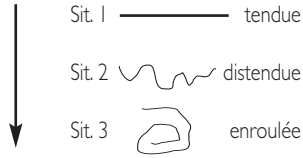
ETAPE 1		ETAPE 2		SMG. I. I.	Repères matières et repères didactiques												
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4														
				<p>Prendre le temps de <b>décrire les objets</b> qu'on manipule, de déterminer des propriétés communes quantifiables (longueurs, masses, nombre de...) ou non (couleur, matière, provenance, utilité...), par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ faire l'inventaire des récipients dont nous disposons sous notre évier, les décrire, les classer, les ranger ;</li> <li>➤ observer, décrire divers sets de table apportés pour s'inspirer de leurs caractéristiques pour notre propre fabrication de sets.</li> </ul>	<p>Découvrir la <b>notion de grandeur</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire des objets : <ul style="list-style-type: none"> <li>* propriétés communes quantifiables : des grandeurs (ex. : longueur, masse...);</li> <li>* propriétés communes non quantifiables (ex. : provenance, usage...).</li> </ul> </li> <li>- Organiser les termes descriptifs de différentes façons, notamment :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="1182 1234 1503 1491"> <thead> <tr> <th>L'objet</th> <th>Sa grandeur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>le local</td> <td>sa superficie (son aire) sa hauteur</td> </tr> <tr> <td>un solide</td> <td>son volume</td> </tr> <tr> <td>une surface</td> <td>son aire</td> </tr> <tr> <td>une ligne</td> <td>sa longueur</td> </tr> <tr> <td>la piscine</td> <td>sa profondeur</td> </tr> </tbody> </table> <p>Des longueurs : longueurs, largeurs, hauteurs, profondeurs, épaisseurs...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser le vocabulaire adéquat, ne pas confondre l'objet et sa grandeur.</li> </ul>	L'objet	Sa grandeur	le local	sa superficie (son aire) sa hauteur	un solide	son volume	une surface	son aire	une ligne	sa longueur	la piscine	sa profondeur
L'objet	Sa grandeur																
le local	sa superficie (son aire) sa hauteur																
un solide	son volume																
une surface	son aire																
une ligne	sa longueur																
la piscine	sa profondeur																
				<p>Parler d'eux en termes corrects: distinguer les termes désignant l'objet des termes désignant ses propriétés, distinguer les grandeurs différentes, <b>organiser ces termes en tableaux, arbres...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ parler d'une surface et de sa superficie, d'une boîte, d'un solide et de son volume ;</li> <li>➤ distinguer ligne touchée du doigt (longueur), surface frôlée de la paume de la main (superficie, aire) et solide pris dans les deux mains (volume) ;</li> <li>➤ la capacité est un volume intérieur.</li> </ul> <p>Inventer des organisations de ce vocabulaire pour mieux le retenir et en faire usage.</p>													
				<p>Consulter des catalogues de vente par correspondance, repérer les caractéristiques des marchandises, exprimer une commande avec précision.</p>													



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.1.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de divers matériaux proposés (de formats variés, dans des positions différentes), estimer et exprimer, en se basant sur le coup d'œil d'abord, puis en manipulant, que :</p>	<p><b>Comparer des grandeurs.</b> Apprécier qualitativement cette comparaison :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'œil ;</li> <li>- en manipulant.</li> </ul> <p>Exprimer que c'est... plus, moins, beaucoup plus, presque pas plus, vraiment moins que...</p> <p>Les grandeurs à considérer :</p>
				<p>° un objet (crayons, bandelettes, statues d'enfants...) est <b>plus long, plus court, aussi long</b> qu'un autre. Idem pour : plus haut, plus profond, plus épais... (Procéder par juxtaposition) ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Longueur</b>: grandeur d'une ligne.</li> </ul>
				<p>° un objet (mallettes, ingrédients...) est <b>plus lourd, plus léger, aussi léger</b> qu'un autre. (Soupeser à la main ou sur balance à plateau, ou avec ressort ou élastique) ;</p> <p><b>Sur terre, la mesure de masse et la mesure de poids exprimées en kg se confondent</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Masse – poids</b>: <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Masse d'un objet : quantité de matière de l'objet indépendamment de l'environnement où il se trouve (sur terre, sur la lune, dans l'eau).</li> <li>➔ Poids d'un objet : grandeur de la force avec laquelle il est attiré dans l'environnement où il se trouve (ici, par le centre de la Terre).</li> </ul> </li> </ul>
				<p>° un récipient (verres, assiettes, louches...) <b>contient plus, moins, autant de liquide</b> qu'un autre. (Par transvasement) ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Capacité</b> d'un objet : contenance de l'objet en... <i>Capacité du local en tables : 30 tables. Capacité du verre : 25 cl.</i></li> </ul>
				<p>° une surface (tapis, nappes, feuilles...) est <b>plus étendue, moins, autant</b> qu'une autre. (Par superposition) ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Superficie ou aire</b>: étendue, grandeur d'une surface.</li> </ul>
				<p>° un objet (boîtes, matériaux...) est <b>plus volumineux, moins spacieux ou autant</b> qu'un autre. (Par emboîtement, juxtaposition, remplissage de sable...) ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Volume</b>: espace occupé par un solide, grandeur du solide.</li> </ul>
				<p>° un événement (deux morceaux de musique, deux courses qui commencent en même temps) dure <b>plus longtemps, moins ou autant</b> qu'un autre. (Par audition, observation) ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Durée</b>: grandeur d'un événement dans le temps.</li> </ul>
				<p>° un angle (éventails, morceaux de tarte, ouvertures de portes, de bras...) est <b>plus ouvert, moins ouvert ou autant</b> qu'un autre. (Par superposition) ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Amplitude</b>: ouverture de l'angle, ouverture entre les deux côtés de l'angle.</li> </ul>
				<p>° une marchandise est <b>plus chère, moins chère ou aussi chère</b> qu'une autre. (Prix en rapport avec la quantité, la masse, la matière, la valeur...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Prix</b>: grandeur monétaire donnée à des objets.</li> </ul>
	 	 		<p>Réaliser des séries de trois à cinq objets, puis <b>plus, du plus petit au plus grand (ordre croissant) ou l'inverse (ordre décroissant)</b> selon:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* la longueur, la capacité ;</li> <li>* la masse ;</li> <li>* la superficie, l'amplitude ;</li> <li>* le volume.</li> </ul> <p>Exprimer la grandeur retenue pour cette mise en ordre. Faire une hypothèse d'ordre avant d'agir et la noter. Vérifier et ajuster par manipulations. Exprimer comment on s'y prend.</p>	<p><b>Sérier des objets</b> selon une grandeur : les organiser <b>selon la grandeur croissante ou décroissante</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'œil ;</li> <li>- en manipulant.</li> </ul>





ETAPE 1		ETAPE 2		SMG. 1.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>En observant, en manipulant, en raisonnant, exprimer l'<b>invariance</b> de la <b>grandeur d'objets</b> dont on modifie l'aspect, la position, la forme... Exprimer et s'assurer par divers moyens que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la longueur des lacets, bandelettes, ficelles... , lisses ou noués, droits ou courbés, d'un seul tenant ou en morceaux, dans diverses positions est bien conservée ;</li> <li>- il y a la <b>même capacité de liquide</b> dans la louche, puis l'assiette, puis le bol où l'on a transvasé le liquide; dans la bouteille ou les six verres remplis par elle;</li> <li>- on a la <b>même durée</b> de récréation, d'activité psychomotrice..., que l'on s'occupe de telle manière ou de telle autre ;</li> <li>- la <b>superficie</b> du poster, du tapis, <b>reste la même</b> qu'ils soient « couchés » ou « debout », à plat ou roulés... ;</li> <li>- le <b>volume</b> de terre à modeler, de pâte à sel, de blocs de bois... <b>ne change pas</b> si on modifie la forme de la construction réalisée, si on fait trois objets hors d'un seul;</li> <li>- la <b>masse</b> d'ingrédients, de plasticine... <b>reste la même</b> lorsque le matériau est réparti différemment: autre forme, plusieurs morceaux;</li> <li>- on <b>garde la même amplitude</b> d'un angle qu'on change de position, auquel on allonge les côtés.</li> </ul>	<p>Exprimer l'invariance des grandeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observer ;</li> <li>- manipuler ;</li> <li>- justifier ;</li> <li>- généraliser.</li> </ul> <p><b>L'invariance désigne, dans tout changement, ce qui ne varie pas. Elle s'appuie sur la réversibilité (retour au point de départ) et la transitivité :</b></p> <p>Exemple : Une ficelle</p>  <p>Même longueur de ficelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je peux passer de la sit. 1 et à la sit. 2, mais de la 2 revenir à la 1 (réversibilité);</li> <li>- je passe de la sit. 1 à la sit. 2 et de la 2 à la 3, alors je peux passer de 1 à 3 (transitivité).</li> </ul>

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...




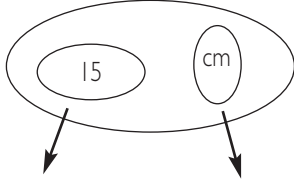
SMG.2.	
<p><b>Préciser une grandeur ou une différence de grandeurs en recourant au mesurage avec des étalons naturels, conventionnels.</b></p>	<p>SMG.2.1. Choisir un étalon adapté à la grandeur à mesurer. SMG.2.2. Estimer la mesure, l'ajuster en cours de mesurage. SMG.2.3. Mesurer et exprimer le mesurage par encadrement. SMG.2.4. Affiner le mesurage et son expression en construisant des sous-étalons et des sur-étalons. SMG.2.5. Construire et utiliser des instruments gradués. SMG.2.6. Mettre en évidence les limites des étalons naturels; chercher l'étalon et l'unité de mesure de grandeur conventionnels utiles à la situation. SMG.2.7. Donner du sens aux unités de base et vérifier leur invariance. SMG.2.8. Construire concrètement les rapports décimaux avec les sous-unités et les surunités du système.</p>

Voici quelques types d'activités de structuration

### Approche du mesurage moyennant des étalons naturels

Les activités qui suivent sont valables pour ces diverses grandeurs et proposent toute une démarche de travail. Celle-ci va se revivre de cycle en cycle sur des grandeurs différentes (cf. sigles face aux grandeurs selon les cycles). Tous les accents de cette démarche ne seront donc plus nécessairement à revivre si les enfants en ont déjà perçu le sens.






ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.1.	SMG.2.2.	SMG.2.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4				
							<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les masses, les capacités, les durées ;</li> <li>• les longueurs ;</li> <li>• les superficies (aires) ;</li> <li>• les volumes, les amplitudes.</li> </ul> <p>➔ <u>Mesurer</u>, c'est comparer la grandeur à mesurer à la grandeur de même nature prise comme unité. C'est établir le nombre de fois que cette grandeur contient la grandeur prise comme unité, c'est établir le rapport entre elles.</p> <p>➔ <u>La mesure</u> est le nombre abstrait exprimant le rapport entre la grandeur à mesurer et l'unité.</p> <p>➔ On peut mesurer avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des étalons naturels : des billes de même masse : la masse d'une pomme est approchée par la somme des masses de 5 billes ;</li> <li>- des étalons conventionnels : un bloc de 150g : le poids d'une pomme est un peu supérieur à 150g.</li> </ul> <p>La longueur de mon crayon :</p>  <p><i>la mesure de la longueur en cm</i>      <i>unité de mesure de longueur conventionnelle</i></p>
							<p><b>Le problème de la quantification de grandeurs</b> Résoudre des situations où il y a nécessité de quantifier la grandeur, la différence de grandeurs, des situations où la comparaison qualitative ne suffit plus ou est impossible à réaliser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher à répondre à la question « combien »: quantifier une différence de grandeurs surtout si elle est peu perceptible: <i>Tel berlingot contient plus de liquide que tel autre, mais combien en plus? Telle mallette est plus lourde que telle autre, de combien? Cette chanson dure longtemps: mais longtemps comment?...</i></li> <li>• Comparer, distinguer la grandeur d'objets matériellement séparés: <i>Telle armoire de l'autre classe va-t-elle pouvoir passer par la porte de notre classe? Que faire pour le savoir? Un groupe dispose d'une orange, un autre d'une pomme, un autre de... Quel est le fruit le plus lourd? On ne peut pas se passer les fruits. Chaque groupe dispose d'une balance à plateaux et peut envoyer des informations sur la masse de son fruit aux autres groupes. Durant la promenade, on veut comparer les longueurs de rues ? Comment vérifier quand on n'a pas l'instrument de mesure conventionnel avec soi ?</i></li> </ul> <p>➔ <u>Passer de la comparaison qualitative</u> (c'est plus grand, plus petit) à la comparaison quantitative (c'est plus grand, plus petit de COMBIEN ?)</p> <p>➔ <u>Quantifier</u> des grandeurs : quantifier la différence de grandeurs.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.1.	SMG.2.2.	SMG.2.3.	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4					
							<p><b>L'étalon de référence</b> Face à une situation de mesurage de grandeurs à faire, aller <b>chercher dans la classe des objets qui pourraient servir d'étalon</b>. Comparer; discuter; se mettre d'accord sur l'emploi de l'un d'eux.</p>	<p>➤ Choisir un étalon naturel et l'unité de grandeur qu'il porte.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- déterminer la masse d'un fruit avec des billes, des marrons, des craies...;</li> <li>- mesurer la longueur du couloir avec une chaussure, un bout de ficelle, une règlette...</li> </ul>
							<p>Dans la situation de communication de la grandeur d'un objet que les autres ne voient pas, <b>se mettre d'accord sur l'étalon qui va être retenu, le nommer correctement, explicitement</b>: <i>la hauteur de notre verre vaut un peu plus que trois fois la longueur de telle gomme.</i></p>	<p>L'étalon est l'objet concret: bille, chaussure, ... La grandeur unité: la masse de la bille, la longueur de la chaussure.</p>
							<p>Face à un ensemble d'étalons proposés pour mesurer la grandeur d'un objet déterminé, discuter de leur intérêt, de leur plausibilité, de leur pertinence. Rejeter ceux qui ne peuvent convenir en justifiant. Retenir les autres en justifiant également.</p>	
							<p><b>L'estimation</b> Dans toutes les expériences de mesurage de grandeurs moyennant des étalons identifiés, choisis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>estimer la mesure avant de procéder au mesurage ;</b></li> <li>• <b>noter son estimation:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour la confronter plus tard au résultat,</li> <li>- pour la confronter aux estimations des autres ;</li> </ul> </li> <li>• <b>partager les procédures utilisées pour établir une estimation plausible;</b></li> <li>• <b>s'interroger sur les forts écarts</b> éventuels constatés ;</li> <li>• <b>chercher à les réduire</b> par diverses méthodes ;</li> <li>• mieux observer; se donner des points de repère, ne pas compter trop vite...</li> </ul>	<p>➤ <u>Mesurer, exprimer le résultat du mesurage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimer la mesure ;</li> <li>- ajuster l'estimation en cours de mesurage ;</li> <li>- comparer la mesure obtenue et l'estimation ;</li> <li>- réagir à cette comparaison.</li> </ul>
							<p>En cours de mesurage, être attentif à l'écart qui apparaît entre la mesure et l'estimation. <b>Ajuster l'estimation:</b> <i>Je pensais que la pomme serait aussi lourde que six marrons, on en a déjà cinq et les plateaux n'ont pas l'air de s'équilibrer... alors...</i> <i>Dans tel casier, on croyait mettre 40 livres. Il y en a déjà 25 et le casier est quasi plein; c'était plutôt...</i></p>	
							<p><b>Le mesurage effectif : un résultat en termes d'encadrement</b> <b>Effectuer les mesurages par report, recouvrement, remplissage, transvasement.</b> Les réaliser rigoureusement avec un objet-étalon répété ou isolé. Constater, exprimer le rapport non entier entre la grandeur de l'étalon et la grandeur à mesurer: <i>Cela ne « tombe » pas juste! C'est presque le contenu de six verres. On n'arrive pas à 5 fois la longueur du crayon. La superficie de 8 feuilles de journaux, c'est trop, ça déborde. Cela fait environ la masse de 15 grandes craies.</i> <b>Exprimer le résultat du mesurage par encadrement:</b> <i>La longueur du banc se situe entre 6 fois la longueur du crayon et 7 fois la longueur de ce même crayon.</i> <i>La masse de tel objet vaut entre 15 et 16 fois la masse d'une bille.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer le <b>résultat du mesurage par encadrement</b> (cela ne tombe pas juste !)</li> </ul> <p>5 empans &lt; long banc &lt; 6 empans</p> <p><i>La longueur du banc est entre 5 et 6 empans (→ mesure de longueur qui représente l'intervalle compris entre l'extrémité du pouce et celle du petit doigt, la main étant la plus ouverte possible).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesurer avec plusieurs étalons naturels différents, plusieurs unités différentes</li> </ul>
							<p><b>Comparer les encadrements obtenus</b> pour des longueurs, des superficies, des volumes. Chercher à justifier l'écart croissant entre les deux mesures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer, écrire et discuter les résultats : <ul style="list-style-type: none"> <li>- nécessité de choisir un étalon, une unité communs ;</li> <li>- nécessité de chercher, de « construire » des sous-étalons, des sous-unités.</li> </ul> </li> </ul>
							<p><b>Inventer des notations de ces résultats de mesurage.</b> Les discuter, les critiquer; se mettre d'accord : dessins, mots, nombres, abréviations, signes d'inégalités...</p> <p><i>Si U (longueur unité) = la longueur du crayon, alors <math>6U &lt; \text{longueur du banc} &lt; 7U</math>.</i></p> <p><i>Si &amp; = capacité d'un verre et §§ = capacité de la bouteille, alors <math>5&amp; &lt; §§ &lt; 6&amp;</math></i></p>	








ETAPE I		ETAPE 2		SMG.2.4. SMG.2.5.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les longueurs, les capacités, les masses ;</li> <li>• les superficies, les volumes, les amplitudes ;</li> <li>• les durées.</li> </ul>
				<p><b>Des instruments gradués</b> Pour éviter le report, le transvasement fastidieux et imprécis d'un étalon, <b>se confectionner, dans certaines situations, des instruments gradués:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• graduer une bouteille, un récipient en verres à limonade comme ceux de la classe ;</li> <li>• graduer une bandelette en longueurs de tel crayon choisi ;</li> <li>• graduer une bougie pour mesurer le temps qui passe ;</li> <li>• graduer un angle réalisé en papier journal en angles plus petits par pliage.</li> </ul>	<p><u>Les instruments gradués :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• choisir ou construire des instruments de mesure gradués ;</li> <li>• les utiliser pour mesurer différentes grandeurs d'objets ;</li> <li>• comparer ces instruments:</li> </ul> <p>qu'est-ce qui est le même, qu'est-ce qui est différent ?</p> <p>➡ nécessité de choisir une graduation commune pour comparer des grandeurs à mesurer.</p>
				<p>Fabriquer une longue bandelette graduée avec son empan, sa coupée, la longueur de son pied. L'utiliser pour mesurer des longueurs dans la classe, dans l'école. Comparer les bandelettes de chacun. Qu'est-ce qui est pareil, différent?</p>	
				<p><b>Affinement du résultat et mesurage (sous-étalon)</b> <b>Chercher à quantifier plus précisément une grandeur déjà exprimée par encadrement,</b> trouver des encadrements plus fins en choisissant et en utilisant un, plusieurs sous-étalon(s). <i>Tel récipient contient entre 7 et 8 verres d'eau, entre 7 verres 2 cuillères d'eau et 7 verres 8 cuillères d'eau.</i> <i>La longueur du banc se situe entre 5 et 6 fois la longueur de telle revue.</i> <i>Continuons à mesurer au-delà des 5 longueurs avec tel crayon puis telle gomme.</i></p>	<p><u>Un mesurage plus précis ou plus adapté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• construire et utiliser des <b>sous-étalons</b> (étalons plus petits pour plus de précision) ;</li> </ul> <p>5 empan/1 pouce &lt; long banc &lt; 5 empan/2 pouces</p> <p><i>La longueur du banc est plus longue que 5 empan/1 pouce et moins longue que 6 empan/2 pouces.</i></p>
				<p>Chercher à départager des objets dont la grandeur s'exprime dans le même écart de mesures. <i>L'orange, comme la pomme, a une masse qui se situe entre 8 et 9 fois la masse d'une grosse bille. Pourtant, la balance à plateaux nous révèle que la pomme est plus lourde que l'orange. Continuons à mesurer avec des petites billes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• construire et utiliser des <b>sur-étalons</b> (étalons plus grands pour plus d'efficacité) dans certaines situations.</li> </ul>
				<p><b>Les sur-étalons</b> Construire des sur-étalons et les utiliser pour éviter l'usage fastidieux des étalons retenus. <i>Faire des sachets de dix billes pour mesurer la masse d'objets plus lourds.</i> <i>Faire des bandelettes de 5 empan pour mesurer des objets plus longs.</i></p>	

















Approche du mesurage moyennant des étalons conventionnels.

La construction des systèmes conventionnels d'unités de mesure de grandeurs se mène en prolongement des démarches de mesurage avec les étalons naturels, mais aussi en parallèle. On construira les systèmes conventionnels d'unités de mesure de longueurs au 3e cycle, alors qu'en même temps, on fera une approche qualitative des volumes. La liste d'activités qui suit précise à quel cycle rencontrer, travailler, utiliser les unités conventionnelles de mesure de quelle grandeur:







ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.6.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Inconvénients des étalons naturels</b></p> <p>Assurer la communication à l'extérieur de la classe, de l'école, de résultats de mesurage obtenus à l'aide des étalons naturels. <b>Découvrir et exprimer que les référents de la classe ne sont pas ceux du dehors. Exprimer la nécessité, pour se faire comprendre, de recourir aux mêmes référents et au langage universel.</b></p>	<p>➤ Exprimer les <u>limites des étalons naturels, des unités naturelles</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pas toujours à disposition ;</li> <li>- pas fiables dans le temps (ils s'usent, se cassent) ;</li> <li>- pas universels ;</li> <li>- en rapport complexe avec des sous et sur-étalons.</li> </ul> <p>➤ Utiliser des <u>référents</u> communs (en classe) mais <u>universels (hors classe)</u> pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faciliter les mesurages de grandeurs ;</li> <li>- pour les communiquer (se comprendre partout).</li> </ul>
				<p>Réaliser, à plusieurs mois d'intervalle, les mêmes mesurages avec des étalons empruntés au corps: <i>empan, pied, stature de sa silhouette (qu'on a gardée)</i>. Confronter les étalons et les résultats d'aujourd'hui à ceux de « jadis ». <b>Exprimer que les étalons naturels ne sont pas très sûrs parce que, entre autres, ils changent de grandeur, de forme, d'aspect.</b></p> <p><i>Découvrir que les marrons desséchés sont devenus plus légers qu'à la première utilisation, que les bords de notre bandelette-étalon se sont détériorés...</i></p>	
				<p>Réaliser des changements d'étalons naturels et de mesures correspondantes pour exprimer les mêmes grandeurs. <b>Passer du recours à un étalon, au recours à des sous-étalons ou sur-étalons.</b></p> <p>Prendre conscience et exprimer le caractère compliqué et fastidieux de ces transformations entre étalons qui ne contiennent pas un nombre entier de fois ou tel que ce rapport est un nombre quelconque comme 7 fois ou 2,5 fois:</p> <p><i>La longueur du banc est entre 7 fois et 8 fois la longueur de ce crayon et la longueur du crayon vaut 3 fois celle de la gomme. Dès lors, la longueur du banc vaut entre 21 fois et 24 fois la longueur de la gomme. Que se passe-t-il si le crayon avait une longueur comprise entre 3 et 4 longueurs de gomme?</i></p>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.7.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<b>Premières rencontres et analyses des unités conventionnelles</b> Consulter des documents fonctionnels (recettes, descriptif d'appareil...), des encyclopédies donnant des renseignements sur le mesurage de grandeurs. Confronter les apports des diverses sources.	<p>➔ Rechercher les <u>traces des unités conventionnelles</u> dans la vie courante, ainsi que <u>les différents instruments</u> pour quantifier des grandeurs en unités conventionnelles.</p> <p>ex. : stop à 150 m berlingot de 200 ml Latte de 30 cm recipient gradué de 1L</p>
				Repérer et extraire, de publicités de divers commerces, les unités de mesure y apparaissant. Les classer, les organiser. Confronter les répertoires obtenus, les commenter.	
				Demander auprès de sa famille quels sont les étalons et les unités utilisés pour mesurer telle grandeur de tels objets. Rapporter en classe les renseignements, mais aussi des étalons, des instruments. Confronter les apports.	
				<b>Découvrir, observer, rassembler :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>le mètre</b> et le mètre à ruban, le mètre de menuisier, le mètre à enroulement métallique, la latte ou la règle graduée d'1 mètre dans la classe ;</li> <li>• <b>le litre</b> et toutes sortes de bouteilles et de récipients d'1 litre (c'est noté dessus) ;</li> <li>• diverses marchandises conditionnées en 1 kg ;</li> <li>• <b>l'heure</b> et l'horloge, le réveil, la montre à aiguilles, l'horloge, la montre digitale ;</li> <li>• <b>le mètre carré</b> et telle portion de tapis, de papier, d'espace au sol de la classe ;</li> <li>• <b>le mètre cube</b> et telle palette de matériaux volumineux, tel espace d'armoire, tel coin fabriqué ;</li> <li>• <b>l'angle droit</b> de 90° d'amplitude et toutes sortes d'angles en papier ayant cette amplitude.</li> </ul>	<p>➔ <u>Exprimer l'invariance</u> de l'unité conventionnelle malgré la variance de la forme des étalons, de la texture, de la couleur...</p> <p>ex. : 1L dans des bouteilles différentes.</p> <p>➔ <u>Se créer des images mentales</u> des unités conventionnelles en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparant différents objets pour une même unité conventionnelle ;</li> <li>- associant des objets aux unités conventionnelles :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• la capacité d'un carton de lait = 1L</li> <li>• la masse d'un paquet de sucre = 1kg ;</li> </ul> </li> <li>- classant des objets par rapport à une unité conventionnelle de base.</li> </ul>
				<b>L'invariance des unités conventionnelles</b> Rassembler, comparer les différentes formes que peut prendre une même grandeur. <b>Recourir à divers moyens de prouver la conservation de la grandeur</b> , en discuter, en débattre. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>rassembler toutes sortes de récipients d'un litre. Vérifier l'égalité de capacité par transvasement. Le litre de la bouteille est le même que dans la casserole ;</i></li> <li>• <i>faire prendre à 1kg de sucre divers aspects. Vérifier la permanence du kg par pesées ;</i></li> <li>• <i>transformer un carré d'1 mètre carré en d'autres formes. En garder trace et vérifier l'égalité de superficie par superposition.</i></li> </ul>	
				<b>Des images mentales des unités conventionnelles</b> <b>Associer aux unités conventionnelles de base toute une série d'objets de l'environnement familial ayant cette grandeur.</b> Par exemple: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>faire apparaître dans la classe des bandelettes notifiées « un mètre » sur divers objets pour exprimer et retenir qu'1 m c'est long comme la hauteur du tableau, la largeur de la porte, la profondeur de l'estrade, le tour de tel pilier... ;</i></li> <li>• <i>associer sur un présentoir des marchandises, des objets pesant tous 1 kg ; énoncer qu'1 kg c'est lourd comme 5 oranges, 6 pommes, 10 mandarines... ;</i></li> <li>• <i>idem avec 1L, c'est la capacité de... ;</i></li> <li>• <i>idem avec 1 heure, c'est la durée de... ;</i></li> <li>• <i>idem avec 1 mètre carré, c'est l'étendue de... ;</i></li> <li>• <i>idem avec 1 mètre cube, on peut mettre...</i></li> </ul>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.7.	Repères matières et repères didactiques						
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4								
				<p><b>Plus grand, plus petit que l'unité conventionnelle</b></p> <p>Classer des objets selon que leur grandeur est inférieure, égale ou supérieure à l'unité de base.</p> <p>Estimer avant de classer, confronter les estimations, vérifier l'exactitude du classement. Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>classer des récipients par rapport au litre ;</li> <li>classer des marchandises par rapport au kg ;</li> <li>classer des longueurs d'objets par rapport au mètre ;</li> <li>distinguer les angles aigus, droits et obtus dans les surfaces planes issues de diverses situations.</li> </ul>	<p>- classant des objets par rapport à une unité conventionnelle de base.</p> <table border="1" data-bbox="1182 309 1501 454"> <thead> <tr> <th>G &lt; IL</th> <th>G = IL</th> <th>G &gt; IL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>	G < IL	G = IL	G > IL	...	...	...
G < IL	G = IL	G > IL									
...	...	...									

ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.8.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Des sous-unités : premières intuitions</b></p> <p>Rencontrer les différentes unités d'un système et les utiliser sans nécessairement établir les relations du système entre elles.</p> <p>Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en utilisant une règle graduée au deuxième cycle, rencontrer le cm sans nécessairement le relier au dm et au m ; mesurer des longueurs en cm ;</li> <li>en comparant des récipients divers, découvrir des notations comme 70 cl, 0,2 l, 100 ml... et comparer au litre sans démystifier ces écritures: 0,2 l va 5 fois dans 1 litre.</li> </ul>	<p>➤ <u>Construire les systèmes d'unités conventionnelles:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les rencontrer, les utiliser (à partir des instruments de mesure) et chercher des traces dans la vie courante ;</li> <li>les associer à des objets pour <u>se construire des images mentales</u> ;</li> <li>les construire en lien avec les unités de base ;</li> <li>établir des rapports décimaux par manipulations ;</li> <li>représenter les rapports décimaux unité/sous-unités; manipuler notamment sous forme d'arbre :</li> </ul>
				<p><b>Les systèmes d'unités et sous-unités conventionnelles : manipulation</b></p> <p><b>Construire concrètement les sous-unités de base et leurs rapports décimaux.</b> Garder des traces visuelles des rapports vérifiés. Les verbaliser, les symboliser.</p> <p>Pour les capacités, repérer les appellations ml, cl, dl sur les étiquettes de récipients apportés en classe. Leur donner du sens par rapport au litre par transvasements dans un récipient où est notée la graduation d'1 litre. Etablir les graduations intermédiaires grâce à ces divers récipients.</p> <p>Un groupe travaille à partir de 20 cl, un autre de 25 cl, un autre de 33cl..., 50 cl. Confronter les diverses graduations et établir la relation entre 1 cl et 1 l. Réaliser la même recherche pour les dl et ml.</p>	



Repérer, dans la variété des récipients apportés, un récipient :

- d'1 dl ou 100 ml (bouteille de crème, bouteille de dissolvant) ;
- d'1 cl ou 10 ml (bouteille de vernis à ongle, de médicaments) ;
- d'1 ml (première graduation d'une seringue, échantillon de...).

Etablir les rapports décimaux entre eux et par rapport au litre, par transvasements, et confectionner simultanément, en groupe, un arbre de partage du litre en 10 branches dont l'une se subdivise en 10 branches, puis l'une encore en 10 autres branches.

Dessiner ou coller les silhouettes des 10 bouteilles d'1 dl contenues dans le litre, les numéroté :

Dessiner les 10 bouteilles d'1 cl contenues dans 1 dl, les numéroté jusqu'à 10, puis de dix en dix jusqu'à 100 dans l'arbre de décomposition.

Dessiner les 10 seringues d'1 ml, les numéroté jusqu'à 10, puis de 100 en 100 dans l'arbre de décomposition.

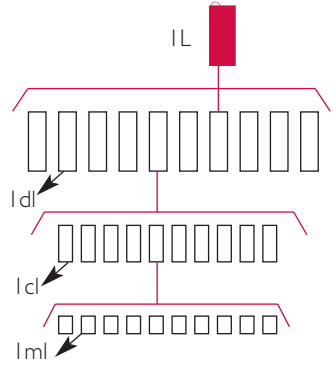
Confronter les arbres réalisés, exprimer la permanence des rapports décimaux qu'ils manifestent de diverses manières. Lier les appellations déci-, centi-, milli- à ces rapports décimaux.

Le même type de travail peut être mené :

- du m en dm, cm, mm ;
- du km en 100 m, 10 m, 1 m ;

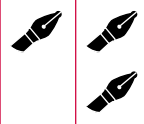
à partir de bandelettes reportées ;  
à partir d'une marche d'1 km et de sa mesure au moyen d'un décimètre.

Lier les appellations déca-, hecto-, kilo- à ces rapports décimaux.



- lire les écritures conventionnelles des systèmes d'unités conventionnelles.

Exemples :  
\* déca → décimètre, décalitre...  
\* kilo → kilomètre, kilogramme.



Réaliser la même démarche pour le kg en 100g, 10g, 1g à partir de diverses marchandises étiquetées et d'une balance à plateaux.



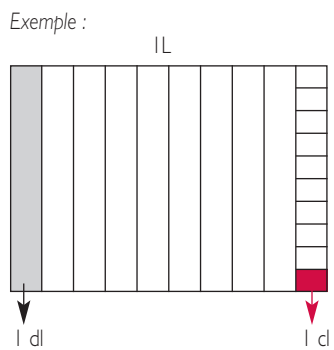
**Les systèmes d'unités et sous-unités conventionnelles: représentations**  
**Construire des représentations géométriques de certaines unités de base et de leurs sous-unités pour mieux exprimer les rapports décimaux qui les lient.**

Pour les capacités, représenter le litre par un rectangle (cf. des rectangles différents dans un même groupe de travail). Le partager en bandelettes de façon à faire apparaître la bandelette d'1 dl y allant dix fois. Faire apparaître de même la minibandelette d'1 cl, le ml minirectangle, dixième partie de cette minibandelette.

Voir, dire, écrire que si 1L vaut 10 dl, alors 1 dl vaut 1/10 L.

1 L = 10 dl	1 dl = 1/10 L	1 dl = 10 cl	1 cl = 1/10 dl
1 L = 100 cl	1 cl = 1/100 L	1 dl = 100 ml	1 ml = 1/100 dl
1 L = 1000ml	1 ml = 1/1000 L	1 cl = 10 ml	1 ml = 1/10 cl

Construire des représentations géométriques pour visualiser les rapports décimaux.  
→ se construire des images mentales.



Pour les superficies, fabriquer un carré d'1 m sur 1 m, le décomposer en 10 tranches de 10 dm<sup>2</sup>; décomposer le dm<sup>2</sup> en 10 tranches de 10 cm<sup>2</sup>.


















Pour les volumes, fabriquer un cube d'1 dm d'arête, dessiner sur sa surface frontière les 10 tranches correspondant à 10 plaquettes d'1 cm d'épaisseur. Dans une tranche, faire apparaître 10 réglottes de 10 cm<sup>3</sup>.

Graduer 1 m<sup>3</sup> dessiné dans un « coin » de la classe.



























pour :  
→ les capacités ;  
→ les superficies ;  
→ les volumes ;  
→ les masses.







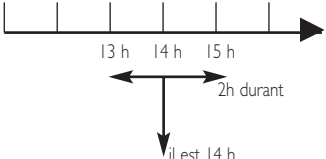


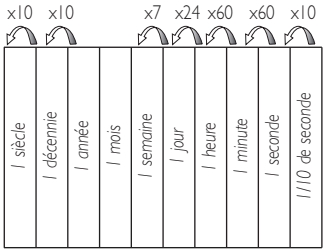







ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.8.	Repères matières et repères didactiques												
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4														
		     		<p><b>Les abaques</b> Elaborer en groupes les <b>abaques rendant compte des systèmes d'unités et de sous-unités découvertes</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en y gardant en tête les traces des manipulations faites, de la « géométrisation » des unités et leurs rapports décimaux ;</li> <li>en y notant la règle d'échange obligatoire.</li> </ul> <p><b>Comparer les abaques et exprimer la permanence de l'organisation des grandeurs qu'ils donnent.</b> Chacun prend note d'un abaque de référence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pour les capacités, les L, dl, cl, ml sont représentés par des dessins, des copies des récipients correspondants utilisés, par les rectangles correspondants.</li> <li>Pour les masses, les kg, 100g, 10g, 1g sont représentés par les ingrédients ou images d'ingrédients correspondants, par les formes géométriques adéquates.</li> <li>Pour les longueurs, les m, dm, cm, mm seront représentés par des bandelettes de ces longueurs.</li> <li>Pour les superficies, les m<sup>2</sup>, dm<sup>2</sup>, cm<sup>2</sup> seront représentés par les carrés correspondants.</li> <li>Pour les volumes, les dm<sup>3</sup>, cm<sup>3</sup> seront représentés par les cubes correspondants.</li> </ul>	<p>Construire les <u>abaques des unités de mesure de grandeurs</u> en y plaçant les traces des découvertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des dessins d'objets... ;</li> <li>des représentations géométriques... ;</li> <li>des écritures conventionnelles des unités ;</li> <li>des relations exprimant les rapports décimaux ou non.</li> </ul> <p>Prolonger ces abaques et :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>y placer des traces représentant l'infiniment petit (grains de pollen, gélules...) et l'infiniment grand (camions, terrains...);</li> <li>donner du sens aux préfixes (kilo-, hecto-...).</li> </ul> <p>→ se construire des images mentales de ces systèmes.</p>												
		      		<p><b>Les abaques : prolongements</b> S'interroger sur ce qui pourrait se passer à gauche et à droite des abaques construits si on prolongeait le système de colonnes.</p> <p>Extraire, de situations plausibles et diverses données, de nouvelles unités ; chercher à les positionner dans les abaques.</p> <p>Compléter des abaques par analogie avec d'autres déjà assurés et la référence au vécu: si le kilogramme vaut 1000 grammes, alors le kilomètre vaut 1000 mètres et 1000 litres devraient s'appeler kilolitre. Donner du sens aux préfixes kilo-, hecto-, déca-, déci-, centi-, milli-.</p> <p>A partir du litre, aller vers: 10 L (<i>seaux</i>), 100 L (<i>tonneaux</i>), 1000 L (<i>cuves, citernes</i>).</p> <p>A partir du kilo, aller vers la tonne ou 1000 kilos (<i>matériaux, véhicules</i>).</p> <p>A partir du gramme, aller vers le dg, cg, mg (<i>composants minéraux de l'eau...</i>).</p> <p>A partir du m<sup>2</sup>, du cm<sup>2</sup>, aller :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vers le km<sup>2</sup>, l'ha, l'a, le ca (<i>terrains, régions, parcs, pays...</i>) ;</li> <li>vers le mm<sup>2</sup> (<i>papier millimétré</i>).</li> </ul> <p>A partir du cm<sup>3</sup>, aller vers le mm<sup>3</sup> (<i>produits pharmaceutiques...</i>).</p> <p><b>Découvrir occasionnellement, par des faits de vie et d'actualité (allergie aux acariens, aux pollens, voyages de la fusée Ariane...), l'infiniment petit et l'infiniment grand.</b></p>													
				<p><b>Correspondance masse-volume-capacité</b> Etablir en manipulant la correspondance entre les unités de volumes et de capacités pour divers matériaux, divers liquides. En faire l'hypothèse au préalable. Chercher à la vérifier.</p>	<p>Remplir des solides d'eau, les peser, les remplir de cubes unités.</p> <table border="1" data-bbox="1182 1778 1501 1890"> <thead> <tr> <th>l L</th> <th>l dl</th> <th>l cl</th> <th>l ml</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>l kg</td> <td></td> <td></td> <td>l g</td> </tr> <tr> <td>l dm<sup>3</sup></td> <td></td> <td></td> <td>l cm<sup>3</sup></td> </tr> </tbody> </table>	l L	l dl	l cl	l ml	l kg			l g	l dm <sup>3</sup>			l cm <sup>3</sup>
l L	l dl	l cl	l ml														
l kg			l g														
l dm <sup>3</sup>			l cm <sup>3</sup>														
				<p>Réaliser en manipulant que la correspondance avec les unités de masse n'est valable que pour l'eau (à certaines conditions).</p>	<p>Comparer et établir des correspondances.</p> <p>Identifier le cas particulier : l L d'eau &lt;=&gt; l kg</p>												



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.8.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Oser passer du temps sur les mesures de temps : ses divers aspects, ses représentations, son mesurage</b> Par des comptines variées, souvent chantées ou dites, liant chaque jour à un évènement typique du vécu des enfants, de l'organisation de la vie à l'école, se mettre en mémoire la succession des jours de la semaine. Se donner des supports visuels de ces comptines et succession de jours.</p>	<p>➤ Mémoriser la succession des jours de la semaine, la lire, la retrouver sur différents supports, la dessiner..., mais aussi la succession des mois, des saisons.</p>
				<p>Lier les noms des <b>jours</b> de la <b>semaine</b> à des histoires poétiques, fantastiques, à la mythologie, aux astres.</p>	<p>➤ Exprimer l'alternance jour/nuit, matin/après-midi.</p>
				<p>Faire des dessins divers de cette succession, en ligne, en cercle. Exprimer la <b>permanence des 7 jours, de leur ordre, de leur retour cyclique</b>.</p>	<p>➤ Situer des évènements dans le temps: - avant/après ; - dans la journée ; - dans la semaine ; - ... en utilisant des outils matérialisant le temps (semainier, calendrier...).</p>
				<p>Comparer des <b>calendriers</b> apportés, y retrouver cette séquence en semaines de sept jours.</p>	
				<p>Par l'évocation du vécu et la représentation de ce vécu, distinguer dans la <b>succession des jours</b>, le <b>cycle jour/nuit</b>; distinguer, dans la <b>journée</b>, l'<b>avant-midi</b>, l'<b>après-midi</b>. Relier des évènements vécus à ces différentes périodes de la journée.</p>	<p>➤ Construire des représentations visuelles du temps sur des supports linéaires, circulaires... (ex. : dessiner la BD d'une sortie, le cercle des 7 jours de la semaine).</p>
				<p>Situer l'<b>hier</b>, l'<b>aujourd'hui</b>, le <b>demain</b>. <b>Ce qui vient avant</b>, <b>ce qui vient après</b>. Le faire apparaître sur les représentations déjà adoptées de la semaine.</p>	
				<p><b>Inscrire la semaine dans le mois et le mois dans l'année</b> à vivre ensemble grâce à des supports visuels explicites déjà construits ou élaborés en groupes: <i>coller des bandelettes de 7 jours et des jours isolés pour couvrir un mois donné... découper, en semaines, la bandelette de tel mois donnée par un calendrier et les réorganiser en « rectangle »...</i> Fabriquer des supports collectifs, mais aussi individuels.</p>	<p>➤ Par divers supports, découvrir les unités de mesure du temps et les relations entre elles. Lire, dire, écrire les heures, les représenter sur des supports linéaires, circulaires.</p>
				<p>Dans les supports individuels et collectifs construits pour <b>cerner le temps qui passe, situer des évènements du vécu</b>: <i>noter le délai du projet, la visite de..., le goûter des anniversaires, tel congé...</i></p>	$1 \text{ sec.} = \left( 10 \times \frac{1}{10} \right) \text{ sec.}$
				<p><b>Observer, manipuler, comparer des agendas</b> apportés, chercher en quoi ils sont différents, semblables, en quoi certains sont plus clairs, pratiques que d'autres. Discuter de l'agenda, du journal de la classe; de l'agenda, du journal individuel: à quoi peut-il servir, comment l'organiser, qu'y mettre, comment l'utiliser? Adopter un agenda et y recourir quotidiennement.</p>	$1 \text{ semaine} = \left( 7 \times \right) 1 \text{ jour}$
				<p>En manipulant des réveils, des horloges ou montres à aiguilles, en observant des réveils et montres digitaux, et en essayant de comprendre et d'exprimer leur fonctionnement, <b>construire les relations entre les unités de mesure de durée: jour, heure; 1 jour = 24 heures = 2 x 12 heures</b>.</p>	
				<p><b>Entre heure, minute, seconde ; 1 h = 60 min ; 1 min = 60s.</b></p>	
				<p>Adopter; chercher à comprendre ou construire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des représentations linéaires de ces unités (bandelettes);</li> <li>des représentations circulaires (disques).</li> </ul> <p>Y représenter des durées: <i>la durée de telle activité, de la récréation, de...</i></p>	
				<p>En manipulant des horloges, des réveils, des montres réels ou fabriqués, <b>exprimer, représenter, lire, écrire</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des heures ;</li> <li>des heures et des fractions d'heures, des heures et des minutes.</li> </ul>	



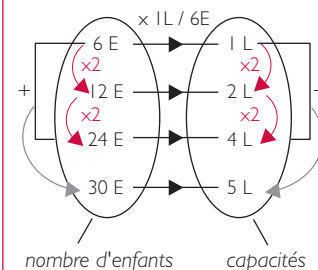
ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.2.8.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de situations vécues, ou de situations issues de documents, <b>exprimer la distinction entre le temps durée et le temps instantané</b>: « on jouera durant deux heures » est différent de « on jouera à deux heures ». Représenter différemment, sur les supports adoptés, ces deux aspects distincts du temps.</p> <p>Repérer dans une programmation temporelle des durées et des instants : <i>la durée de tel festival, son début, sa fin; l'heure de démarrage de telle émission, sa durée, son heure de fin; l'heure de départ de tel train, la durée du trajet...</i></p>	<p>Différencier la <u>durée</u> (pendant 2h) de l'<u>instant</u> (à 2h). Les représenter.</p> 
				<p>Traduire les informations données par les diverses manipulations et représentations déjà réalisées sur le temps et la mesure du temps qui passe dans la <b>construction de l'abaque non décimal des unités de mesure de durées: heures, minutes, secondes</b>.</p> <p>Y noter les rapports non décimaux.</p> <p><b>Etendre l'abaque aux autres unités: jour, semaine, mois, année, siècle.</b></p>	<p>Construire et utiliser l'abaque des unités de mesure du temps.</p> <p>Établir les rapports décimaux et non décimaux.</p> 
				<p><b>Construire une ligne du temps</b> et y recourir régulièrement.</p> <p>Une ligne approximative en rapport avec le vécu proche, perceptible, et des points (moments) de repère connus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une planchette de la journée avec curseur; des bandelettes semaines qu'on juxtapose;</li> <li>- des bandelettes mois qu'on juxtapose.</li> </ul> <p>Une droite graduée rigoureusement en fonction de ce qu'on veut représenter et du support dont on dispose. Comparer les droites relatant une même période globale sur des supports de grandeurs différentes: qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent? Comparer les diverses procédures utilisées pour construire la droite.</p>	<p>Découvrir, observer, comparer, construire... différentes lignes du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualitatives (succession chronologique) ;</li> <li>- quantitatives (droite graduée).</li> </ul> <p>Situer, établir des écarts, des rapports...</p>
				<p>Sur la ou les droite(s) graduée(s) construite(s), <b>placer des événements</b> relatifs à la vie personnelle (date de naissance, année d'entrée à l'école...), à la vie de la classe, du cycle, à des activités d'éveil, à l'actualité. <b>Etablir des écarts, des rapports, des relations d'antériorité, de postériorité.</b></p>	



<p><b>SMG.3.</b></p> <p><b>Opérer sur des grandeurs:</b></p> <p>- dans des situations de proportionnalité;</p>	<p>SMG.3.1. Transformer et combiner des grandeurs pour résoudre des problèmes significatifs de proportionnalité directe ou inverse.</p> <p>SMG.3.2. Compléter, construire, exploiter, distinguer des tableaux qui mettent en relation des grandeurs proportionnelles ou non.</p> <p>SMG.3.3. Déterminer et utiliser le rapport ou le produit constant pour résoudre une situation de grandeurs proportionnelles.</p>
<p>- dans des situations de calcul de périmètres, d'aires, volumes;</p>	<p>SMG.3.4. Dégager les techniques de calcul et les formules résultant de techniques de mesurage et exprimer le rôle de chaque composante de la formule.</p> <p>SMG.3.5. Recourir aux formules de périmètre, d'aire, de volume dans des situations problématiques plausibles.</p> <p>SMG.3.6. Généraliser ou particulariser, établir des liens entre les formules du périmètre, de l'aire et de volume.</p>
<p>- dans des situations de fractionnement ou de comparaison.</p>	<p>SMG.3.7. Repérer sur les objets les grandeurs à fractionner, à comparer.</p> <p>SMG.3.8. Dégager la fraction:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'une opération de partage d'une grandeur; (fraction opérateur);</li> <li>d'une opération de comparaison de deux grandeurs; (fraction-rapport);</li> </ul> <p>SMG.3.9. Etablir sur des grandeurs d'objets variés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des équivalences de fractions;</li> <li>des équivalences d'écritures : fraction, nombre décimal, pourcentage.</li> </ul> <p>SMG.3.10. Additionner et soustraire des fractions de grandeurs.</p> <p>SMG.3.11. Utiliser la fraction-opérateur, les pourcentages sur des grandeurs dans des situations problématiques plausibles.</p>

Voici quelques types d'activités de structuration



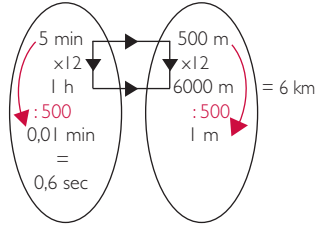



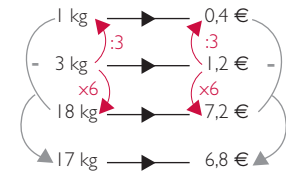
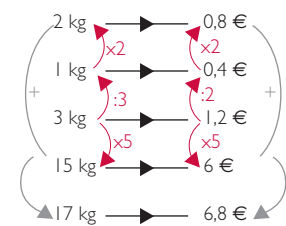
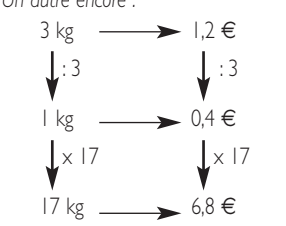
### Pour opérer sur des grandeurs dans des situations de proportionnalité.

ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p><b>Opérer sur des grandeurs</b></p> <p>Par la résolution de situations-problèmes significatives :</p> <p>➔ Expérimenter et <u>exprimer les caractéristiques de situations de proportionnalité directe</u></p> <p>Exemple : il faut 1L de jus pour 6 enfants</p>  <p>➔ Transformations de grandeurs : si une grandeur est multipliée par 2, 4, 1/2 ..., la grandeur correspondante est aussi multipliée par 2, 4, 1/2.</p> <p>➔ Combinaisons de grandeurs : si deux grandeurs sont additionnées, les grandeurs correspondantes le sont aussi.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.1.	Repères matières et repères didactiques												
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4														
					<p>➤ <u>Proportionnalité inverse</u> Exemple : la longueur du couloir</p> <p>unités de mesure de longueurs      mesures</p> <p>(Voir dessin n° 2)</p> <p>➤ Transformations de grandeurs: si une grandeur est multipliée par 2, 4, 10 ... , la grandeur correspondante est divisée par 2, 4, 10...</p> <p>➤ Combinaisons de grandeurs : si on additionne des grandeurs, <u>on ne peut pas additionner</u> les grandeurs correspondantes.</p> <p>➤ Les utiliser pour résoudre</p>												
				<p><b>Des situations représentées</b> <b>Construire des représentations</b> explicites de cette évolution proportionnelle et <b>énoncer en termes propres les rapports multiplicatifs entre les grandeurs</b>. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dessiner les verres correspondant à un enfant, à une bouteille; répéter le dessin autant de fois que nécessaire pour obtenir la solution ; exprimer que plus il y a d'enfants, plus il faut de verres, de bouteilles, que si on prend deux fois plus (x fois plus) d'enfants, il faut deux fois plus de verres, de bouteilles ;</li> <li>- dessiner les divers rectangles de 36 carrés obtenus, les ranger; exprimer que si la largeur se raccourcit, la longueur s'allonge ; si la largeur double, la longueur devient deux fois plus petite.</li> </ul>	<p><u>Des représentations explicites :</u></p> <p>➤ Proportionnalité directe :</p> <p>➤ Proportionnalité inverse :</p>												
				<p><b>Au magasin, des situations à résoudre</b> Jouer, résoudre, représenter des situations de recherche de prix ou de quantité de marchandises à partir d'une tarification du magasin de la classe, d'autres magasins, de publicités. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si je paie deux crayons 12 cents, que dois-je pour 6 crayons, 10 crayons ? Combien de crayons aurais-je avec 48 cents ? Si un euro donne droit à 3 cahiers, que payer pour 15 cahiers, pour 10 ?</li> <li>- comparer les prix donnés par deux organismes pour un même produit : 3 kg de... coutent... à tel endroit et 5 kg... coutent... à tel autre endroit ; le prix d'1 litre de... et le prix de 5 berlingots faisant 1 litre ensemble, le prix pour 2 minutes de communication chez... et pour 5 minutes chez ...</li> </ul> <p>Chercher le tarif le plus avantageux et justifier.</p>	<p><u>Des situations propices :</u> les situations de commerce avec leurs rapports :</p> <table border="1"> <tr> <td>Masse/prix</td> <td>3 kg pour 1,2 €</td> </tr> <tr> <td>Nombre/prix</td> <td>2 berlingots pour 1 €</td> </tr> <tr> <td>Capacité/prix</td> <td>1 L pour 0,950 €</td> </tr> <tr> <td>Durée/prix</td> <td>1 heure pour 1,8 €</td> </tr> <tr> <td>Longueur/prix</td> <td>1 m pour 3,2 €</td> </tr> <tr> <td>Superficie/prix</td> <td>1 m<sup>2</sup> pour 10 €</td> </tr> </table>	Masse/prix	3 kg pour 1,2 €	Nombre/prix	2 berlingots pour 1 €	Capacité/prix	1 L pour 0,950 €	Durée/prix	1 heure pour 1,8 €	Longueur/prix	1 m pour 3,2 €	Superficie/prix	1 m <sup>2</sup> pour 10 €
Masse/prix	3 kg pour 1,2 €																
Nombre/prix	2 berlingots pour 1 €																
Capacité/prix	1 L pour 0,950 €																
Durée/prix	1 heure pour 1,8 €																
Longueur/prix	1 m pour 3,2 €																
Superficie/prix	1 m <sup>2</sup> pour 10 €																



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Les grandeurs en présence : les transformer</b></p> <p>Lors de la résolution de situations mettant en œuvre des grandeurs proportionnelles, <b>transformer les unités et les mesures pour assurer une meilleure représentation des grandeurs en présence</b> : passer de l'expression des masses en grammes, en kilos ; des longueurs en centimètres, en mètres ; des durées en minutes, en heures...</p> <p>Recourir aux rapports décimaux entre les unités du système, aux représentations qui en ont été construites.</p>	<p>Des transformations des unités et des mesures de grandeurs dans des situations significatives :</p> <p>Exemple : une marche à pied :</p> 
				<p><b>Des cheminements divers à oser</b></p> <p>Dans les résolutions de situations complexes mettant en œuvre des grandeurs proportionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>s'autoriser une diversité de cheminements pour trouver les solutions ;</li> <li>recourir à des associations usant de multiplications et de divisions, mais aussi d'additions et de soustractions ;</li> <li>les visualiser clairement par des tableaux, des graphes mettant les grandeurs en face à face et permettant une explicitation claire des démarches opératoires choisies ;</li> <li>comparer les cheminements, en inventer d'autres sans systématiser ce type de procédure ;</li> <li>confronter les recherches et les cheminements à la réalité : qu'est-ce que je cherche et pourquoi je fais cela ?</li> </ul>	<p>Des cheminements différents :</p> <p>Mandarines à 1,2 € les 3 kg. Que coutent 17 kg ?</p> <p>Un chemin :</p>  <p>Un autre chemin :</p>  <p>Un autre encore :</p> 



**Des représentations diverses comme outils**

Pour une même situation de proportionnalité à résoudre, élaborer diverses représentations : un **graphe sagittal**, un **tableau de grandeurs proportionnelles**, un **graphique cartésien**.

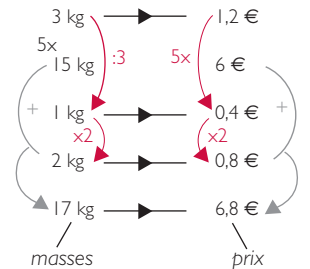
Comparer ces outils graphiques. Exprimer les intérêts et limites de chacun, leur complémentarité



Elaboration et comparaison de représentations diverses :

Mandarines à 1,2 € pour 3kg.  
Que coutent 17 kg ?

- graphe sagittal :

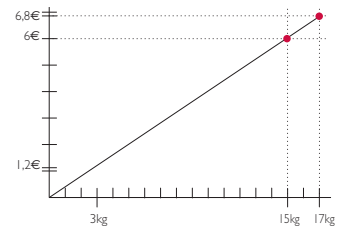


- tableau :

Masses	3 kg	1 kg	2 kg	15 kg	17 kg
prix	1,2 €	0,4 €	0,8 €	6 €	6,8 €

Annotations: 3 kg to 15 kg is  $\times 5$ ; 1 kg to 15 kg is  $\times 3$ ; 1 kg to 2 kg is  $\times 2$ ; 15 kg to 17 kg is  $+$ .

- graphique cartésien:



Garder les traces des résolutions et des représentations des diverses relations de proportionnalité traitées depuis plusieurs mois sur une diversité de grandeurs et de situations. Par exemple : *la relation masses, prix ; durées, prix (prix unitaire constant) ; capacités, distances (consommation constante) ; durées, distances (vitesse constante)...*

Les reprendre pour les comparer, pour déterminer ce qui est semblable et caractéristique de ces situations, de leur résolution, des outils de représentation.



Des réflexions sur les cheminements de résolutions:

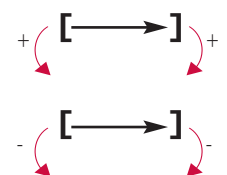
Identifier les intérêts, les limites, les convergences et divergences des démarches et des représentations.

Conceptualisation de la proportionnalité directe :

- les grandeurs en présence se transforment de la même façon :



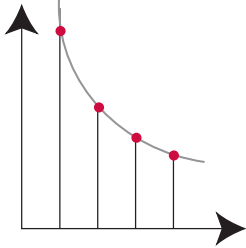

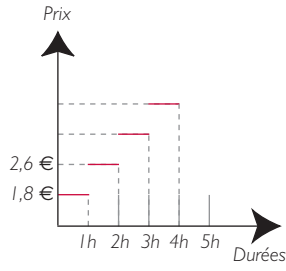


- les grandeurs en présence se combinent de la même façon par l'addition ou la soustraction :



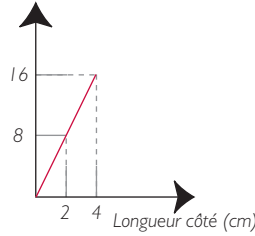
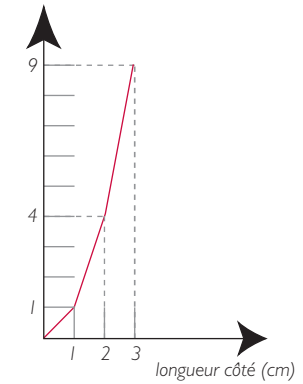
- le graphe cartésien est une droite issue de l'origine des axes et de pente constante.



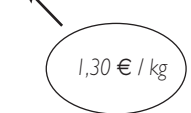
ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>Conceptualisation de la proportionnalité inverse :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les grandeurs en présence se transforment de manière inverse :  <math>2x \rightarrow :2</math>      <math>:3 \rightarrow 3x</math></li> <li>- les grandeurs en présence ne peuvent pas se combiner par l'addition, se transforment par la soustraction ;</li> <li>- le graphe cartésien est une hyperbole (hyperbole : courbe dont l'équation est « <math>x \cdot y</math> » qui est une constante) :</li> </ul> 
				<p><b>Graphique cartésien</b>  <b>A partir d'un tableau numérique de grandeurs proportionnelles, construire le graphique cartésien et inversement.</b>  Interpréter des graphiques cartésiens de grandeurs proportionnelles, exprimer les réalités concrètes qu'ils sont supposés représenter : <i>un changement de prix unitaire, une ristourne, une vitesse identique...</i>  Recourir à des graphiques cartésiens pour visualiser tous les cas découlant d'une situation, sans nécessairement les calculer, pour comparer plus facilement et plus complètement deux situations entre elles.</p>	<p><u>Construire un graphique cartésien :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- positionner les grandeurs sur les «bons» axes : <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>quoi en abscisse ? (ensemble de départ) - axe horizontal ,</b></li> <li>* <b>quoi en ordonnée ? (ensemble d'arrivée) - axe vertical ;</b></li> </ul> </li> <li>- graduer correctement les axes en fonction de la situation ;</li> <li>- déterminer quelques couples de la relation ;</li> <li>- tracer la droite reliant ces couples.</li> </ul> <p>Interpréter un graphique cartésien : un graphique cartésien est une représentation d'un ensemble de couples : leur origine en abscisse sur l'axe horizontal et leur extrémité en ordonnée sur l'axe vertical.  Exemple : <i>Que nous dit ce graphique sur le prix du parking ?</i></p> 






ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
			✍️	<p><b>Situations de proportionnalité ou non</b></p> <p>Face à des tableaux numériques mettant des grandeurs en présence, des <b>graphiques cartésiens</b>, des <b>graphes sagittaux</b>, repérer ceux qui rendent compte de situations de proportionnalité ou pas en justifiant. Par exemple : <i>la relation longueurs de côté du carré et périmètres correspondants ou aires correspondantes; longueurs de diamètres et longueurs de cercles correspondants ou aires des cercles correspondants... l'évolution des températures de la semaine...</i> (Cf. liens avec aire, volume, périmètre).</p>	<p>Identifier des situations de proportionnalité ou non à partir des représentations :</p> <p>Graphe sagittal, tableau, graphe cartésien.</p> <p>Exemple : pour le carré</p> <p>Longueur périmètre</p>  <p>Aire (cm<sup>2</sup>)</p>  <p>Parabole (courbe dont l'équation est <math>y = x^2</math>)</p>


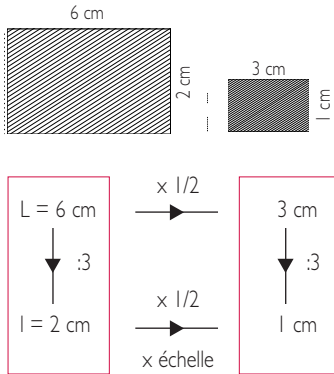








ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.3.	Opérer sur des grandeurs	Repères matières et repères didactiques																																													
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																																																
					<p><b>Rapport et produit constants</b></p> <p>Dans des situations concrètes mettant en présence deux grandeurs proportionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- représenter la relation entre elles par tableau ou graphe sagittal;</li> <li>- en extraire la troisième grandeur qui est le rapport constant entre elles, et qui permet le passage direct de l'une à l'autre.</li> </ul> <p>Par exemple : la relation liant proportionnellement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les durées de trajets et les longueurs correspondantes → la vitesse constante ;</li> <li>- les masses de marchandises et les prix → le prix unitaire constant;</li> <li>- les longueurs réelles et les longueurs réduites (agrandies) → l'échelle constante ;</li> <li>- les durées et les volumes d'eau écoulée → le débit constant ;</li> <li>- les superficies et les nombres d'habitants → la densité de population constante ;</li> <li>- les sommes d'argent placées et les intérêts rapportés → le taux de placement constant ;</li> <li>- les hauteurs et les longueurs de terrain → un pourcentage de pente constant ;</li> <li>- les prix pleins et les prix soldés → un pourcentage constant.</li> </ul> <p>Garder trace de ces situations; les comparer; exprimer la permanence de ce trio de grandeurs ainsi liées.</p>	<p>Relation entre deux grandeurs proportionnelles. Découvrir, représenter des situations proportionnelles avec deux grandeurs. Identifier le rapport constant (3e grandeur).</p> <p>Exemple : 6 kg de tomates → 7,80 euros</p> <p>1,30 € par kg      le rapport constant est le prix unitaire</p>  <p>Les grandeurs directement proportionnelles sont régies par rapport constant :</p> <table border="1" data-bbox="1085 739 1404 1478"> <tr> <td>3 kg</td> <td>→</td> <td>1,2 €</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x 0,4 €/kg (prix unitaire)</td> </tr> <tr> <td>1 km</td> <td>→</td> <td>1 cm</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x <math>\frac{1}{100\ 000}</math> (échelle)</td> </tr> <tr> <td>1 sec.</td> <td>→</td> <td>600 m<sup>3</sup></td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x <math>\frac{600\text{m}^3}{\text{sec}}</math> (débit)</td> </tr> <tr> <td>1 km<sup>2</sup></td> <td>→</td> <td>350 hab.</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x 350 hab/km<sup>2</sup> (densité de population)</td> </tr> <tr> <td>100 €</td> <td>→</td> <td>8 €</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x <math>\frac{8}{100} = 8\%</math> (taux de placement)</td> </tr> <tr> <td>100 m</td> <td>→</td> <td>14 m</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x 14 % (pourcentage de pente)</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">Si 25% de solde, le prix soldé vaut les 75% du prix initial</td> </tr> <tr> <td>40 €</td> <td>→</td> <td>30 €</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">x 75 %</td> </tr> </table> <p>Le passage direct entre les grandeurs proportionnelles se fait par le rapport des grandeurs en présence x</p> <p><math>\frac{\text{grandeur d'arrivée}}{\text{grandeur de départ}}</math></p> <p>Cet opérateur multiplicatif est la constante de la situation. Il est appelé <b>rapport de proportionnalité</b>.</p>	3 kg	→	1,2 €	x 0,4 €/kg (prix unitaire)			1 km	→	1 cm	x $\frac{1}{100\ 000}$ (échelle)			1 sec.	→	600 m <sup>3</sup>	x $\frac{600\text{m}^3}{\text{sec}}$ (débit)			1 km <sup>2</sup>	→	350 hab.	x 350 hab/km <sup>2</sup> (densité de population)			100 €	→	8 €	x $\frac{8}{100} = 8\%$ (taux de placement)			100 m	→	14 m	x 14 % (pourcentage de pente)			Si 25% de solde, le prix soldé vaut les 75% du prix initial			40 €	→	30 €	x 75 %		
3 kg	→	1,2 €																																																	
x 0,4 €/kg (prix unitaire)																																																			
1 km	→	1 cm																																																	
x $\frac{1}{100\ 000}$ (échelle)																																																			
1 sec.	→	600 m <sup>3</sup>																																																	
x $\frac{600\text{m}^3}{\text{sec}}$ (débit)																																																			
1 km <sup>2</sup>	→	350 hab.																																																	
x 350 hab/km <sup>2</sup> (densité de population)																																																			
100 €	→	8 €																																																	
x $\frac{8}{100} = 8\%$ (taux de placement)																																																			
100 m	→	14 m																																																	
x 14 % (pourcentage de pente)																																																			
Si 25% de solde, le prix soldé vaut les 75% du prix initial																																																			
40 €	→	30 €																																																	
x 75 %																																																			





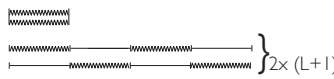
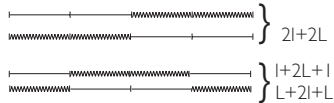






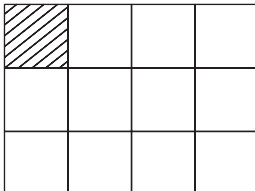
ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p style="text-align: center;">SMG.3.3.</p> <p>Face à ces trios de grandeurs liées, <b>changer de grandeur constante et déterminer comment les deux autres grandeurs vont varier l'une en fonction de l'autre.</b> Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si l'échelle est constante, alors la distance réduite et la distance réelle varient directement proportionnellement ;</li> <li>- si la distance réelle est la donnée constante à représenter, en variant l'échelle, que devient la distance réduite ?</li> <li>- si la distance réduite doit toujours rester la même, quelle échelle peut-on appliquer à quelle distance réelle ?</li> <li>- si l'aire d'un rectangle est constante, alors ses dimensions... ; si, par contre, une dimension reste constante, l'aire et l'autre dimension...</li> </ul> <p>Ces changements peuvent être testés sur diverses situations et comparés pour faire apparaître que des grandeurs vont varier selon une proportionnalité directe et d'autres selon une proportionnalité inverse, selon qu'on a un rapport ou un produit constant.</p>
				<p></p> <p><b>Sit. 1 :</b></p> <p>Echelle constante = <math>\frac{1}{100000}</math> } rapport constant → PD.</p> <p>= <math>\frac{d. réduite}{d. réelle}</math></p> <p>1 km ↓ x10 → 10 km      1 cm ↓ x10 → 10 cm</p> <p>➔ <u>une même échelle sur une carte.</u></p> <p><b>Sit. 2 :</b></p> <p>d. réduite constante = 1 km } produit constant → Pl.</p> <p>= échelle x D. réelle</p> <p><math>\frac{1}{10\ 000}</math> → 1 km  ↓ :2      x2 ↓  <math>\frac{1}{200\ 000}</math> → 2 km  x2 ↓      ↓ :2  <math>\frac{1}{50\ 000}</math> → 500 m</p> <p>➔ <u>une même distance réduite sur plusieurs cartes différentes.</u></p> <p><b>Sit. 3 :</b></p> <p>d. réelle constante = 1 km } rapport constant → PD.</p> <p>= <math>\frac{d. réduite}{échelle}</math></p> <p><math>\frac{1}{10\ 000}</math> → 1 cm  ↓ x2      ↓ x2  <math>\frac{1}{50\ 000}</math> → 2 cm  :2 ↓      ↓ :2  <math>\frac{1}{200\ 000}</math> → 0,5 cm</p> <p>➔ <u>une même distance réelle sur plusieurs cartes différentes.</u></p>



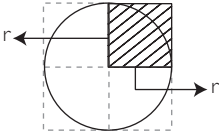
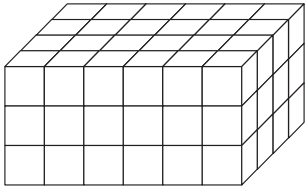
ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Transformer des figures données complexes (rectangle découpé en parties, enchevêtrement de formes) selon une échelle constante donnée:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en forme la relation liant les longueurs données et les longueurs calculées à l'échelle ;</li> <li>- utiliser le rapport constant externe entre ces longueurs (rapport entre dimension à l'échelle et dimension réelle) ;</li> <li>- utiliser aussi les rapports internes entre les longueurs de la figure qui se conservent dans la transformation (rapport entre les dimensions à l'échelle, rapport entre les dimensions réelles).</li> </ul> <p>Faire de même, user de ces deux types de rapports, dans d'autres relations de proportionnalité. (Cf. liens avec les fractions).</p>	<p>Figures semblables</p>  <p><math>:3</math> ou <math>\times 1/3 \rightarrow \times 1/3</math> est le rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interne aux rectangles ;</li> <li>- entre leur largeur et leur longueur : la largeur est le tiers de la longueur ;</li> <li>- entre les grandeurs du même ensemble.</li> </ul> <p><math>\times 1/2 \rightarrow \times 1/2</math> est le rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- externe aux rectangles ;</li> <li>- entre les longueurs correspondantes, les largeurs correspondantes ;</li> <li>- qui permet de passer d'un rectangle à l'autre, de transformer un rectangle en l'autre ;</li> <li>- entre les grandeurs des deux ensembles différents.</li> </ul> <p>Des figures semblables sont des figures qui ont subi des transformations par des échelles. Elles conservent leurs proportions internes: donc rapport constant. Elle bénéficient aussi d'un rapport constant externe.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.4. Calcul de périmètres, d'aires et de volumes	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
		 	  	<p><b>Du mesurage au calcul</b></p> <p>En manipulant souvent, en confrontant des expériences menées séparément sur les mêmes grandeurs, avec les mêmes étalons, découvrir et exprimer que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>le report d'étalons</b> (longueur) est fastidieux, imprécis, peu pratique ;</li> <li>- <b>le recouvrement</b> avec des surfaces-étalons est long, imparfait, malaisé ;</li> <li>- <b>le remplissage</b> avec des cubes-unités n'est pas toujours facile ni efficace ;</li> <li>- exprimer, au-delà de ces inconvénients, la nécessité de se donner d'autres moyens.</li> </ul>	<p><b>Mesurer</b> = réaliser concrètement l'expérience particulière de « report » d'un étalon.</p> <p><b>Calculer</b> = appliquer une formule générale à partir de dimensions données ou trouvables.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.4. Calcul de périmètres, d'aires et de volumes	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Périmètre</b>  <b>Construire la formule du périmètre du rectangle <math>2 \times (L + l)</math></b> à partir de nombreuses ficelles-périmètres (ou autre matériel) graduées en largeur et longueur du rectangle correspondant et où l'on voit la répétition (2 x) de la juxtaposition (+) de la largeur et de la longueur.</p>	<p>Déplier le contour de différentes façons :</p> <p>1<sup>er</sup> exemple :</p>  <p>2<sup>e</sup> exemple :</p> 
				<p><b>Construire la formule du périmètre du disque en donnant du sens à la valeur pi (3,14...).</b> En observant et en traçant des disques de diverses grandeurs, en comparant, découvrir et exprimer que ce qui fait grandir la longueur du cercle frontière, c'est la longueur du rayon. Par manipulation de ficelles, découvrir que la longueur du cercle est comprise entre 3 fois et 4 fois la longueur du double rayon. Calculer, à partir de plusieurs cercles, le rapport approximatif, proche de pi, entre les longueurs mesurées.</p>	<p>2<sup>e</sup> exemple :</p>  <p><b>Le périmètre du rectangle est la longueur de la ligne contour qui est juxtaposition de segments de droite :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cette juxtaposition donne des additions ;</li> <li>- la répétition des segments amène la multiplication par 2.</li> </ul> <p><b>Le cercle est la frontière du disque. La longueur du cercle est le périmètre du disque.</b>  Ce qui fait « grandir » un cercle, c'est le rayon.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observer :  Si le rayon est 1,5 fois, 2 fois, 3 fois plus grand, alors la longueur du cercle est 1,5 fois, 2 fois, 3 fois plus grande.</li> <li>- Chercher le rapport liant le rayon et la longueur du cercle ou le périmètre du disque.</li> </ul> <p><b>Le périmètre du disque est la longueur de son cercle frontière. Il est déterminé par la longueur du rayon du disque.</b>  Rayon et périmètre du disque sont liés par une relation de proportionnalité directe.  Le rapport du rayon au périmètre est de <math>2\pi \rightarrow P = 2\pi r</math></p>
				<p>Faire varier concrètement les dimensions d'un rectangle (géoplan...) et chercher les effets sur le périmètre :  <i>si la longueur augmente de deux cm, alors le périmètre...</i>  Chercher à varier concrètement la longueur et la largeur sans changer le périmètre. Exprimer ce qui se passe avec ses mots puis en expressions plus mathématiques (cf. liens avec la compensation).</p>	
				<p><b>Aire</b>  <b>Construire la formule d'aire du rectangle (<math>L \times l</math>)</b> à partir de recouvrements de plusieurs rectangles en rangées de surfaces-étalons. Comparer les expressions des résultats des mesurages divers. Découvrir et exprimer les similitudes :  on dit des expressions comme: <math>\rightarrow</math> 3 rangées de 4 carrés = la superficie du rectangle ;  on écrit <math>\rightarrow 3 \times 4 \text{ carrés} = 3 \times 4 \text{ cm}^2 = 3 \times 4 \times 1 \text{ cm}^2 = S</math>.</p>	 <p><b>L'aire du rectangle est la grandeur de sa surface, c'est le nombre de surfaces-étalons le recouvrant.</b></p>



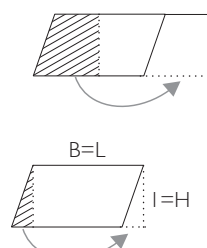
ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Construire l'aire du disque</b> en donnant du sens au recours au nombre pi.</p> <p>Chercher le calcul de l'aire du disque en prolongement des calculs de l'aire des quadrilatères et, notamment, de la permanence de la multiplication de deux dimensions perpendiculaires.</p> <p>Utiliser les « dimensions » du disque: deux de ses rayons.</p> <p>Construire divers moyens de comparer l'aire du carré construit sur deux rayons perpendiculaires et l'aire approximative des disques. Comparer les recherches et conclusions. Découvrir et exprimer que l'aire du disque vaut un peu plus de trois fois (pi x) l'aire du carré construit sur deux rayons perpendiculaires (la procédure de calcul de l'aire du disque peut aussi se construire en généralisant ce qui se passe sur les polygones réguliers. Cette démarche est plus « algébrique »).</p>	<p>Elle s'exprime ainsi :</p> <p>Aire du rectangle :            = 3 rangées de 4 carrés            = <math>3 \times 4 \times 1</math> carré            = <math>3 \times 4 \times U_a</math></p> <p>↓ mes. de la largeur</p> <p>↓ mes. de la longueur</p> <p>En généralisant à d'autres rectangles            → <math>l \times L \times U_a</math></p>  <p><b>L'aire du disque</b> est la grandeur de sa surface, c'est un peu moins de 4 fois l'aire du carré construit sur 2 rayons perpendiculaires.</p> <p>Aire du disque :  <math>&lt; 4 \times r \times r</math>  <math>&lt; 4 \times r^2</math>  <math>= ? \times r^2</math>  <math>? = \pi</math></p>
				<p><b>Faire varier concrètement les dimensions d'un rectangle</b> (géoplan, papier quadrillé...) et <b>chercher les effets sur l'aire:</b></p> <p><i>si la longueur double, alors l'aire... ;</i>  <i>si la longueur double et la largeur aussi, alors... ;</i>  <i>si je veux une aire triple, je dois...</i></p> <p>Chercher comment varier concrètement les dimensions sans changer l'aire. <u>Exprimer ce qui se passe</u> avec ses mots puis en expressions plus mathématiques (cf. liens avec la compensation).</p>	<p>Varié les dimensions et exprimer les effets sur le périmètre, sur l'aire.</p>
				<p><b>Volume</b></p> <p><b>Construire la formule du volume du parallélépipède rectangle (<math>H \times L \times l</math>)</b> à partir du remplissage de nombreuses boîtes de boîtes-étalons, puis de cubes-étalons. Comparer les procédures diverses de remplissage et les expressions des résultats. Exprimer qu'on fait toujours des rangées de... puis des étages. Chercher s'il est possible de savoir le nombre de cubes-unités total sans remplir complètement les boîtes (économiser les cubes). Découvrir le lien avec les dimensions des boîtes et le formaliser :</p>	 <p><b>Le volume du parallélépipède rectangle</b> est la grandeur de l'espace qu'il occupe, c'est le nombre de solides-étalons le remplissant.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques																								
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																									
				<p style="text-align: center;">SMG.3.4.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4" style="background-color: #e91e63; color: white;">Le volume de la boîte est constitué de</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>on dit:</td> <td>3 étages de</td> <td>4 rangées de</td> <td>5 cubes</td> </tr> <tr> <td>on écrit:</td> <td>3 x</td> <td>4 x</td> <td>5 cubes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3 est le nbre de cubes sur la hauteur;</td> <td>4 est le nbre de cubes sur la longueur;</td> <td>5 est le nbre de cubes sur la largeur;</td> </tr> <tr> <td></td> <td>c'est aussi la mesure de la hauteur en (arêtes de) cubes-étalons</td> <td>c'est aussi la mesure de la longueur en (arêtes de) cubes-étalons</td> <td>c'est aussi la mesure de la largeur en (arêtes de) cubes-étalons</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"><math>3 \times 4 \times 5 \text{ cm}^3 = 3 \times 4 \times 5 \times 1 \text{ cm}^3 = V</math></td> </tr> </tbody> </table> <p>Il s'exprime ainsi :</p> <p>Volume du PR :  = 3 étages de 4 rangées de 5 cubes  = <math>3 \times (4 \times 5 \text{ cubes})</math>  = <math>3 \times (4 \times (5 \times 1 \text{ cube}))</math></p> <div style="text-align: center;"> <p>mes. de la hauteur  mes. de la largeur  mes. de la longueur</p> </div> <p>En généralisant à d'autres PR.  → <math>h \times l \times H \times U_v</math>  <small><math>U_v</math> (Unité de volume)</small></p>	Le volume de la boîte est constitué de				on dit:	3 étages de	4 rangées de	5 cubes	on écrit:	3 x	4 x	5 cubes		3 est le nbre de cubes sur la hauteur;	4 est le nbre de cubes sur la longueur;	5 est le nbre de cubes sur la largeur;		c'est aussi la mesure de la hauteur en (arêtes de) cubes-étalons	c'est aussi la mesure de la longueur en (arêtes de) cubes-étalons	c'est aussi la mesure de la largeur en (arêtes de) cubes-étalons	$3 \times 4 \times 5 \text{ cm}^3 = 3 \times 4 \times 5 \times 1 \text{ cm}^3 = V$			
Le volume de la boîte est constitué de																												
on dit:	3 étages de	4 rangées de	5 cubes																									
on écrit:	3 x	4 x	5 cubes																									
	3 est le nbre de cubes sur la hauteur;	4 est le nbre de cubes sur la longueur;	5 est le nbre de cubes sur la largeur;																									
	c'est aussi la mesure de la hauteur en (arêtes de) cubes-étalons	c'est aussi la mesure de la longueur en (arêtes de) cubes-étalons	c'est aussi la mesure de la largeur en (arêtes de) cubes-étalons																									
$3 \times 4 \times 5 \text{ cm}^3 = 3 \times 4 \times 5 \times 1 \text{ cm}^3 = V$																												
			<p><b>Faire varier concrètement (boîtes-étalons) les dimensions d'un parallélépipède rectangle et chercher les effets sur le volume:</b>  <i>si je triple la hauteur, alors le volume...</i>  Varier concrètement les dimensions sans changer le volume. Expliquer ce qui se passe avec ses mots puis en expressions plus mathématiques (cf. liens avec la compensation).</p>	<p>Varier les dimensions du parallélépipède rectangle : longueur, largeur, hauteur, et voir les effets sur le volume et réciproquement.</p>																								





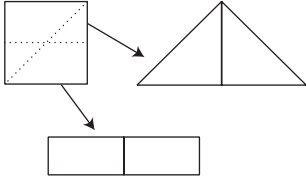
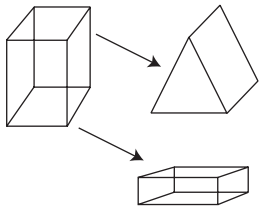


ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p style="text-align: center;">SMG.3.5. Calcul de périmètres, d'aires et de volumes</p>	
				<p><b>Déterminer le périmètre, l'aire, le volume de formes</b> auxquelles on s'intéresse en les décomposant en formes dont on connaît les modes de calcul des périmètres, d'aires, de volumes.  Par exemple : chercher :  <i>le volume d'eau de la piscine, de la mare, de l'étang de l'école... ;  l'aire de la classe qui est constituée au sol d'un rectangle et d'un triangle... ;  le périmètre de la cour de récréation.</i></p>	
				<p>Comparer les périmètres, les aires, les volumes des divers <i>locaux du cycle, de l'école...</i>, de <i>diverses formes données</i>.  Chercher qui dispose du plus grand espace. <i>Ordonner les objets selon leur périmètre, leur aire, leur volume</i>. Chercher de combien de <math>\text{m}^2</math>, <math>\text{m}^3</math> chacun dispose. Comparer, expliquer ce qui se passe.</p>	<p>Utiliser les formules pour résoudre des situations-problèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avec recherche de périmètres, d'aires, de volumes... ;</li> <li>- avec recherche de dimensions, mais <u>en retournant aux manipulations</u>.</li> </ul>
				<p>Inversement, chercher les dimensions possibles d'un <i>local, d'un terrain, d'un...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dont le périmètre est connu ;</li> <li>- dont l'aire est connue.</li> </ul>	
				<p>Chercher les dimensions possibles d'un volume donné : <i>une piscine de autant de <math>\text{m}^3</math>, un hall omnisports de ...</i></p>	
				<p><b>Aborder certains calculs de périmètres, d'aires, de volumes en termes de situations de proportionnalité.</b> Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le lien longueur du côté et périmètre du carré de tout polygone régulier;</li> <li>- le lien longueur du diamètre et aire du disque ;</li> <li>- la proportionnalité inverse entre les composantes d'une aire constante ou d'un volume constant.</li> </ul> (Cf. liens avec la proportionnalité).	









ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.6. Calcul de périmètres, d'aires et de volumes	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Volume, aire, périmètre : des procédures de calcul</p> <p>Construire les démarches de calcul des périmètres, des aires ou des volumes d'autres formes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en les manipulant (plier, découper, coller, superposer, juxtaposer, retourner...);</li> <li>- en les décomposant ;</li> <li>- en les transformant en diverses formes ;</li> </ul> <p>dont on connaît les formules de calcul des périmètres, des aires ou des volumes.</p> <p>Comparer les différentes démarches construites, confronter les résultats.</p>	<p><b>Périmètre du rectangle</b> →</p> <p>périmètre du carré (4 x c) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- périmètre des quadrilatères : <math>(c1 + c2 + c3 + c4)</math> avec parfois des répétitions (côtés de même longueur) ;</li> <li>- périmètre des triangles : <math>(c1 + c2 + c3)</math> du triangle équilatéral (3 x c) ;</li> <li>- périmètre des polygones : <math>(c1 + \dots + cn)</math> des polygones réguliers (n x c).</li> </ul> <p><b>Aire du rectangle</b> → aire du carré (c x c)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aire du parallélogramme (B x H)</li> <li>- aire du triangle <math>\frac{(B \times H)}{2}</math></li> <li>- aire du losange : <math>\frac{(D \times d)}{2}</math></li> <li>- aire du trapèze : <math>\frac{(B + b) \times H}{2}</math></li> </ul> <p>Déterminer les nouvelles formules en transformant la surface en une autre surface d'aire connue :</p>  <p>Aire P = Aire R</p> $= L \times l \times U_A$ <p style="text-align: center;">↓ ↓</p> $= B \times H \times U_A$ <p><b>Volume du P.R.</b> → volume du cube (c x c x c) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- volume du prisme droit (B x H) ;</li> <li>- volume du cylindre (B x H).</li> </ul>

















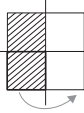






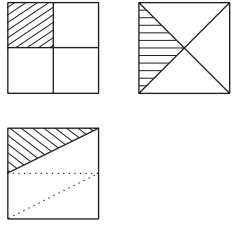
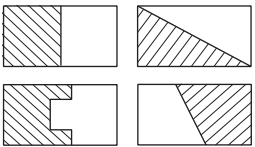
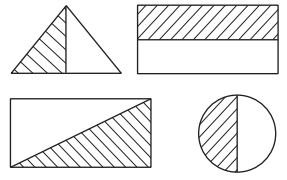


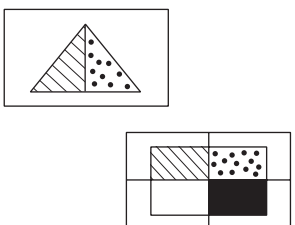


ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.6.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Volume, aire, périmètre : des concepts</b></p> <p>Après la recherche de nombreux <b>périmètres de polygones</b> divers, comparer les procédures de calcul, ce qui est commun, ce qui est général (<b>somme des longueurs des côtés</b>).</p> <p>Lier la présence de l'addition dans les formules à la succession des côtés formant le contour des polygones.</p> <p>Voir la présence de la multiplication comme une particularité (addition de termes égaux) des polygones à côtés isométriques qui provoque des répétitions de mêmes longueurs.</p>	<p>Pour les <u>polygones et les polyèdres</u></p> <p>Ce qui est commun à toutes les formules de calcul de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>périmètre</b>: addition de longueurs des côtés (<b>car juxtaposition</b>) ;</li> <li>- <b>aire</b>: multiplication de deux dimensions perpendiculaires (<b>car recouvrement en rangées de</b>) ;</li> <li>- <b>volume</b>: multiplication de trois dimensions perpendiculaires (<b>car remplissage en étages... de rangées de...</b>).</li> </ul> <p>Certaines formes engendrent dans ces formules des facteurs (2 x, 1/2 x...).</p> <p>Les unités de mesure de grandeurs associées aux formules correspondantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>périmètre</b> → unités de mesure de longueurs (ex. : cm) ;</li> <li>- <b>aire</b> → unités de mesure de longueurs au carré (ex. : cm<sup>2</sup>).</li> <li>- <b>volume</b> → unités de mesure de longueurs au cube (ex. : cm<sup>3</sup>)</li> </ul>
				<p>Après la recherche de <b>l'aire de divers polygones</b>, quadrilatères, triangles, comparer les procédures de calcul avec les figures porteuses des éléments des formules. Déterminer ce qui est commun, ce qui est général (<b>produit de deux dimensions perpendiculaires</b>).</p> <p>Lier la présence de la multiplication au mesurage initial: recouvrir de rangées de...</p> <p>Voir les facteurs nombres comme des corrections apportées à des aires calculées avec excès ou manque: <i>l'aire du losange qui est la moitié de l'aire d'un rectangle... : 1/2 x (D x d).</i></p>	<p>En effet : l'unité d'aire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est l'aire d'un carré d'1 cm de longueur de côté ;</li> <li>• vaut donc 1cm x 1cm = 1cm<sup>2</sup> ;</li> <li>• peut être l'aire d'une autre forme que le carré (invariance).</li> </ul>  <p>Volume → unités de mesure de longueurs au cube (ex. : cm<sup>3</sup>)</p> <p>En effet, l'unité de volume :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est le volume d'un cube d'1cm de longueur d'arête ;</li> <li>• vaut donc 1cm x 1cm x 1cm = 1 cm<sup>3</sup></li> <li>• peut être l'aire d'une autre forme que le cube (invariance).</li> </ul> 
				<p>Dans les recherches de volumes de polyèdres divers, par comparaison, exprimer la permanence du produit de l'aire de la base par la hauteur, et lier cela à la technique de remplissage initial.</p>	
				<p><b>Volume, aire, périmètre : des énoncés</b></p> <p>Par comparaison et discrimination :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des techniques de mesurage ;</li> <li>- des procédures de calcul ;</li> <li>- des grandeurs et systèmes d'unités de grandeurs.</li> </ul> <p>Prendre le temps de comprendre et d'énoncer les liens suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les périmètres correspondent à des additions de longueurs, et donc à l'usage d'unités de mesure de longueurs ;</li> <li>- les aires correspondent à des multiplications de deux longueurs, et donc à l'usage d'unités de longueurs au carré ;</li> <li>- les volumes correspondent à des multiplications de trois longueurs avec usage d'unités de longueurs au cube.</li> </ul>	<p>Qu'écrire? Aire =</p> $= 3 \times 4 \times 1 \text{ cm}^2 \text{ (1)} = 1 \text{ cm}^2 \times 3 \times 4 \text{ (4)}$ $= 3 \times 4 \text{ cm}^2 \text{ (2)} = 3 \text{ cm} \times 4 \text{ cm} \text{ (5)}$ $= 3 \text{ cm}^2 \times 4 \text{ (3)}$ <p>Toutes ces écritures sont mathématiquement correctes. Les deux premières collent davantage à la manipulation de recouvrement et au langage :</p> <p>3 rangées de 4 fois un carré 3 rangées de 4 carrés.</p>











ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>SMG.3.7.</b> Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison</p> <p>Lors de partages, de fractionnements d'objets ou de comparaisons d'objets, <b>transformer les expressions intuitives et spontanées en expressions plus rigoureuses et mathématiques.</b> Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• on a partagé ce bloc de plastiline en 3 → on a partagé la masse ;</li> <li>• ma construction est plus grande que la tienne → on compare les hauteurs.</li> </ul> <p>Le faire oralement. Exprimer par écrit ce qu'on partage vraiment, ce qu'on compare.</p>
				
				<p>L'introduction des fractions passe par une première prise de conscience : pour avoir une vraie fraction mathématique, <u>on ne partage pas, on ne compare pas des objets, mais des grandeurs !</u> Il faut donc préciser la (les) grandeur(s) partagée(s) ou comparée(s).</p>
				
				<p>Dans une liste de situations données par écrit (dessins ou textes) : les unes correspondent à des partages, les autres à des comparaisons ; noter, pour chaque situation, la (ou les) grandeur(s) sur la(les)quelle(s) on opère. Par exemple :</p> <p><i>partager cette construction en légos en deux → on peut partager en deux le nombre de légos, la hauteur, la largeur, la profondeur, le volume... ; les résultats du partage ne sont pas les mêmes.</i></p>

ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>SMG.3.8.</b> Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison</p> <p><b>Premières intuitions de la fraction-partage : partage équitable d'un « tout » ou d'un nombre de...</b> En travaillant sur les grandeurs d'objets concrets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- partager en 2, en 4 parts équivalentes ;</li> <li>- partager en 3, en 6, en 8 parts équivalentes.</li> </ul> <p><b>Prendre une, puis plusieurs parts équivalentes.</b> <b>Reconstituer l'unité grâce aux parts équivalentes : une unité, c'est 4 quarts.</b> <b>Compléter pour obtenir l'unité : 3 quarts complétés par 1 quart donnent l'unité.</b></p>
				
				<p>Pour exprimer la fraction-partage, agir sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des objets concrets (ficelle, boudin de plastiline...);</li> <li>- des objets semi-concrets (bandelettes, formes...): plier, tracer, colorier, découper.</li> </ul> <p>agir sur des grandeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continues : longueur, volume, masse... ;</li> <li>- ou discontinues : nombre de...</li> </ul> <p>Exprimer que : <b>la fraction est l'expression du résultat du partage d'une grandeur en parts d'égale grandeur et du prélèvement d'un certain nombre de ces parts.</b></p> <p>Exemple : <i>Trois quarts de la masse de..., c'est le résultat du partage de la masse de la boule de plastiline en quatre parts de même masse, dont on a prélevé trois parts.</i></p>
				
				<p>Partager les longueurs ou les superficies ou... de feuilles, de bandelettes, de formes géométriques (des rectangles, des carrés, des disques, des segments de droites) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en 2, en 4 parts par pliage, traçage, coloriage, découpage ;</li> <li>- en 3, 5, 6, 8, 10 parts équivalentes par pliage, traçage, coloriage, découpage.</li> </ul>
				
				<p>Réaliser de multiples pliages avec superposition des parties. Comparer: Découvrir que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « plier deux fois de suite en 2 » donne des quarts ;</li> <li>- trois fois en 2, des huitièmes ; en 2 puis en 3, des sixièmes.</li> </ul> <p>Exprimer des relations ainsi découvertes entre les fractions. <b>Découvrir, par conséquent, des familles de fractions (1/2, 1/4, 1/8) (1/3, 1/6) (1/5, 1/10).</b></p>
				
				<p>Découvrir les familles de fractions :</p>  <p><math>\frac{1}{4}</math> est la <math>\frac{1}{2}</math> (moitié) de la <math>\frac{1}{2}</math>  <math>\frac{1}{8}</math> est la <math>\frac{1}{2}</math> (moitié) du <math>\frac{1}{4}</math>  <math>\frac{1}{6}</math> est la <math>\frac{1}{2}</math> (moitié) du <math>\frac{1}{3}</math>  <math>\frac{1}{10}</math> est la <math>\frac{1}{2}</math> (moitié) de <math>\frac{1}{5}</math></p>



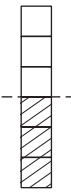


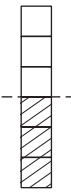


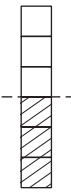












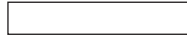
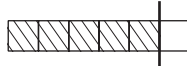


ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p>SMG.3.8. Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison</p> <p>Rechercher les multiples formes concrètes que peut prendre une fraction-partage d'un même « tout ». Un quart de la superficie d'une forme géométrique. <i>Exemple : rectangle partagé selon les médianes ou les diagonales ou...</i></p> <p>Ex. :  <math>\frac{1}{4}</math> de l'aire du carré  </p> <p><math>\frac{1}{2}</math> de l'aire du rectangle  </p> <p><math>\frac{1}{2}</math> de l'aire d'une forme géométrique  </p>
				<p>A partir d'un matériel structuré, des cartes montrant des fractions « d'objets » (fraction de leur longueur, leur superficie, leur volume, leur nombre de...), reconstituer l'objet complet, l'unité. Le faire à travers divers jeux : jeu de cartes à plusieurs, jeu de dominos, lottos, mémorys...</p> <p>Une unité (d'aire)  = deux demi-aires  = quatre quarts d'aire  = ... etc...</p> 
				<p>Lors du partage équitable de matériel, exprimer la procédure utilisée pour assurer des parts d'un même nombre d'objets. S'exercer à cette procédure sur d'autres ensembles d'objets. L'améliorer. Exprimer le nombre d'objets de départ, le nombre de parts faites, le nombre d'objets dans chaque part.</p> <p>Différentes procédures de distribution équitable :  18 cartes à répartir équitablement entre trois joueurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je donne 1 carte à chacun successivement jusqu'à épuiser les 18, puis je découvre qu'ils en ont 6 chacun ;</li> <li>- je donne 5 cartes à chacun, puis je vois qu'il m'en reste 3 ; alors, j'en donne encore 1 à chacun ;</li> <li>- je connais la structure de 18, je vois un rectangle de 3 sur 6, alors je donne de suite 6 cartes à chacun.</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.8.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Prouver, vérifier l'égalité de grandeur des parts</p> <p>Construire la fraction, partage d'une grandeur unitaire : le litre, le kilogramme, l'heure et obtenir le <math>1/2</math> l, le <math>1/2</math> kg, la <math>1/2</math> h, puis le <math>1/4</math> l, le <math>1/4</math> kg, le <math>1/4</math> h à partir d'objets concrets avec le souci de <b>vérifier l'égalité de grandeur des parts</b>.</p> <p>Envisager <math>1/8</math>, <math>1/6</math>, <math>1/5</math>, <math>1/10</math> selon les situations et les possibilités des enfants.</p>	<p>Vérifier l'égalité des parts par manipulations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objets concrets  <math>(1\text{ L} = \frac{1}{2}\text{L} + \frac{1}{2}\text{L}) \rightarrow</math>  transvasements</li> <li>- objets semi-concrets (bandelettes, formes...) <math>\rightarrow</math> pliage, découpage, superposition.</li> </ul>
				<p>Parmi un ensemble de formes de toutes sortes, chercher à les plier en deux de manière à avoir l'égalité de superficie des deux parties ; faire la même recherche pour plier en quatre.</p> <p>Découvrir les difficultés, les limites d'autres pliages équitables.</p>	<p>Apprécier visuellement et mentalement des grandeurs et le rapport entre grandeurs.</p>
				<p>A partir de demis « de formes » diverses (demis de leur superficie), aller chercher ailleurs, en mémorisant la grandeur des formes, <b>les demis complémentaires. Vérifier l'égalité des grandeurs</b>, l'exprimer. Faire la même démarche pour d'autres fractions.</p>	
				<p>Premières intuitions de la fraction-rapport : <b>comparer des grandeurs</b></p> <p>Cf. aussi <math>\rightarrow</math> construction du sens des opérations : la division et la multiplication-comparaison.</p>	<p>Pour exprimer la fraction-rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- agir sur des grandeurs continues (hauteurs...) ou discontinues (nombre de...);</li> <li>- agir sur des objets concrets ou semi-concrets ;</li> <li>- exprimer que <b>la fraction-rapport est l'expression du résultat d'une comparaison de deux grandeurs de même nature ; il s'exprime par le rapport entre les deux grandeurs :</b></li> </ul> <p>ex. : rapport <math>\left. \begin{array}{l} 2 \text{ à } 4 \\ 3 \text{ à } 6 \\ 4 \text{ à } 8 \end{array} \right\} \rightarrow \text{un demi}</math></p>
				<p>Dans les situations de comparaison de grandeurs issues de problèmes de jeux, de défis, dépasser les expressions qualitatives « c'est plus grand, c'est moins grand », et <b>chercher à quantifier</b> le rapport en respectant, juxtaposant, rapprochant...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualifier ces rapports : plus grand que;</li> <li>- quantifier ces rapports : c'est trois fois plus grand que...</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.8.	Repères matières et repères didactiques									
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4											
				<p><b>Approches du concept de fraction : fraction-partage et fraction-rapport</b></p> <p>A partir de matériaux non fractionnables de manière évidente et dont une grandeur peut être privilégiée, <b>chercher à réaliser un demi</b>. Confronter les diverses procédures. Exprimer pourquoi, avec certitude mathématique, on peut affirmer que c'est un demi.</p> <p>Travailler, par exemple, avec une boule de plastiline (masse), une ficelle irrégulière, nouée... (longueur, nombre de), une feuille non rectangulaire (superficie), un verre d'eau (capacité), un angle en papier (amplitude), une construction en légos (volume, nombre de...). Certains matériaux sont aisément fractionnables et d'autres pas, ils invitent à envisager plutôt un rapport qu'un partage (ex. : 9 légos <math>\rightarrow</math> 2 tours, une de 3 légos et une de 6 légos permettent de « voir » un demi).</p>	<p>Identifier les situations donnant lieu à la fraction-partage ou à la fraction-rapport</p> <table border="1" data-bbox="1182 338 1501 660"> <tr> <td></td> <td>           Fraction-partage Ex         </td> <td>           Fraction-rapport Ex </td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>1/2</td> <td>2 pour 4 2/4 1/2</td> </tr> </table>		Fraction-partage Ex	Fraction-rapport Ex 					1/2	2 pour 4 2/4 1/2
	Fraction-partage Ex	Fraction-rapport Ex 												
														
	1/2	2 pour 4 2/4 1/2												
				<p>Sur de tels matériaux, poursuivre la construction d'autres fractions de grandeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer la grandeur sur laquelle le partage se réalise ;</li> <li>- faire valoir l'égalité de grandeur des parts faites ;</li> <li>- distinguer les sortes de parts faites :           <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>leur nom : le dénominateur, résultant de l'opération de partage et...</b></li> <li>* <b>le nombre de parts prises : le numérateur, résultant de l'opération de prélèvement.</b></li> </ul> </li> </ul> <p>Pour la fraction-rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer la grandeur mise en comparaison ;</li> <li>- exprimer le rapport entre les deux grandeurs : le numérateur désignant une grandeur (la partie), le dénominateur l'autre grandeur (le tout).</li> </ul>	<table border="1" data-bbox="1182 667 1501 1070"> <tr> <td>Numérateur</td> <td><b>Nombre de parts prélevées</b> Ex. : colorier une part</td> <td>Une grandeur Ex. : 2 briques</td> </tr> <tr> <td>Dénominateur</td> <td><b>Nombre de parts équitables</b> Ex. partager en 2 parts d'égale grandeur</td> <td>Une autre grandeur de même nature Ex. : 4 briques</td> </tr> </table>	Numérateur	<b>Nombre de parts prélevées</b> Ex. : colorier une part	Une grandeur Ex. : 2 briques	Dénominateur	<b>Nombre de parts équitables</b> Ex. partager en 2 parts d'égale grandeur	Une autre grandeur de même nature Ex. : 4 briques			
Numérateur	<b>Nombre de parts prélevées</b> Ex. : colorier une part	Une grandeur Ex. : 2 briques												
Dénominateur	<b>Nombre de parts équitables</b> Ex. partager en 2 parts d'égale grandeur	Une autre grandeur de même nature Ex. : 4 briques												
				<p><b>Reconstituer l'unité à partir de fractions inférieures à l'unité représentée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par des objets concrets (boule de plastiline, ficelle, verre d'eau ... ) ;</li> <li>- par des rectangles de même format, de formats différents.</li> </ul> <p>Par exemple : cette bandelette vaut un demi, un tiers, un cinquième, deux cinquièmes, trois quarts ; quelle bandelette vaut l'unité ? Confronter les différentes recherches, les procédures, chercher les similitudes.</p> <p>Exprimer, justifier la procédure en une, puis deux étapes : partager l'objet (une de ses grandeurs), le rectangle (sa superficie) selon le numérateur, puis multiplier selon le dénominateur. (Opérations réciproques).</p>	<p> = 2/3</p> <p>Ce rectangle vaut 2/3.</p> <p><math>\rightarrow</math> fabriquer l'unité.</p> <p>Ici, je dois partager le rectangle par le numérateur 2, puis multiplier (répéter) la part obtenue par le dénominateur 3.</p> <p> ou  ou </p> <p>(invariance de l'unité (aire) malgré la diversité de formes).</p>									
				<p><b>Reconstituer l'unité à partir de fractions supérieures à l'unité représentée</b> par des objets concrets et par des rectangles. Elaborer et exprimer la même procédure.</p>	<p> = 6/5</p> <p>Ce rectangle vaut 6/5.</p> <p><math>\rightarrow</math> fabriquer l'unité.</p> <p>Ici, je dois partager le rectangle par le numérateur 6 et je dois prélever selon le dénominateur 5.</p> <p></p>									



**Ordonner des fractions-partages de grandeurs**

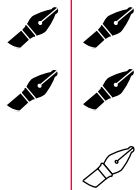
En travaillant sur un même objet de référence, une même grandeur  
→ superficie d'un rectangle, longueur d'une bandelette,  
nombre de légos...

**Reconnaitre les fractions-partages inférieures, égales ou supérieures à l'unité, au tout de référence.**

La moitié de la bandelette, les quatre quarts, les quatre tiers.

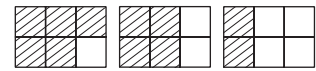
**Comparer les fractions-partages d'une même grandeur, les ordonner par manipulation.**

Fraction de :

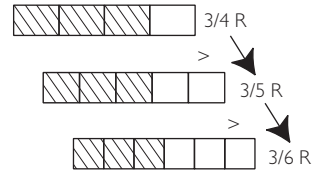


- même dénominateur : 5/6 de..., 2/6 de..., 4/6 de... ;
- même numérateur : 3/4 de..., 3/5 de..., 3/6 de... ;
- puis de numérateur et de dénominateur différents : 5/6 de..., 3/5 de...

Identifier, comparer, ranger des fractions-partages d'une même grandeur de référence (l'unité) :

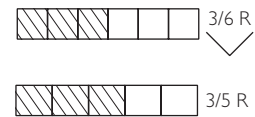


$$5/6 R > 4/6 R > 2/6 R$$



Diverses justifications pour cet ordre

Si je partage en 5, les parts sont plus nombreuses que 4, donc plus petites. 3/4, c'est plus que 1/2, alors que 3/6, c'est 1/2 !



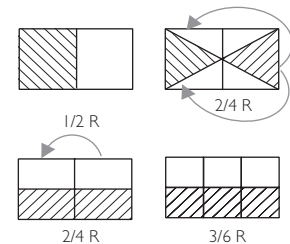
5/6, c'est presque l'unité ; il manque 1/6, un petit morceau.

3/5, c'est juste un peu plus qu'1/2 ; il manque 2/5 ; deux plus gros morceaux qu'1/6.

Justification :

Des fractions équivalentes sont des fractions qui donnent un même résultat dans une opération :

- de partage et prélèvement d'une même grandeur ;









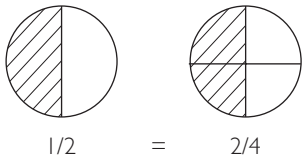
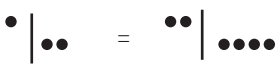
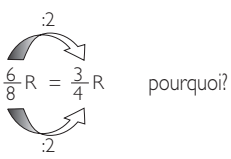
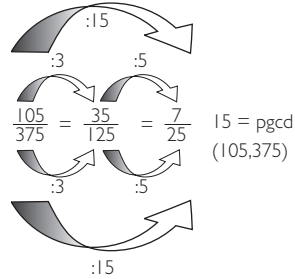
$$\rightarrow \frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{3}{6} = \dots$$

- de comparaison de deux grandeurs.






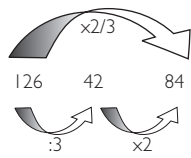
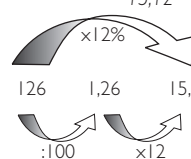






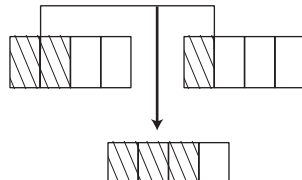
$$\rightarrow \frac{3}{6} = \frac{4}{8} = \frac{5}{10} = \frac{1}{2}$$



ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
				<p><b>SMG.3.9.</b> Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison</p>
				<p><b>Fractions équivalentes</b>  <b>Classer un ensemble de nombreuses formes diverses</b> (triangles, rectangles, disques, carrés : chaque sorte de même gabarit) porteuses de lignes droites de fractionnement et de hachures correspondant à des fractions. Comparer; noter; garder des traces des classements découverts et justifier.  <b>Analyser le classement</b> selon la grandeur des hachures : ce qui est de la même, ce qui est différent, les diverses représentations de l'unité, les diverses représentations d'une même fraction, d'une même unité, puis d'unités différentes.  A partir de ce type de matériaux, <b>découvrir et exprimer des équivalences de fractions de grandeurs</b> : la moitié de ce rectangle (sa superficie) équivaut à ..., est de la même grandeur que... ; les deux quarts, les trois sixièmes... mais aussi pour ce triangle, ce carré.</p>
				<p><b>Simplifier, réduire une fraction par référence à des manipulations concrètes et ensuite à des représentations graphiques</b> parlantes sur des longueurs, des superficies..., des disques, rectangles, carrés, bandelettes. (Par exemple : <math>6/8</math> de, c'est la même chose que les <math>3/4</math> de ... <math>\rightarrow 6/8</math> de = <math>3/4</math> de ...).</p> <p><b>Exprimer concrètement ce qui s'est passé dans une simplification de fraction</b> : les parts sont deux fois plus grandes, donc j'en prends deux fois moins.</p>
				<p>Prendre conscience que <b>la simplification d'une fraction revient à trouver et à utiliser le diviseur le plus grand possible commun au numérateur et au dénominateur (p.g.c.d.)</b>.</p> <p>Construire un moyen efficace :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour trouver tous les diviseurs d'un nombre sans en oublier; ni en répéter ;</li> <li>- pour trouver le p.g.c.d. de deux nombres.</li> </ul> <p>Dans le cadre de la simplification de fractions plus complexes, <b>construire les caractères de divisibilité et les utiliser par 2, 5, 10, par 4, 25, 100, par 8, 125, par 3, par 9</b> (cf. activités sur les familles de nombres).</p>
				<p>Se familiariser avec les fractions équivalentes et donc à la <u>simplification de fractions</u>.  Des fractions équivalentes sont des fractions qui donnent un même résultat de partage.</p>  <p>ou un même rapport dans la comparaison.</p> 
				<p><u>Simplification de fractions :</u></p>  <p>pourquoi?</p> <p>Passer de huitièmes à des quarts :  morceaux 2 x plus « gros »  morceaux 2 x moins nombreux  <math>\rightarrow</math> :2 le nombre total de parts et  <math>\rightarrow</math> le nombre de parts prélevées</p> <p><b>Simplifier, c'est prendre des morceaux plus gros <math>\rightarrow</math> moins nombreux <math>\rightarrow</math> il faut diviser.</b></p> <p>Trouver la logique de la simplification (p.g.c.d.).</p> <p>On essaie de diviser le plus possible  <math>\rightarrow</math> on cherche le plus grand diviseur commun au numérateur et dénominateur :</p>  <p><math>15 = \text{pgcd}(105, 375)</math></p>



ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
	 		 	<p><b>SMG.3.9.</b> Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison</p> <p>Ecrire les fractions Ecrire les fractions obtenues en mots : le quart de..., la moitié de..., les deux cinquièmes de... Ecrire le numérateur en chiffres, le dénominateur en mots : les 2 tiers de..., les 3 huitièmes de... par analogie avec le langage français: dans la fraction-partage : trois quarts : le mot « trois » est un déterminant numéral et désigne le nombre de parts prises : c'est le numérateur ; le mot « quarts » est le nom des parts faites : c'est le dénominateur.</p> <p>Ecrire les fractions en chiffres : <math>\frac{2}{3}</math> de..., <math>\frac{5}{6}</math> de..., <math>\frac{4}{3}</math> de..., <math>\frac{7}{5}</math> de... Associer l'écriture multiplicative de la fraction-opérateur à la composition équivalente de deux opérateurs à partir des opérations concrètes de partage et prélèvement : <math>\frac{2}{3}</math> de... <math>\frac{2}{3} \times \dots = \dots (:3) \cdot (\times 2)</math> <math>= \dots (\times 2) \cdot (:3)</math> <math>\frac{7}{5}</math> de... <math>\frac{7}{5} \times \dots = (:5) \cdot (\times 7)</math></p> <p>Exprimer cette multiplication avec les mots qui gardent ce sens « concret » : <math>\frac{2}{3} \times \dots</math>, c'est prendre une partie de ..., c'est prendre « moins » ou « plus » qu'une fois, c'est partager en tiers (en 3) et ne prendre que 2 parts, 2 tiers ; <math>\frac{7}{5} \times \dots</math>, c'est partager en cinquièmes (en 5) (plusieurs « unités ») et prendre 7 parts, 7 morceaux, 7 cinquièmes.</p> <p>Ecriture décimale et écriture en % des fractions Cf. Activités du SCN 1.3</p>
				<p>Passer de l'écriture numérale à l'écriture numérique.</p> <p>Un demi = 1 demi = <math>\frac{1}{2}</math> Deux cinquièmes = 2 cinquièmes = <math>\frac{2}{5}</math></p> <p>Nombre de parts prélevées déterminant du nom, c'est un nombre cardinal</p> <p>Nom des parts faites, connu grâce au nombre de parts équitables faites et dénombrées, c'est à la 5e qu'on sait qu'on a fait des cinquièmes. Le nom est un nombre ordinal.</p> <p>Agir la fraction-partage, la fraction-opérateur en composant des opérateurs.</p> <p>Exemple : <math>\frac{2}{3} \times 126 = 2 \times \frac{1}{3}</math> de 126 <math>= 2 \times 42 = 84</math></p>  <p>Exemple : <math>12\% \times 126 = 12 \times \frac{1}{100}</math> de 126 <math>= 12 \times 1,26</math> <math>= 15,12</math></p> 

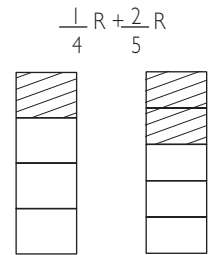
ETAPE 1		ETAPE 2		Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4	
		  		<p><b>SMG.3.10.</b> Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison</p> <p>Additionner et soustraire des fractions-partages de grandeurs à partir de situations significatives, avec des supports visuels à manipuler.</p> <p>Utiliser sa connaissance : - du sens des opérations ; - du sens de la fraction-partage (et donc du numérateur et du dénominateur).</p> <p><math>\frac{2}{5} L + \frac{4}{5} L = 2</math> cinquièmes de L + 4 cinquièmes de L = <math>\frac{6}{5} L</math> <math>\frac{2}{8} L + \frac{1}{4} L = 2</math> huitièmes de L + un quart de L <math>= 2</math> huitièmes de L + 2 huitièmes de L = <math>\frac{4}{8} L</math> <math>\frac{1}{4} L + \frac{1}{3} L = 1</math> quart de L + 1 tiers de L <math>= 3</math> douzièmes de L + 4 douzièmes de L = <math>\frac{7}{12} L</math></p> <p>Exprimer qu'on ne peut pas additionner (ou soustraire) des fractions de dénominateurs différents. Fractionner les parties sur des supports géométriques (rectangles, carrés, bandelettes...) pour arriver à des parts de même nom, c'est-à-dire de même dénominateur.</p>
				<p>1) Additionner (soustraire) deux fractions de même dénominateur, c'est additionner des nombres de morceaux de même nom.</p> <p>→ On conserve le dénominateur, morceaux de même nom au résultat.</p> <p>→ On additionne (soustrait) les numérateurs, les nombres de morceaux.</p> <p>→ Si possible, on simplifie la fraction-résultat.</p>  <p><math>\frac{2}{4} R + \frac{1}{4} R = \frac{3}{4} R</math></p>





Exemple :  
 $\frac{2}{4}R + \frac{1}{4}R = \frac{3}{4}R$   
 $\frac{16}{24}R - \frac{1}{24}R = \frac{15}{24}R = \frac{5}{8}R$

2) Pour additionner (soustraire) deux fractions de dénominateurs différents :



On doit couper les morceaux pour en avoir de plus petits de même nom.

$\frac{2}{8}R$      $\frac{4}{10}R$     Coupons en 2  
 (→ 2 fois plus de morceaux)

$\frac{3}{12}R$      $\frac{6}{15}R$     Coupons en 3  
 (→ 3 fois plus de morceaux)

$\frac{4}{16}R$      $\frac{8}{20}R$     Coupons en 4  
 (→ 4 fois plus de morceaux)

$\frac{5}{20}R$      $\frac{10}{25}R$     Coupons en 5  
 (→ 5 fois plus de morceaux)

$$\frac{5}{20}R + \frac{8}{20}R = \frac{13}{20}R$$

On retombe sur le cas 2.


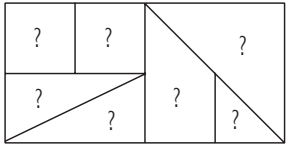
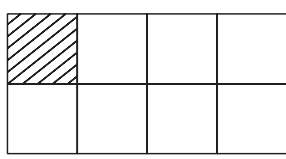
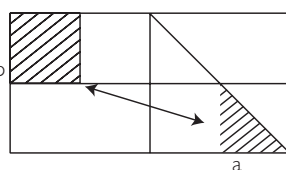
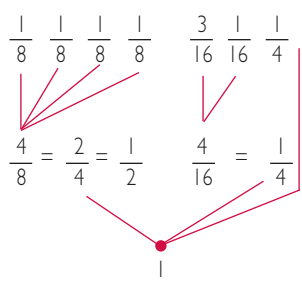
Ceci revient à chercher des dénominateurs multiples

- /4    /5
- /8    /10
- /12    /15
- /16    /20
- /20    /25

et à s'arrêter sur le plus petit commun.

Cf. Les activités sur le sens des opérations et sur la résolution des calculs.  
 (SCN.3.1 – SCN.3.2 – SCN.4.3)



ETAPE 1		ETAPE 2		SMG.3.1.1. Pour opérer dans des situations de fractionnement et de comparaison	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Cf. Activités de SCN sur le sens des opérations et « le résoudre des calculs » (SCN.3.1. – SCN.3.2. – SCN.4.3.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver la valeur d'une fraction.</li> <li>- Exprimer la procédure de résolution.</li> <li>- Comparer les procédures.</li> <li>- Trouver et exprimer :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• des rapports entre fractions ;</li> <li>• la fraction-opérateur sur des fractions.</li> </ul> </li> </ul> <p>Le rectangle vaut</p>
				<p>Dans des surfaces rectangulaires, carrées... porteuses de diverses lignes droites de fractionnement, exprimer la valeur en fractions de chaque part par rapport au tout, à la superficie totale du rectangle ou du carré.</p> <p>Exprimer sa procédure, la comparer à celle des autres. En référence à ce matériel, cette recherche, exprimer des rapports entre fractions : <i>le quart est la moitié de la moitié, ou la moitié est le double du quart, le sixième est la moitié du tiers...</i></p> <p>Exprimer la fraction-opérateur sur des fractions : <i>prendre la moitié de la moitié, c'est prendre le quart...</i></p>	 <p>Que vaut chaque part ?</p> <p>➔ Situation porteuse de la <u>fraction-partage</u>.</p>  <p>➔ C'est une part prélevée sur 8 parts → Situation porteuse de la <u>fraction-rapport</u>.</p>  <p>a est la demi de b la demi d' 1/8 donc 1/16</p> <p>➔ Situation porteuse de <u>multiplication par un nombre et addition de fractions</u></p> $\frac{1}{8} \quad \frac{1}{8} \quad \frac{1}{8} \quad \frac{1}{8} \quad \frac{3}{16} \quad \frac{1}{16} \quad \frac{1}{4}$ 



Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration :

→ **Savoir calculer sur des nombres** (SCN)

L'omniprésence des nombres dans notre vie nous fait souvent oublier que l'enfant ne les comprend pas d'emblée. En effet, il existe une énorme différence entre ce que l'enfant sait dire et ce qu'il sait faire ou sait expliquer. Le jeune enfant qui compte et dit les nombres très bien ne sait pas nécessairement les relier, en démystifier la composition, l'écriture. Le bon calculateur est quelqu'un qui est à l'aise autant avec les nombres qu'avec les opérations. En construire tous les aspects et les mettre en relation est une démarche complexe qui doit s'inscrire dans la durée et se vivre à travers une fréquentation régulière de ces objets.











- ➔ comprendre les nombres dans ses différents aspects,
- ➔ organiser des familles de nombres,
- ➔ cerner les divers sens des opérations arithmétiques,
- ➔ résoudre des calculs,

seront les composantes de cette construction qui démarrera dès l'entrée en maternelle et qui se prolongera au-delà de l'école fondamentale.















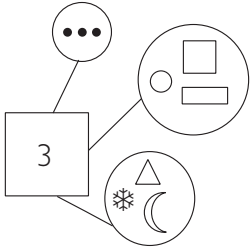


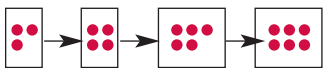




Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

<p><b>SNC. I.</b></p> <p><b>Comprendre le nombre dans ses différents aspects.</b></p>	<p>SCN.1.1. Dénombrer des collections.</p> <p>SCN.1.2. Dégager le nombre naturel comme abstraction d'une série de collections d'objets différents (aspect cardinal).</p> <p>SCN.1.3. Expliciter les mécanismes de lecture et d'écriture des nombres entiers et des nombres non entiers dans la numération de position décimale (numération).</p> <p>SCN.1.4. • Situer les nombres entiers et non entiers les uns par rapport aux autres: déterminer des écarts (opérateurs additifs).          • Comparer les nombres entiers et non entiers les uns par rapport aux autres: déterminer des rapports (opérateurs multiplicatifs).          • Ordonner les nombres entiers et non entiers sur des supports structurants (droites, cercles, tableaux numériques...) (aspect ordinal).</p>
---	---

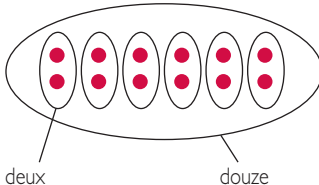
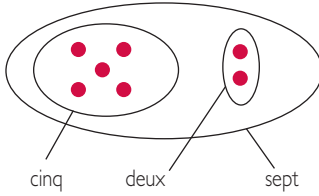
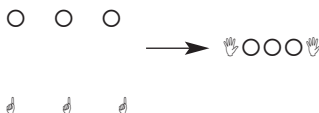
Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.1.1.	SCN.1.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
				<b>Mots-nombres, chiffres et images mentales :</b> Découvrir des comptines numériques très souvent illustrées de dessins, mises en musique, rythmées par des rimes. Les écouter, les lire, les dire, les répéter, les chanter, les illustrer autrement, inventer d'autres rimes... pour se mettre en mémoire <b>les mots-nombres et leur succession stable.</b>		<p><b>Les deux modes d'expression des nombres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expression numérale : les « mots-nombres » : vingt-trois ;</li> <li>- expression numérique : les chiffres : 23.</li> </ul> <p><b>Il y a des logiques langagières différentes, en français :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seize (dix plus six) ;</li> <li>- dix-sept (dix plus sept) ;</li> <li>- deux-cents (deux fois cent).</li> </ul> <p>➔ Construire des images mentales.</p>
					Ecouter des comptines dans d'autres langues. Comparer les mots désignant les mêmes nombres, exprimer des similitudes de consonance, des similitudes ou différences de construction, d'association. Les ré-associer dans de nouvelles comptines.	
					<p>Aux mots-nombres désignant les neuf premiers nombres naturels, associer des images caractéristiques, et diversifier les mots écrits, les chiffres correspondants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un comme un soleil, une lune... (éviter les stéréotypes) ;</li> <li>• deux comme les choses allant par deux, les paires de... deux mains, deux yeux, deux souliers... ;</li> <li>• cinq comme les cinq doigts de la main, les cinq branches d'une étoile...</li> </ul> <p>Retrouver les mots dans des comptines écrites. Réaliser des lotos, des jeux de dominos, des memorys, des puzzles... associant mots, chiffres, images.</p>	
					S'exercer à <b>écrire les dix chiffres du système décimal</b> , les associer à des tracés imagés, les fabriquer en pâte à sel, les décomposer en pièces de puzzles à mélanger et à ré-associer.	














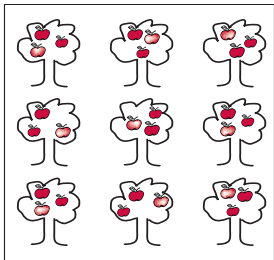
ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.1. SCN.I.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Procédure de dénombrement</b></p> <p>Régulièrement, dans des situations de vie, dans des jeux, dans des situations-défis..., <b>quantifier des collections</b> d'objets en appliquant et en articulant les différents principes suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) à un objet, un élément, faire correspondre un mot ;</li> <li>2) respecter l'ordre stable des mots-nombres ;</li> <li>3) exprimer le dernier mot comme cardinal de l'ensemble des éléments déjà comptés : associer le(les) geste(s) à la parole ;</li> <li>4) pour le même ensemble, exprimer l'indépendance du cardinal face à une autre origine et un autre sens du comptage : <i>on aura toujours 9 objets que l'on compte de gauche à droite ou de droite à gauche, en commençant par tel objet ou tel autre ;</i></li> <li>5) pour un même ensemble, exprimer aussi l'invariance du cardinal, même si les objets changent d'allure, occupent l'espace autrement: <i>les 9 jetons rapprochés ou dispersés, cela donne toujours 9 comme cardinal.</i></li> </ol>	<p>1. <b>Dénombrer</b> : répondre à la question: combien ? « Combien de jetons ? »  ○○○○○○ </p> <p>2. <b>Compter</b>, ce n'est pas dénombrer, mais dans la vie courante, on dit: « compte les enfants ».</p> <p><b>Dénombrer, c'est compter et quantifier.</b></p> <p><b>Compter, c'est appliquer les principes 1 et 2.</b></p> <p><b>Quantifier, c'est appliquer les principes 3, 4 et 5</b></p>
				<p>Souvent, dans des jeux de société, dans des circuits, compter en se déplaçant sur les cases successives d'un chemin, en respectant un même sens de déplacement, en associant à chaque pas un mot-nombre, en ne comptant pas la case de départ.</p>	<p><b>Dénombrer les cases d'un parcours de jeu de société suppose de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne pas compter la case de départ ;</li> <li>- compter les pas ou la case devant ;</li> <li>- avancer toujours dans le même sens.</li> </ul>
				<p><b>Cardinalité et invariance</b></p> <p>Fabriquer des collections d'objets en respectant une propriété déterminée lors de situations de vie, dans des jeux, dans des défis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rassembler tel type de formes pour une réalisation, tel type d'objets pour décorer, tel type de boîtes, de crayons pour... ;</li> <li>- classer des objets selon divers critères.</li> </ul>	<p><b>Le nombre cardinal</b> se dégage de collections qui ont du sens et qu'il est utile de dénombrer. Le nombre cardinal d'une collection d'objets est <b>invariant</b>, même si on bouge les objets de place ou si on modifie leur aspect.</p>
				<p><b>Classer</b> une grande variété de collections d'objets selon le nombre d'objets : objets de l'environnement, images d'ensembles de tels objets mais aussi de dessins, de formes, de signes...</p> <p><b>Vérifier leur équivalence numérique</b> par divers moyens : la correspondance terme à terme, le comptage, la reconnaissance visuelle globale pour les petites quantités.</p> <p><b>Comparer ce qui est différent</b>, exprimer ce qui est le même, à savoir le nombre d'éléments, le nommer, le représenter par une même étiquette numérique et l'attribuer aux ensembles différents.</p> <p>Pour une même collection d'objets, <b>exprimer la permanence de son nombre d'éléments</b> (invariance) malgré des variations diverses : allure, disposition, grandeur de ses éléments.</p>	<p><b>Le cardinal : propriété numérique de collections</b> qui se dégage d'une opération de classement de ces collections.</p> <p>3, c'est ... la propriété commune à toutes ces collections.</p> 
				<p><b>Perception globale, schèmes</b></p> <p>Pour les premiers nombres naturels, inventer des représentations diverses permettant de <b>voir globalement la quantité</b> : des schèmes de plusieurs sortes (<i>dominos, cartes, binaires, autres</i>), des tracés géométriques (3, triangle ; 4, carré...), un objet symbolique porteur de la quantité (<i>les doigts de la main, de deux mains...</i>).</p> <p><b>Se mettre en mémoire ces représentations :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en allant chercher au fond de la classe des images de collections d'objets comportant autant d'éléments que sur la représentation;</li> <li>- en réalisant des jeux de memory ;</li> <li>- en reconnaissant au toucher des ensembles cachés et en relief...</li> </ul> <p><b>Associer ces diverses représentations à celles en mots, en chiffres.</b></p>	<p><b>Schème : image du nombre structurée dans l'espace.</b></p> <p>Veiller à proposer des schèmes cohérents (qui s'emboîtent) sur un support préparé :</p>  <p>ou</p>  <p>→ Construire des images mentales.</p> <p>Ex. :  quatre 4  </p>







ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.1.	SCN.I.2.	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4				
						<p><b>Symbolique des nombres</b></p> <p>Découvrir les nombres à travers des récits, des légendes, des contes, des évènements, des organisations, des rythmes... Par exemple : les quatre saisons, les quatre éléments (air, terre, eau, feu), les quatre évangélistes, les quatre groupes sanguins...</p> <p>Echanger sur leurs symboliques autres que mathématique.</p>	<p>Découvrir les contextes culturels des nombres.</p>
						<p><b>Procédure de dénombrement plus élaborée</b></p> <p>Lors du dénombrement de quantités plus grandes, abandonner le comptage par un, au profit de comptages plus rapides, parce qu'on reconnaît les petites quantités, parce qu'on est à l'aise avec la suite des mots-nombres, qu'on « voit » l'ordre des naturels dans sa tête...</p>	<p>Découvrir et expérimenter des procédures plus rapides : comptage par deux, par cinq..., regroupements.</p> <p><b>Numbrer: voir globalement la quantité.</b></p> <p><b>Numbrer et dénumbrer :</b></p>  <p>deux douze</p> <p>Numbrer deux et dénumbrer par deux.</p> <p><b>Numbrer et opérer :</b></p>  <p>cinq deux sept</p> <p>Numbrer cinq, numbrer deux et additionner cinq et deux.</p>
						<p><b>Nombres ou pas</b></p> <p>Lors des activités de dénombrement et de recours au comptage, distinguer les nombres <b>cardinaux</b> (trois, vingt-quatre...) des nombres <b>ordinaux</b> (troisième, vingt-quatrième...).</p> <p>Modifier, pour un même ensemble à dénumbrer, l'origine et le sens du comptage pour exprimer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>la permanence du cardinal</b> : compter si on a bien déposé six verres à table, en commençant par tel verre ou tel autre, dans ce sens ou un autre, cela aboutit toujours à 6 ;</li> <li>- <b>la variation de l'ordinal</b> lié à la procédure de comptage : le troisième verre sera celui-ci, si je compte dans ce sens en commençant ici ; ce sera un autre verre, si je compte dans un autre sens en commençant par celui-là.</li> </ul>	<p>Différence entre nombre cardinal et nombre ordinal.</p> <p>De l'ordinal vers le cardinal :</p>  <p><math>\circ \circ \circ \rightarrow \text{hands} \circ \circ \circ</math></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>le nombre cardinal</b> est une propriété de collection indépendante du comptage ;</li> <li>- Le nombre cardinal dit COMBIEN ? <math>\rightarrow</math> une quantité ;</li> <li>- <b>le nombre ordinal</b> est une propriété d'objets dépendante du comptage: le 3<sup>e</sup> enfant de la file... cela dépend dans quel sens et où commence le comptage ;</li> <li>- le nombre ordinal dit OÙ ? QUAND ? <math>\rightarrow</math> une position.</li> </ul>
						<p>Lors de dénombrements de collections d'objets, jouer avec deux types d'étiquettes : les étiquettes « <b>nombres cardinaux</b> », par exemple 3, 5, 7, 12... ; les étiquettes « <b>nombres ordinaux</b> », par exemple 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer que les unes se relient aux collections, mais que les autres se relient aux éléments des collections ;</li> <li>- modifier les collections, modifier les procédures de comptage pour correspondre à des positions d'étiquettes données.</li> </ul>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.1.   SCN.I.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Répertorier, dans l'environnement, toutes sortes de « nombres ». Chercher à différencier les usages, les fonctions auxquels ils répondent. Confronter les idées de <b>catégorisations</b> possibles. Distinguer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les nombres (<b>cardinaux</b>) qui quantifient des grandeurs, répondent à la question « <b>combien ?</b> » ;</li> <li>- les nombres (<b>ordinaux</b>) qui situent les objets, répondent aux questions « <b>quand ?</b> », « <b>où ?</b> », « <b>le quantième ?</b> » (exemples : <i>le 10 mars, la chambre 326, le chapitre 15...</i>) ;</li> <li>- les <b>numéros</b> qui sont des <b>codes numériques</b> et qui désignent les objets, leur donnent un nom (exemples : <i>le numéro de téléphone, le numéro de bus...</i>).</li> </ul>	
				<p>Dans les publicités commerciales, dans des articles de journaux, revues, sur des affiches..., répertorier et classer en justifiant : les nombres cardinaux, les nombres ordinaux, les numéros.</p>	<p><b>Différencie nombre et numéro,</b> Un numéro n'est pas un nombre ! <b>Un numéro, c'est un code chiffré qui donne un nom à l'objet qui le désigne.</b> Ex. : le bus 4, le joueur 15.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
				<p><b>Principes de groupements</b> Chercher à résoudre la question de la <b>comparaison</b> de deux grandes quantités d'objets, <b>deux « beaucoup »</b> : <i>sont-ils plus nombreux que nous dans tel cycle ? Deux énormes paniers de pommes nous sont offerts, où y en a-t-il le plus ? Telle équipe a gagné beaucoup de jetons, nous aussi : qui a gagné ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer les limites de l'usage de la correspondance terme à terme, les limites du comptage maîtrisé pour les plus petites quantités.</li> <li>- S'accorder pour réaliser des groupements.</li> <li>- Confronter les réalisations diverses de chacun : peut-on comparer ? pourquoi ?</li> <li>- Convenir d'un « nombre de base » commun pour réaliser des groupements comparables.</li> <li>- Exprimer à nouveau les limites de la comparaison quand il y a « beaucoup » de groupements.</li> </ul>	<p><b>Exprimer les grands nombres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipuler des grandes quantités : les organiser pour pouvoir les « raconter ».</li> <li>- Faire construire les principes de la numération de position avec base (nous → base 10) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• grouper toujours par un même nombre <math>x</math> d'objets, <math>x</math> est la base (dans notre système de numération → toujours par 10) ;</li> <li>• échanger <math>x</math> objets pour un nouvel objet plus grand (nous → 10 unités donnent 1 dizaine, 10D → 1C...).</li> </ul>           Cet échange est obligatoire, constant et itératif. Itératif = qui se répète, qui monte en puissance. <math>M=10^3, C=10^2, D=10^1</math></li> </ul>	
				<p><b>Principes des groupements itératifs</b> Réaliser des <b>organisations de grandes quantités</b>, de « beaucoup », sur des <b>supports structurants, amenant le principe des groupements itératifs</b> de toujours un même nombre d'objets, par exemple: avec du matériel concret lié à un jeu, un thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ranger des petites autos dans des parkings de trois étages, de trois rangées de trois emplacements ;</i></li> <li>- <i>rentre le bétail miniature dans des fermes de quatre étables de quatre compartiments pour quatre vaches...</i></li> </ul> <p>Ranger chacun de son côté. Confronter et voir ensemble comment organiser le rangement pour pouvoir comparer ses quantités. Exprimer les résultats des organisations observées, exprimer la « cascade » des groupements. Par exemple : <i>trois parkings (entiers) et encore deux étages (entiers) et deux voitures ; deux fermes, trois étables, et deux vaches.</i></p>	<p><b>1<sup>re</sup> étape</b> <b>Organiser le « beaucoup » en faisant des paquets de même nombre.</b> <b>Organiser le « beaucoup » grâce à des supports structurants.</b></p> <p>Exemple : base 3 : rangeons les pommes gagnées</p>  <p>Verger de 3 rangées (neuvaines) de 3 pommiers (troizaines) de 3 pommes (unités)</p> <p>Dans ces supports, la quantité de départ est conservée.</p>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Réaliser de la même façon des organisations de matériel structuré, plus à distance du concret : <i>organiser des cubes en réglettes de cinq cubes, les réglettes en plaquettes de cinq réglettes, les plaquettes en plus gros cubes de cinq plaquettes.</i></p> <p>Exprimer les résultats des organisations observées.</p>	<p>→ Jouer avec des supports dans différentes bases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>organiser un matériel structuré ;</li> <li>exprimer des résultats ;</li> <li>comparer des résultats.</li> </ul>
				<p><b>Principes des échanges</b></p> <p>Pratiquer des échanges de toujours <b>un même nombre d'objets pour un nouvel objet</b> dans des situations de jeux, dans un magasin ou dans des défis numériques, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>deux roues me donnent droit à un vélo, deux vélos à une auto, deux autos à un camion... ;</li> <li>quatre murs donnent un appartement, quatre appartements une maison, quatre maisons... ;</li> <li>cinq pièces d'un euro donnent un billet de cinq euros, cinq de ces billets donneraient... ;</li> <li>trois anneaux rouges donnent un anneau jaune, trois jaunes donnent un bleu... ;</li> <li>six anneaux empilés sur le premier bâton de droite donnent un anneau du deuxième bâton à sa gauche, six anneaux de ce second bâton donnent un suivant à gauche...</li> </ul> <p>Jouer avec les objets, des images des objets.</p> <p>Comparer des résultats d'échanges différents : « trois maisons, un appartement et un mur » est-ce plus ou moins que « deux maisons, trois appartements et trois murs » ? en justifiant et en exprimant <b>la règle d'échange</b> qu'on a jouée, qu'on « voit » encore dans sa tête.</p>	<p><b>2<sup>e</sup> étape</b></p> <p>- Dépasser la simple organisation du beaucoup, découvrir l'échange.</p> <p>Dans ces situations, la quantité de départ n'est pas conservée.</p> <p>Exemple :</p> <p><math>\textcircled{11}</math> roues deviennent  <math>\textcircled{1}</math> camion <math>\textcircled{1}</math> vélo <math>\textcircled{1}</math> roue</p> <p>Il faut avoir « mentalisé » l'échange et la valeur relative des groupements pour comparer les résultats.</p> <p>2 roues → 1 vélo  2 vélos (4 roues) → 1 auto  2 autos (8 roues) → 1 camion</p>
				<p><b>S'imposer une écriture</b></p> <p>Dans un souci de communication sans le support des objets, chercher à exprimer par écrit les résultats des organisations, des échanges réalisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>inventer des écritures explicites ;</li> <li>les comparer, dégager ce qui est commun, ce qui est vraiment nécessaire, ce qui peut être abandonné ;</li> <li>se mettre d'accord sur des conventions communes ;</li> <li><b>intégrer les conventions culturelles d'écriture</b> de haut en bas, de gauche à droite, selon les groupements décroissants ;</li> <li>utiliser des chiffres pour désigner les nombres de groupements, découvrir et exprimer la <b>nécessité du signe zéro pour exprimer l'absence de groupements d'un certain type.</b></li> </ul>	<p><b>3<sup>e</sup> étape</b></p> <p>Aller vers une écriture économique en chiffres où :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>le chiffre dit le nombre de groupements ;</li> <li>la place du chiffre dit la valeur du groupement ;</li> <li>le zéro exprime l'absence de groupement.</li> </ul> <p>→ Construire l'écriture conventionnelle en chiffres.</p>





**Et la base dix ?**

Découvrir les groupements par dix et l'échange de dix « uns » en un « dix » comme :

- la règle liée à la limite de nos deux mains, nos dix doigts donnant une double main ou un « dix » ou une dizaine ;
- la règle ramenant à notre manière habituelle d'organiser les nombres et de les dire.

Jouer cet échange de dix « uns » en un « dix », de dix « dix » en un « cent » comme ont été joués les autres échanges sur du matériel structuré :

- jeu de la banque : dix billets d'1 pour un billet de 10, dix billets de 10 pour un billet de 100 ;
- jeu de mains : dix doigts pour une double main, dix doubles mains pour un « cent ».

**Parler un français mathématique, parler le français courant, écrire en mots, en chiffres :**

*quatre dix - huit (uns) ou quarante-huit ou 48 ; un dix - neuf (uns) ou dix-neuf ou 19 ; trois cents – cinq dix – six (uns) ou trois-cent-cinquante-six ou 356.*

Comparer les organisations des quantités, les écritures chiffrées, les mots mathématiques, les mots courants et **leurs illogismes ponctuels parmi de longues séries rigoureusement logiques.**

Ainsi :

- *trente et un est illogique dans la série des trente-deux, trente-trois...* ;
- *quatre-vingts est illogique dans la série des... cinquante, soixante, septante... nonante ;*
- *seize est bizarre dans la descente dix-neuf, dix-huit, dix-sept ! de même que quinze...*

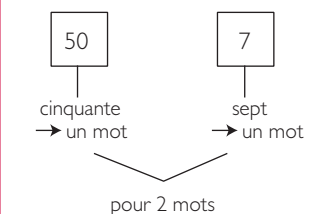
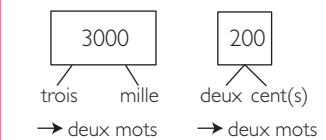
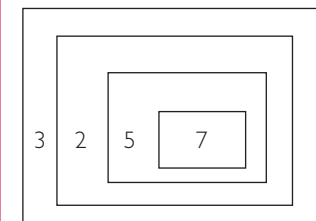
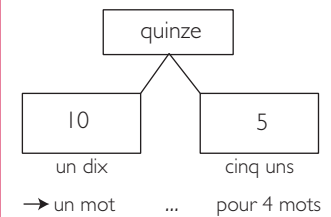
Comparer du **matériel « mots »**, du **matériel « chiffres »** et les usages différents de ces deux matériaux pour écrire des nombres.

Notre système de numération décimale en base 10 :













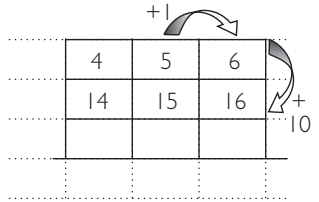


- Se permettre des expressions intermédiaires entre chiffres et langue naturelle :

Quatre dix	Huit (uns)
4	8
Quarante	Huit




















Exemples :






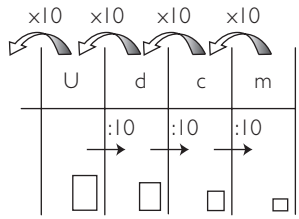








ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques												
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4														
				<p><b>L'abaque, les compteurs des outils à se mettre dans la tête</b></p> <p>Construire des abaqués dans diverses bases, mais surtout en base dix pour s'éviter de répéter les mêmes groupements qui reviennent constamment dans les expressions des quantités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en tête de tableau ces listes de groupements et leur donner des représentations qui rendent compte de leur grandeur : <i>un carré de 100 pour une centaine, une règlette de 10 pour une dizaine...</i> ; pour énoncer à leur suite, en colonnes, leur nombre ;</li> <li>- dessiner, jouer des échanges dans ces abaqués en base dix ;</li> <li>- exprimer une « cascade », des colonnes de l'abaque : une centaine, c'est 10 dizaines ; une dizaine, c'est 10 unités ; donc une centaine, c'est 100 unités.</li> </ul>	<p>Fabriquer des compteurs (abaques, bouliers...) pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- représenter, lire/écrire les quantités ;</li> <li>- observer les compteurs-litres, compteurs-euros... comme à la pompe à essence.</li> </ul> <p>→ Construire des images mentales.</p> <table border="1" data-bbox="1182 416 1501 528"> <tr> <th>Mille</th> <th>Centaines</th> <th>Dizaines</th> <th>Unités</th> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2</td> <td>5</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> </table>	Mille	Centaines	Dizaines	Unités	3	2	5	7			1	5
Mille	Centaines	Dizaines	Unités														
3	2	5	7														
		1	5														
				Fabriquer des compteurs assurant l'expression de nombres en base dix.													
				<p><b>La base dix, suite</b></p> <p>Découvrir, en comparant des énoncés de grandes quantités dans la langue française, le principe des <b>classes</b> de mille, des millions, des milliards et la <b>permanence des expressions des quantités de ces classes en centaines, dizaines et unités de...</b></p> <p>Jouer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à faire subir à une grande quantité des variations de nombre de groupements, de classes ;</li> <li>- à supprimer, ajouter des groupements, des classes, comparer les mots utilisés, les chiffres, exprimer les liens entre les classes et les groupements, exprimer le rôle du, des zéro(s).</li> </ul> <p>S'exercer à passer de l'énonciation orale à l'écriture en mots et l'écriture en chiffres.</p>	<p>Les classes correspondent à des groupements de <math>10^3</math> unités précédentes</p> <table border="1" data-bbox="1182 779 1501 943"> <tr> <th>classe des millions</th> <th>classe des mille</th> <th>classe des unités simples</th> </tr> <tr> <td>C D U</td> <td>C D U</td> <td>C D U</td> </tr> </table> <p>Les rangs correspondent à <math>10^2</math>, <math>10^1</math>, <math>10^0</math> unités considérées (millions, mille, unités).</p> <p>Exemples :</p> <p>{376} {538} {692}</p> <p>{trois-cent / -septante / -six} millions</p> <p>{cinq-cent / -trente / -huit} mille</p> <p>{six-cent / -nonante / -deux} unités</p>	classe des millions	classe des mille	classe des unités simples	C D U	C D U	C D U						
classe des millions	classe des mille	classe des unités simples															
C D U	C D U	C D U															
				<p><b>Les tableaux numériques : autre outil pour comprendre le système décimal</b></p> <p>Ranger les nombres écrits en chiffres en tableaux.</p> <p>Surtout les nombres écrits en base dix : tableau des cent premiers nombres, des cent premières dizaines (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 110, 120... 980, 990, 1000), des cent premières centaines (100, 200, 300..., 1000, 1100, 1200..., 9800, 9900, 10 000).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Achever de tels tableaux incomplets.</li> <li>- A partir d'un nombre d'un tel tableau, en retrouver d'autres à proximité.</li> <li>- Exprimer les opérateurs liant les colonnes entre elles, les lignes, les éléments en diagonales.</li> </ul>	<p>Les écarts entre les lignes et entre les colonnes</p> 												
				<p><b>Les opérateurs « décimaux »</b></p> <p>S'entraîner :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à appliquer des ajouts ou des retraites à des nombres d'1 unité, 1 dizaine, 1 centaine, 1 unité de mille, 1 dizaine de mille, 1 centaine de mille ;</li> <li>- à réaliser les ajouts ou les retraites nécessaires pour passer à la dizaine supérieure ou inférieure, à la centaine..., au millier...</li> </ul> <p>Les visualiser dans l'abaque si nécessaire, sur du matériel structuré, des dessins géométriques de ces unités (cf. liens avec le sens des opérations).</p>	<p>Dégager des constantes/régularités</p> <p>Exemples :</p> <table border="1" data-bbox="1182 1787 1501 1883"> <tr> <td>31 + 10</td> <td>26 + ... = 76</td> </tr> <tr> <td>41 + 10</td> <td>260 + ... = 760</td> </tr> <tr> <td>51 + 10</td> <td>2,6 + ... = 7,6</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="1182 1921 1501 2018"> <tr> <td>36 + ? = 46</td> <td>46 + ? = 56</td> </tr> <tr> <td>36 + ? = 56</td> <td>46 + ? = 66</td> </tr> <tr> <td>36 + ? = 66</td> <td>46 + ? = 76</td> </tr> </table>	31 + 10	26 + ... = 76	41 + 10	260 + ... = 760	51 + 10	2,6 + ... = 7,6	36 + ? = 46	46 + ? = 56	36 + ? = 56	46 + ? = 66	36 + ? = 66	46 + ? = 76
31 + 10	26 + ... = 76																
41 + 10	260 + ... = 760																
51 + 10	2,6 + ... = 7,6																
36 + ? = 46	46 + ? = 56																
36 + ? = 56	46 + ? = 66																
36 + ? = 66	46 + ? = 76																



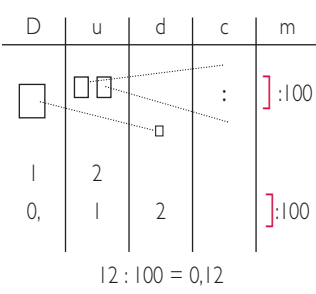
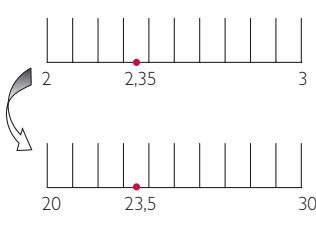


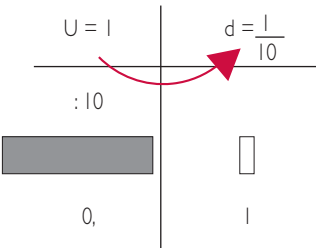






ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques									
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4											
				<p>Construire les résultats de la multiplication, de la division par 10, 100, 1000 de nombres dans un abaque, avec du matériel ou des représentations géométriques pour voir ce qui se passe. Comparer, expliquer, essayer de généraliser, exprimer le procédé avec précision.</p>	<p><math>\times 10, \times 100, \times 1000...</math>  <math>: 10, : 100, : 1000...</math>            Observer des <b>transformations de rangs dans l'abaque.</b></p> <table border="1" data-bbox="1086 327 1406 555"> <tr> <td>C</td> <td>D</td> <td>U</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><math>\square \square</math></td> <td></td> <td><math>\bullet \bullet \bullet</math></td> </tr> </table> <p>→ Construire des images mentales.</p>	C	D	U				$\square \square$		$\bullet \bullet \bullet$
C	D	U												
$\square \square$		$\bullet \bullet \bullet$												
		    	   	<p><b>Plusieurs modalités d'écriture des nombres entiers</b>            A l'écriture en mots, en chiffres des nombres en base dix, associer une troisième écriture qui est la décomposition opératoire : exprimer les nombres comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des sommes ;</li> <li>- des sommes de produits (nombre d'unités, de dizaines, de centaines...);</li> <li>- des sommes de produits dont un facteur est puissance de la base.</li> </ul> <p>Coder des nombres entiers dits en français, en chiffres, en diverses <b>écritures opératoires</b> et inversement :</p> <p><i>douze-mille-sept-cent-cinquante-quatre</i> : <math>12\ 754 = 1\ DM + 2\ M + 7\ C + 5\ D + 4\ U =</math>  <math>1 \times 10\ 000 + 2 \times 1000 + 7 \times 100 + 5 \times 10 + 4 \times 1 = 10\ 000 + 2000 + 700 + 50 + 4 = 12\ 700 + 54 = \dots</math>            S'entraîner à ces changements d'écritures par divers jeux.</p>	<p><b>Diverses écritures décimales des nombres entiers</b>            Réaliser des décompositions opératoires de nombres entiers en base 10.  <math>14 = 10 + 4</math>  <math>158 = 100 + 50 + 8</math>  <math>327 = (3 \times 100) + (2 \times 10) + (7 \times 1)</math>  <math>327 = (3 \times 10^2) + (2 \times 10^1) + (7 \times 10^0)</math></p>									
				<p>Découvrir une grande <b>variété d'écritures des nombres entiers</b> en base dix (mots, chiffres, opérations), des écritures intégrant des <b>grands</b>, les classer en justifiant. Ecrire des expressions manquantes, nouvelles, autres...</p>	<p>Exemple : 92 746</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>nonante-deux kilos</i></li> <li>• <i>sept-cent-quarante-six grammes.</i></li> <li>• <i>neuf-cent-vingt-sept centaines et quarante-six centièmes de centaines.</i></li> </ul>									
				<p><b>Et les nombres non-entiers : d'abord les rencontrer</b>            Rencontrer sur diverses marchandises des <b>écritures de mesures de grandeurs avec virgule</b>. Faire des hypothèses de sens, d'ordre de grandeurs en comparant à des grandeurs connues : <i>ce berlingot où est écrit 0,2 L contient beaucoup moins que ce tétrabrique d'1 L.</i>  <b>Etablir des égalités d'écritures</b> correspondant à la même grandeur découverte par manipulation. Cela sans expliquer davantage le sens de cette écriture à virgule :  <math>0,5\ l = 1/2\ l</math> ; <math>0,250\ kg = 1/4\ kg = 250\ g.</math></p>	<p>→ Construire des images mentales.</p>									
				<p><b>Et les autres systèmes d'écriture ?</b>            S'intéresser à d'autres modes d'écriture des nombres, des modes <b>d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs</b> pour renforcer sa compréhension du système décimal et relativiser son statut. Lire des textes, confronter des abaques différents, des instruments de comptages...  <b>Comparer des écritures</b> de diverses cultures, par exemple : <i>l'écriture romaine encore utilisée et la nôtre...</i>, <i>l'écriture égyptienne, japonaise...</i>, <i>l'écriture dans d'autres bases que dix...</i>            Chercher les <b>avantages et les limites</b> de ces systèmes.</p>	<p><b>Notre système permet :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'écrire de façon économique ;</li> <li>- de comparer des quantités plus facilement ;</li> <li>- d'insérer un nombre entre deux nombres plus facilement ;</li> <li>- de calculer de nouvelles quantités par écrit.</li> </ul>									













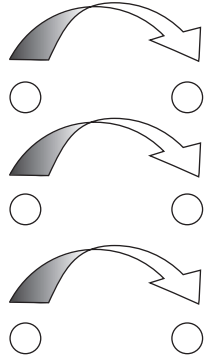




ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques										
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4												
				<p><b>Construire aussi le sens de leur écriture « décimale »</b></p> <p>Construire le sens de l'écriture des <b>nombre</b>s dits « <b>décimaux</b> », des <b>nombre</b>s à virgule en base 10, en articulation avec les unités de base et les sous-unités de mesure de <b>grandeurs conventionnelles</b>. La virgule étant le signe de séparation des nombres entiers d'unité de base et des fractions décimales de cette unité :</p> <p><math>21\text{ L }75\text{ dl} = 21,75\text{ L}</math> ; <math>5\text{ kg }375\text{ g} = 5,375\text{ kg}</math>.</p> <p>(Cf. liens avec la construction des systèmes conventionnels d'unités de mesure de grandeurs).</p>	<p>Diverses écritures décimales des non-entiers</p> <p>Découvrir les systèmes d'unités de mesure de grandeurs :</p> <table border="1" data-bbox="1182 315 1501 383"> <thead> <tr> <th></th> <th>L</th> <th>dl</th> <th>cl</th> <th>ml</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>1</td> <td>7</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><math>21\text{ L }75\text{ dl}</math></p> <p><math>21\text{ L } \frac{75}{100}</math></p> <p><math>21,75\text{ L}</math></p>		L	dl	cl	ml	2	1	7	5	
	L	dl	cl	ml											
2	1	7	5												
				<p>Reprendre les jeux d'échanges en base dix, exprimés par les diverses colonnes d'un abaque. Prolonger celles-ci vers la droite. Découvrir les <b>fractions de l'unité</b> qui vont y apparaître en recourant aux opérateurs multiplicatifs inverses : 10, 100...</p> <p>Donner à ces sous-unités des <b>représentations géométriques</b> parlantes pour visualiser les rapports décimaux entre elles : rectangles ou carrés partagés en dix bandelettes, elles-mêmes partagées en dix parties d'égale grandeur..., cube-unité partagé en dix plaquettes, partagées en dix réglettes de dix minicubes.</p> <p>Passer des écritures fractionnaires aux écritures décimales et inversement :</p> <p><math>1/10 = 0,1</math> – <math>1/100 = 0,01</math> – <math>1/1000 = 0,001</math>... Justifier le sens du zéro.</p> <p>Dans l'expression française, éviter le mot « virgule » :</p> <p><math>12,45</math> se dit <i>12 unités 45 centièmes</i> (cf. liens avec fractions).</p>	<p>- Prolonger la logique d'échange de l'abaque décimale vers la droite des unités en usant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de supports géométriques ;</li> <li>des opérateurs décimaux.</li> </ul>  <p>- Utiliser des écritures décimales et fractionnaires :</p> <p><math>1/10 = 0,1</math> ;</p> <p><math>1/100 = 0,01</math> ;</p> <p><math>1/1000 = 0,001</math>.</p>										
				<p><b>Jongler avec leurs diverses écritures</b></p> <p>Coder des nombres dits « décimaux » exprimés en <b>français</b>, en <b>chiffres</b> (avec, puis sans abaque), en sommes de produits et inversement : dix-sept unités, vingt-trois centièmes : <math>17,23 = 17U + 23c = 1D + 7U + 2d + 3c = (1 \times 10) + (7 \times 1) + (2 \times 1/10) + (3 \times 1/100)</math>.</p> <p>S'entraîner à ces changements d'écriture par divers jeux.</p>											
				<p>Classer toutes sortes d'écritures de grandeurs non entières et de nombres non entiers. Confronter les divers classements réalisés. Compléter les diverses catégories de ce classement. Inventer d'autres écritures possibles.</p>	<p>➔ Construire des images mentales.</p>										
				<p><b>Les opérateurs « décimaux »</b></p> <p>Transformer des nombres à virgule par des <b>opérateurs additifs</b> divers. Justifier les résultats en explicitant les outils employés : usage de l'abaque, recours à la droite numérique, travail sur des entiers... Vérifier à la calculette.</p> <p><math>23,246 + 4\text{ millièmes} = ?</math> ; <math>23,246 + ? = 23,300</math> ;</p> <p><math>23,246 + 1\text{ centième} = ?</math></p> <p>(Cf. liens avec le sens des opérations).</p>	<p>Opérer sur différents nombres (entiers et non entiers) avec l'abaque, la droite numérique, mentalement.</p> <p><math>+ 0,1</math>   <math>+ 0,01</math>   <math>+ 0,001</math></p> <p><math>- 0,1</math>   <math>- 0,01</math>   <math>- 0,001</math></p> <p><math>\times 0,1</math>   <math>\times 0,01</math>   <math>\times 0,001</math></p> <p><math>: 0,1</math>   <math>: 0,01</math>   <math>: 0,001</math></p> <p>Vérifier à la calculette.</p>										



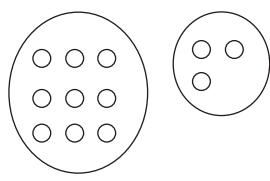
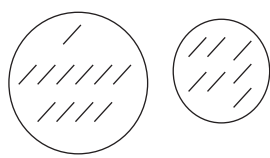



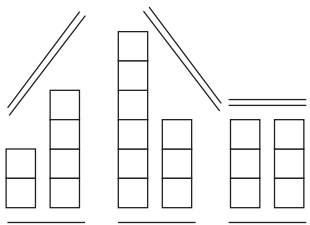
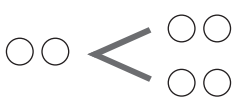


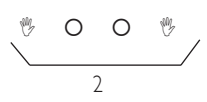
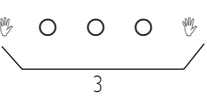
ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Reconstruire les résultats de multiplications ou divisions par <b>10, 100, 1000</b> de nombres à virgule, dans un abaque, avec du matériel ou des représentations géométriques pour voir ce qui se passe. Comparer, expliquer, essayer de généraliser, exprimer le procédé avec précision. Comparer ce qui se passe sur les entiers et sur les non-entiers. Déterminer une règle commune.	<p>Expliquer, par des transformations dans l'abaque, l'effet de :  <math>\times 10, \times 100, \times 1000,</math>  <math>: 10, : 100, : 1000</math></p>  <p style="text-align: center;"><math>12 : 100 = 0,12</math></p> <p>Droite numérique (exemple)</p>  <p>→ Construire des images mentales.</p>
				<p><b>Les fractions et leur écriture décimale</b></p> <p>Lors de manipulations de grandeurs d'objets : articuler des écritures de fractions de grandeurs et des écritures décimales de mesures de grandeurs :</p> <p>un récipient renseigné par</p> <p><i>0,1 L « va dix fois » dans un litre donc : <math>0,1 = 1/10</math> L (1/10 s'écrit 0,1)</i></p> <p><i>0,7 L contient 7 fois 0,1 L donc <math>0,7</math> L = <math>7/10</math> L (7/10 L s'écrit 0,7 L)</i></p> <p><i>0,33 L va presque trois fois dans 1 L donc 0,33... L = <math>1/3</math> L</i></p> <p><i>0,25 L va 4 fois dans 1 L donc <math>0,25</math> L = <math>1/4</math> L</i></p> <p>(Cf. liens avec l'égalité).</p>	<p>Diverses écritures des fractions</p> <p>Fractions équivalentes :</p> $\frac{1}{4} = \frac{2}{8} = \frac{25}{100} = 0,25$ <p>Fractions décimales (dont le numérateur est une puissance de 10)</p> <p>Dans l'abaque</p> 
				<p>Lors de l'extension du fonctionnement des échanges imposés en numération décimale et visualisés dans des abaques, <b>mettre en relation l'écriture des unités inférieures à 1</b>, sous forme de fraction et sous forme de nombre à virgule :</p> <p>1 unité donne droit à 10 dixièmes, chaque dixième donne droit à dix centièmes, 1 donne donc 100 centièmes...</p> <p>Donc 1 dixième = <math>1/10 = 0,1</math> ; 1 centième = <math>1/100 = 0,01</math>.</p>	
				<p>Transformer des écritures de quantités données : passer des écritures en <b>fractions décimales aux nombres à virgule</b> et inversement. Transformer des fractions en <b>fractions équivalentes</b> pour assurer leur caractère décimal (fraction dont notamment le dénominateur est puissance de dix) :</p> <p><math>3/10 = 0,3</math>    <math>142/1000 = 0,142</math>    <math>1/5 = 2/10 = 0,2</math></p> <p><math>1/4 = 25/100 = 0,25</math>    <math>3/4 = 0,75</math>    <math>3/8 = 375/1000 = 0,375</math>.</p>	



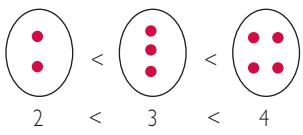
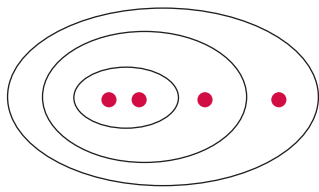
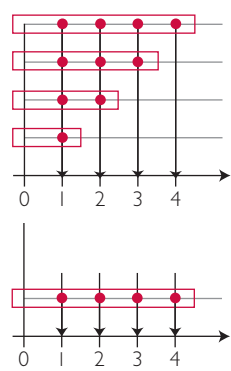


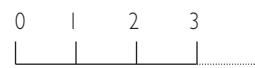









ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Recourir à des supports géométriques aidant à <b>visualiser</b> et à <b>mentaliser</b> ces associations : carré de 100, cube de 1000.</p> <p>S'entraîner, pour automatiser ces transformations, à travers divers jeux mêlant une grande diversité de représentations : <i>fractions en chiffres, en mots, en nombres à virgule, en dessins géométriques, dans des dessins d'objets...</i></p>	<p>→ Construire des images mentales.</p> <p>Découvrir les <b>pourcentages</b> : 50%, 30%...</p> <p>→ donner du sens par référence à la fraction décimale /100 ;</p> <p>→ x pour cent de... → x centième(s) de...  <math>35\% \times 1200 \text{ euros} = \frac{35}{100} \text{ de } 1200 \text{ euros} = 35 \times \frac{1}{100} \text{ de } 1200 \text{ euros} = 35 \times (1200 \text{ euros} : 10) \dots</math></p> <p>→ automatiser les différentes écritures de certains pourcentages : 50%, 25%, 75%, 10%, 1%, 20%, 12,5%, 33,3%...</p>
				<p>Repérer, dans des documents commerciaux et autres, l'écriture en %.</p> <p>Sachant que ... % = .../100 = autant pour cent = autant par rapport à cent, chercher à donner du sens à ces informations prélevées : <i>50% de la population pensent que..., ça peut dire que dans notre classe la moitié des élèves, un élève sur deux pense que...</i></p>	
				<p><b>Transposer l'information en pourcentage en d'autres informations numériques</b> en recourant à des relations de proportionnalité : <i>30% de réduction des prix, ça donne... ; 14% de la forêt détruite, ça correspond à...</i></p>	
				<p>Donner aux pourcentages d'autres écritures en recourant à des représentations géométriques : carrés, rectangles de 100 :</p> <p><math>1/2 = 50\% = 0,50</math>    <math>1/10 = 10\% = 0,1</math>    <math>1/4 = 25\% = 0,25</math>  <math>1/5 = 20\% = 0,20 = 0,2 = 2/10</math>    <math>1/8 = 12,5\% = 0,125</math>  <math>1/3 = 33,3...\% = 0,3</math>.</p> <p>S'entraîner à travers divers jeux pour automatiser ces diverses représentations.</p>	

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Comparaisons qualitatives et sériations de collections distinctes</b></p> <p>Dans des <b>situations significatives, des jeux</b>, comparer qualitativement de nombreuses <b>collections d'objets</b> divers, des représentations structurées de collections d'objets divers. Exprimer où il y a le plus, le moins d'éléments ou autant d'éléments, en justifiant. Comparer les moyens utilisés, exprimer leurs limites :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- correspondance terme à terme ;</li> <li>- dénombrement avec recours au comptage, avec recours à la reconnaissance globale.</li> </ul>	<p>Outils de comparaison = où y en a-t-il le plus ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La correspondance terme à terme :</li> </ul> 
				<p>A travers divers jeux : <i>jeux de bataille, jeux de lancés...</i>, comparer des <b>schèmes de nombres</b> pour déterminer quel est le plus grand nombre, le plus petit ou si c'est le même nombre. Exprimer sa procédure, la comparer à d'autres, en exprimer aussi les limites.</p>	
				<p><b>Sérier</b> des collections d'objets, des <b>représentations</b> de collections d'objets, des <b>schèmes de nombres</b> en ordre croissant ou décroissant.</p>	









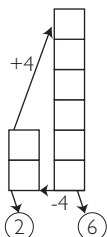
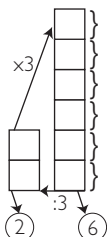
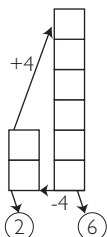
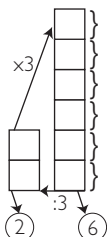
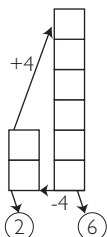
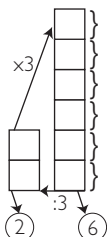



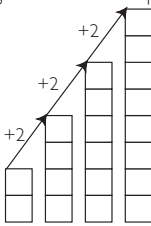





ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>- La reconnaissance globale :</p>  <p>- Le dénombrement :</p>  <p><b>La sériation</b> est l'organisation selon le nombre croissant ou décroissant.</p>
				<p><b>Ecrire la comparaison avec les signes =, &lt;, &gt;</b>            En comparant des objets de même nature, <b>construire du sens sur les signes</b> (plus grand), (plus petit), (égal) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en recourant à des « niveaux » (2 règles, 2 lattes...) qui vont prendre une position parallèle ou non parallèle selon qu'on a la même grandeur ou pas. Ces niveaux perdent leur pertinence pour des objets de nature différente : <i>deux gros blocs font une tour plus haute que cinq petits blocs</i>, deux est néanmoins plus petit que cinq. Il faut être au clair avec les grandeurs qu'on compare ;</li> <li>- en recourant à des analogies : <i>ciseaux ouverts du côté du plus grand nombre</i>, <i>gueule d'animal ouverte vers le plus grand nombre</i>...</li> </ul> <p>Utiliser ces signes dans les sériations de nombres entiers ou non entiers, dans les sériations de grandeurs diverses (cf. liens avec l'égalité).</p>	<p>Comparer qualitativement (sans dénombrer)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'aide de niveaux (grandeurs continues : réglettes)</li> </ul>  <p>et donc :</p> <p>2 est plus petit que 4 (<math>2 &lt; 4</math>)          6 est plus grand que 3 (<math>6 &gt; 3</math>)          3 est égal à 3 (<math>3 = 3</math>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'aide d'une image analogique (grandeurs discontinues : pions)</li> </ul>  <p>deux est plus petit que quatre</p> <p style="text-align: center;">2 &lt; 4</p> <p><b>Dégager les signes &gt;, &lt;, =</b>            Utiliser des signes dans des sériations.</p>
				<p><b>Comparaison de collections « emboîtées »</b></p> <p>Superposer, emboîter des collections d'objets structurés, des représentations structurées de collections d'objets pour exprimer que <b>tout nombre en quelque sorte « contient » les précédents</b> : <i>dans une tour de cinq cubes, il y a déjà une tour d'un cube, de deux, trois, quatre cubes...</i> ; <i>telle bandelette de six triangles contient celle de cinq triangles, de quatre, de trois, de...</i></p> <p>Exprimer la <b>permanence de cet ordre</b> malgré des différences d'étalement de ce type de matériel (l'unité n'a pas toujours la même grandeur).</p>	<p>Passer des <b>collections séparées</b> à des <b>collections emboîtées</b> et à des <b>collections étalonnées</b></p>  






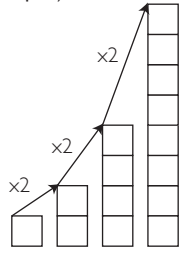










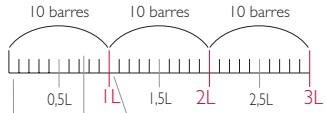


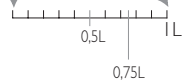


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					  <p>pour aller vers l'ordre des nombres, organisé sur une <b>droite numérique</b>.</p> 
				<p><b>Construction de droites numériques</b></p> <p>Comparer des <b>soutiens de la vie courante</b> présentant les nombres entiers dans l'ordre naturel. Exprimer les différences et les ressemblances entre ces supports : calendriers, numérotation des locaux, des étages, des maisons, des casiers, des pages d'un livre, des heures sur l'horloge...</p> <p>Dégager la permanence de l'ordre naturel et de l'étalement avec une unité déterminée de la plupart des supports.</p>	<p>Les droites numériques sont multiples; elles font valoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la <b>permanence de l'ordre</b> des nombres ;</li> <li>- l'<b>étalement</b> du support de cet ordre.</li> </ul>
				<p>Construire des droites numériques pour les premiers nombres avec des étalons différents, sur des supports différents : bandelettes de papier de diverses longueurs, largeurs, quadrillées ou non. Les comparer et exprimer ce qu'elles ont en commun. <i>En faire une sur le bord de son banc, de sa feuille...</i></p> <p>Faire des chemins avec les nombres sous forme de bandelettes étalement ensemble <i>au sol de la classe, au bas du tableau, verticalement le long de la porte...</i></p>	<p>Exemples :</p> <p>Construire et comparer des « portions » de droites de nombres.</p>   
				<p>Construire des droites numériques permettant de visualiser les nombres jusque 100, 1000, 1 000 000, sur des supports différents avec des étalons différents. Utiliser comme unités : l'unité, la dizaine, la centaine, le millier ou plus.</p> <p>Exprimer et comparer les procédures de chacun.</p> <p><b>Utiliser</b> ces droites <b>dans les activités mathématiques</b> où leur usage est aidant.</p>	
				<p>Construire des droites numériques en articulation avec les grandeurs et les instruments gradués.</p> <p>Par exemple : <i>construire une toise, graduer un circuit de jeu, réaliser une ligne du temps, graduer un thermomètre, un sablier, une ficelle...</i></p>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.4.	Repères matières et repères didactiques													
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4															
 		 		<p><b>Comptages</b> Avec le support de droites numériques, de cercles numériques (<i>cercle des heures, cercle des jours de la semaine et des dates du mois, cercle des 360° de l'amplitude de l'angle plein, autres cercles</i>) ou de tableaux numériques, support consulté réellement, puis support progressivement mis dans la tête :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compter régulièrement en profitant de nombreux jeux de société, de situations de vie, mais aussi s'entraîner ;</li> <li>- compter par 1, 10, 100, par 2 et 4, par 5, par 3 jusqu'à 30 ;</li> <li>- compter par 6 jusqu'à 60, 7 jusqu'à 70, 8 jusqu'à 80, 9 jusqu'à 90 pour intégrer l'ordre naturel, entretenir la mise en mémoire des multiples ;</li> <li>- compter par 20, par 25, par 50, par 200, 250, 500 ; par 75, 125 jusqu'à 100 pour renforcer la maîtrise de l'ordinalité, des multiples et du passage entre nombres décimaux et fractions (<math>125, 250, 375, 500, 625, 750, 875, 1000... \text{ permet de dire que } 375/1000 = 3/8 = 0,375</math>).</li> </ul> <p>Compter en ordre croissant en partant de 1, en partant d'un nombre quelconque, en ordre décroissant, entre deux nombres donnés....</p> <p>Compter par 1 en s'interdisant de dire les nombres pairs, les multiples de 3..., de 7....</p>	<p>Pratiquer régulièrement des comptages variés à l'aide de droites, cercles ou tableaux numériques (à mémoriser progressivement).</p> <p>→ Découvrir les constantes/régularités.</p>													
				<p><b>Comparaisons quantitatives</b> Comparer quantitativement des collections d'objets, des <b>représentations</b> de collections d'objets en exprimant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'écart entre leurs nombres d'éléments: combien il y a d'éléments en plus, en moins ;</li> <li>- le rapport entre leurs nombres d'éléments : autant..., c'est combien de fois plus grand que... et combien de fois plus petit que ?</li> </ul>	<p>Comparer quantitativement, c'est dire combien</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>En plus (en moins)</th> <th>Fois</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>  </td> <td>  </td> </tr> <tr> <td>Chercher l'<b>écart</b> entre les deux.</td> <td>Chercher le <b>rapport</b> entre les deux.</td> </tr> <tr> <td>Chercher des opérateurs <b>additifs, soustractifs.</b></td> <td>Chercher des opérateurs <b>multiplicatifs, « divisifs ».</b></td> </tr> </tbody> </table>	En plus (en moins)	Fois			Chercher l' <b>écart</b> entre les deux.	Chercher le <b>rapport</b> entre les deux.	Chercher des opérateurs <b>additifs, soustractifs.</b>	Chercher des opérateurs <b>multiplicatifs, « divisifs ».</b>					
En plus (en moins)	Fois																	
																		
Chercher l' <b>écart</b> entre les deux.	Chercher le <b>rapport</b> entre les deux.																	
Chercher des opérateurs <b>additifs, soustractifs.</b>	Chercher des opérateurs <b>multiplicatifs, « divisifs ».</b>																	
 				<p><b>Jongler avec les écarts et les rapports entre nombres entiers</b> (cf. liens avec le sens des opérations).</p> <p><b>Construire</b> des collections d'objets, des dessins de collections d'objets, ayant le même écart entre leurs cardinaux. <b>Visualiser</b> ces « glissements » d'écarts entre nombres sur les supports tels que droites, cercles, tableaux numériques: s'il y a cinq unités d'écart entre 12 et 17, alors il y a ce même écart entre 22 et 27, 32 et 37 ..., entre 13 et 18, 14 et 19..., 11 et 16....</p> <p><b>Engendrer</b> des séries de couples de nombres telles que l'écart entre les termes soit le même, s'accroisse de 1, de 2 ..., diminue de 1, de 2 ...</p>	<p>Faire des séries avec écart constant (progressions arithmétiques).</p> 													
 				<p>Réaliser des séries de collections telles que, de l'une à l'autre, on trouve le même écart croissant ou décroissant de cardinal (toujours + 5 ou -3...)(toujours + 25, ou -30).</p> <p><b>S'entraîner</b> à compter à partir d'un nombre en ajoutant ou en retirant toujours le même nombre.</p> <p><b>Ecrire</b> ces comptages, en <b>inventer</b>. Utiliser la calculatrice pour en découvrir d'autres ou pour en confirmer.</p>	<p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des couples de nombres à écart constant : 0 et 3 ; 3 et 6 ; 6 et 9</li> <li>- des couples de nombres à écart croissant ou décroissant de cardinal :</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>2</td> <td>5</td> <td>9</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td colspan="2">+2</td> <td colspan="2">+3</td> <td colspan="2">+4</td> <td colspan="2">+5</td> </tr> </table>	0	2	5	9	14	+2		+3		+4		+5	
0	2	5	9	14														
+2		+3		+4		+5												











ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.I.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Construire</b> des collections d'objets, à partir d'une première collection, en transformant toujours le nombre d'éléments par le même opérateur multiplicatif : toujours doubler, tripler..., ou prendre la moitié, le tiers... <b>Visualiser</b> ces rapports entre nombres sur la droite numérique.</p> <p><b>S'entraîner</b> à « compter » à partir d'un nombre en multipliant ou en divisant toujours par le même nombre. Ecrire ces « comptages », en inventer. <b>Utiliser</b> la calculatrice pour en découvrir d'autres ou pour en confirmer.</p>	<p>➤ <b>Faire des séries avec rapport constant (progressions géométriques).</b></p>  <p>Identifier l'effet du rapport constant sur la droite numérique (toujours 2x, 3x...).</p>
				<p><b>Comparer</b> des séries de collections d'objets dont les cardinaux sont en progression. <b>Déterminer</b> le type de progression les liant. <b>Distinguer</b> les progressions arithmétiques (opérateurs additifs) des progressions géométriques (opérateurs multiplicatifs) d'autres progressions encore.</p>	<p>➤ Comparer et distinguer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des progressions arithmétiques (ex. : 1 - 4 - 7 - 10...) <math>\xrightarrow{+3}</math></li> <li>des progressions géométriques (ex. : 2 - 6 - 18...) <math>\xrightarrow{\times 3}</math></li> </ul>
				<p>Ranger les nombres entiers dans des tableaux numériques. Déterminer dans des portions incomplètes de tels tableaux, les nombres à gauche, à droite, en haut, en bas, les nombres d'une même ligne, colonne ou diagonale, en recourant aux <b>opérateurs additifs ou multiplicatifs</b> liant ces lignes, ces colonnes ou ces éléments de diagonales.</p>	
				<p><b>Situer les nombres dits « décimaux » ; organiser leur ordre</b> Sérier des nombres décimaux donnés pêle-mêle en référence aux grandeurs et à <b>des manipulations concrètes</b>, à des sériations <b>d'objets</b> :</p> <p><math>1,5\text{ l} &gt; 1,25\text{ l} &gt; 0,75\text{ l} &gt; 0,5\text{ l} &gt; 0,33\text{ l} &gt; 0,25\text{ l} &gt; 0,20\text{ l}</math>.</p>	<p>Outils de sériation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les grandeurs ;</li> <li>l'abaque ;</li> <li>les sous-graduations.</li> </ul>
				<p>Comparer et ordonner des <b>nombres décimaux</b> donnés en référence à la numération décimale et à l'abaque :</p> <p><math>0,175 &gt; 0,075</math> car 175 millièmes <math>&gt;</math> 75 millièmes ;  <math>0,8 &gt; 0,12</math> car 8 dixièmes = 80 centièmes <math>&gt;</math> 12 centièmes.</p>	
				<p>Construire les <b>sous-graduations décimales</b> de parties de droites numériques différentes et y indiquer des séries de nombres décimaux donnés. Comparer les procédures et les résultats, ce qui est pareil, ce qui est différent.</p>	
				<p>Comparer des nombres décimaux et les ordonner en les replaçant sur une droite numérique donnée.</p>	

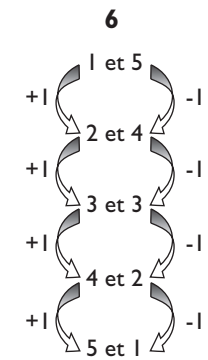
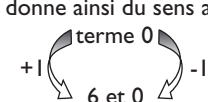


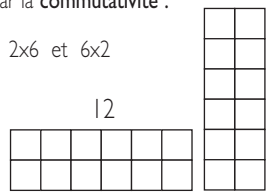

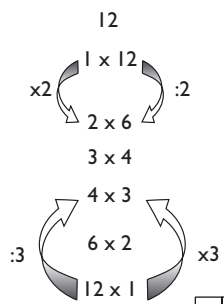
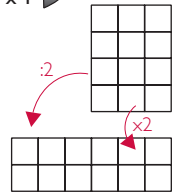





<p><b>SCN.2.</b></p> <p><b>Organiser des familles de nombres naturels.</b></p>	<p>SCN.2.1. Etablir des relations entre les nombres en les décomposant et en les recomposant en sommes et en produits.</p> <p>SCN.2.2. Créer des classes, des familles de nombres, expliciter des critères.</p> <p>SCN.2.3 Relever des régularités dans des suites de nombres, des tableaux de nombres, des supports visuels de ces nombres.</p>
--	--







Voici quelques types d'activités de structuration

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Décompositions additives des vingt premiers nombres</b></p> <p>En recourant aux <b>schèmes des dix premiers nombres naturels</b>, déterminer les diverses compositions produisant un nombre donné, cela jusqu'à dix. Par exemple:</p> <p><i>utiliser les cartes à jouer jusqu'à 4, chercher comment obtenir 4 avec 2 cartes, idem jusqu'à dix; lancer deux dés avec des schèmes jusqu'à 4, exprimer la somme obtenue ;</i></p> <p><i>créer tous les dominos donnant un nombre donné ;</i></p> <p><i>jouer aux dominos de manière à les lier selon une somme imposée.</i></p> <p>Dès le départ, construire des traces individuelles de ce qu'on découvre et des liens établis pour, ensuite, constamment <b>établir des relations entre les nombres ainsi « composés »</b> :</p> <p><i>si pour faire 4 j'utilise les cartes 1 et 3, alors pour faire 5 j'utiliserai 1 et..., ou 3 et... ;</i></p> <p><i>si 4 s'obtient avec 2 et 2, alors 5 qui se construit avec 1 et 4, c'est aussi 1, 2 et encore 2.</i></p>	<p><b>Composer, décomposer</b> et recomposer les 20 premiers nombres en sommes (pour pouvoir les mettre en relation) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ décomposition à deux termes ;</li> <li>➤ décomposition à plusieurs termes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• avec divers matériels ;</li> <li>• avec les schèmes ;</li> <li>• avec les chiffres.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Les nombres naturels ou entiers</b> sont les nombres avec lesquels on compte, on dénombre des objets de la vie courante : 0, 1, 2, 3, 4, ..., 17, 18, 19...</p>
				<p>Ces compositions, les jouer aussi avec des chiffres.</p>	<p>Construire les sommes de 1+1 à 10+10 et surtout :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>les organiser</b> ;</li> <li>➤ percevoir des liens ;</li> <li>➤ pour les mémoriser plus facilement.</li> </ul> <p><b>Lier</b> les sommes <math>\leq 10</math> et les sommes <math>\leq 20</math></p> <p><math>2+7=9 \rightarrow 12+7=19</math></p>
				<p>A partir des dix premiers nombres, construire <b>les sommes de deux nombres</b> depuis 1 + 1 jusque 10 + 10. Les classer, les ranger, <b>établir des relations</b> entre elles. Par exemple :</p> <p><i>si 7 + 5 donnent 12, alors 7 + 6 donnent 13, 6 + 6 donnent 12... ;</i></p> <p><i>5 + 8 = 8 + 5 ; 9 + ... C'est facile, on peut penser à 10 +...</i></p> <p>Par divers jeux et défis, s'entraîner à <b>mettre ces sommes en mémoire.</b></p>	<p><b>Lier</b> les sommes <math>\leq 10</math> et les sommes <math>\leq 20</math></p> <p><math>2+7=9 \rightarrow 12+7=19</math></p>
				<p>En se référant aux schèmes, aux sens des chiffres, à la droite numérique..., mettre en relation <b>toutes les façons de faire des nombres</b> inférieurs à dix et les façons de faire des nombres inférieurs à vingt en sommes de deux termes: <i>si 2 et 7 donnent 9, alors 12 et 7 donnent 19 ou 2 et 17 donnent 19.</i></p>	<p><b>Organiser</b> des sommes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>par la commutativité</b> :</li> </ul>
				<p>Classer, ranger des sommes de deux termes, inférieurs à dix, puis inférieurs à vingt ; ces sommes seront données de diverses manières (schèmes, chiffres...).</p> <p>Exprimer les critères utilisés. Faire valoir, dans les comparaisons des sommes, la <b>commutativité</b>, la <b>compensation</b>, l'influence des <b>variations des termes</b> sur les sommes, les sommes de <b>termes identiques</b>.</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;"> <div style="text-align: center;"><b>6</b></div> <div style="text-align: center;">1 et 5 ou 5 et 1</div> <div style="text-align: center;">2 et 4 ou 4 et 2</div> <div style="text-align: center;">3 et 3</div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;"> <div style="text-align: center;"><b>5</b></div> <div style="text-align: center;">1 et 4 ou 4 et 1</div> <div style="text-align: center;">2 et 3 ou 3 et 2</div> </div>







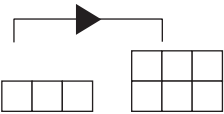












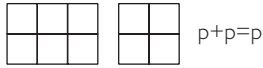
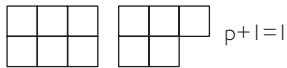

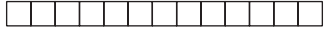




ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>➔ par la compensation croisée :</p> <p style="text-align: center;"><b>6</b></p>  <p>donne ainsi du sens au terme 0</p> 
				En manipulant des supports divers, pour un même nombre (nombres supérieurs à cinq), chercher les <b>décompositions en 2 termes</b> , mais aussi en <b>plus de deux termes</b> jusqu'à épuisement des possibles. Comparer les décompositions. Trouver des procédures d'engendrement de nouvelles décompositions à partir d'une déterminée. Justifier ses démarches.	Utiliser ces propriétés pour mémoriser les sommes plus facilement.
				<b>Décompositions multiplicatives des vingt premiers nombres</b> Sur des quadrillages ou avec du matériel réglettes, chercher à <b>visualiser les décompositions</b> de nombres en rangées. Comparer ces représentations, les classer, exprimer les relations entre elles. Pour un même nombre, dans les décompositions en rectangles, exprimer la compensation liant les <b>variations de la largeur et de la longueur</b> .	<p>Composer, décomposer, recomposer les 20 premiers nombres <b>en produits</b>, avec des matériels visuels, géométriques (pour pouvoir les mettre en relation).</p> <p>Organiser ces produits :</p> <p>➔ par la commutativité :</p> <p><math>2 \times 6</math> et <math>6 \times 2</math></p> 
				A partir d'un rectangle, modifier la longueur ou la largeur et prédire le résultat : <i>2 rangées de 3 donnent 6, alors 2 rangées de 4 donneront..., 2 rangées de 5, de 6...</i> <i>3 rangées de 3 donneront..., 4 rangées de 3...</i>	<p>➔ par la compensation :</p> <p style="text-align: center;"><b>12</b></p>  <p>H (hauteur) = 4 B (base) = 3</p>  <p>H = 2 B = 6</p> <p>Hauteur 2 fois plus petite Base 2 fois plus grande</p>
				Inventer <b>diverses représentations</b> des décompositions agies, verbalisées pour en garder trace, les organiser : <i>arbres, appartements, tableaux opératoires avec les nombres ou les rectangles visualisant les structures multiplicatives (tableau de Pythagore), écritures opératoires...</i>	<p>➔ par des variations :</p> <p><math>3 \times 4 = 12 \rightarrow 3 \times 5 = 15 \rightarrow 3 \times 6 = 18</math></p> <p>Utiliser ces propriétés et les divers supports visuels pour les mémoriser plus facilement.</p>


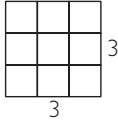






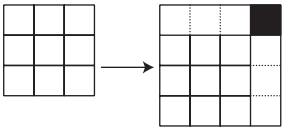


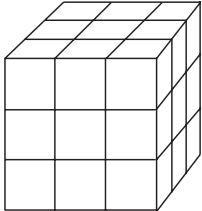


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.1.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Décompositions additives et multiplicatives des nombres supérieurs à vingt</b></p> <p>A partir des <b>décompositions multiplicatives</b> connues de nombres inférieurs à vingt, construire les compositions et décompositions de multiples. Par exemple : à partir de 15, composer et décomposer 30, 45, 60, 75, 90; à partir de 12, composer 24, 36, 48, 60... ; à partir de 18, composer 36 et 72...</p> <p>Représenter ces décompositions de diverses manières (<b>arbres, rectangles, écritures opératoires...</b>) et les utiliser pour exprimer des liens: si 15 c'est 3 fois 5, alors 30 c'est 6 fois 5, 45 c'est 9 fois 5...</p>	<p><b>Composer, décomposer</b>, recomposer les nombres supérieurs à 20 en <b>produits</b>, à partir de certains nombres (&lt; 20) : pour 15 <math>\longrightarrow</math> 30, 45, 60...</p> <p>Exprimer <b>des liens</b> et varier les représentations.</p>
				<p>Réaliser des décompositions additives des nombres supérieurs à vingt en utilisant les connaissances du <b>système décimal</b>, les <b>décompositions multiplicatives</b> et des <b>démarches de calcul réfléchi</b>. Par exemple: 32 c'est 20 et 12 et donc 18 et 14 (compensation de l'addition) ou 32 c'est 2 fois 16 et 16 c'est 9 et 7 (décomposition des vingts premiers nombres), donc 32 s'obtient aussi en combinant 18 et 14 (connaissance des doubles).</p> <p>Travailler avec divers supports : <b>arbres, rectangles, droites numériques...</b></p>	<p><b>Composer, décomposer</b> les nombres &gt; 20 en <b>sommes</b> en utilisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ le système décimal : <math>48 = 40 + 8</math></li> <li>➤ des décompositions multiplicatives : <math>48 = (2 \times 20) + (2 \times 4) = 24 + 24</math></li> <li>➤ des démarches de calcul réfléchi : <math>48 = 24 + 24 = 22 + 26</math></li> </ul> <p><b>Calcul réfléchi</b> : calcul qui utilise notamment les propriétés des opérations pour résolution.</p> <p>Utiliser des représentations différentes.</p> <p>Relever et expliciter les <b>liens</b>.</p>
				<p>Mettre en relation les décompositions multiplicatives de <b>10, 100, 1000</b>. Visualiser ces <b>partages équitables</b> sur la droite numérique, sur des supports géométriques: un segment de 10 cm, une surface de 100 cm<sup>2</sup>, un cube de 1000 cm<sup>3</sup>. En lien avec des grandeurs: partager 1 m c'est partager 10 dm, 100 cm, 1000 mm...</p>	<p><b>Composer, décomposer</b>, recomposer 10, 100, 1000 en <b>produits</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ avec divers matériels visuels, géométriques ;</li> <li>➤ en lien avec les grandeurs.</li> </ul>
				<p><b>Utiliser</b>, en résolution de problèmes, en calcul mental et en calcul écrit, les <b>décompositions de nombres et les relations entre elles</b>. Par exemple : faut-il un calcul écrit pour <math>12\,725 + 15\,675</math> ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en classe de neige, pourra-t-on répartir équitablement les 274 élèves en chambres de 6 ?</li> <li>- quelles décompositions vont aider à faire le calcul écrit <math>11965 : 3,75</math> ?</li> </ul>	<p><b>Utiliser</b> les décompositions dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ la résolution de problèmes ;</li> <li>➤ le calcul mental ;</li> <li>➤ le calcul écrit.</li> </ul>


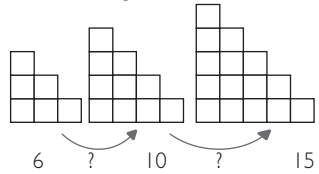
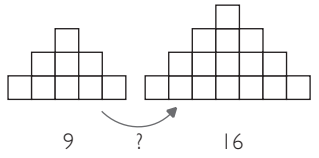



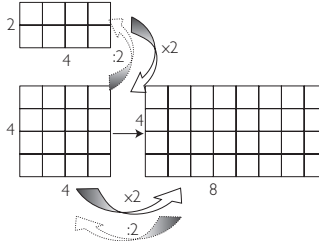
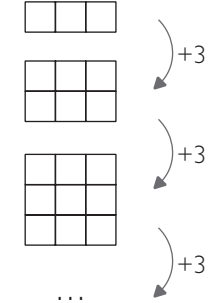


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.2.	SCN.2.3.	Repères matières et repères didactiques										
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4													
						<p><b>Organiser</b> les nombres en deux catégories :</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th>Pairs</th> <th>Impairs</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3 paires</td> <td>3 paires + 1</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 rangées de 3</td> <td>2 rangées de 3 + 1</td> </tr> </table> <p>Relier les nombres à leur <b>double</b> et leur <b>moitié</b> :</p> <p>a pour double</p>  <p>a pour moitié</p>  <p>Exprimer la <b>régularité des nombres pairs et impairs</b> dans le langage oral, dans l'écrit, sur différents supports structurés.</p>	Pairs	Impairs			3 paires	3 paires + 1			2 rangées de 3	2 rangées de 3 + 1
Pairs	Impairs															
																
3 paires	3 paires + 1															
																
2 rangées de 3	2 rangées de 3 + 1															
						<p>Découvrir et exprimer le rythme, la <b>régularité</b> de retour des nombres pairs et des nombres impairs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans le <b>comptage</b> ;</li> <li>- sur la <b>droite numérique</b> ;</li> <li>- dans l'<b>énonciation en mots, en chiffres des nombres</b> ;</li> <li>- dans leur position dans le <b>tableau des cent premiers nombres</b>.</li> </ul>										
						<p>S'intéresser à l'<b>engendrement de nombres pairs et de nombres impairs</b> à partir d'eux-mêmes : <i>sommes de nombres pairs, de nombres impairs, sommes mixtes, essai de produits</i>. Chercher des explications. Confronter les trouvailles, les organiser.</p> <p>Additionner; soustraire  2 NP : <math>8 + 4 = 12</math>  <math>6 + 6 = 12</math>  2 NI : <math>5 + 7 = 12</math>  <math>3 + 9 = 12</math>  1 NP + 1 NI : <math>8 + 5 = 13</math>  <math>6 + 7 = 13</math></p> <p>Expérimenter; comparer; expliciter...</p>  										
						<p><b>Les nombres premiers</b></p> <p>Dans les <b>décompositions multiplicatives</b> des nombres inférieurs à vingt et dans leur mise en relation, repérer des <b>situations particulières</b> et chercher à déterminer l'étendue de cette particularité, son organisation :</p> <p>les nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qui ne se décomposent qu'en un <b>seul produit: une fois eux-mêmes</b> ;</li> <li>- qui ne peuvent former de <b>rectangles constitués de rangées de même nombre</b> sinon le <b>rectangle d'une seule rangée</b> ;</li> <li>- appelés nombres premiers ;</li> <li>- qui n'ont comme <b>diviseurs que : un et eux-mêmes</b>.</li> </ul> <p>13 = 1 x 13  Une seule rangée de 13</p>  <p>div 13 = {1, 13}</p> <p>Chercher les nombres premiers (&gt; 20) et expliciter les procédures pour les trouver.</p>										
						<p>Chercher, dans le <b>tableau des cent premiers nombres</b>, comment repérer les nombres premiers sans en oublier ni en répéter. Confronter ses procédures.</p>										














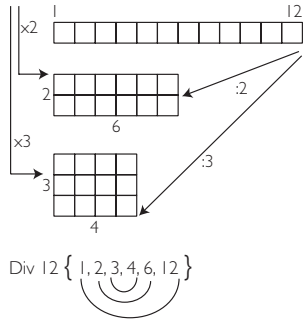


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.2.	SCN.2.3.	Repères matières et repères didactiques																																								
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																																											
						<p><b>Les nombres carrés ou rectangulaires</b></p> <p>Dans les décompositions multiplicatives des nombres inférieurs à vingt, repérer les nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qui se décomposent en <b>produit de deux facteurs identiques</b> ou encore ;</li> <li>- qui se <b>visualisent en rectangle carré</b>.</li> </ul> <p>Organiser, dans les vingt premiers nombres, ceux qui ne sont que carrés, que rectangles, carrés et rectangles à la fois.</p>	<p>Découvrir, expérimenter, expliciter la particularité <b>des nombres carrés et rectangulaires</b> (&lt; 20).</p> <p><math>9 = 3 \times 3</math></p>  <p>3 rangées de 3</p> <p><math>8 = 4 \times 2</math></p>  <p>2 rangées de 4</p> <p>Organiser ces nombres (&lt; 20).</p>																																							
						<p>Repérer, dans le <b>tableau des cents premiers nombres</b>, où sont les nombres carrés. Chercher pourquoi et comment l'écart grandit entre eux. Les dessiner, les comparer .</p> <p>Chercher à établir comment un nouveau nombre carré s'engendre à partir du précédent.</p> <p>Représenter, dessiner, articuler les nombres carrés des dix premiers nombres pour les mémoriser plus facilement.</p> <p>Tableau des nombres</p> <table border="1" data-bbox="1078 931 1409 1104"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>100</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22																		100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																					
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																					
21	22																																													
									100																																					
						<p>S'entraîner à <b>mémoriser les carrés des dix premiers nombres naturels</b>. Construire les autres carrés à partir de ces produits connus, moyennant des <b>supports géométriques</b>: carrés décomposés en carrés, en rectangles...</p> <p>A partir d'un nombre carré, en créer d'autres.</p>  <p><math>3 \times 3 \longrightarrow 4 \times 4 = (3 \times 3) + 2 \times 3 \times 1</math></p>																																								
						<p>Par extension de ce qui se passe dans le plan, en fabriquant <b>des volumes</b>, en les transformant, en gardant des volumes constants, découvrir des <b>nombres cubiques</b> (de 1 à 5...).</p> <p>Découvrir <b>les nombres cubiques</b> par construction et transformation de volumes.</p> <p><math>(27 = 3^3 = 3 \times 3 \times 3)</math></p> 																																								













ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.2.	SCN.2.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
						<p>Découvrir des régularités entre nombres triangulaires.</p>   <p>Chercher à les expliquer:</p>
						<p><b>Les multiples</b></p> <p>Engendrer des séries de multiples : multiples de 3, 6, 9 ; multiples de 2, 4, 8 ; multiples de 5 et 10 ; les multiples de 7. Comparer les séries d'une même famille, <b>établir des relations</b> entre elles. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si <math>4 \times 3 = 12</math>, alors <math>4 \times 6 = 24</math> ; <math>4 \times 6</math> est le double de <math>4 \times 3</math> ; <math>4 \times 9</math> est le triple de <math>4 \times 3</math>...</li> <li>- les multiples de 9 sont la somme de multiples de 3 et de multiples de 6...</li> </ul> <p>Visualiser ces familles de multiples et les relations entre elles par des séries de rectangles, puis dans la table multiplicative de Pythagore.</p>
						<p>Engendrer des familles de multiples.</p> <p>3, 6, 9 2, 4, 8 5, 10</p> <p>Les visualiser par des rectangles. Etablir des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➡ dans ces séries ;</li> <li>➡ entre ces séries :</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des rapports de doublement</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• des écarts constants</li> </ul> 



















ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.2.    SCN.2.3.	Repères matières et repères didactiques																														
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																																
				<p>S'arrêter sur le <b>tableau de Pythagore</b> longtemps et souvent pour en expérimenter les relations entre les produits : résultats de « multiplications toujours par un même nombre » (tables de multiplication) ou de « multiplications de toujours le même nombre » (tables des multiples de) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer la <b>symétrie du tableau</b> par rapport aux produits carrés;</li> <li>- chercher et expliquer la répartition des <b>produits égaux</b> ;</li> <li>- à partir d'un produit, exprimer celui « <b>d'avant</b> », « <b>d'après</b> » dans la même colonne, même rangée ;</li> <li>- lier colonnes et rangées ;</li> <li>- lier les colonnes entre elles, les rangées entre elles ;</li> <li>- s'interroger sur ce qui se passe en « oblique » ;</li> <li>- etc.</li> </ul>	<p>Les <b>organiser en tableau de Pythagore géométrique</b> : exprimer des relations à partir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ de la symétrie <math>\rightarrow</math> commutativité ;</li> <li>➤ des mêmes produits <math>\rightarrow</math> compensation ;</li> <li>➤ des écarts : juste avant, juste après ;</li> <li>➤ des rapports: <math>2x</math> plus grand, le double, la moitié.</li> </ul> <p>Passer au tableau de Pythagore (arithmétique)</p> <table border="1" data-bbox="1086 551 1406 741"> <tr><td>x</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>...</td></tr> <tr><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>8</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>3</td><td>6</td><td>9</td><td>12</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>4</td><td>8</td><td>12</td><td>16</td><td></td></tr> </table>	x	1	2	3	4	...	1	1	2	3	4		2	2	4	6	8		3	3	6	9	12		4	4	8	12	16	
x	1	2	3	4	...																														
1	1	2	3	4																															
2	2	4	6	8																															
3	3	6	9	12																															
4	4	8	12	16																															
				<p>Visualiser aussi ces séries de multiples dans le <b>tableau des cent premiers nombres</b>. Chercher à expliquer leur répartition. Observer leur énonciation en mots, en chiffres. Repérer des rythmes, des retours, les expliquer.</p>	<p>Les voir dans le <b>tableau des 100</b> premiers nombres ; expliquer leur répartition.</p>																														
				<p>Utiliser ces relations entre familles, dans une même famille, pour <b>mettre en mémoire</b> ces séries de multiples et <b>soutenir le comptage</b>.</p>	<p>Utiliser ces tableaux et ces relations pour <b>mémoriser les produits intelligemment</b>.</p>																														
				<p>S'interroger sur les <b>associations des multiples d'une même série</b>, chercher des explications : que se passe-t-il quand on additionne des multiples d'un même nombre, quand on les multiplie ?</p>																															
				<p>En relation avec les mesurages et les expressions de durée, organiser en <b>cercles</b>, en <b>tableaux</b>, les <b>multiples et non-multiples</b> de 12, de 24 (heures dans une journée), de 60 (minutes dans une heure), de 7 (jours dans la semaine).</p> <p>Dans les transformations <b>d'expressions de durée</b>, utiliser ces organisations de multiples : <i> dans 72 heures, l'ultimatum expire, c'est-à-dire... : faire le tour de la terre en 80 jours, ça donne combien de semaines ? Faire une sieste de 145 minutes, est-ce énorme ? Nous sommes le lundi 3, quelles seront les dates des autres lundis du mois ?</i></p>	<p>Utiliser ses connaissances sur les durées pour construire certaines séries de multiples : multiples de 12, 24, 60, 7...</p>																														
				<p><u>Les diviseurs</u></p> <p>En construisant les décompositions multiplicatives de nombres, <b>engranger les séries de leurs diviseurs</b>. Chercher à les <b>organiser</b> par deux, à les mettre en ordre.</p> <p><b>Visualiser</b> les diviseurs comme les largeurs et les longueurs des rectangles représentant le nombre. <b>Ranger</b> ces rectangles, <b>exprimer la compensation croisée</b> liant les dimensions donnant le même produit (même aire).</p>	<p>Dégager les <b>diviseurs</b> d'un nombre de sa <b>structure multiplicative</b> en rectangles et de la <b>compensation</b>.</p>  <p>Div 12 { 1, 2, 3, 4, 6, 12 }</p>																														





ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.2.	SCN.2.3.	Repères matières et repères didactiques																																																	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																																																				
						<p>Progressivement, <b>construire une procédure réfléchie</b> pour répertorier tous les diviseurs sans en oublier, ni en répéter.            Par exemple : <i>comment trouver tous les diviseurs de 72 sans en oublier ni en répéter ? Chercher les diviseurs de 12 748 pour résoudre le problème de l'envoi de 12 748 livres en caisses manipulables et pleines, de même gabarit...</i></p>	<p>Construire des procédures pour identifier tous les diviseurs de plus grands nombres.</p> $\begin{array}{r l} 72 & 2 \\ 36 & 2 \\ 18 & 2 \\ 9 & 3 \\ 3 & 3 \\ 1 & \end{array}$ $72 = 2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3$ <p>Div 72 = {1, 2, 3, 4, 8, 9, 72, 36, 24, 18}</p>																																																
						<p>Utiliser sa connaissance des diviseurs de 36, et donc de 360, pour réfléchir aux amplitudes des angles à tracer dans un cercle pour obtenir des polygones réguliers.</p>	<p>Utiliser les connaissances sur les diviseurs pour résoudre des problèmes.</p>																																																
						<p><b>Les nombres divisibles par</b>            Utiliser son savoir sur les <b>familles de nombres</b>, les <b>liens entre elles</b>, sur la <b>décomposition décimale</b> pour déterminer ce qui caractérise des nombres divisibles par un autre nombre.            Chercher à illustrer des hypothèses, à les généraliser, à les confirmer en multipliant les exemples, en déterminant, par décompositions opératoires, des certitudes. Eliminer les hypothèses inadéquates par des contre-exemples.            Par exemple : <i>12 742, 3536, 786 appartiennent-ils à la table de quatre ? Sont-ils divisibles par quatre ? Qu'est-ce qui, dans le nombre, est déjà assurément divisible par quatre ? Que faut-il dès lors tester, vérifier ?</i></p>	<p>Construire les caractères de divisibilité :</p> $\begin{array}{l} 2, 5, 10 \\ 4, 25, 100 \\ 8, 25, 1000 \\ 3, 9 \end{array}$ <p>➤ soit en observant des séries de nombres, en faisant des hypothèses, en cherchant à les vérifier, en les ajustant ;            ➤ soit en analysant les régularités dans des tableaux de nombres.</p>																																																
						<p>Enoncer ce qui caractérise les nombres divisibles par divers nombres et lier, catégoriser ces différentes caractéristiques en justifiant ; nombres divisibles par :</p> <p>2, 5, 10 ;            4, 25, 100 ;            8, 125, 1000 ;            3, 9 ;            ou lier autrement: 2, 4, 8 ; 5, 25, 125 ; 10, 100, 1000 ; 3, 9.</p>	<p>Exemple :</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>...</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>...</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>...</td></tr> <tr><td>31</td><td>32</td><td>33</td><td>34</td><td>35</td><td>36</td><td>37</td><td>...</td></tr> <tr><td>41</td><td>42</td><td>43</td><td>...</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>51</td><td>52</td><td>...</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	...	11	12	13	14	15	16	17	...	21	22	23	24	25	26	27	...	31	32	33	34	35	36	37	...	41	42	43	...					51	52	...					
1	2	3	4	5	6	7	...																																																
11	12	13	14	15	16	17	...																																																
21	22	23	24	25	26	27	...																																																
31	32	33	34	35	36	37	...																																																
41	42	43	...																																																				
51	52	...																																																					
						<p>Utiliser cette reconnaissance de la divisibilité pour <b>résoudre certains problèmes numériques, simplifier des fractions, effectuer des divisions.</b></p>	<p>Utiliser les connaissances sur les caractères de divisibilité pour résoudre des problèmes.</p> <p>Classer les nombres en entiers, non-entiers, positifs, négatifs, fractions décimales, fractions non décimales.            S'intéresser :</p> <p>➤ à certaines curiosités numériques :</p>																																																



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.2.2.	SCN.2.3.	Repères matières et repères didactiques									
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4												
						<p>Exemple : le carré magique</p> <table border="1" data-bbox="1091 253 1321 483"> <tr> <td>8</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>5</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>7</td> <td>2</td> </tr> </table>	8	3	4	1	5	9	6	7	2
8	3	4													
1	5	9													
6	7	2													
						<p>Exemple : le nombre 37</p> $3 \times 37 = 111$ $6 \times 37 = 222$ $9 \times 37 = 333$ $12 \times 37 = 444$ <p>➔ à l'histoire des nombres : Exemple : d'où vient le nombre pi ?</p>									
															
						<p>Découvrir, comparer des situations porteuses de <b>nombre positifs ou négatifs</b>.</p> <p>Construire, avec support, des résultats d'opérations sur des nombres positifs ou négatifs.</p>									
															
						<p>Dans des situations concrètes, et avec le support visuel d'une droite graduée en grandeurs, construire <b>le résultat d'opérateurs additifs à partir de grandeurs positives ou négatives</b>: étant à 5°C, si la température chute de 7°C (-7°C), où arrive-t-on? Hier, on était à -9°C, la température est remontée de 5°C (+ 5°C), dès lors... Etant à tel étage, on remonte ou on redescend de..., alors... (Cf. liens avec le sens des opérations).</p>									



**SCN.3.**

**Cerner les divers sens des  
opérations arithmétiques.**

- SCN.3.1. Attribuer à une situation la ou les opération(s) correspondante(s).
- SCN.3.2. Passer de multiples expressions françaises d'une même opération à sa représentation en symboles mathématiques ainsi qu'à des représentations graphiques variées.
- SCN.3.3. Respecter le sens de l'égalité et l'utiliser correctement.
- SCN.3.4. Articuler les opérations d'addition et de soustraction, de multiplication et de division (réciprocité, particularisation, similitudes...).

Voici quelques types d'activités de  
structuration

**SCN.3.1.**

**SCN.3.2.**

Il s'agit ici de prendre le temps d'appréhender les diverses dynamiques opératoires présentes dans chaque opération arithmétique. Trop souvent, cette longue phase de construction d'une diversité de sens et de nuances est escamotée. On quitte trop rapidement le monde des grandeurs issu de la réalité, monde chargé d'une multiplicité de possibilités d'opérer.

On travaille d'emblée dans le monde des nombres abstraits avec des opérations aussitôt symbolisées, rapidement stéréotypées et appauvries au sens réducteur de quatre mots : faire « plus », « moins », « fois », ou « divisé ».

Il n'est pas étonnant alors de découvrir chez les enfants d'énormes difficultés à résoudre des problèmes numériques « habillés », à revenir au français, à réinvestir leurs savoirs numériques au service de ces situations, quel que soit leur niveau de complexité. C'est un peu comme si les nombres et les opérations ne servaient qu'à faire des calculs, ceux de l'école.

- ➔ En agissant concrètement dans les situations opératoires ;
- ➔ en les verbalisant de multiples façons ;
- ➔ en les représentant de diverses manières et dans un souci d'en décrire la dynamique particulière ;
- ➔ en comparant ces multiples possibilités...;

la prise de conscience de l'opération mathématique sous-jacente sera plus riche, et sa symbolisation condensée, nécessaire pour communiquer efficacement, ne se résumera pas qu'à un seul sens étriqué.

**Les nuances à faire ressentir et exprimer sont explicitées dans le tableau suivant:**

Le but n'est pas de faire produire un tel tableau en synthèse par les enfants. Il est présenté ici à l'intention des enseignants, pour leur permettre de cerner, de manière articulée et synoptique, les diverses facettes du sens des opérations. Ceci devrait permettre d'en organiser mieux l'apprentissage, de mieux comprendre le type de difficultés que peut rencontrer un enfant dans ce domaine et donc, de l'accompagner avec des aides encore plus pertinentes.

(La terminologie propre aux opérations : termes, somme, facteurs, produit... n'a d'intérêt que sur du sens qui a été construit et travaillé. Elle deviendra surtout utile lors des premières écritures algébriques, au secondaire).



	Addition	Soustraction	Multiplication(*)	Division
<b>Action de COMBINER</b> Chercher le résultat de la combinaison (mettre ensemble)	Chercher le résultat d'une réunion de deux grandeurs. $(a,b) \xrightarrow{+} c (?)$ $a \begin{array}{l} \xrightarrow{+} \\ \xrightarrow{+} \end{array} b \rightarrow c (?)$ $a + b = c (?)$		Chercher le résultat d'une association, d'un couplage de deux grandeurs. $(a,b) \xrightarrow{x} c (?)$ $a \begin{array}{l} \xrightarrow{x} \\ \xrightarrow{x} \end{array} b \rightarrow c (?)$ $a \times b = c (?)$	
<b>Action de TRANSFORMER</b> Chercher le résultat de la transformation (ou l'origine)	Chercher le résultat d'un ajout d'une grandeur à une autre grandeur. $a \xrightarrow{+b} c (?)$ $a (+b) = c (?)$	Chercher le résultat d'un retrait d'une grandeur à une autre : chercher ce qui reste. $a \xrightarrow{-b} c (?)$ $a (-b) = c (?)$	Prendre plusieurs fois une grandeur ou prendre une partie d'une grandeur. $a \xrightarrow{xb} c (?)$ $a (xb) = c (?)$	Chercher le résultat d'un partage équitable d'une grandeur en un nombre de parts. $a \xrightarrow{:b} c (?)$ $a (:b) = c (?)$
<b>Action de COMPARER/EGALISER</b> Chercher la transformation par comparaison	Chercher combien en plus ou en moins. $a \xrightarrow{+?} c$ $c \xrightarrow{-?} a$ Chercher l'écart, la différence : $a + ? = c$ $c - ? = a$		Chercher combien de fois plus, combien de fois moins. $a \xrightarrow{x?} c$ $c \xrightarrow{:?} a$ Chercher le rapport : $a \times ? = c$ $c : ? = a$	

Bien sûr, toutes ces situations, en fin de compte, pourront être symbolisées par :





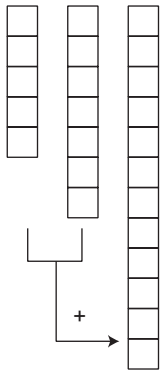




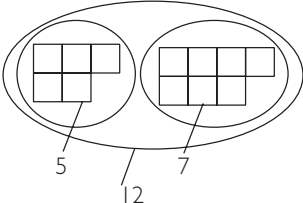


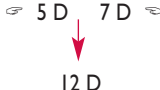









$$a + b = c \quad a - b = c \quad a \times b = c \quad a : b = c$$

Mais pour l'enfant, ces écritures resteront habitées des diverses dynamiques opératoires vécues, racontées, représentées, écrites. C'est parmi ces divers sens qu'il pourra puiser pour résoudre plus efficacement et plus consciemment des opérations sur des nombres divers.









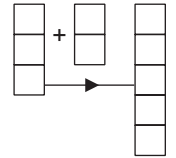












Travailler le sens des opérations ne doit pas se faire sur des situations où les nombres seraient trop grands ou trop complexes, le but n'étant pas de calculer un résultat. Il faut laisser les enfants se centrer sur l'action opératoire.

\* Pour avoir, dans ce tableau, une cohérence d'écriture, le signe « x » signifie ici « multiplié par ». La multiplication agit concrètement conduit plutôt à dire « fois » avec le multipliateur en avant et à écrire « 5 x » pour 5 fois. Les écritures ci-dessus seraient alors à modifier.







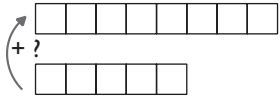












ETAPE 1		ETAPE 2		L'ADDITION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>L'addition combinaison</b></p> <p>Jouer sur du matériel de l'environnement, puis sur du matériel structuré, l'action de <b>COMBINER des grandeurs de même nature</b>. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>rassembler</u> les 13 cartes de cœur et les 13 cartes de carreau d'un jeu de cartes ;</li> <li>- <u>regrouper</u> une tour de 7 duplos de haut et une de 5 duplos de haut ;</li> <li>- chercher le poids qu'auraient <u>ensemble</u> deux enfants sur la balance...</li> </ul>	<p>L'addition combinaison de deux termes: réunir, rassembler :</p> <p>7 D  + 5 D  → 12 D</p> 
				Mimer; verbaliser ces additions agies moyennant diverses expressions : <b>rassembler, réunir, regrouper, mettre ensemble, rapprocher, recoller...</b>	<p>La vivre. La verbaliser avec du vocabulaire varié.</p>
				Chercher à représenter la dynamique opératoire de combinaisons de diverses façons (dessins, schémas, graphes...), comparer les représentations, en apprécier la clarté, la pertinence.	<p>La représenter de différentes façons :</p>  <p>5 D  + 7 D  → 12 D</p> 
				<p>Ecrire en français l'action réalisée et son aboutissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 13 cœurs <u>réunis</u> à 13 carreaux, ça donne 26 cartes <b>en tout</b> ;</li> <li>- une tour de 7 duplos <u>collée</u> à une tour de 5 duplos, ça fait une <b>nouvelle</b> tour de 12 duplos ;</li> <li>- 27 kg <u>et</u> 32 kg <b>ensemble</b> sur la balance donnent 59 kg.</li> </ul>	L'écrire en français.
				<p>Garder trace de ces nombreuses situations de combinaisons additives écrites en français, représentées de diverses façons. Les comparer, en exprimer, au-delà des différences, la similitude opératoire et se donner alors le symbole universel « + » comme outil de communication efficace, pertinent et compris.</p> <p>Les résolutions pourront s'écrire :</p> <p>13 cartes de carreau + 13 cartes de cœur = 26 cartes et par la suite : le nombre de cartes = 13 + 13 = 26.</p>	<p>Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percvoir le signe « + » donné comme le « condensé » de toutes les situations travaillées.</p>
				<p>Analyser de la même manière, exploiter, confronter des situations où il faut combiner plus de deux termes.</p>	Combinaison de plus de deux termes.














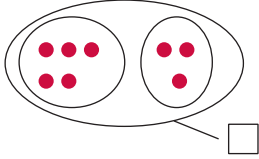




ETAPE 1		ETAPE 2		L'ADDITION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Inversement, à partir d'additions combinatoires symbolisées ou représentées, raconter, rédiger des situations concrètes, les réaliser. Comparer ses productions et celles des autres. Exprimer les différences et les similitudes, ainsi que la permanence de la dynamique opératoire d'addition combinatoire.	Inversement, passer de l'addition symbolisée à des situations vécues, racontées, représentées...
				<b>L'addition transformation</b> Jouer sur du matériel de l'environnement et sur du matériel structuré, l'action de <b>TRANSFORMER une grandeur par un apport extérieur, un ajout</b> ; recourir à des machines qui transforment par ajout. Par exemple : - <u>donner</u> à un joueur qui a déjà 5 cartes, 3 cartes <u>en plus</u> ; - <u>remonter</u> une tour duplos qui en fait déjà 6 de haut, de 4 briques; - découvrir qu'en trois mois on <u>a grandi de</u> 5 cm, alors qu'on mesurait 123 cm...; - sur un jeu de société, <u>avancer de</u> 3 cases à partir de la case 15...; - faire fonctionner la machine qui <u>allonge</u> les tours de 2 briques...;	<b>L'addition transformation</b> : faire un ajout $5 C \xrightarrow{+ 3 C} 8 C$ La vivre, l'agir.
				Mimer, verbaliser ces additions agies moyennant diverses expressions: <b>ajouter, augmenter de, (a)grandir de, avancer de, allonger de, recevoir, gagner...</b>	La verbaliser avec un vocabulaire varié.
				Chercher à représenter la dynamique opératoire de transformation de diverses façons (dessins, schémas, graphes...). Comparer ces représentations, en apprécier la clarté, la pertinence.	La représenter de différentes façons :  $3 L \xrightarrow{+ 2 L} 5 L$
				Ecrire en français l'action réalisée et son aboutissement.	L'écrire en français.
				Garder trace de ces nombreuses situations de transformations additives, écrites en français, représentées de diverses manières. Les comparer, en exprimer au-delà des différences, la similitude opératoire et se donner alors le signe universel « + » pour une communication efficace, pertinente et comprise. Les résolutions pourront s'écrire : $6 \text{ duplos} + 4 \text{ duplos} = 10 \text{ duplos}$ <i>et, plus tard, la hauteur en duplos de la nouvelle tour = <math>6 + 4 = 10</math>.</i>	Garder trace, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir le signe universel « +... » donné comme le « condensé » de toutes les situations vécues, racontées, représentées.
				Analyser de la même manière, exploiter, confronter des situations où on combine plusieurs transformations, plusieurs ajouts qui se succèdent. Utiliser la machine à calculer pour vérifier l'effet du même ajout en cascade ou d'ajouts divers.	Enchaînement de plusieurs ajouts successifs.
				Inversement, à partir d'additions transformations symbolisées ou représentées, inventer des situations, les rédiger, les réaliser. Confronter les productions pour, au-delà des différences, retrouver la même dynamique opératoire.	Inversement, passer de l'addition symbolisée à des situations agies, verbalisées, représentées.






ETAPE 1		ETAPE 2		L'ADDITION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>L'addition comparaison</b></p> <p>Vivre dans la réalité, avec du matériel structuré, de nombreuses situations de <b>COMPARAISON de deux grandeurs. Chercher combien en plus, l'une (la plus grande) vaut par rapport à l'autre (la plus petite).</b></p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hamed, qui a 8 cartes, a <u>combien</u> de cartes <u>en plus</u> que Sébastien qui en a 5 ?</i></li> <li>- <i>Sonia mesure <u>combien</u> de cm <u>en plus</u> que Thomas ?</i></li> <li>- <i>Tel produit est <u>plus cher</u> <u>de combien</u> dans telle marque par rapport à telle autre marque ?</i></li> </ul>	<p>L'addition comparaison, c'est chercher ce qui s'est passé entre deux grandeurs en présence.</p> <p>Chercher la transformation depuis l'arrivée : chercher l'ajout :</p> $5 \text{ C} \xrightarrow{+ ?} 8 \text{ C}$ <p style="text-align: center;">Combien en plus ? ←</p>
				<p>Mimer; expliciter; verbaliser la comparaison: il s'agit de quantifier des relations d'ordre découvertes. <b>C'est plus grand, plus lourd, plus haut, plus cher... que, mais de combien ?</b> (Verbe être, description de l'écart). (Cf. Activités travaillant l'ordinalité des nombres).</p>	<p>La vivre.</p> <p>La verbaliser avec un vocabulaire varié.</p>
				<p>Chercher à représenter la dynamique opératoire de comparaisons additives de diverses façons : dessins, schémas, graphes.</p> <p>Comparer ces représentations, exprimer leur clarté, leur pertinence.</p>	<p>La représenter de différentes façons :</p>  $5 \text{ C} \xrightarrow{+ ?} 8 \text{ C}$ <p style="text-align: center;">Combien en plus ? ←</p>
				<p>Ecrire en français la comparaison réalisée:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>12 euros comparés à 7 euros, ça <u>vaut 5 euros en plus</u>; 12 euros, c'est <u>5 euros plus cher</u> que 7 euros...</i></li> </ul>	<p>L'écrire en français.</p>
				<p>Garder trace de ces situations de comparaisons agies, racontées, représentées, écrites. Les comparer, en exprimer la ressemblance opératoire et se donner le signe universel « + » pour une communication efficace, pertinente et comprise.</p> <p>Les résolutions pourront s'écrire:</p> <p><i>8 cartes = 5 cartes + 3 cartes; ou le nombre de cartes en plus = 3 parce que 8 = 5 + 3 ;</i></p> <p><i>12 euros = 7 euros + 5 euros;</i></p> <p><i>2 h 40 min = 1 h 50 min + 30 min.</i></p>	<p>Garder des traces, comparer pour symboliser en mathématique. Percevoir le signe « +... » comme le « condensé » de toutes les situations précédentes.</p>
				<p>Inversement, à partir d'additions comparaisons symbolisées ou représentées, raconter; rédiger; réaliser les situations-problèmes plausibles. Les partager; les discuter. Exprimer les différences, mais surtout la dynamique opératoire commune.</p>	<p>Inversement, passer de l'addition symbolisée à des situations à jouer; verbaliser; représenter.</p>
				<p><b>L'addition égalisation</b></p> <p>Vivre de nombreuses situations dans la réalité, vivre des situations avec du matériel structuré où on cherche à <b>EGALISER une grandeur à une autre grandeur par ajout.</b></p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>j'ai 8 euros, j'en voudrais 15, <u>que dois-je ajouter ?</u></i></li> <li>- <i>je voudrais être de la même taille qu'Antonio; <u>de combien dois-je encore grandir ?</u></i></li> <li>- <i>j'ai déjà mis 12 perles au collier et je dois arriver à 15, <u>combien encore en enfler ?</u></i></li> <li>- <i>je suis sur la case 17 du jeu de l'oie, je voudrais arriver à la 20, <u>de combien dois-je avancer ?</u></i></li> <li>- <i>nous sommes à 1750 m d'altitude, nous voudrions arriver à 2500 m, <u>de combien devons-nous encore grimper ?</u></i></li> </ul>	<p><b>L'addition égalisation</b></p> <p>&lt;=&gt; l'addition comparaison regardée depuis l'origine de la transformation:</p> $8 \text{ €} \xrightarrow{\quad} 15 \text{ €}$ <p style="text-align: center;">↳ Combien à ajouter ?</p> <p>La vivre.</p>







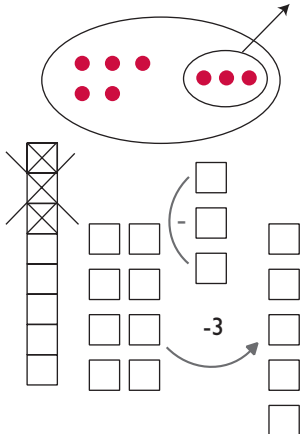


ETAPE 1		ETAPE 2		L'ADDITION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Mimer, expliciter, verbaliser ces diverses situations de recherche d'égalisation additive : <b>pour arriver à..., je dois monter de, grandir de, avancer de, augmenter de... combien ?</b> (Verbes d'action : combler l'écart, compléter).	La verbaliser avec un vocabulaire varié.
				Chercher à représenter la dynamique opératoire de diverses façons (dessins, schémas, graphes...). Comparer, discuter, exprimer la clarté et la pertinence de ces représentations. (Même représentation que pour l'addition comparaison. La différence vient de ce que l'addition comparaison « part » du terme le plus élevé ; l'addition complément « part » du terme le moins élevé).	La représenter de différentes façons.
				Ecrire en français l'égalisation réalisée : <i>de 1750 m, je dois monter de 750 m pour arriver à 2500 m.</i>	L'écrire en français.
				Garder trace de toutes ces situations d'égalisations additives agies, racontées, représentées, écrites. Les comparer, en exprimer la similitude opératoire pour adopter la symbolisation universelle « + » comme outil de communication efficace, pertinent et compris. Les résolutions s'écriront : <i>8 euros + 7 euros = 15 euros ; 1750 m + 750 m = 2500 m ou le nombre de mètres à monter encore = 750 car 1750 + 750 = 2500.</i>	Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir le signe universel « +... » comme le « condensé » des situations travaillées.
				Inversement, à partir d'additions égalisations symbolisées ou représentées, raconter des situations possibles, les rédiger, les réaliser. Confronter, apprécier leur pertinence. Exprimer la dynamique opératoire semblable dans cette diversité.	Inversement, passer de l'addition symbolisée à des situations à jouer, verbaliser, représenter.
				<b>Confronter les types d'additions et écrire des additions</b> Comparer des situations d'additions diverses, libellées en français. Les catégoriser selon le type de dynamique opératoire. Les représenter, les symboliser adéquatement.	<b>Différencier trois types de dynamiques opératoires de l'addition</b> en situations-problèmes.  1. <u>Combinaison</u>  5 L ———— + 3 L ———— → 8 L    2. <u>Transformation</u> Je cherche son résultat (ou son origine) :  3 € ———— → 5 €? + 2 €  3. Je cherche la transformation par <u>comparaison</u>  3 € ———— → 5 € + ..... €?
				A partir de calculs sur des nombres abstraits, re-contextualiser en situations, en dynamiques additives plausibles. Confronter les trouvailles. Discuter de la pertinence à résoudre le calcul moyennant une dynamique opératoire plutôt qu'une autre. A partir d'un énoncé, le modifier pour changer de dynamique opératoire.	


















































ETAPE 1		ETAPE 2		L'ADDITION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de situations significatives, pratiquer, lire et écrire des additions sur des nombres d'objets de même nature, sur des grandeurs de même nature, sur des nombres abstraits répondant à une recherche précisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur des nombres entiers : <math>3 \text{ points} + 2 \text{ points} = 5 \text{ points}</math>; <math>12 \text{ cm} + 15 \text{ cm} = 27 \text{ cm}</math>, ou la longueur de ces deux côtés en cm vaut <math>12 + 15 = 27</math> ;</li> <li>- sur des fractions de même dénominateur : <math>3/8 \text{ tarte} + 2/8 \text{ tarte} = 5/8 \text{ tarte}</math> ; <math>0,3 \text{ l} + 0,2 \text{ l} = 0,5 \text{ l}</math> ;</li> <li>- sur des fractions de dénominateurs différents : <ul style="list-style-type: none"> <li>• remettre ensemble cette <math>1/2 \text{ tarte}</math> avec ce <math>1/4 \text{ tarte}</math> (même format) : <math>1/2 \text{ t} + 1/4 \text{ t} = 2/4 \text{ t} + 1/4 \text{ t} = 3/4 \text{ t}</math>,</li> <li>• la Meuse est montée de <math>0,3 \text{ m}</math> hier et de <math>1,2 \text{ cm}</math> aujourd'hui : <math>0,3 \text{ m} + 1,2 \text{ cm} = 30 \text{ cm} + 1,2 \text{ cm} = 31,2 \text{ cm}</math>.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pratiquer des additions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de nombres entiers;</li> <li>- de fractions de même dénominateur;</li> <li>- de fractions de dénominateurs différents ;</li> </ul> <p>en s'appuyant sur les différents sens (images mentales).</p>
				<p>Les approches des divers sens des autres opérations se feront selon une démarche progressive semblable à celle de l'addition. C'est pourquoi les énoncés des activités seront plus succincts.</p>	

ETAPE 1		ETAPE 2		LA SOUSTRACTION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>La soustraction transformation</b></p> <p>Jouer à partir de la réalité, sur du matériel structuré, l'action de <b>TRANSFORMER</b> une grandeur par un retrait et chercher ce qui reste :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il y a 12 quilles, j'en fais tomber 5 que j'enlève, il en reste 7 ;</li> <li>- j'ai 8 caramels à la collation, j'en donne 3 à Sylvie, il m'en reste 5 ;</li> <li>- il faisait <math>17^{\circ}\text{C}</math> hier, la température a chuté de <math>7^{\circ}\text{C}</math>, dès lors...</li> </ul> <p>Dans des jeux de société, sur des parcours numériques, sur des chemins gradués, réaliser les actions de reculer et exprimer où on arrive.</p>	<p>La soustraction transformation : faire un retrait, chercher ce qui reste.</p> <p><math>79\text{€} \xrightarrow{-50\text{€}} 29\text{€}</math></p> <p>La vivre.</p>
				<p>Réaliser, verbaliser ces soustractions agies par une variété d'expressions françaises.</p> <p>Exprimer <b>ce qui reste après avoir retiré, donné, perdu, égaré, oublié, reculé de, être descendu de, diminué de, chuté de...</b></p>	<p>La verbaliser avec un vocabulaire varié.</p>
				<p>Chercher à représenter ces situations opératoires de diverses façons (dessins, schémas, ensembles, graphes...). Confronter:</p>	<p>La représenter de différentes façons :</p> 



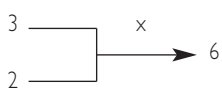











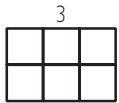




































ETAPE 1		ETAPE 2		LA SOUSTRACTION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Ecrire les courts textes français rendant compte de ces situations.	L'écrire en français.
				Garder trace, accumuler cette diversité de situations, libellées en français, représentées sous diverses formes. Les comparer et dégager la permanence de la dynamique opératoire de retrait. Se donner le signe universel « - » comme outil d'expression efficace, pertinent et compris. - $8\text{ c} - 3\text{ c} = (?)\ 5\text{ c}$ - $17\text{ }^\circ\text{C} - 7\text{ }^\circ\text{C} = (?)\ 10\text{ }^\circ\text{C}$ .	Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir le signe universel « -... » comme le condensé des situations rencontrées.
				Analyser, résoudre des situations où il faut combiner plusieurs retraits successifs. Utiliser la calculatrice pour vérifier l'effet d'un même retrait en cascade, de retraits divers.	Composition de plusieurs retraits successifs.
				Inversement, à partir de soustractions symbolisées, représentées par graphes, schémas divers, vivre, raconter, rédiger diverses situations. Comparer les productions, les différences, les similitudes.	Inversement, passer de la soustraction symbolisée à des situations agies, verbalisées, représentées.
				<b>La soustraction comparaison</b> A partir de situations issues de la réalité, en manipulant du matériel structuré, réaliser l'action de <b>COMPARER deux grandeurs et d'exprimer la différence entre elles</b> : - quelle est la <u>différence de scores</u> entre un gain de 17 points et un gain de 23 points ? - quelle est la <u>différence de hauteur, de stature</u> entre deux enfants de la classe ? - chercher une <u>différence d'âge, de prix, de distance, de masse, de durée, d'amplitude...</u> - <u>combien moins cher</u> coûte ce jeu vidéo <u>par rapport</u> à tel autre... ?	<b>La soustraction comparaison</b> : chercher la transformation, la différence entre deux grandeurs en présence par comparaison, en partant de l'arrivée.  $23\text{ P} \xrightarrow{\hspace{2cm}} 17\text{ P}$ - ? Combien en moins? $\longleftarrow$
				Visualiser ces situations, les exprimer en français par une variété d'expressions : chercher <b>une différence de ..., un écart, une distance, un éloignement..., combien en moins...</b>	La verbaliser avec un vocabulaire varié.
				Variation des représentations, les discuter, les améliorer.	La représenter de différentes façons.
				Les écrire en français.	L'écrire en français.
				Garder trace de tout ce travail, pour en extraire la dynamique opératoire commune et la représenter par la symbolique mathématique universelle « - ». Les résolutions s'écriront : - $23\text{ points} - 17\text{ points} = 6\text{ points}$ ou $17\text{ points} = 23\text{ points} - 6\text{ points}$ ; - $1\text{ m } 27\text{ cm} - 1\text{ m } 21\text{ cm} = 6\text{ cm}$ ou $1\text{ m } 21\text{ cm} = 1\text{ m } 27\text{ cm} - 6\text{ cm}$ .	Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir le signe universel « -... » comme le condensé des situations travaillées.
				Inversement, à partir de soustractions symbolisées ou représentées par divers schémas, inventer des situations significatives de recherche de différence. Les confronter pour en dégager la parenté opératoire.	Inversement, passer de la soustraction à des situations à jouer, à verbaliser, à représenter.
				<b>La soustraction égalisation</b> Vivre, manipuler, raconter de nombreuses situations où on cherche à <b>EGALISER une grandeur par rapport à une autre par un retrait</b> : - de combien dois-je diminuer mon prix de 12 euros pour qu'elle puisse payer avec ses 8 euros ? - pour revenir à la case 45, de combien dois-je reculer à partir de 56 ? - ...	<b>La soustraction égalisation</b> $< = >$ soustraction comparaison. Chercher la différence en partant de l'origine :  $12\text{ €} \xrightarrow{\hspace{2cm}} 8\text{ €}$ $\longleftarrow$ - ? Combien retirer ?






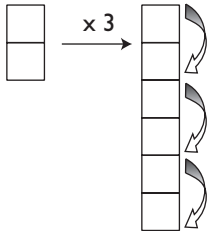














ETAPE 1		ETAPE 2		LA SOUSTRACTION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Varié les expressions françaises de ces situations: <b>chercher combien retirer, donner, enlever, perdre..., de combien reculer, diminuer, redescendre, tomber...</b>	La verbaliser avec un vocabulaire varié.
				Varié les représentations de ces situations opératoires.	La représenter de différentes façons.
				Les écrire en français.	L'écrire en français.
				En garder trace, les comparer. Pour choisir une symbolisation commune : - $12 \text{ euros} - 4 \text{ euros} = 8 \text{ euros}$ ; - $56 - 11 = 45$ .	Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir la symbolisation « -... » comme le condensé des situations vues.
				Inversement, à partir de soustractions symbolisées ou représentées, inventer des situations, les rédiger, les comparer.	Inversement, passer de la soustraction à des situations à jouer, verbaliser, représenter.
				<b>Confronter les types de soustractions, écrire des soustractions</b> Comparer des situations de soustractions diverses, libellées en français. Les classer selon la dynamique opératoire, ce qu'on doit chercher. Les représenter, les symboliser adéquatement.	<b>Différencier les deux types de dynamique opératoire de la soustraction</b> en situations-problèmes : 1. <u>Transformation</u> Chercher son résultat (ou son origine): $23 \text{ P} \longrightarrow ?$ - 7 P Retirer, chercher le reste. 2. Chercher la transformation par <u>comparaison</u> $23 \text{ P} \longrightarrow 17 \text{ P}$ - ... ? Chercher la différence.
				A partir de calculs sur des nombres abstraits, re-contextualiser en situations, en dynamiques soustractives plausibles. Confronter les productions. Discuter de l'intérêt, dans un calcul donné, d'y voir tel sens de la soustraction plutôt que tel autre. A partir d'énoncés divers, opérer des modifications pour changer de dynamique opératoire.	
				A partir de situations significatives, pratiquer, lire, écrire des soustractions sur des grandeurs, sur des nombres abstraits à partir de recherches explicitées : - sur des nombres entiers : $12 \text{ quilles} - 5 \text{ quilles} = 7 \text{ quilles}$ , $72 \text{ ans} - 56 \text{ ans} = 16 \text{ ans}$ , ou la différence d'âge en années $= 72 - 56 = 16$ ; - sur des fractions de même dénominateur : $7/8 \text{ de ce rectangle} - 3/8 \text{ de ce rectangle} = 0,75 \text{ m} - 0,30 \text{ m} = 0,45 \text{ m}$ ; - sur des fractions de dénominateurs différents : $3/4 \text{ t} - 1/8 \text{ t} = 6/8 \text{ t} - 1/8 \text{ t} = 5/8 \text{ t}$ $1,200 \text{ kg} - 750 \text{ g} = 1200 \text{ g} - 750 \text{ g} = 450 \text{ g}$ .	<b>Pratiquer des soustractions :</b> - de nombres entiers ; - de fractions de même dénominateur ; - de fractions de dénominateurs différents.




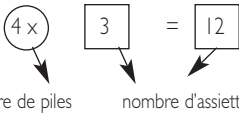



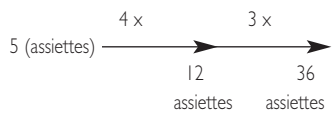









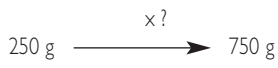


ETAPE 1		ETAPE 2		LA MULTIPLICATION	Repères matières et repères didactiques												
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4														
				<p><b>La multiplication combinaison</b></p> <p>Vivre et représenter de nombreuses situations où il faut réaliser l'action de <b>COMBINER</b>, en formant des couples avec les éléments de deux ensembles différents ou en réalisant des aires rectangulaires à partir de superficies-étalons. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construire tous les déguisements possibles à partir de 3 pulls et 2 pantalons ;</li> <li>- chercher toutes les façons de réaliser un masque avec 2 types de moustaches et 4 sortes de nez ;</li> <li>- répartir des vignettes logiques dans un tableau à deux entrées selon deux critères ;</li> <li>- réaliser des rectangles à partir de petits carrés : 5 en longueur et 3 en largeur donnent...</li> </ul>	<p>La multiplication combinaison</p>  <p>Visualisations : Tableau à double entrée :</p> <p>➔ des façades et des toitures :</p> <table border="1" data-bbox="1093 481 1396 660"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>➔ chercher une aire rectangulaire :</p>  <p>La vivre, la jouer.</p>												
																	
																	
																	
				<p>Dans ces organisations rectangulaires, exprimer de diverses façons la structure multiplicative (plutôt que le résultat) :</p> <p>... sortes de... à combiner avec... , ...sortes de..., à associer à..., à coupler avec..., à croiser avec... ou ...autant de rangées de..., de colonnes de..., de murs de...</p>	<p>La verbaliser avec un vocabulaire varié. Mettre en évidence la structure multiplicative plutôt que le résultat.</p>												
				<p>Comparer des structures multiplicatives sur du matériel donné (rectangles, papiers pointés, tableaux à deux entrées). Exprimer ce qui est pareil, ce qui est différent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour un critère, il y a une variable en plus ;</li> <li>- dans tel rectangle, les rangées sont plus longues de... ;</li> <li>- il y a trois colonnes de plus.</li> </ul> <p>Classer et ranger des structures multiplicatives données sous forme de rectangles.</p>	<p>Structures multiplicatives de quantités ou de nombres sous forme de rectangle: notion de rangées et de colonnes.</p> <p>Les classer, les ranger.</p>												
				<p>Chercher à représenter la dynamique opératoire de combinaisons multiplicatives de diverses façons (arbres et tableaux combinatoires, produits cartésiens d'ensembles, dessins, schémas, graphes). Comparer ces représentations, en apprécier la clarté.</p>	<p>La multiplication combinaison. La représenter de différentes façons.</p>												
				<p>Ecrire en français les actions réalisées. Varier les expressions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en <u>combinant, associant, couplant</u>... 3 pulls à 2 pantalons, j'obtiens 6 déguisements ;</li> <li>- faire 3 <u>rangées, lignes, colonnes, tours</u> de 5 carrés donne un rectangle de 3 sur 5 ou 15 carrés.</li> </ul>	<p>L'écrire en français.</p>												
				<p>Accumuler ces situations, en garder trace. Les comparer et en extraire la similitude opératoire. Se donner alors le signe universel mathématique « x » pour exprimer plus rapidement ces structures multiplicatives, en comprenant toujours ce qu'il y a derrière :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre de déguisements : <math>3 \times 2 = 6</math> ;</li> <li>- nombre de carrés dans le rectangle : <math>3 \times 5 = 15</math> ;</li> </ul> <p>(on écrit des nombres abstraits car multiplier des objets n'a pas de sens : 3 pulls x 2 pantalons ? 3 carrés x 5 carrés ?)</p>	<p>Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir le signe universel « x » comme le condensé de toutes les situations rencontrées.</p>												










ETAPE 1		ETAPE 2		LA MULTIPLICATION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Inversement, à partir de multiplications combinaisons symbolisées ou représentées, raconter en français, rédiger, dessiner les rectangles correspondants, mettre en œuvre les situations possibles. Comparer les productions. Au-delà des différences, exprimer ce qui leur est commun.	Inversement, passer de la multiplication symbolisée à des situations à jouer, verbaliser, représenter.
				<p><b>La multiplication transformation</b></p> <p>Accumuler des situations d'additions répétées, dénoncer le caractère fastidieux de leur représentation, de leur écriture en français. Chercher à les exprimer de manière plus « économique ». <b>Identifier la dynamique de répétition d'un même terme :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tomber six fois de suite sur le 4 du dé, c'est faire 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4, c'est plus simplement faire 6 fois 4 ;</i></li> <li>- <i>retenir qu'il faut 5 assiettes et encore 5, puis 5, puis 5 encore pour le gouter, c'est aussi essayer de se souvenir qu'il faut prendre 4 fois 5 assiettes.</i></li> </ul>	<p><b>La multiplication transformation</b></p> <p>► Faire des tas de même nombre :</p> $4 \xrightarrow{\times 6} 24$ <p>Passer de l'addition répétée à la multiplication.</p> $4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 = \textcircled{6 \times} 4$ <p>► Agrandir-réduire</p> $1 \text{ cm} \xrightarrow{50\,000 \times} 500 \text{ m}$ <p>Ici, pas de référence à une addition répétée.</p> $2 \text{ légos} \xrightarrow{3 \times} 6 \text{ légos}$  <p>Vivre, jouer ces situations.</p>
				<p>Lors de nombreuses situations de formation de collections d'objets, exploiter celles où les collections ont le même nombre d'éléments. Jouer l'action de <b>prendre plusieurs fois la même quantité de départ, et donc de TRANSFORMER cette quantité :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>faire des piles</u> de toujours 6 assiettes, <u>des boîtes</u> de 10 crayons, <u>des casiers de</u> 3 compartiments, <u>des sachets de</u> 5 bonbons, <u>des paquets de...</u>, <u>des tours de...</u>, <u>des rangées de...</u></li> </ul> <p>(La combinatoire en rectangle peut être lue aussi comme une répétition d'une même rangée, d'une même colonne).</p>	
				Verbaliser de diverses manières ces situations d'additions répétées : <b>prendre plusieurs fois, faire des piles de, des paquets de, des tours de, des rangées de, des colonnes de, des casiers de, des boîtes de, des étages de, des files de, des tas de...</b>	Verbaliser ces multiplications en français de diverses façons.
				Représenter ces situations de diverses manières (dessins, schémas, graphes...).	Représenter ces multiplications de différentes façons.
				Ecrire ces situations en français.	Ecrire ces multiplications en français.
				<p>Accumuler tous ces matériaux rendant compte de situations de multiplications transformations.</p> <p>En les confrontant, dégager leurs similitudes et décider de les exprimer par l'expression rapide :</p> <p>« prendre ...fois » et le symbole mathématique universel correspondant «...x ».</p> <p>Les résolutions s'écriront, par exemple :</p> $7 \times 5 \text{ bonbons} = 35 \text{ bonbons} ;$ $4 \times 5 \text{ cm} = 20 \text{ cm}.$ <p>A certaines expressions « prendre... fois », associer aussi les expressions françaises efficaces : <b>doubler, tripler, quadrupler.</b></p>	<p>Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percevoir le symbole « x... » comme le condensé des situations.</p> <p>Utiliser des expressions particulières : double, triple... mais aussi moitié, tiers... quand le multiplicateur est non entier.</p>























ETAPE 1		ETAPE 2		LA MULTIPLICATION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Dans ces situations multiplicatives, distinguer la nature différente des deux « nombre de » en présence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre de piles et nombre d'assiettes dans chaque pile ;</li> <li>- nombre de rangées et nombre de carrés dans chaque rangée.</li> </ul> <p>Comparer des situations multiplicatives proches. Exprimer ce qui a changé de l'une à l'autre : le nombre d'objets dans les rangées, le nombre de rangées, les deux.</p>	<p>La multiplication transformation. Exprimer la nature différente des deux facteurs :</p> <p>4 piles de 3 assiettes</p> 
				<p>Analyser, raconter, visualiser, représenter des situations où plusieurs transformations multiplicatives se succèdent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 caisses de 4 piles de 5 assiettes ;</li> <li>- doubler plusieurs fois de suite une longueur, un prix, une quantité...</li> </ul> <p>Utiliser la machine à calculer pour observer les effets de telles transformations.</p>	<p>Composition de plusieurs multiplications transformations successives.</p> 
				<p>A partir de situations concrètes de manipulation, de verbalisation, découvrir, distinguer et exprimer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'action de <b>prendre plusieurs fois</b> une grandeur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 piles de 12 cahiers ..... <math>3 \times 12</math> cahiers,</li> <li>- 4 bouteilles de 1,5 L de coca ..... <math>4 \times 1,5</math> L,</li> <li>- 6 cahiers à 1,2 euro ..... <math>6 \times 1,2</math> euro ;</li> </ul> </li> <li>• l'action de <b>prendre moins qu'une fois</b>, c'est-à-dire <b>une partie de grandeur</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la moitié d'un paquet de 100 feuilles <math>\longrightarrow</math> <math>1/2</math> de 100 feuilles <math>\longrightarrow 1/2 \times 100</math> feuilles,</li> <li>- 1 tiers d'une bouteille de 75 cl <math>\longrightarrow</math> <math>1/3</math> de 75 cl <math>\longrightarrow 1/3 \times 75</math> cl,</li> <li>- payer les 60% de 200 euros <math>\longrightarrow</math> <math>60\%</math> de 200 euros <math>\longrightarrow 60\% \times 200</math> euros.</li> </ul> </li> </ul> <p>Utiliser, ici, le sens de la fraction-opérateur.</p>	<p>La multiplication transformation avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ multiplicateur entier ;</li> <li>➤ multiplicateur non entier.</li> </ul> <p>Utiliser la fraction-opérateur.</p> <p>Agir, verbaliser ces opérations dans le concret et le monde des grandeurs. Les distinguer.</p>
				<p>Inversement, à partir de multiplications transformations symbolisées ou représentées de diverses manières, raconter, rédiger, mettre en œuvre des situations plausibles. Comparer les productions et les discuter.</p>	<p>Inversement, passer de multiplications symbolisées à des situations.</p>
				<p><b>La multiplication comparaison et égalisation</b></p> <p>Vivre des situations de mises en présence de deux grandeurs dont l'une est multiple de l'autre.</p> <p>Distinguer les situations où :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- partant du plus grand facteur, on cherche combien de fois il est plus grand que l'autre ; action de <b>COMPARER</b> ;</li> <li>- partant du plus petit, on cherche combien de fois il faut le prendre pour arriver au second ; action d'<b>EGALISER</b> ;</li> </ul> <p>Réinvestir, dans cette recherche du rapport multiplicatif entre les deux grandeurs, sa connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des tables de multiples ;</li> <li>- des tables de multiplication par...</li> </ul> <p>Représenter les résolutions par des symbolisations explicites :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>750 \text{ g} = (?) \times 250 \text{ g}</math></li> <li>- <math>(?) \times 17 \text{ points} = 380 \text{ points}</math>.</li> </ul>	<p><b>Multiplication comparaison</b> <b>&lt; = &gt; égalisation.</b></p>  <p>Chercher le rapport entre les deux grandeurs. Utiliser les tables : tables des multiples et tables de multiplication.</p>




















ETAPE 1		ETAPE 2		LA MULTIPLICATION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Confronter les divers types de multiplications ; écrire des multiplications</b></p> <p>Comparer des situations de multiplications diverses, libellées en français. Distinguer les dynamiques opératoires différentes de ces multiplications : qu'est-ce qu'on doit chercher ? Les représenter et les symboliser adéquatement.</p>	<p>Différencier les différents types de dynamique opératoire de la multiplication en situations-problèmes.</p> <p>1. Multiplication <u>combinaison</u></p> $\begin{array}{l} 6 \text{ (cm)} \\ 3 \text{ (cm)} \end{array} \begin{array}{l} \xrightarrow{\quad} \\ \xrightarrow{\quad} \end{array} \begin{array}{l} \times \\ \\ \end{array} \rightarrow 18 \text{ (cm}^2\text{)}$ <p>2. Multiplication <u>transformation</u> Chercher le résultat (ou l'origine)</p> $16,5 \text{ €} \xrightarrow{3x} ?$ <p>3. Multiplication <u>comparaison</u> Chercher le rapport entre les grandeurs par comparaison <math>\rightarrow</math> ③</p> $\begin{array}{ccc} 0,25 \text{ L} & \dots ? \times & 1,5 \text{ L} \\ \downarrow & & \uparrow \end{array}$
				<p>A partir de calculs sur des nombres abstraits, re-contextualiser en situations, en dynamiques multiplicatives plausibles. Confronter les productions. Discuter de la pertinence à penser sa multiplication d'une manière plutôt que d'une autre.</p> <p>A partir d'un énoncé, le modifier pour changer de dynamique opératoire.</p>	
				<p>A partir de situations significatives, pratiquer, lire et écrire des multiplications sur des grandeurs diverses, sur des nombres abstraits découlant d'une recherche précisée.</p> <p>Visualiser sur du matériel structuré les multiplications où interviennent des fractions, des nombres non entiers. Utiliser son savoir sur les systèmes d'unités de mesure de grandeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur des nombres entiers : <math>7 \times 2 \text{ h} = 14 \text{ h}</math>, ou le nombre d'heures passées devant la télévision par ... semaine <math>= 7 \times 2 = 14</math>.</li> <li>- Sur des nombres non entiers : <math>8 \times 6/12 \text{ t} = 8 \times 6 \text{ douzièmes de...} = 8 \times 6 \text{ morceaux de ...}</math> <math>= 48 \text{ douzièmes de...} = 48/12 \text{ t}</math> <math>0,75 \times 0,12 \text{ cl} = 3/4 \times 12 \text{ cl} = 3/4 \text{ de } 12 \text{ cl} = 9 \text{ cl} = 0,09 \text{ l}</math>.</li> </ul>	<p><b>Pratiquer des multiplications sur des :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombres entiers ;</li> <li>- nombres non entiers (fractions, nombres décimaux).</li> </ul>












ETAPE 1		ETAPE 2		LA DIVISION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>La division transformation</b></p> <p>Vivre, jouer, réaliser sur des objets de l'environnement, du matériel structuré, des grandeurs, l'action de <b>TRANSFORMER en partageant de façon équitable</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>répartir équitablement 20 marqueurs dans 5 pochettes ;</i></li> <li>- <i>distribuer 52 cartes à 4 joueurs ;</i></li> <li>- <i>partager 100 cm en 5 parties de même longueur... ;</i></li> <li>- <i>plier une bandelette de 60 cm en 4 morceaux de même longueur, chacun mesure 15 cm ;</i></li> <li>- <i>20 euros pour 10 cassettes vidéo, ça fait 2 euros par cassette.</i></li> </ul>	<p><b>La division transformation</b> qui correspond à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ un partage équitable ;</li> </ul> $52 \text{ C} \xrightarrow{:4} 13 \text{ C}$ <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ une réduction.</li> </ul> $500 \text{ m} \xrightarrow{:50\,000} 1 \text{ cm}$ <p>La vivre, la jouer.</p>
				<p>Mimer, raconter ces divisions de partage moyennant de nombreuses expressions différentes :</p> <p><b>partager en, distribuer à, répartir entre, couper en, morceler en, fractionner en..., pour...</b></p>	<p>Verbaliser le partage par un vocabulaire varié.</p>
				<p>Représenter la dynamique de partage de plusieurs manières (dessins, schémas, graphes...). Comparer les représentations, ce qu'elles évoquent de commun.</p>	<p>Représenter cette division de différentes façons.</p>
				<p>Ecrire en français ces situations de partages en variant les expressions possibles.</p>	<p>L'écrire en français.</p>
				<p>Garder trace de toutes ces situations pour comparer et extraire la permanence du partage équitable. Se donner le symbole mathématique universel « : » pour rendre compte efficacement de ces situations en continuant à le dire en français. Les résolutions s'écriront alors :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>45 livres : 3 = 15 livres, ou le nombre de livres par étagère = 45 : 3 = 15 ;</i></li> <li>- <i>100 cm : 5 = 25 cm .</i></li> </ul> <p>(Dividende et quotient qui sont des grandeurs, le diviseur est abstrait).</p>	<p>Garder des traces, comparer pour écrire la division en mathématique. Percvoir le symbole universel « : » comme condensé de multiples situations.</p> <p>Dans cette division :</p> $\begin{array}{ccc} 45 \text{ L} : 3 = & 15 \text{ L} \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ \text{dividende} & \text{diviseur =} & \text{quotient =} \\ & \text{nombre} & \text{grandeurs de même nature} \\ & \text{abstrait} & \end{array}$
				<p>Découvrir que <b>certains partages donnent un reste</b>, les représenter, les verbaliser. Par exemple :</p> <p><i>23 images pour 4 enfants, cela fait 5 images chacun et il en reste 3.</i></p> <p>Symboliser par : <i>23 images = (4 x 5 images) + 3 images.</i></p>	<p>Dans cette division, il y a parfois un reste.</p>
				<p>Résoudre, analyser, représenter, symboliser des situations où il faut combiner plusieurs transformations, plusieurs partages successifs :</p> <p><i>partager 24 cartes en 2, puis encore en 3...</i></p>	<p>Enchaînement de partages successifs ou réductions successives :</p> $24 \text{ C} \xrightarrow{:2} 12 \text{ C} \xrightarrow{:3} 4 \text{ C}$
				<p>Inversement, à partir de divisions transformations symbolisées ou représentées, inventer, raconter, écrire en français des situations plausibles. Comparer les idées de chacun. Voir en quoi, bien que différentes, elles sont semblables.</p>	<p>Inversement, passer de la division symbolisée à des situations à jouer, verbaliser, représenter.</p>











ETAPE 1		ETAPE 2		LA DIVISION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>La division comparaison</b> Vivre de nombreuses situations de <b>COMPARAISON de deux grandeurs de même nature et chercher le rapport entre elles:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>comparer</u> une pochette de 30 marqueurs à une pochette de 10 marqueurs : la « petite » vaut le 1/3 de l'autre , la « grande » vaut 3 fois la petite ;</li> <li>- <u>comparer</u> une bouteille de 75 cl à une autre de 25 cl ;</li> <li>- mes 6 cartes <u>par rapport</u> à tes 3 cartes, c'est le double.</li> </ul>	<p>Division comparaison</p> <p style="text-align: center;">... ?</p> <p>30 m <math>\longrightarrow</math> 10 m</p> <p>Déterminer le rapport entre deux grandeurs de même nature. Vivre, jouer les situations.</p>
				<p>Confronter les deux sens possibles de la comparaison et exprimer que les résultats sont inversés : si 75 cl valent le triple de 25 cl, alors 25 cl valent le tiers de 75 cl.</p>	<p>Réaliser la présence de deux rapports inverses :</p> <p style="text-align: center;">: 3 ou <math>\times</math> 1/3</p> <p>75 cl <math>\xrightarrow{\hspace{2cm}}</math> 25 cl <math>\xleftarrow{\hspace{2cm}}</math> <math>\times</math> 3</p>
				<p>Raconter ces comparaisons de diverses façons en français. Varier les expressions : <b>comparé à, vis-à-vis de, par rapport à, face à, en regard de...</b></p>	<p>Verbaliser avec différentes expressions de « comparé à ».</p>
				<p>Représenter ces divisions comparaisons de diverses manières (dessins, schémas, graphes...).</p>	<p>Représenter la division de différentes façons.</p>
				<p>Ecrire en français ces diverses situations de comparaison.</p>	<p>Ecrire la division en français.</p>
				<p>Garder trace de cette diversité de situations, de leurs représentations, de leurs énoncés en français pour dégager la similitude de dynamique opératoire et en rendre compte en utilisant le symbole mathématique universel « : ». Continuer à le formuler en français. Les résolutions s'écriront :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 30 marqueurs : 10 marqueurs = 3, 30 marqueurs comparés à 10 marqueurs les valent 3 fois ;</li> <li>- 75 cl : 25 cl = 3 ;</li> <li>- le rapport entre un prix de 12 euros et de 4 euros = 12 : 4 = 3. (Dividende et diviseur sont des grandeurs, le quotient est abstrait).</li> </ul>	<p>Garder des traces, comparer pour passer à l'écriture mathématique. Percvoir le signe universel « :... » comme condensé de multiples situations.</p>
				<p>Inversement, à partir de divisions comparaisons symbolisées ou représentées, inventer des situations plausibles, les raconter, les écrire. Comparer et discuter les productions de chacun.</p>	<p>Inversement, passer de la division symbolisée à des situations à vivre, verbaliser et représenter.</p>
				<p><b>La division égalisation</b> Aborder les situations de partage en cherchant non pas le résultat du partage, mais le nombre de parts à faire pour obtenir un certain résultat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à combien de personnes distribuer 90 euros, si on donne 5 euros à chacune ?</li> <li>- comment répartir 45 livres pour avoir 15 livres par étagère ?</li> <li>- à combien peut-on jouer avec 24 cartes, si on veut 3 cartes par joueur ?</li> </ul>	<p>Division égalisation &lt; = &gt; division comparaison.</p> <p>Ici, en le percevant aussi sous sa forme contenance.</p> <p>Exemple :</p> <p>90 € en billets de 5 €, combien de billets?</p> <p>90 € contiennent 5 €,.....</p> <p>90 € <math>\begin{matrix} \circlearrowleft \\ \text{contient} \\ \circlearrowright \end{matrix}</math> 5 € = ?</p> <p>90 € : 5 € = 18</p> <p style="text-align: center;">grandeurs      nombre abstrait</p>











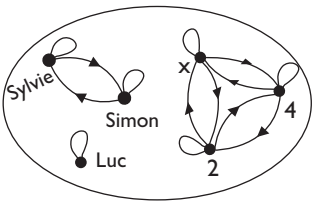








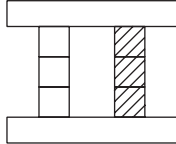




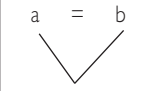
ETAPE 1		ETAPE 2		LA DIVISION	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Visualiser ces situations, les représenter, et les symboliser adéquatement : $90 \text{ euros} : (?) = 5 \text{ euros}$ ; $45 \text{ livres} : (?) = 15 \text{ livres}$ . Utiliser sa connaissance des tables de multiples.	On l'écrit aussi sous forme de calcul à trou : $90 \text{ €} : ? = 5 \text{ €}$  On cherche le nombre de parts. On utilise les tables de multiples.
				<b>Confronter les diverses divisions, écrire des divisions</b> Comparer des situations de divisions diverses, libellées en français. Les catégoriser selon la dynamique opératoire. Les représenter, les symboliser adéquatement.	<b>Différencier les types de dynamique opératoire de la division</b> en situations-problèmes : ➔ Division transformation : - partage ; - réduction.  ➔ Division comparaison (égalisation) : - comparaison : recherche d'un rapport entre deux grandeurs mises en présence ; - contenance : recherche du nombre de parts dans une répartition équitable.
				A partir de calculs abstraits, re-contextualiser en situations, en dynamiques opératoires plausibles. Discuter de l'intérêt d'utiliser tel sens plutôt que tel autre de la division. A partir d'un énoncé, modifier le texte pour changer de dynamique opératoire.	➔ Division comparaison (égalisation) : - comparaison : recherche d'un rapport entre deux grandeurs mises en présence ; - contenance : recherche du nombre de parts dans une répartition équitable.
				A partir de situations significatives, pratiquer, lire, écrire des divisions sur des grandeurs, sur des nombres abstraits répondant à une recherche précisée. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur des nombres entiers :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <math>52 \text{ cartes} : 2 = 26 \text{ cartes}</math>; <math>52 \text{ cartes pour } 2 \text{ joueurs...}</math>; <math>\text{nombre de cartes par joueur} = 52 : 2 = 26</math> ;</li> <li>• <math>48 \text{ cm} : 12 \text{ cm} = 4</math> ; <math>\text{le rapport entre la longueur et la largeur} = 48 : 12 = 4</math>.</li> </ul> </li> <li>- Sur des nombres non entiers : s'inspirer de ce qui se passe sur les entiers, du sens d'une fraction, utiliser sa connaissance de systèmes d'unités de mesure de grandeurs :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <math>6/5 \text{ t} : 3 = 2/5 \text{ t}</math>; <math>6 \text{ cinquièmes de tarte partagés en } 3</math>; <math>6 \text{ morceaux partagés en } 3</math> ;</li> <li>• <math>0,960 \text{ kg} : 3 = 0,320 \text{ kg}</math> ;</li> <li>• <math>6/5 \text{ t} : 3/5 \text{ t} = 2</math> ; <math>6 \text{ cinquièmes comparés à } 3 \text{ cinquièmes...}</math> ; <math>6 \text{ morceaux comparés à } 3 \text{ morceaux...}</math> ;</li> <li>• <math>0,5 \text{ l} : 0,2 \text{ l} = 2,5 = 50 \text{ cl} : 20 \text{ cl} = 5 \text{ dl} : 2 \text{ dl} = 5/2</math>.</li> </ul> </li> </ul>	<b>Pratiquer des divisions :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur des nombres entiers ;</li> <li>- sur des nombres non entiers (fractions, système d'unités des grandeurs).</li> </ul>



ETAPE 1		ETAPE 2		LES QUATRE OPERATIONS	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Face à une situation numérique à débrouiller, utiliser sa connaissance du sens des opérations, des relations entre les nombres, sa vision de supports structurants comme la droite numérique, pour décider chacun du type d'opération à mettre en oeuvre. Confronter les diverses possibilités proposées. Argumenter son choix.</p> <p>Par exemple :</p> <p>J'ai 5 euros et ce livre coute 15 euros. Que faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je vois un écart à combler et je me demande combien d'euros trouver pour obtenir ce livre ; j'écris une addition : <math>5 \text{ euros} + (?) = 15 \text{ euros}</math> ; je pense en termes d'addition égalisation.</li> <li>• Je vois une différence d'argent non négligeable; j'écris une soustraction: <math>15 \text{ euros} - 5 \text{ euros} = ?</math></li> <li>• Je pense en termes de soustraction comparaison.</li> <li>• Je vois un rapport à établir entre ce que j'ai et le prix du livre convoité; j'écris une multiplication.</li> </ul> <p><math>(?) \times 5 \text{ euros} = 15 \text{ euros}</math>; je pense en termes de multiplication égalisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je vois une comparaison de quantités d'argent à établir pour déterminer combien de fois le prix du livre contient ma mise de 5 euros. J'écris une division :</li> </ul> <p><math>45 \text{ euros} : 5 \text{ euros} = 3</math> ; je pense en termes de division comparaison.</p> <p>Exprimer les relations entre ces démarches différentes, le fait qu'elles aboutissent au même résultat ou pas. Pour d'autres questions, essayer les possibilités trouvées. Confronter.</p>	<p>Pour résoudre un calcul plus facilement, choisir l'opération et la dynamique opératoire la plus pertinente, la plus efficace.</p>

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>De l'équivalence à l'égalité</p> <p>Vivre de nombreuses situations de classement. Repérer des <u>critères possibles</u> et des <u>variables de ces critères</u>. Organiser les objets en classes d'équivalence et justifier l'organisation construite. Utiliser l'expression « c'est le même », mais expliciter ce qui est le même. Différencier les objets de leurs propriétés. <b>Exprimer que la similitude porte sur des propriétés d'objets, ceux-ci étant distincts les uns des autres et différents :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ces objets sont de la même <u>couleur</u> : les cartes à dessins rouges et les cartes à dessins noirs ;</li> <li>• ils sont de la même <u>sorte</u> : les cartes de coeurs, carreaux, piques, trèfles ;</li> <li>• ils ont le même <u>nombre de dessins</u> : toutes les cartes avec <u>2 dessins</u>, <u>3 dessins</u>, <u>4 dessins...</u> ;</li> <li>• telle carte et telle autre sont différentes ; ce qui est identique, c'est le nombre de dessins, la couleur, le type de dessin.</li> </ul>	<p>Classer, c'est organiser les objets en classe d'équivalence, c'est-à-dire en classe d'objets équivalents selon une de leurs propriétés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ différencier les objets de leurs propriétés ;</li> <li>➤ exprimer la similitude de propriétés sur des objets distincts, différents ;</li> <li>➤ distinguer la propriété générale, le critère de ses variables (ex. : la couleur de ses variables, bleu, rouge, vert donnant lieu aux classes).</li> </ul>













ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>Une relation d'équivalence est une relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réflexive  tout élément est en relation avec lui-même ;</li> <li>- symétrique  si un élément est en relation avec un autre, l'autre est en relation avec lui ;</li> <li>- transitive  si un premier élément est en relation avec un 2<sup>e</sup>, lui-même en relation avec un 3<sup>e</sup>, alors le 1<sup>er</sup> est en relation avec le 3<sup>e</sup>.</li> </ul> <p>Exemple :</p> <p></p> <p>habite la même rue que</p> <p></p>
				<p>Découvrir que pour une multiplicité d'objets, il y a unicité, singularité d'une même caractéristique qui deviendra critère de classement : c'est la même couleur, il y a une couleur pour ces objets-ci : le bleu ; une autre pour ces objets-là : le rouge... C'est le même nombre de dessins pour ces cartes-ci : six carreaux ou six cœurs, six piques, six trèfles, ça donne le même nombre six.</p>	<p>Remarque : caractéristique et propriété sont synonymes.</p>
				<p>Pour les propriétés quantifiables, exprimer que les objets sont de la même grandeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ de la même hauteur, de la même longueur, de même nombre de...</li> <li>Dire aussi qu'ils sont de grandeurs égales :</li> <li>➔ d'égale hauteur, d'égale longueur, d'égal nombre...</li> </ul> <p>Visualiser l'égalité de hauteur, de longueur..., par des « niveaux parallèles », l'égalité numérique par la correspondance terme à terme, la mise en face à face..., en dégager la symbolique mathématique universelle du signe « = ». La hauteur de... = la hauteur de...</p>	<p>Pour les propriétés quantifiables : les grandeurs : l'équivalence devient : <b>égalité de grandeur et égalité numérique</b>. Construire la symbolique mathématique du signe « = ».</p> <p>Niveau 2</p> <p></p> <p>3 = 3</p> <p>Niveau 1 Niveaux parallèles.</p>
				<p><b>De l'identité à l'égalité</b> Chercher à symboliser la propriété commune découverte aux éléments d'une classe d'équivalence résultant d'un classement. Confronter les symbolisations diverses proposées, les expliciter. Les découvrir comme des expressions égales de la même propriété. Ecrire par exemple que <math>++++ = 4 = 0000 = \text{quatre} = \text{§§§§} \dots</math></p>	<p>Symboliser la propriété commune à plusieurs objets (abstraction). User du signe « = » entre ces symbolisations.</p> <p><u>Une relation d'égalité est une relation d'équivalence particulière où le graphe sagittal ne contient que des boucles.</u> <u>Un élément n'est égal qu'à lui-même.</u> En effet, que signifie « égal » ou « = »?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <math>a = b</math>    le même élément </div> <div> 2 écritures : a et b désignent un seul et même élément. </div> </div>





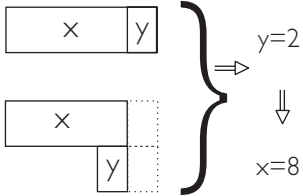


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
					<p>Exemple :</p>
				<p><b>Utiliser le signe « égal » comme relation entre des appellations et leurs écritures différentes d'un même concept :</b> <math>P =</math> l'ensemble des nombres naturels pairs <math>= (0, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, \dots)</math>  <math>\pi = 3,141619\dots</math>; <math>7 = VII</math>; lundi = maandag; <math> AB  = 12 \text{ cm}</math>; la capacité de tel récipient = 1,5 L.            L'égalité se dit, dans ce cas, « s'appelle », « s'écrit aussi », « vaut », « est égal à », « est ».            Il s'agit d'« états de fait », elle s'énonce par des verbes d'état.            L'égalité a, dans ces cas, plutôt valeur d'identité.</p>	<p>Parfois, l'égalité exprime un changement de nom. On parle alors d'identité.  <math>P = \{0, 2, 4, 6, \dots\}</math></p>
				<p>Dans des situations de transformation d'expressions de grandeurs, user de l'égalité correctement : <math>12\,750 \text{ m} = 12,750 \text{ km}</math>. Dans les descriptifs de formes géométriques, exprimer les égalités de grandeurs : les côtés sont de longueur égale, les angles d'amplitude égale...</p>	<p>Les objets en général, les objets mathématiques ne sont pas égaux !            Ce qui est égal, c'est leur grandeur !            Le carré a des côtés différents, distincts, mais de longueur égale !</p>
				<p>A partir de situations opératoires, exprimer l'équivalence de diverses situations et l'égalité de résultats. Par exemple : <i>pour faire quatre, je peux faire 1 et 3 ou 2 et 2 ou 3 et 1, c'est la même chose, ça revient au même...</i>  <i>Les situations sont différentes : 2 cartes avec le 1 de cœur et le 3 de carreau, c'est différent des deux cartes avec le 2 de pique et le 2 de cœur ; les deux situations sont néanmoins équivalentes. Elles comportent un nombre égal de dessins : 4.</i>  <b>Utiliser le signe mathématique « = » entre des expressions opératoires différentes, « cachant » le même nombre :</b>  <math>1 + 3 = 2 + 2 = 3 + 1</math>.</p>	<p>Bien repérer sur quoi porte l'égalité !            On a équivalence de situations et égalité de résultat <math>\rightarrow</math> égalité numérique entre plusieurs expressions opératoires.</p>
				<p>Jouer, par le biais de dominos, de memorys, de lotos, à des associations d'écritures opératoires égales. Les écrire sous forme d'enchaînements d'égalités : <math>5 \times 7 = (5 \times 5) + (2 \times 5) = 7 \times 5 = (3 \times 5) + (4 \times 5) = (3 \times 5) + (2 \times 10) = (1 \times 5) + (3 \times 10) = (1/2 \times 10) + (3 \times 10) = 3,5 \times 10</math>.</p>	<p>Enchaînements d'égalités correctes <math>\rightarrow</math> Attention aux égalités fausses !</p> <p><math>5 \times 12 = 10 \times 12 = 120 : 2 = 60</math>  <math>5 \times 12 = (10 \times 12) : 2 = 60</math></p>
				<p>Inventer pour les camarades, des égalités entre écritures opératoires. Les prouver, démontrer qu'elles sont vraies, en transformant ces écritures selon les propriétés opératoires connues, les relations connues entre les nombres.            Par exemple : <math>(12 \times 4) - (54 - 9) = ((100 : 2) : 5) - 5</math>.            Transformer chaque membre de l'égalité jusqu'à arriver à une identité. L'identité vraie permet de déclarer l'égalité vraie.            Ici <math>(12 \times 4) + (54 - 9) = 48 - 43 = 5</math> et <math>((100 : 2) : 5) - 5 = (50 : 5) - 5 = 10 - 5 = 5</math>.            On aboutit à <math>5 = 5</math>, identité vraie.</p>	<p>Prouver une égalité, c'est passer de l'égalité entre des écritures opératoires à l'identité vraie.  <b>L'identité désigne une égalité particulière. Dans chaque membre de l'égalité se trouvent deux manières (ou plus) de nommer l'élément.</b>            Exemple : trois = 3 = drie = III.</p>




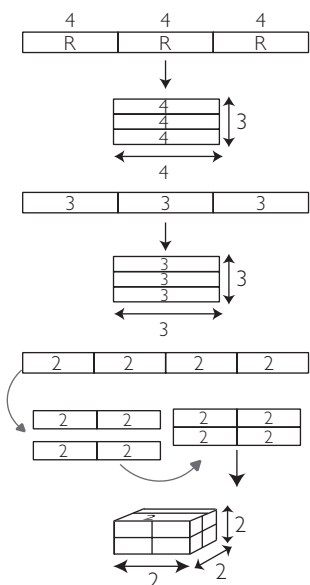



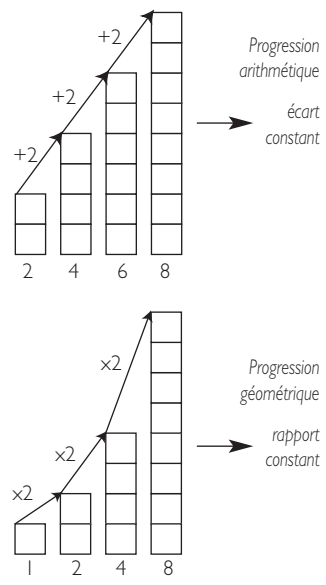


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Répertorier des égalités utilisées dans la vie courante, dans des magazines. Dépister les identités et les égalités fausses, abusives et les ajuster en justifiant. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <math>1 h = 1,5 \text{ euro}</math> est une écriture abusive à remplacer par : le prix d'une heure = 1,5 euro ;</li> <li>• <math>12 \times 30 \text{ euros} = 250 \text{ euros}</math> est une publicité de paiement à tempérament mensongère puisque...</li> <li>• <math>12 \times 30 \text{ euros} = 360 \text{ euros}</math>.</li> </ul>	<p>Identités et égalités fausses ou abusives dans l'environnement.</p> <p><b>Attention aux vraies et fausses égalités ou identités. Elles sont souvent légion dans notre environnement.</b></p> <p>Exemples :</p> $1 h = 1,8 \text{ €}$ <p style="text-align: center;">↓ Faux ↓</p> <p>une durée un prix</p> <p>A remplacer par :</p> <p>le prix d'1 h de parking = 1,8 € Vrai</p> <p>Une heure de parking coûte 1,8 €.</p> <p>Deux écritures pour deux concepts de grandeurs différents.</p> $3 = 1$ <p style="text-align: center;">Faux</p> <p>3 objets = 1 objet</p> <p>A remplacer par :</p> <p>le prix de 3 marchandises = le prix d'1 marchandise (la marchandise étant la même bien sûr).</p> <p>Publicité pour dire qu'on peut avoir trois objets pour le prix d'un (3 t-shirts pour le prix d'1 t-shirt).</p>
				<p><b>Utiliser aussi le signe « = » pour attribuer son résultat à une situation opératoire.</b></p> <p>Exprimer que les écritures des deux membres de l'égalité représentent le même nombre, ou la même grandeur. La fonction d'attribution du résultat à une opération permet de dire l'égalité autrement : « ça donne », « ça fait », « ça vaut », « ça aboutit à »...</p> <p>Inverser aussi la relation d'attribution: au résultat, attribuer sa décomposition opératoire et dire, par exemple :</p> <p>12 se décompose en <math>3 \times 4</math> pour <math>12 = 3 \times 4</math> ; ou 25 s'obtient en faisant <math>17 + 8</math> pour <math>25 = 17 + 8</math>.</p>	<p>Usage du signe « = » pour traduire l'attribution du résultat d'une opération de l'égalité.</p>
				<p>Dans les situations de calcul mental ou en résolution de problèmes numériques, user d'enchaînements d'égalités corrects. Confronter des usages erronés ou abusifs. Les ajuster en justifiant.</p>	<p>Enchaînements d'égalités corrects en résolution de calculs.</p>
				<p>Dans la réflexion sur les propriétés des opérations, répertorier les actions possibles sur les éléments en présence dans l'opération qui ne modifieront pas le résultat (commuter, décomposer et associer ou distribuer, compenser) et garderont dès lors l'égalité vraie.</p> <p>A partir de situations concrètes, puis sans support, analyser aussi ce qui se passe lorsqu'on modifie un terme ou un facteur de l'opération d'un des membres de l'égalité. Exprimer la modification conséquente sur le résultat pour garder l'égalité vraie.</p> <p>Analyser le cas de modifications sur plusieurs termes ou facteurs et leurs conséquences sur le résultat.</p> <p>Inversement, analyser ce que nécessiterait une modification de résultat sur les éléments de l'opération pour garder l'égalité.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si un prix augmente de 5 euros, <math>17 \text{ euros} + 7 \text{ euros} = 24 \text{ euros}</math> devient...</li> <li>• J'ai 15 images, j'en donne 8. Et si j'en avais 16, 17, 20... et si j'en donnais 9, 10...</li> <li>• J'achète 3 cahiers à 0,8 euro. Si j'achetais le double de cahiers 3 fois plus cher...</li> <li>• On a distribué les légos aux 4 enfants de l'atelier : ils en ont reçu 10 chacun. S'ils en veulent le double ?</li> </ul>	<p>Respect ou non de l'égalité dans l'usage des propriétés des opérations.</p> <p>Transformations de termes ou facteurs et du résultat pour maintenir l'égalité.</p>





















ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>L'égalité affirmative et l'égalité supposée</b></p> <p>En multipliant les exemples prouvant une caractéristique, un procédé de calcul, une démarche opératoire, <b>découvrir le principe de la généralisation et son écriture selon des symboles généraux pouvant prendre des valeurs particulières.</b> Par exemple : <i>connaissant la longueur et la largeur de n'importe quel rectangle, données dans la même unité de mesure, on peut trouver l'aire en multipliant les mesures de ces deux dimensions ; cela s'énonce par l'écriture générale :</i></p> <p><math>A = L \times l \text{ x u.a.}</math> et se lit : <i>l'aire s'obtient en faisant le produit des mesures de la longueur et de la largeur.</i> L'égalité pose une affirmation assurée. Elle s'exprime à l'indicatif présent.</p>	<p>L'égalité au service de généralisations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de caractéristiques ou</li> <li>- de procédures.</li> </ul> <p><math>3 \times 4 \times 1 \text{ cm}^2 = 12 \text{ cm}^2</math>  <math>4 \times 7 \times 1 \text{ cm}^2 = 28 \text{ cm}^2</math>  <math>2 \times 9 \times 1 \text{ cm}^2 = 18 \text{ cm}^2</math>  etc...</p> <p>} expressions numériques</p> <p>↓</p> <p><math>L \times l \times \text{u.a.} = A</math> } expression littérale  (→ vers l'algèbre)</p> <p>↓</p> <p>Egalité qui affirme le mode de calcul de l'aire du rectangle.</p> <p><b>Egalité « certitude »</b>  (→ vers des formules).</p> <p><b>L'égalité affirmative</b> est l'égalité que l'on adopte dans les formules construites pour affirmer que, par exemple, l'aire d'un rectangle se calcule en multipliant la longueur et la largeur : <math>A = L \times l</math>.</p>
				<p>A partir de propriétés, de procédures, de règles démontrées et généralisées en expressions littérales, chercher leur valeur numérique pour des variables momentanément fixées. Par exemple, vérifier l'associativité de la multiplication pour certaines valeurs des facteurs :</p> <p><math>a \times (b \times c) = a \times (b \times c)</math> à vérifier pour <math>(a = 5, b = 7, c = 3)</math>, c'est-à-dire pour a momentanément égal à 5, b à 7 et c à 3.</p>	<p>Tester une expression lettrée en lui donnant une valeur numérique.</p>
				<p>Pour résoudre certains problèmes numériques, les représenter par dessins, par schémas, pour établir la structure relationnelle et opératoire entre les données. Exprimer aussi ce qui est à rechercher par une équation générale. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quels sont tous les nombres entiers dont la somme est 10 ? Chercher x et y tels que <math>x + y = 10</math> ;</li> <li>• quels sont les rectangles de <math>36 \text{ cm}^2</math> ? Chercher x et y tels que <math>x \cdot y = 36</math>.</li> </ul> <p>Ces égalités ne sont vraies qu'avec certaines valeurs des variables x et y.</p> <p>Dès lors <math>x+y = 10</math> s'exprime <b>moins affirmativement</b> : <math>x + y</math> « devrait être égal à » 10 ; <math>x + y</math> « sera égal à » 10 si... On recourt ici à une formulation au conditionnel ou au futur.</p>	<p>L'égalité au service de la résolution de problèmes par mise en équation : <math>x + y = 10</math></p> <p>Egalité <u>supposant</u> une relation entre x et y</p> <p>→ pas toujours vraie, vraie uniquement pour certaines valeurs de x et y.</p> <p><b>Egalité « supposition »</b>  (→ vers l'algèbre).</p> <p><b>L'égalité supposée</b> est l'égalité qu'on pose en début de résolution d'un problème pour trouver une inconnue.</p> <p>Exemple : la somme de deux nombres vaut 10 et leur différence vaut 7, est-ce que cela existe ?</p> <p>Supposons « vrai » : <math>x + y = 10</math> et <math>x - y = 6</math></p> <div style="text-align: right;">  </div> <p>oui, ils existent, c'est possible.</p>



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.4.	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
					<p><b>L'addition, la multiplication et l'exponentiation</b></p> <p>Dans des situations numériques à débrouiller, découvrir le caractère fastidieux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des additions répétées ;</li> <li>des multiplications répétées.</li> </ul> <p>En gardant trace et en les comparant, transformer les écritures en de nouvelles plus courtes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><math>3 \text{ cm} + 3 \text{ cm} + 3 \text{ cm} + 3 \text{ cm} = 4 \times 3 \text{ cm}</math> 4 étant le nombre de termes répétés.</li> <li>3 étant le nombre de facteurs répétés.</li> <li><math>10 \times 10 \times 10 = 1000 = 10^3</math>    <math>2 \times 2 \times 2 = 8 = 2^3</math></li> </ul> <p>Vérifier ces égalités en recourant à la calculatrice.</p>	<p>En résolution de problèmes, passer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de l'addition répétée à la multiplication : <math>4 + 4 + 4 = 3 \times 4</math></li> <li>de la multiplication répétée à l'exponentiation (ou élévation à une puissance) : <math>4 \times 4 \times 4 = 4^3</math></li> </ul>
					<p>Visualiser ces transformations d'écriture comme des transformations de structure opératoire du même nombre ou de la même grandeur grâce à des supports géométriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>parmi des trains de réglettes diverses successives, repérer des trains de mêmes réglettes successives qui deviennent des rectangles de réglettes ; écrire les opérations correspondant à ces diversités de situations ;</li> <li>parmi des rectangles de réglettes diverses, repérer ceux qui sont carrés.</li> </ul> <p>A partir de carrés, monter des constructions en cubes ; écrire les opérations correspondant à cette diversité de situations.</p>	<p>Visualisation des transformations d'écriture par des supports géométriques.</p> 
					<p>Comparer des séries de longueurs, hauteurs ou nombres où la transformation, depuis la première à la dernière, se fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>par l'ajout constant du premier élément ;</li> <li>par la multiplication constante par le premier élément.</li> </ul> <p>En inventer. Les vérifier en recourant à la machine à calculer (cf. ordinalité des nombres).</p>	 <p>Progression arithmétique → écart constant</p> <p>Progression géométrique → rapport constant</p> <p>De telles progressions sont observables dans les tables de multiplication.</p>





ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.3.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
	  	  	  	<p><b>Les opérations et leurs réciproques</b></p> <p>Dans les constructions de sens des opérations, retourner le regard posé sur les éléments des situations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans les TRANSFORMATIONS : lier les opérateurs réciproques: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ajouter-retirer,</li> <li>• multiplier(répéter)-partager ;</li> </ul> </li> <li>- dans les COMPARAISONS : lier les deux sens possibles: <ul style="list-style-type: none"> <li>• combien en plus - combien en moins (du plus grand vers le plus petit ou le contraire),</li> <li>• combien de fois plus - combien de fois moins ;</li> </ul> </li> <li>- dans les EGALISATIONS : lier les deux sens possibles : <ul style="list-style-type: none"> <li>• chercher l'ajout pour... - chercher le retrait pour...,</li> <li>• chercher le multiplicateur pour... - chercher le partage à faire pour...</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Opérateurs réciproques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans le champ additif : <math display="block">7 \begin{array}{c} \xrightarrow{+3} 10 \\ \xleftarrow{-3} \end{array}</math> ajout - retrait </li> <li>- dans le champ multiplicatif : <math display="block">24 \begin{array}{c} \xrightarrow{:4; 1/4 \times} 6 \\ \xleftarrow{\times 4} \end{array}</math> </li> </ul> <p>Partage - répétition</p> $1 \text{ km} \begin{array}{c} \xrightarrow{: 100\ 000 \text{ ou } \times 1/100\ 000} 1 \text{ cm} \\ \xleftarrow{\times 100\ 000} \end{array}$ <p>Réduction - agrandissement</p>
		 		<p>A partir des situations opératoires mises en œuvre, racontées, représentées, symbolisées, modifier la question posée, la recherche engagée, le contexte pour obtenir la situation opératoire réciproque.</p> <p>Face à des énoncés de problèmes divers, associer ceux qui proposent des situations opératoires réciproques l'une de l'autre. Confronter les associations réalisées.</p>	<p>Transformer une situation opératoire en sa réciproque.</p> <p>Exemple : Jacques et Olivier habitent dans le même building. Jacques au 10<sup>e</sup> étage, tandis qu'Olivier habite au 3<sup>e</sup>.</p> <p><u>Question 1 :</u> Pour aller dire bonjour à son ami, de combien d'étages Olivier doit-il monter ?</p> <p><u>Question 2 :</u> réciproque. De combien devra-t-il redescendre ?</p>
		 	 	<p><b>Les opérations et leurs propriétés</b></p> <p>A partir de traces gardées des propriétés (cf. activités ci-après) des opérations découvertes, analysées et choisies lors de démarches de calcul, faire des comparaisons, des rapprochements. Distinguer ce qui est permis, ce qui est possible ou pas selon l'opération considérée. Vérifier sur d'autres exemples de nombres, s'assurer que ça marchera toujours.</p> <p><b>Catégoriser les opérations selon le type de propriétés qu'elles possèdent.</b></p> <p>Par exemple : dans les additions et les multiplications, on peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- commuter les éléments ;</li> <li>- associer les éléments ;</li> <li>- transformer un élément et compenser de façon croisée sur l'autre, sans changer le résultat.</li> </ul> <p>Par contre, dans les soustractions et les divisions...</p>	<p>Catégoriser les opérations selon le type de propriétés qu'elles possèdent (commutativité, associativité, distributivité, compensation). (Voir SCN 4.3).</p>
				<p>Chercher des écritures généralisantes pour ces propriétés des opérations, discuter de leur sens.</p>	<p>Généraliser ces propriétés (abstraction).</p>
				<p>S'interroger et essayer de clarifier les rôles du « zéro » et du « un » dans ces opérations. Là aussi, faire des rapprochements, des comparaisons.</p>	<p>Exprimer le rôle du « 0 » et le rôle du « 1 » dans ces opérations.</p> <p>0 est neutre pour l'addition. 0 est absorbant pour la multiplication. 0 est neutre à droite pour la soustraction. 1 est neutre à droite pour la division. ...</p>



**SCN.4.**

**Résoudre des calculs.**

- SCN.4.1. Construire et utiliser les quelques automatismes de base nécessaires.  
SCN.4.2. Estimer le résultat en calculant une approximation.  
SCN.4.3. Inventer une procédure de résolution:  
a) en décidant de recourir:  
• à la transformation de l'écriture des nombres intervenant dans l'opération;  
• à ce que permettent les propriétés des opérations:  
- commuter les éléments ;  
- les décomposer et les associer ou les distribuer ;  
- transformer un élément et compenser par un autre;  
b) en choisissant le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice de façon pertinente.  
SCN.4.4. Vérifier le résultat d'une opération de diverses manières.  
SCN.4.5. Extraire de situations diverses la structure opératoire semblable et l'exprimer par une écriture générale (expression littérale).  
Calculer les valeurs numériques d'expressions égales.

**Voici quelques types d'activités de  
structuration**

**SCN.4.1.**

**A propos des automatismes**

C'est d'emblée et très tôt au calcul réfléchi, raisonné, conscient et plein de sens qu'il faut former les enfants. Cela se fera en prenant le temps de construire du sens sur les nombres et leurs écritures, sur les opérations et leurs propriétés.

Les automatismes de base, néanmoins nécessaires pour calculer sans devoir tout réinventer, se limitent alors à relativement peu de chose. Ceux-ci se construisent en même temps que les relations entre les nombres et entre les opérations. Il s'agit des suivants :

- sommes donnant 10 et par conséquent sommes donnant 20 ;
- sommes des dix premiers nombres entre eux ;
- inversement, différences entre les vingt premiers nombres (opération réciproque) ;
- les doubles des dix premiers nombres et les moitiés des dix premiers nombres pairs ;
- tables des multiples des dix premiers nombres ou tables de multiplication par les dix premiers nombres, les carrés jusque 100, les comptages ;
- les procédés de multiplication ou division par 10, 100, 1000... ;
- les fractions de 10, 100, 1000... ;
- les transformations d'écriture : fractions, nombres à virgule, pourcentage.

Les exemples d'activités permettant de construire ces automatismes se trouvent déjà énoncés sous les compétences suivantes :

SMG 3 Opérer sur des grandeurs dans des situations de partage et de comparaison.

SCN 1 Comprendre le nombre dans ces différents aspects.

SCN 2 Organiser des familles de nombres naturels.

**SCN.4.2.**

**Estimer n'est pas deviner, lancer une hypothèse au hasard.** C'est déjà une démarche réfléchie qui n'est possible qu'avec :

- la maîtrise du sens des opérations
- un usage raisonné des propriétés les plus utiles au cas à traiter.

Ce n'est également possible qu'en recourant :
















- à certains automatismes déjà construits
- à une compréhension de l'écriture décimale des nombres.

*Par exemple :  $30\ 576 : 16$  peut être approché par  $30\ 000 : 15 = 2000$ .*













Dès que les enfants possèdent des outils de cet ordre, la démarche d'estimation peut commencer à être travaillée. Cette construction devra se poursuivre jusqu'à la fin du fondamental pour être mise en œuvre, de plus en plus efficacement, sur des calculs très divers.

Estimer, c'est calculer sur des approximations. L'apprentissage de l'estimation se fait donc en même temps et en prolongement de " inventer une procédure de calcul ". Maîtrisée, cette compétence pourra alors "fonctionner" avant d'inventer une procédure pour débrouiller le calcul sur les nombres tels qu'ils sont donnés.






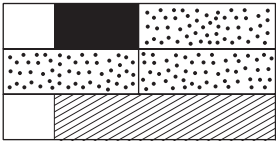
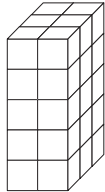









ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.2.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				Face à des situations où il faut apprécier une quantité, <b>estimer qualitativement</b> celle-ci : <i>il nous faudra beaucoup de, peu de, presque pas de..., beaucoup comme.</i>	<u>Utiliser des adverbess qualifiant des quantités.</u>
				Face à des additions, soustractions, multiplications, divisions de nombres issus de situations-problèmes à résoudre, s'imposer de se donner des <b>ordres de grandeur des solutions</b> à trouver comme <b>points de repère pour la validation finale</b> de ce qui aura été trouvé. Par exemple : <i>on va devoir acheter 17 bouteilles de 1,5 L de limonade à 0,8 euro (17 x 0,8 euro &lt; 17 x 1 euro).</i>  <i>Pour prendre le bus pour notre visite, on devra prendre combien de cartes de 8 trajets pour les 139 enfants du cycle? (139 : 8 &lt; 160 : 8 = 10 x (16 : 8) = 20) .</i>	<b>Estimer</b> , c'est-à-dire calculer mentalement sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ des approximations ;</li> <li>➤ des nombres accessibles.</li> </ul> Utiliser ainsi des automatismes connus.  Pratiquer des estimations : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ en calcul mental ;</li> <li>➤ en calcul écrit, et avant usage de la calculette :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• choisir l'estimation la plus pertinente,</li> <li>• classer les estimations (plus grandes, plus petites que le résultat),</li> <li>• retrouver les limites, les erreurs de certaines estimations,</li> <li>• comparer l'estimation au résultat obtenu.</li> </ul> </li> </ul>
				Face à des calculs proposés et des expressions approximatives pour chacun d'eux, choisir l'expression la plus pertinente en justifiant. Confronter avec les autres. Découvrir que, parfois, plusieurs approximations conviennent.	
				Face à des approximations proposées pour des calculs à résoudre, <b>classer</b> pour chacun d'eux les approximations en <b>deux catégories</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• celles qui donneront un nombre inférieur au résultat</li> <li>• celles qui donneront un nombre supérieur au résultat.</li> </ul> Justifier son classement, le confronter aux autres.	
				Dans des situations-problèmes à résoudre où les calculs en cascade portent sur des <b>nombres à virgule illimités</b> . Lorsqu'on les approximé par des nombres limités, <b>exprimer les imprécisions, voire les erreurs</b> , qui peuvent en découler. Par exemple : <i>756 km à parcourir pour aller en classe de neige avec une consommation de diesel de 12,7 L aux cent kilomètres et au prix de 0,827 euro, ça nous coûtera...</i>	
				Dans le cas du recours au calcul écrit ou à la calculette, noter, avant la recherche du résultat, l'approximation du calcul et son résultat comme éléments de <b>vérification du bon usage de la machine ou de l'algorithme de calcul écrit</b> .	





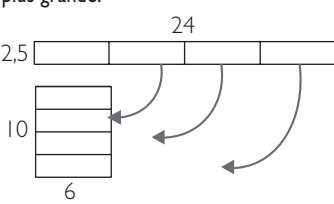





ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques																	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4																			
				<p><b>Les transformations d'écritures</b></p> <p>De nombreuses activités du programme proposent de travailler la construction d'égalités d'écritures diverses des nombres :</p> <p>SCN 1: Comprendre le nombre dans ses divers aspects : expliciter les mécanismes de lecture et d'écriture des nombres entiers et non entiers.</p> <p>SCN 2: Cerner les divers sens des opérations: respecter le sens de l'égalité et l'utiliser correctement.</p> <p>SMG 3: Opérer sur des grandeurs : dans des situations de partage et de comparaison, écrire des fractions.</p> <p><b>Il s'agit ici d'apprendre à choisir.</b></p>	<p><b>Recourir à l'égalité d'écriture des nombres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ choisir l'écriture du calcul la plus pertinente pour le résoudre ;</li> <li>➤ transformer des calculs pour avoir des nombres entiers ;</li> <li>➤ transformer des nombres à virgule en nombres fractionnaires ; pour se faciliter le calcul.</li> </ul>																	
				<p>Parmi un ensemble de calculs donnés, <b>mettre en correspondance ceux qui portent sur les mêmes nombres</b>, mais écrits différemment. Choisir, dans chaque série, l'écriture qui est la plus porteuse de sens pour résoudre. Confronter ses choix à ceux des autres. Comparer les arguments.</p>																		
				<p>Dans une série de calculs donnés comportant des nombres à virgule, <b>se donner des contextes (avec des grandeurs)</b> et utiliser des propriétés des opérations pour en <b>transposer</b> la majorité en <b>entiers</b>.</p>																		
				<p>Face à des opérations sur des <b>nombres à virgule</b>, <b>les transposer en opérations sur des fractions</b> et inversement. Juger des cas où c'est facilitant et des cas contraires. Exprimer les cas où il y a facilité et pertinence à remplacer un nombre à virgule par une fraction, ou l'inverse.</p>																		
				<p><b>Les propriétés des opérations : les construire</b></p> <p>Lors des activités de construction de compositions additives et multiplicatives de nombres entiers, <b>exprimer la COMMUTATIVITE</b> de l'addition et de la multiplication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire 4 avec les cartes 1, et puis 3, ou les cartes 3 et puis 1, ça revient au même nombre : 4 ;</li> <li>• faire un rectangle de 4 sur 3 ou de 3 sur 4, ça aboutit au même résultat de 12.</li> </ul> <p>Lors des représentations et des symbolisations de ces compositions, <b>recourir au signe « = »</b>.</p>	<p><b>La commutativité</b> (l'expérimenter, l'observer, l'exprimer, l'utiliser) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dans des additions et des multiplications ;</li> <li>➤ notamment dans les situations de combinaisons ;</li> <li>➤ pour faciliter la résolution de calculs.</li> </ul> <p><b>La commutativité de l'addition : pour tout nombre a et b : a+b = b+a</b></p> <p>Exemple : <math>2+3 = 3+2</math></p> <div style="display: flex; gap: 10px;"> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div style="display: flex; gap: 5px;"><span style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; background-color: #ccc;"></span><span style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; background-color: #ccc;"></span><span style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; background-color: #ccc;"></span></div> <div style="display: flex; gap: 5px;"><span style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; background-color: #ccc;"></span><span style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; background-color: #ccc;"></span></div> </div> </div> <p><b>la multiplication : pour tout nombre a et b : a<b>x</b>b = b<b>x</b>a</b></p> <p>Exemple : <math>2 \times 3 = 3 \times 2</math></p> <div style="display: flex; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table> </div> </div>																	
				<p>Lors des activités de construction de sens sur les opérations, exprimer encore la <b>commutativité</b> de l'addition et de la multiplication, notamment dans les <b>actions de combinaison</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réunir 12 cartes à 7 cartes ou 7 cartes à 12 cartes, c'est juste changer les choses de place, mais en tout c'est pareil ;</li> <li>- combiner les pulls avec les pantalons ou les pantalons avec les pulls, ça revient au même nombre de déguisements.</li> </ul> <p>Dans les autres actions, accentuer le fait que ce qui reste le même, c'est bien le résultat.</p>																		
				<p>Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication <i>pour se faciliter la résolution de calculs</i>. Exprimer ce qu'apporte la commutation des éléments de l'opération : rapprocher des termes qui se combinent « bien », avoir un multiplicateur plus petit et recourir alors aux tables connues, avoir un multiplicateur-fraction pour prendre une partie de... plutôt que multiplier des parties. Garder trace de ces découvertes.</p>																		



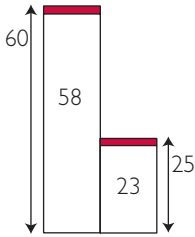


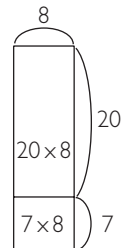


ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Lors des activités de construction de sens des opérations, <b>comparer addition et soustraction et comparer multiplication et division dans les actions de transformer</b>. Découvrir et exprimer qu'en comutant les éléments, on change les transformations. Exprimer que ceci est sans conséquence sur le résultat pour l'addition et la multiplication, mais aboutit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à l'<b>impossibilité de résultat</b> : <math>12 \text{ quilles} - 5 \text{ quilles}</math>, mais <math>5 \text{ quilles} - 12 \text{ quilles} ?</math></li> <li>ou à l'<b>obtention d'autres nombres</b> (négatifs, fractions) : <math>12^\circ\text{C} - 5^\circ\text{C} = 7^\circ\text{C}</math> et <math>5^\circ\text{C} - 12^\circ\text{C} = -7^\circ\text{C} !</math></li> </ul> <p>Dans le cas de la <b>soustraction, recherche d'un reste et de la division-partage</b>.</p>	<p>Comparer :</p> <p>la <b>commutativité</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ de l'addition ;</li> <li>➔ de la multiplication ;</li> </ul> <p>à</p> <p>la <b>non-commutativité</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ de la soustraction ;</li> <li>➔ de la division ;</li> </ul> <p>dans des situations de transformations.</p>
				<p>Lors des activités de construction des compositions additives et des compositions multiplicatives des nombres, <b>exprimer L'ASSOCIATIVITE</b> de l'addition et de la multiplication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réunir d'abord 3 assiettes avec 2, puis le tout avec 5, ça donne le même résultat 10 qu'en réunissant d'abord 5 assiettes avec 2, puis le tout avec 3 ;</li> <li>- voir cette tour en 3 étages de 2 rangées de 4 légos, c'est-à-dire 3 étages de 8 légos ou voir 6 rangées de 4 légos donnera le même résultat de 24 légos.</li> </ul> <p>Lors des représentations et symbolisations de ces compositions diverses, <b>user de parenthèses et du signe « = »</b> : <math>(3+2) + 5 = 3 + (2+5)</math>.</p>	<p><b>L'associativité</b> L'expérimenter, l'observer, l'exprimer, l'utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ dans des additions et des multiplications ;</li> <li>➔ notamment dans les situations de combinaisons : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de trois termes (additions),</li> <li>• de trois facteurs (multiplications),</li> <li>• pour faciliter la résolution de calculs.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>L'associativité de l'addition</b> : pour tout nombre a,b,c : <math>(a+b)+c = a+(b+c)</math></p> <p>Exemple : <math>(2+3)+5 = 2+(3+5)</math>  <span style="margin-left: 40px;">5</span> <span style="margin-left: 100px;">8</span></p>  <p><b>la multiplication</b> : pour tout nombre a,b,c : <math>(a \times b) \times c = a \times (b \times c)</math></p> <p>Exemple : <math>(2 \times 3) \times 5 = 2 \times (3 \times 5)</math>  <span style="margin-left: 40px;">6</span> <span style="margin-left: 100px;">15</span></p>  <p>On peut voir 5 étages de 6 ou 2 murs de 15</p>
				<p>Lors des activités de construction de sens sur les opérations, exprimer encore l'associativité de l'addition et de la multiplication, <b>notamment dans les combinaisons de trois termes ou trois facteurs</b>.</p> <p>Dans les actions de transformer, lors des représentations de la succession de plusieurs opérateurs, réaliser et exprimer que chercher le résultat du premier opérateur, puis faire agir le second produit le même effet que la combinaison des deux opérateurs: <math>2 \times (3 \times 5) = 6 \times 5 = (2 \times 3) \times 5</math>.</p>	
				<p>Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication <b>pour se faciliter la résolution d'un calcul</b>. Exprimer comment et pourquoi on associe certains éléments et ce que cela apporte. Confronter des avis différents. Chercher à résoudre d'autres calculs en associant de manière de plus en plus utile et clairvoyante.</p>	
				<p>Lors des activités de construction de sens sur les opérations, <b>comparer l'addition et la soustraction, la multiplication et la division</b> dans des situations de plus de deux éléments, notamment dans les actions de transformer et réaliser les comportements différents des opérations réciproques. Exprimer concrètement ce qui se passe : <math>(12b - 5b) - 2b = 12b - (5b + 2b)</math> : enlever 5 briques d'une tour de 12 puis lui enlever encore 2 briques aboutit à un résultat différent de : enlever d'abord 2 briques d'une tour de 5, puis enlever ce qui reste, les 3 briques de 12.</p> <p><b>Vérifier cette propriété dans d'autres situations</b> en exprimant toujours ce qui se passe, pour mieux comprendre et se convaincre.</p>	<p>Comparer :</p> <p><b>l'associativité</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ de l'addition ;</li> <li>➔ de la multiplication</li> </ul> <p>à</p> <p><b>la non-associativité</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ de la soustraction ;</li> <li>➔ de la division ;</li> </ul> <p>dans des situations de transformations.</p>





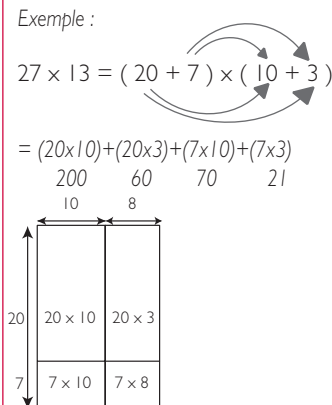
ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques				
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4						
				<p>Découvrir le phénomène de <b>COMPENSATION</b> dans de nombreuses situations concrètes où une grandeur reste constante et d'autres varient. <b>L'exprimer</b> avec ses mots de manière intuitive, puis chercher à le <b>préciser</b>, à le <b>quantifier</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>au jeu de la chaise musicale : nous sommes toujours 19 enfants, mais il y a de plus en plus d'enfants éliminés et de moins en moins de joueurs (compensation croisée de l'addition) ;</i></li> <li>• <i>on a aussi toujours la même différence de 1 entre le nombre de chaises et le nombre d'enfants ; si deux enfants sont éliminés et partent du jeu, alors il faut enlever deux chaises (compensation parallèle de la soustraction).</i></li> </ul> <p>Lorsqu'on mesure une longueur, plus on utilise un étalon petit, plus il faudra le reporter et plus l'étalon sera grand, moins il faudra le reporter (compensation croisée de la multiplication).</p> <p>Dans une distribution, si je veux que tout le monde joue avec 5 dominos, plus il y aura de joueurs, plus il me faudra de dominos à partager (compensation parallèle de la division).</p>	<p><b>La compensation</b> : (procédé de calcul) (l'expérimenter, l'observer, l'exprimer, l'utiliser) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ dans des situations concrètes (la constante, les variables liées) ;</li> <li>➔ avec du matériel structuré ;</li> <li>➔ au moyen d'écritures mathématiques à élaborer ;</li> <li>➔ pour se faciliter la résolution de calculs.</li> </ul> <p><b>La compensation</b> est un procédé de calcul plus qu'une propriété opératoire. On agit sur un élément de l'opération et on compense par une action sur l'autre élément pour garder le résultat.</p> <p><b>Addition</b> :</p> $\begin{array}{r} 28 + 47 \\ +2 \quad \quad \quad -2 \\ \hline 30 + 45 \end{array}$ <p>Deux opérateurs réciproques   compensation croisée.</p> <p>Pour un même train, si un wagon s'allonge, l'autre se raccourcit.</p> <table border="1" data-bbox="1088 1030 1388 1075"> <tr> <td>23</td> <td>47</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="1088 1086 1388 1131"> <tr> <td>30</td> <td>45</td> </tr> </table> <p><b>Multiplication</b> :</p> $\begin{array}{r} 2,5 \times 24 \\ \times 4 \quad \quad \quad :4 \\ \hline 10 \times 6 \end{array}$ <p>Deux opérateurs réciproques   compensation croisée.</p> <p>Pour une même aire, si la longueur est 4 fois plus petite, la largeur est 4 fois plus grande.</p> 	23	47	30	45
23	47								
30	45								
				<p>Accumuler les situations où l'on découvre un phénomène de compensation. Les comparer. Exprimer ce qui est semblable, ce qui est différent.</p> <p>Essayer <b>d'exprimer la compensation sur du matériel structuré</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>une juxtaposition de longueurs fixes de réglettes (addition) : l'une s'allonge, l'autre se raccourcit ;</i></li> <li>• <i>une différence de longueurs constantes entre deux réglettes ; elles s'allongent ou se raccourcissent ensemble ;</i></li> <li>• <i>un rectangle d'aire constante : un côté double, l'autre se réduit de moitié ;</i></li> <li>• <i>un fractionnement de rectangle en une même partie : prendre 1 part sur 2 parts faites ou 2 parts sur 4 faites, c'est le même résultat.</i></li> </ul>					
				<p><b>Inventer des écritures mathématiques</b> des phénomènes de compensation observés, comparés, rejoués sur du matériel structuré. Les discuter, les améliorer. <b>User de parenthèses, de graphes fléchés, recourir au signe « = ».</b></p>					



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques	
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4			
					<p>Utiliser la technique de compensation pour se <b>faciliter la résolution de calculs mentaux</b>. Exprimer pourquoi, comment on compense, ce que cela apporte à la résolution. Confronter ses arguments à ceux des autres. Notamment avec les nombres à virgule :  <math>0,35 m - 0,27 m = 0,38 m - 0,30 m</math>.</p> <p><b>Réaliser et exprimer l'usage intéressant de la compensation</b> dans l'addition, lorsqu'on cherche à se rapprocher de la dizaine ou la centaine, le millier... supérieurs : (8-4)  <math>6 + 8 = (6 + 4) + 4 = 14</math> ; <math>129 + 48 = 130 + 47</math> ; <math>3564 + 7232 = 3500 + 7296 = 10\ 796</math>.</p>	<p><b>Soustraction :</b></p> $+2 \begin{array}{r} 58 - 23 \\ = \\ 60 - 25 \end{array} +2$ <p>Deux opérateurs identiques  → compensation parallèle.</p> <p>Pour un même écart, si une tour monte de deux briques, l'autre doit monter de deux briques</p>  <p><b>Division :</b></p> $:2 \begin{array}{r} 36 : 12 \\ = \\ 18 : 6 \end{array} :2$ $:2 \begin{array}{r} 18 : 6 \\ = \\ 9 : 3 \end{array} :2$ <p>Pour partager 36 cartes entre 12 joueurs, je peux partager la moitié entre la moitié des joueurs.</p>
					<p>Lors de la construction de <b>produits nouveaux</b>, recourir à la <b>géométrie du rectangle</b>. Visualiser la recherche de produits par la recherche de l'aire de rectangles. Décomposer les facteurs de la multiplication, c'est décomposer les côtés du rectangle et décomposer l'aire totale en aires qui la recouvrent : <math>24 \times 48</math>, un rectangle de 24 carrés sur 48 carrés se décompose en quatre rectangles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un grand rectangle de 20 sur 40 ;</li> <li>• deux autres de 4 sur 40 et de 20 sur 8 ;</li> <li>• un petit rectangle de 4 sur 8.</li> </ul> <p>Multiplier ces expériences. Les comparer. En extraire la propriété de <b>DISTRIBUTIVITE</b> de la multiplication sur l'addition. Traduire cette propriété en écriture mathématique condensée :  <math>24 \times 48 = (20 + 4) \times (40 + 8) =</math>  <math>(20 \times 40) + (4 \times 40) + (20 \times 8) + (4 \times 8)</math>.</p>	<p><b>La distributivité de la multiplication :</b>  L'expérimenter, l'observer, l'exprimer, l'utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ par la géométrie du rectangle ;</li> <li>➤ par une diversité de situations pour généraliser la propriété et la symboliser ;</li> <li>➤ dans différents types de calculs.</li> </ul> <p><b>Distributivité : la multiplication se distribue dans une somme ou une différence. Pour tout nombre a,b,c</b>  <math>(a \pm b) \times c = (axc) \pm (bxc)</math></p> <p>Exemple :  <math>27 \times 8 = (20+7) \times 8 = (20 \times 8) + (7 \times 8)</math>  160 56  216</p> 











ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Découvrir aussi la <b>distributivité</b> à réaliser lors de <b>décompositions d'un seul facteur</b> :</p> $5 \times 17 \text{ euros} = 5 \times (10 \text{ euros} + 7 \text{ euros}) = (5 \times 10 \text{ euros}) + (5 \times 7 \text{ euros}).$ <p>Exprimer concrètement ce qui se passe, en se référant au sens des opérations vraiment agies. Essayer cette propriété dans des séries de calculs.</p>	<p>Utiliser :</p> <p>la <b>simple distributivité</b> (décomposer un facteur en somme ou différence) ;</p> <p>la <b>double distributivité</b> (décomposer les deux facteurs en sommes ou différences).</p> <p>On parle de <b>double distributivité</b> lorsque les deux facteurs se décomposent en somme ou en différence.</p> <p>Exemple :</p> $27 \times 13 = (20 + 7) \times (10 + 3)$ $= (20 \times 10) + (20 \times 3) + (7 \times 10) + (7 \times 3)$ <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <math>\begin{array}{cc} 200 &amp; 60 \\ 70 &amp; 21 \end{array}</math> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>

Les rôles du « zéro » et du « un »






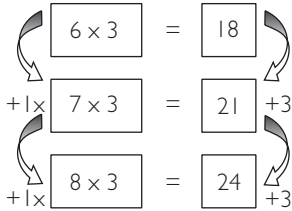












L'usage de ces nombres n'est pas à systématiser. Au début du fondamental, il s'agit d'y réagir quand ils apparaissent dans des résolutions de situations ou dans des recherches numériques, naturellement, en prolongement d'autres données numériques: dans une soustraction transformation, on peut, par exemple, tomber sur un résultat nul, mais il n'y a guère de situations sensées où l'on doit ajouter 0, multiplier par 0 ou partager en 0 part !

Les actions opératoires sur ces nombres vont par contre apparaître dans le calcul écrit. Il faudra alors s'y arrêter et y donner du sens. Ces rôles particuliers du « zéro » et du « un » seront affinés au secondaire.



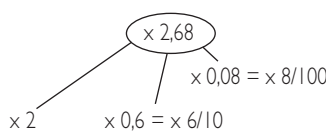





ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Les propriétés des opérations, les choisir</b></p> <p>A partir d'une série abondante de calculs où les procédures de calcul sont données.</p> <p>Par exemple :</p> $37 + 42 + 23 = 37 + 23 + 42 = 102 ; 149 - 118 = 150 - 119 = 151 - 120 = 31 \dots$ <p><b>Retrouver et exprimer la propriété</b> qui a été chaque fois mise en œuvre : commuter les éléments, les décomposer, mais alors les réassocier autrement ou distribuer, sinon agir sur un des éléments et compenser sur un autre. <b>Classer les calculs selon la propriété</b> mise en œuvre. Comparer les calculs d'une même classe. Exprimer aussi <b>pourquoi</b>, dans ce cas, <b>telle propriété</b>, plutôt qu'une autre. Garder trace de ces réflexions.</p>	<p><b>Choisir les propriétés pour résoudre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier la propriété utilisée pour résoudre un calcul ;</li> <li>➤ expérimenter les différentes propriétés sur des calculs et confronter les approches ;</li> <li>➤ argumenter leur utilisation ;</li> <li>➤ s'entraîner à les utiliser.</li> </ul> <p><b>Pour qu'une de ces propriétés devienne négative :</b></p> <p style="padding-left: 20px;">non commutativité, (NC) non associativité, (NA) non distributivité, (ND)</p> <p>il suffit d'un seul contre-exemple.</p>
				<p>Sur d'autres séries de calculs à résoudre, <b>choisir de mettre en œuvre les propriétés</b> de commutativité, associativité, distributivité ou la technique de compensation. Confronter ses choix avec les autres. Les argumenter.</p>	<p><b>Soustraction :</b></p> $15 - 6 \neq 6 - 15 \rightarrow \text{NC}$ <p><b>Division :</b></p> $18 : \frac{(9:3)}{3} \neq \frac{(18:9)}{2} : 3 \rightarrow \text{NA}$
				<p>Sur des séries données et pensées en fonction des propriétés pertinentes, <b>s'entraîner à appliquer une propriété imposée</b> pour devenir plus rapide, l'écrire avec plus d'aisance.</p>	


















ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Face à tout calcul neuf et sans réponse immédiate, l'aborder comme un problème à résoudre. Que puis-je faire ? Quel est le sens de l'opération qui m'aide ici ? Quelles sont les propriétés que je peux utiliser ? Laquelle essayer ? Est-elle intéressante ? Pourquoi ? Une autre serait-elle plus efficace ? Confronter ce questionnement à celui des autres, le répertorier.</p> <p>Aborder les procédés de calcul mental, non comme des cas particuliers à mémoriser, mais des situations à résoudre où réinvestir certains outils :</p> <p><math>9 \times 23 = 230 - 23</math>, c'est-à-dire <math>(10 \times 23) - (1 \times 23)</math> (décomposer 9, puis distribuer) ;</p> <p><math>17 \times 0,5 = 0,5 \times 17 = 1/2 \times 17 = 8,5</math>, c'est-à-dire <math>(1/2 \times 16) + (1/2 \times 1)</math> (commuter, décomposer 17 et distribuer) ;</p> <p><math>0,45 : 0,60 = 45 : 60 = 3/4</math> (division comparaison, compenser).</p>	
				<p>Au fur et à mesure de l'usage des propriétés dans la résolution de calculs, se construire des répertoires d'arguments en faveur de telle ou telle propriété. En groupe, construire un schéma dynamique, voire une machine articulant le questionnement utile à suivre pour résoudre n'importe quel calcul, un schéma articulant les propriétés et les arguments en leur faveur. Utiliser ce schéma pour gérer d'autres résolutions de calculs. L'améliorer.</p>	
				<p><u>Variations sur les éléments d'une opération et conséquence sur le résultat</u></p> <p>Cf. pour ceci, les activités proposées pour s'approprier les bons usages de l'égalité.</p>	
				<p>Les algorithmes de calcul écrit : les construire, les pratiquer</p> <p>Recourir aux règles de la numération de position et à des procédures de calcul mental réfléchi pour <b>construire les mécanismes du calcul écrit</b>. Utiliser aussi du matériel géométrique : cubes, réglettes, plaquettes, rectangles de décompositions multiplicatives.</p>	<p><u>Les algorithmes du calcul écrit</u> : les construire, les pratiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>manipuler du matériel structuré ;</li> <li>utiliser les règles de la numération décimale et les procédures de calcul mental ;</li> <li>se confronter d'emblée aux reports, retenues, emprunts, regroupements ; leur donner du sens par les manipulations ;</li> <li>visualiser des représentations avec du matériel géométrique et des abaques ;</li> </ul>
				<p>Se confronter d'emblée aux reports, aux retenues, aux emprunts, aux regroupements pour donner pleinement sens à la procédure opératoire, mais visualiser les manipulations faites sur les nombres dans des abaques et en utilisant du matériel géométrique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>se confronter d'emblée aux reports, retenues, emprunts, regroupements ; leur donner du sens par les manipulations ;</li> </ul>
				<p>Construire, à côté des abaques, des écritures des enchaînements opératoires de plus en plus condensées, en discutant de ce qui se passe, de l'intérêt de se donner des « raccourcis ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>visualiser des représentations avec du matériel géométrique et des abaques ;</li> </ul>
				<p>S'entraîner à ces algorithmes de calcul écrit en les pratiquant sur des séries de nombres (pas sur des nombres très complexes) pour les manier avec aisance et avec de plus en plus de rapidité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>s'entraîner aux algorithmes de calcul écrit ;</li> <li>utiliser le calcul écrit dans des situations-problèmes (de vie).</li> </ul>
				<p>Faire des opérations écrites pour résoudre des problèmes en désignant à quelles données du problème correspondent les éléments de calcul écrit et, inversement, à quel élément du calcul écrit correspondent telles données du problème. Par exemple : <i>tel terme c'est le prix de, tel autre c'est... ; le multiplicateur correspond à... ; où se trouve le nombre de kilomètres dans ce calcul écrit et pourquoi ?</i></p>	













ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Dans les procédures de calcul écrit, <b>nommer</b> les objets et les actions menées sur eux <b>en termes mathématiques</b> adéquats.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pour résoudre : 318 km jusque... et encore 87 km...</li> </ul> $\begin{array}{r} \text{C D U} \\ 318 \\ + 87 \\ \hline \end{array}$ <p>ne pas perdre de vue que 1 + 1 + 8 c'est en fait 1D + 1D + 8D ou 10 + 10 + 80</p>	<p><b>Les algorithmes du calcul écrit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se référer à la valeur du chiffre par rapport à sa position.</li> <li>Envisager plusieurs procédures : <ul style="list-style-type: none"> <li>utilisation de la compensation pour la soustraction ;</li> <li>utilisation de l'emprunt ;</li> <li>mais articuler la compensation à la soustraction différence et l'emprunt à la soustraction-retrait avec recherche d'un reste.</li> </ul> </li> </ul> <p>Opérer en attribuant aux chiffres leur valeur décimale.</p> 
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Cherchons la différence entre 243 cm et 127 cm.</li> </ul> <p>La différence 3 - 7 n'est pas possible dans les nombres positifs. On se donne alors 10 unités de plus à 243, mais on doit compenser par 10 unités de plus ou une dizaine de plus à 127. La différence ne change pas.</p> $\begin{array}{r} \text{C D U} \\ 243 \\ + 10 \\ - 127 \\ \hline \end{array}$ <p>(243 + 10) - (127 + 10) = 243 - 127 compensation croisée de la soustraction.</p>	
				<p>Notre stand a rapporté 243 euros et on a déjà dépensé 127 euros.</p> <p>De 3F, on ne peut retirer 7F ; de 3 unités, on ne peut retirer 7 unités.</p> <p>On emprunte 10 unités aux 4 dizaines dont on dispose dans 243.</p> <p>De ces 4 dizaines, il n'en reste que 3.</p>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li><b>L'emprunt</b> est plus naturel et plus adapté à la <b>soustraction recherche d'un reste</b>. La <b>compensation</b> semble plus logique dans une <b>soustraction différence</b>. Attention à la lourdeur des emprunts successifs.</li> </ul> <p>Cherchons le poids de 27 livres de 237 g</p> $\begin{array}{r} \text{C D U} \\ 237 \\ \times 27 \\ \hline \end{array}$ <p>Penser que  <math>2 \times 7</math>, c'est <math>20 \times 7</math> (g)  <math>2 \times 3</math>, c'est <math>20 \times 30</math> (g)  <math>2 \times 2</math>, c'est <math>20 \times 200</math> (g)</p> <p>Quelle est l'aire d'un rectangle de 3,40 m sur 2,68 m ?</p> $\begin{array}{r} \text{C D U d c m} \\ 3,40 \\ \times 2,68 \\ \hline \end{array}$ <p>Réaliser que <math>8 \times 4</math>, c'est en fait <math>8/100</math> de <math>4/10</math>, donc <math>32/1000</math> parce que <math>1/100</math> de <math>1/10 = 1/1000</math></p>	
				<p>3,4 <math>\times 2,68</math></p> <p><b>Commentaires :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><math>8 \times 4 = 32</math> quoi ? <math>8c \times 4d =</math> <math>\frac{8}{100} \times \frac{4}{10} = \frac{32}{1000} = 32 \text{ m}</math></li> <li>des centièmes de dixièmes = des millièmes.</li> <li><math>6 \times 3 = 18</math> quoi ? <math>6d \times 3d =</math> <math>\frac{6}{10} \times \frac{3}{10} = \frac{18}{100} = 18 \text{ d}</math></li> <li>des dixièmes d'unité = des dixièmes.</li> </ul>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>• Découvrons que 2,40 euros pour 0,160 kg de crevettes grises, c'est la même chose que 240 euros pour 16 kg.</p> $\begin{array}{r} 2,40 \overline{) 0,16} \\ \underline{\phantom{2,40} 0,16} \\ \phantom{2,40} 0 \end{array} \text{ devient } \begin{array}{r} 240 \overline{) 16} \\ \underline{\phantom{240} 16} \\ \phantom{240} 0 \end{array}$ <p>Exprimer que l'on compense comme en calcul mental</p> <p>Autre situation : 25 240 euros pour 24 gagnants...</p> $\begin{array}{r} 25\ 240 \overline{) 24} \\ \underline{\phantom{25\ 240} 24} \\ \phantom{25\ 240} 0 \end{array} \text{ MCDU}$ <p>Exprimer, par exemple, que 2 billets de 10 000 euros sont impossibles à distribuer à 24 gagnants. Mais 25 billets de 1000 euros pourront l'être. Chaque gagnant aura 1 billet de 1000 euros. La solution sera dans les milliers d'euros.</p>	<p>➤ S'appuyer sur des problèmes « concrets » pour donner sens à la procédure et notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à la compensation dans la division;</li> <li>• à la distributivité à droite dans la division.</li> </ul> <p><u>Diviseur à 1 chiffre :</u> Vivre des situation de partage de billets € entre un nombre de personnes (&lt;10) ; les représenter, les organiser pour donner sens à l'algorithme.</p> <p><u>Diviseur à plusieurs chiffres.</u> Penser à la division de contenance pour calculer plus facilement.</p>
				<p><b>Comparer nos algorithmes de calcul écrit à d'autres qui ont existé dans l'histoire, à d'autres qui sont encore utilisés ailleurs.</b> Chercher à comprendre les mécanismes utilisés. Exprimer les avantages et les limites des uns et des autres.</p>	<p>Découvrir, comprendre et comparer différents algorithmes de calcul écrit.</p>
				<p><b>Comparer les procédures de calcul en base dix, aux procédures à appliquer pour des nombres exprimés dans d'autres bases.</b> Dégager les similitudes de raisonnement. Comparer les procédures de calcul en base dix aux procédures de calcul écrit sur les durées (base 60), par exemple.</p>	<p><i>Exemple : multiplication russe, chinoise ou musulmane.</i></p>
				<p><b><u>La machine à calculer : en réfléchir l'usage, le pratiquer</u></b> Le recours à la machine à calculer est déjà proposé dans de nombreuses activités énoncées sur les nombres et les opérations.</p>	<p><b><u>La machine à calculer :</u></b></p>
				<p><b>Découvrir</b> et commenter <b>le fonctionnement</b> d'une machine à calculer. Anticiper, réaliser, commenter <b>l'effet de manipulations diverses</b>. Confronter avec les autres. Par exemple : <i>pour afficher le nombre 75, j'appuie sur la touche 7, 7 s'affiche, puis sur la touche 5, 7 recule vers la gauche et 5 s'affiche à droite. Si on avait encodé 5 d'abord, que se serait-il passé ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ réfléchir à son fonctionnement ;</li> <li>➤ anticiper les étapes de son utilisation ;</li> <li>➤ comparer avec les démarches de calcul mental ;</li> <li>➤ repérer et expliquer les erreurs produites.</li> </ul>
				<p>Face à un calcul donné, anticiper oralement les manipulations à faire et l'ordre dans lequel il faudra le faire. <b>Comparer la procédure de la machine et sa procédure de calcul mental.</b> Est-ce pareil ou non ? Pourquoi ? Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tu dois prendre les 2/3 d'un nombre que tu affiches. Quelles touches dois-tu presser et dans quel ordre ? Pourquoi ?</i></li> <li>• <i>Tu dois effectuer <math>2 \times (317 + 429)</math>, comment vas-tu procéder ?</i></li> </ul>	
				<p>Utiliser chacun la machine à calculer pour les mêmes calculs. Confronter les résultats. <b>Chercher pourquoi</b> des résultats sont différents, d'où viennent <b>les erreurs : mauvais encodage des données, mauvais enchaînements des opérations, erreurs de manipulation</b> (doigt qui glisse, frappe deux fois, oubli de la virgule...). Exprimer la nécessité d'estimer avant pour contrôler.</p>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.3.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Les outils : choisir</b></p> <p>Face à une série de calculs à réaliser, décider de les résoudre chacun selon <b>l'outil jugé le plus pertinent</b> : calcul mental, calcul écrit, calculatrice. Confronter la répartition de ses calculs avec celle d'autres. Argumenter ses choix et entendre les arguments des autres. Essayer, en groupes, de se donner des arguments communs pour se diriger vers du calcul mental ou du calcul écrit ou la calculatrice.</p>	<p><u>Utilisation du calcul écrit ou du calcul mental ou de la calculatrice :</u> expérimenter; comparer; choisir; argumenter les choix.</p>
				<p>Confronter pour une série de calculs très divers les temps mis pour les réaliser mentalement, en calcul écrit, à la calculatrice. Découvrir et <b>expliquer pourquoi certains choix sont plus efficaces</b> que d'autres.</p>	

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.4.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>Lors de l'obtention de résultats de problèmes numériques à résoudre, se donner chacun un <b>moyen de le vérifier</b>. Confronter, avec les autres, sa procédure de vérification. Essayer ensemble d'en formuler quelques-unes en les argumentant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• on peut confronter à <b>l'estimation de départ</b> si on l'a faite ;</li> <li>• on peut vérifier à <b>la machine à calculer</b> s'il s'agit de nombres déjà grands ou à virgule ;</li> <li>• on peut faire <b>l'opération réciproque</b> pour revenir à certaines données ;</li> <li>• on peut refaire <b>l'opération d'une autre manière</b> pour ne pas reproduire ce qu'on a déjà fait ;</li> <li>• on peut <b>confronter à la réalité</b> : est-ce plausible ou pas ? pourquoi ?</li> <li>• ...</li> </ul>	<p><u>Vérification des résultats de problèmes numériques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ expérimenter des procédures diverses ;</li> <li>• comparer à l'estimation,</li> <li>• utiliser la calculatrice,</li> <li>• faire l'opération réciproque,</li> <li>• opérer en commutant les termes ou facteurs, si c'est possible,</li> <li>• décomposer autrement et associer ou distribuer autrement ;</li> <li>➤ confronter ces différentes procédures ;</li> <li>➤ choisir une procédure plutôt qu'une autre ;</li> <li>➤ argumenter des choix.</li> </ul>
				<p>Face à des calculs donnés avec leur contexte et leur résultat, les vérifier en groupes en appliquant chacun une procédure différente et confronter.</p>	
				<p>Face à des calculs donnés avec leur contexte et leur résultat, les classer chacun selon les diverses procédures de vérification possibles. Confronter les classements. Argumenter ses choix.</p>	



**SCN.4.5.**

La démarche de généralisation de propriétés, de procédures de calculs, de dénomination d'objets... avec construction d'écritures générales avec lettres est déjà présente dans plusieurs activités du programme.

SMG 3 : opérer sur des grandeurs :

- dans des situations de proportionnalité (**structure propre aux relations de proportionnalité** directes ou inverses);
- dans des situations de calcul de périmètres, d'aires et de volumes. (structures additives, multiplicatives, ou structures mixtes).










SCN 1-SCN 3 :

- comprendre le nombre dans ses divers aspects (structures additives, multiplicatives, ou mixtes des nombres composés) ;
- donner du sens aux opérations (**pour chaque opération, les 3 ou 4 structures correspondant aux dynamiques opératoires particulières**); (premières ébauches d'écritures généralisées des propriétés).
- donner du sens à l'égalité (égalités à démontrer sur des énoncés généraux écrits en lettres).







Ce qui aidera les enfants au-delà de structures de base comme celles des relations de proportionnalité et des dynamiques opératoires des 4 opérations arithmétiques, ce sera de réaliser que, dans la diversité des situations, reviennent deux grandes catégories :

- les problèmes additifs où les termes peuvent devenir des produits ;
- les problèmes multiplicatifs où les facteurs peuvent devenir des sommes.

On convient que ces deux registres contiennent aussi les soustractions (additions de termes négatifs) et les divisions (multiplication de facteurs rationnels). **Ce travail amène à brasser toutes les constructions précédentes du savoir calculer.**

ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.5.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p><b>Structures opératoires de situations-problèmes, les dégager</b></p> <p>Face à des énoncés de situations-problèmes donnés, distinguer ceux où il faut <b>additionner les données numériques</b>, de ceux où il faut <b>multiplier les données numériques</b>. En comparant les situations des deux catégories, expliciter concrètement en quoi ces situations sont différentes. Par exemple : <i>dans deux situations de commerce, l'une propose un achat de grandeurs différentes, l'autre d'une même grandeur prise plusieurs fois.</i></p>	<p><u>Les opérations dans les situations-problèmes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier, expliciter les opérations pertinentes pour résoudre additions, soustractions, multiplications, divisions ;</li> <li>➤ transformer le problème :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour passer d'une opération à l'autre (addition <math>\longleftrightarrow</math> multiplication),</li> <li>• pour garder la même opération mais l'amplifier (addition de 2 termes <math>\longrightarrow</math> addition de 3 termes...);</li> </ul> </li> </ul>
				<p>Face à des énoncés de situations réparties en deux catégories : les situations où il s'agit d'additionner les données et les situations où il s'agit de les multiplier; <b>modifier les énoncés, ajouter des données</b> pour garder les situations dans leur catégorie, mais <b>amplifier leur structure</b>. Modifier un énoncé d'une catégorie pour qu'il passe dans l'autre catégorie. Modifier un énoncé pour garder la structure opératoire de départ.</p>	
				<p>A partir d'un énoncé donné, <b>exprimer les opérations à faire sur les données</b>. Modifier l'énoncé, changer d'univers de grandeur tout en gardant la même structure opératoire : <i>on additionnait trois prix ; et si on additionnait 3 longueurs, 3 durées, 3 capacités, 3 masses..., la situation pourrait être... et s'énoncerait..</i></p>	



ETAPE 1		ETAPE 2		SCN.4.5.	Repères matières et repères didactiques
CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4		
				<p>A partir de plusieurs énoncés conçus pour être dans un registre additif, mais où les termes deviennent parfois des produits, <b>classer les situations selon divers critères</b> (contexte, type de grandeurs présentes, ordre de grandeur ou type de nombres...). Confronter les classements, les argumenter. <b>Classer</b> aussi selon la <b>structure opératoire depuis la plus simple jusqu'à la plus complexe</b>. Discuter de ce caractère de complexité « croissante », l'exprimer : <i>addition de termes simples, addition de termes dont l'un est une multiplication, addition dont tous les termes sont des multiplications</i>.</p> <p><b>Modifier les énoncés pour passer de la structure la plus simple à la plus complexe</b> ou, inversement, de la <b>plus complexe à la plus simple</b>.</p>	<p>➔ classer les situations selon le type d'opérations à l'œuvre.</p>
				<p>Même activité que ci-dessus à partir de plusieurs énoncés du registre multiplicatif : depuis la multiplication de facteurs simples, jusqu'aux multiplications dont un facteur est une somme, dont tous les facteurs sont des sommes.</p>	
				<p>Garder trace de ces énoncés et de ces travaux de classement et comparaison pour <b>construire</b>, à partir des situations de la même catégorie, <b>une écriture générale de l'enchaînement opératoire de résolution</b>. Ces écritures pourraient être :</p> <p><math>a + b = c</math> ; <math>a + (b \times c) = d</math> ; <math>(a \times b) + (c \times d) = e</math>  <math>a \times b = c</math> ; <math>a \times (b + c) = d</math> ; <math>(a + b) \times (c + d) = e</math>.</p> <p>Discuter de ces écritures, chercher à les rendre explicites. <b>Lier les éléments abstraits des formules ainsi construites aux éléments concrets des situations</b> : <i>ici « a » représente le prix de ..., ici la distance de..., ici la capacité de...</i></p>	<p><u>Vers le calcul littéral, le calcul algébrique</u></p> <p>➔ construire des « formules » mathématiques générales correspondant à un même type de situations résolues ;</p> <p>➔ faire des liens entre les éléments du contexte et les éléments abstraits des formules générales (usage de lettres) ;</p>
				<p><b>A partir des formules générales et des énoncés</b> des situations correspondantes, <b>calculer le résultat</b> opératoire attribué par le signe « = » <b>pour les valeurs des variables imposées par les énoncés</b>. Calculer ces résultats opératoires pour d'autres valeurs plausibles de ces variables. Utiliser la machine à calculer pour vérifier.</p>	<p>➔ résoudre les formules pour des variables données par les situations.</p>



# Table des matières

## SAVOIR ÉTABLIR DES LIENS LOGIQUES : SELL

<b>1) La résolution de problèmes comme méthodologie d'apprentissage</b>	<b>24</b>
<b>2) La résolution de problèmes comme objectif d'apprentissage</b>	<b>24</b>
<b>SELL.1. Analyser et comprendre un message</b>	<b>24</b>
SELL.1.1. Oser s'arrêter, prendre le temps de s'appropriier la situation et se poser des questions.	25
SELL.1.2. Cerner les problèmes qui se posent, les formules, les décomposer en sous-problèmes.	25
SELL.1.3. Rechercher les informations et des critères pour les sélectionner.	25
SELL.1.4. Recourir à des outils susceptibles d'aider à comprendre la situation.	26
<b>SELL.2. Traiter les informations et les cheminements</b>	<b>26</b>
<b>Des situations problèmes à travailler</b>	<b>26</b>
SELL.2.1. Organiser selon divers critères : trier, classer, ranger, articuler.	28
Tri et classement	28
Rangement	29
Tri, classement, rangement : les différencier	29
Articulations	29
SELL.2.2. Construire, lire, interpréter, utiliser : des symboles, des représentations, des schémas, des dessins, des graphiques, des tableaux, des graphes, des diagrammes pour clarifier une situation ou faciliter une recherche.	30
Symbolisation	30
Tableaux à deux ou plusieurs entrées	30
Graphes et graphiques relationnels	32
Graphiques de répartition	33
SELL.2.3. S'interroger sur des présentations de données, des combinaisons possibles de celles-ci, des fréquences d'apparition. Construire et utiliser le concept de moyenne.	34
Fréquence, régularité	34
Probabilités, statistiques	35
Moyenne	36
<b>SELL.3. Résoudre, raisonner et argumenter</b>	<b>37</b>
SELL.3.1. Faire des hypothèses, des solutions.	37
SELL.3.2. Chercher plusieurs idées de démarches pour résoudre la situation.	37
SELL.3.3. Anticiper leur plausibilité, leur faisabilité.	37
SELL.3.4. Recourir à des acquis susceptibles d'aider à résoudre la situation.	38
SELL.3.5. Choisir une démarche et la mener à son terme.	39
SELL.3.6. Confronter la solution et la démarche à la situation ; chercher à prouver leur adéquation.	38
SELL.3.7. Accepter ses erreurs, en chercher les causes et revenir sur son cheminement.	39
SELL.3.8. Interagir et communiquer avec les autres dans un langage clair et précis.	39
SELL.3.9. Comparer et confronter les hypothèses, les démarches et les solutions avec les autres.	40



<b>SSE.1.</b>	<b>Manier des instruments propres au repérage dans l'espace et au traçage de formes. ....</b>	<b>41</b>
SSE.1.1.	Déterminer le fonctionnement et la spécificité d'usage de divers outils et notamment d'une règle, d'une équerre, d'un compas, et recourir correctement à ces instruments, le premier instrument étant le corps. ....	41
	Le crayon .....	41
	Les ciseaux .....	41
	Le pliage .....	41
	La règle, la latte graduée .....	41
	L'équerre .....	41
	Le compas .....	42
	Le rapporteur .....	42
	Le quadrillage .....	42
SSE.1.2.	Fabriquer et utiliser de tels instruments. ....	42
<b>SSE.2.</b>	<b>Repérer et situer dans l'espace des objets dont soi-même. ....</b>	<b>43</b>
SSE.2.1.	Reconnaitre et exprimer des propriétés liées à la conservation du voisinage (ouvert/fermé ; intérieur/extérieur ; plein/creux...) .....	43
	Espace topologique .....	43
	Positions absolues des objets .....	43
SSE.2.2.	Reconnaitre et exprimer des rapports de positions opposées (haut/bas ; gauche/droite ; devant/derrière) .....	44
	Espace projectif .....	44
	Positions relatives des objets .....	44
SSE.2.3.	Coder et décoder des déplacements et des positions sur des réseaux, des quadrillages. ....	45
<b>SSE.3.</b>	<b>Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</b>	
SSE.3.1.	Se dégager des objets et distinguer, spécifier ce que sont des solides, des surfaces, ...	47
	des lignes, des points.	
SSE.3.2.	Reconnaitre des solides, des surfaces, des lignes, des points dans diverses situations. ...	49
SSE.3.3.	Analyser, caractériser selon différents critères des solides, des surfaces, des lignes dont des droites du plan (parallèles, sécantes, perpendiculaires), des points. ....	49
	Des solides : de diverses sortes .....	49
	Polyèdres et non-polyèdres .....	49
	Les éléments caractéristiques d'un solide .....	50
	Liens de parenté entre solides .....	50
	Des solides aux surfaces de diverses sortes .....	51
	Polygones .....	51
	Les éléments caractéristiques des surfaces .....	52
	Axe de symétrie .....	52
	Angle .....	52
	A propos d'angles .....	52
	Triangles et quadrilatères .....	53
	Des surfaces aux lignes de diverses sortes .....	54
	Segment de droite .....	54
	Demi-droite .....	54
	Droite .....	54





SSE.3.4.	Etablir des relations entre solides et diverses représentations planes (perspectives, développements...).	.54
	Des solides aux développements de solides	.54
	Des solides à leurs projections : projections orthogonales	.55
	Projections non orthogonales	.55
	Perspective cavalière	.55
	Perspective isométrique	.55
SSE.3.5.	Agencer, fabriquer des solides, des surfaces, des lignes.	.56
<b>SSE.4.</b>	<b>Recourir à des transformations de l'espace et du plan.</b>	<b>.59</b>
SSE.4.1.	Analyser, caractériser des transformations de l'espace et du plan	.59
	Symétrie orthogonale	.59
	Homothétie.	.60
SSE.4.2.	Reconnaitre et construire des transformations de l'espace et du plan et plus particulièrement les retournements (symétries orthogonales, axes de symétrie), les agrandissements et les réductions.	.60
	Symétrie orthogonale	.60
	Agrandissement ou réduction	.60

## SAVOIR MESURER LES GRANDEURS : SMG

<b>SMG.1.</b>	<b>Appréhender et comparer des grandeurs.</b>	<b>.61</b>
SMG.1.1.	Distinguer l'objet de ses diverses propriétés, distinguer les propriétés quantifiables (grandeurs) des autres.	.61
SMG.1.2.	Estimer et comparer qualitativement des grandeurs.	.62
	Longueur	.62
	Masse – poids	.62
	Capacité	.62
	Superficie ou aire	.62
	Volume	.62
	Durée	.62
	Amplitude	.62
	Prix	.62
SMG.1.3.	Vérifier l'invariance de grandeurs.	.63
<b>SMG.2.</b>	<b>Préciser une grandeur ou une différence de grandeurs en recourant au mesurage avec des étalons naturels, conventionnels.</b>	<b>.63</b>
	<b>Approche du mesurage moyennant des étalons naturels</b>	<b>.63</b>
SMG.2.1.	Choisir un étalon adapté à la grandeur à mesurer.	.64
SMG.2.2.	Estimer la mesure; l'ajuster en cours de mesurage.	.64
SMG.2.3.	Mesurer et exprimer le mesurage par encadrement.	.64
	<u>SMG.2.1 – SMG.2.2 – SMG.2.3.</u>	
	Mesurer – la mesure	.64
	Etalon naturel	.65
	L'estimation	.65
	Le mesurage effectif : un résultat en termes d'encadrement	.65
SMG.2.4.	Affiner le mesurage et son expression en construisant des sous-étalons et des sur-étalons.	.66
SMG.2.5.	Construire et utiliser des instruments gradués.	.66
	<u>SMG.2.4. – SMG.2.5.</u>	
	Des instruments gradués	.66
	Affinement du résultat et mesurage (sous-étalon)	.66
	Les sur-étalons	.66



## Approche du mesurage moyennant des étalons conventionnels .....66

SMG.2.6.	Mettre en évidence les limites des étalons naturels; chercher l'étalon et l'unité de mesure de grandeur conventionnels utiles à la situation. ....	67
	Inconvénients des étalons naturels .....	67
SMG.2.7.	Donner du sens aux unités de base et vérifier leur invariance. ....	68
	Premières rencontres et analyses des unités conventionnelles .....	68
	L'invariance des unités conventionnelles .....	68
	Des images mentales des unités conventionnelles .....	68
	Plus grand, plus petit que l'unité conventionnelle .....	69
SMG.2.8.	Construire concrètement les rapports décimaux avec les sous-unités et les sur-unités du système. ....	69
	Des sous-unités : premières intuitions .....	69
	Les systèmes d'unités et sous-unités conventionnelles : les manipulations .....	69
	Les systèmes d'unités et sous-unités conventionnelles : les représentations .....	70
	Les abaques .....	71
	Les abaques : prolongements .....	71
	Correspondance masse-volume-capacité .....	71
	Oser passer du temps sur les mesures de temps : ses divers aspects, ses représentations, son mesurage .....	72

## SMG.3. Opérer sur des grandeurs : Dans des situations de proportionnalité .....74

SMG.3.1.	Transformer et combiner des grandeurs pour résoudre des problèmes significatifs de proportionnalité directe ou inverse. ....	74
	Des situations vécues .....	74
	Des situations représentées .....	75
	Au magasin, des situations à résoudre .....	75
	Les grandeurs en présence : les transformer .....	76
	Des cheminements divers à oser .....	76
SMG.3.2.	Compléter, construire, exploiter, distinguer des tableaux qui mettent en relation des grandeurs proportionnelles ou non. ....	77
	Des représentations diverses comme outils .....	77
	Graphique cartésien .....	78
	Situations de proportionnalité ou non (graphe sagittal) .....	79
SMG.3.3.	Déterminer et utiliser le rapport ou le produit constant pour résoudre une situation de grandeurs proportionnelles. ....	80
	Rapport et produit constants .....	80

## Dans des situations de calcul de périmètres, aires, volumes .....82

SMG.3.4.	Dégager les techniques de calcul et les formules résultantes de techniques de mesurage et exprimer le rôle de chaque composante de la formule. ....	82
	Du mesurage au calcul .....	82
	Mesurer - calculer .....	82
	Périmètre .....	83
	Aire .....	83
	Volume .....	84
SMG.3.5.	Recourir aux formules de périmètre, d'aire, de volume dans des situations problématiques plausibles. ....	85
SMG.3.6.	Généraliser ou particulariser, établir des liens entre les formules de périmètre, d'aire et de volume. ....	86
	Volume, aire, périmètre : des procédures de calcul .....	86
	Volume, aire, périmètre : des concepts .....	87
	Polyèdres - polygones .....	87
	Volume, aire, périmètre : des énoncés .....	87



**Dans des situations de fractionnement/partage ou de comparaison .....88**

SMG.3.7. Repérer sur les objets les grandeurs à fractionner, à comparer: .....88

SMG.3.8. Dégager la fraction : .....88

- d'une opération de partage d'une grandeur (fraction opérateur) ;
- d'une opération de comparaison de deux grandeurs (fraction rapport).

    Première intuitions de la fraction partage : partage équitable d'un « tout »  
    ou d'un nombre de ... .....88

    Prouver, vérifier l'égalité de grandeur des parts .....90

    Premières intuitions de la fraction rapport : comparer des grandeurs .....90

    Approches du concept de fraction : fraction-partage et fraction-rapport .....91

- Numérateur - dénominateur .....91

    Ordonner des fractions-partages de grandeurs .....92

SMG.3.9. Etablir sur des grandeurs d'objets variés : .....93

- des équivalences de fractions ; .....93
- des équivalences d'écritures : fraction, nombre décimal, pourcentage. ....93

    Fractions équivalentes .....93

    Ecrire les fractions .....94

    Ecriture décimale et écriture en pourcentages des fractions .....94

SMG.3.10. Additionner et soustraire des fractions de grandeurs. ....94

SMG.3.11. Utiliser la fraction opérateur, les pourcentages sur des grandeurs  
dans des situations problématiques plausibles. ....96

**SAVOIR CALCULER SUR LES NOMBRES : SCN**

**SNC.1. Comprendre le nombre dans ses différents aspects .....97**

SCN.1.1. Dénombrer des collections. ....97

SCN.1.2. Dégager le nombre naturel comme abstraction d'une série de collections d'objets  
différents (aspect cardinal). ....97

SCN.1.1. – SCN.1.2.

Mots-nombres, chiffres et images mentales .....97

Procédure de dénombrement .....98

- Dénombrer - compter .....98

Cardinalité et invariance .....98

Perception globale, schèmes .....98

Symbolique des nombres .....99

Procédure de dénombrement plus élaborée .....99

- Nombrer – dénombrer - opérer .....99

Nombre ou pas .....99

    Numéro .....100

SCN.1.3. Expliciter les mécanismes de lecture et d'écriture des nombres entiers et des nombres non  
entiers dans la numération de position décimale (numération). ....100

- Principes de groupements .....100
- Principes des groupements itératifs .....100
- Principes des échanges .....101
- S'imposer une écriture .....101
- Et la base dix ? .....102
- L'abaque, les compteurs : des outils à se mettre dans la tête .....103
- La base dix, suite .....103
- Classes - rangs .....103
- Les tableaux numériques : autre outil pour comprendre le système décimal .....103
- Les opérateurs « décimaux » .....103
- Plusieurs modalités d'écriture des nombres entiers .....104
- Et les autres systèmes d'écriture ? .....104
- Et les nombres non entiers : d'abord les rencontrer .....104
- Construire aussi le sens de leur écriture « décimale » .....105



	Jongler avec leurs diverses écritures .....	105
	Les opérateurs « décimaux » .....	105
	Les fractions et leur écriture décimale .....	106
SCN.1.4.	- Situer les nombres entiers et non entiers les uns par rapport aux autres : déterminer des écarts (opérateurs additifs).	
	- Comparer les nombres entiers et non entiers les uns par rapport aux autres : déterminer des rapports (opérateurs multiplicatifs).	
	- Ordonner les nombres entiers et non entiers sur des supports structurants (droites, cercles, tableaux numériques...) (aspect ordinal).	
	Comparaisons qualitatives et sériations de collections distinctes .....	107
	Ecrire la comparaison avec les signes =, <, > .....	108
	Comparaison de collections « emboîtées » .....	108
	Construction de droites numériques .....	109
	Comptages .....	110
	Comparaisons quantitatives .....	110
	Jongler avec les écarts et les rapports entre nombres entiers .....	110
	Situer les nombres dits « décimaux », organiser leur ordre .....	111
<b>SCN.2.</b>	<b>Organiser des familles de nombres naturels .....</b>	<b>112</b>
SCN.2.1.	Etablir des relations entre les nombres en les décomposant et en les recomposant en sommes et en produits. ....	112
	Décompositions additives des vingt premiers nombres .....	112
	Nombres entiers ou naturels .....	112
	Décompositions multiplicatives des vingt premiers nombres .....	113
	Décompositions additives et multiplicatives des nombres supérieurs à vingt .....	114
SCN.2.2.	Créer des classes, des familles de nombres, expliciter des critères. ....	115
SCN.2.3.	Relever des régularités dans des suites de nombres, des tableaux de nombres, des supports visuels de ces nombres. ....	115
	<u>SCN.2.2. – SCN.2.3.</u>	
	Les nombres pairs et impairs .....	115
	Les nombres premiers .....	115
	Les nombres carrés ou rectangulaires .....	116
	Le tableau des nombres .....	116
	Les nombres triangulaires .....	117
	Les multiples .....	117
	Le tableau de Pythagore .....	118
	Les diviseurs .....	118
	Les nombres divisibles par .....	119
	Autres possibles .....	120
	Commencer à s'interroger sur les nombres positifs ou négatifs .....	120
<b>SCN.3.</b>	<b>Cerner les divers sens des opérations arithmétiques .....</b>	<b>121</b>
SCN.3.1.	Attribuer à une situation la ou les opérations) correspondant(s) .....	121
SCN.3.2.	Passer de multiples expressions françaises d'une même opération à sa représentation en symboles mathématiques ainsi qu'à des représentations graphiques variées. ....	121
	<u>SCN.3.1. – SCN.3.2.</u>	
	L'addition .....	123
	L'addition combinaison .....	123
	L'addition transformation .....	124
	L'addition comparaison .....	125
	L'addition égalisation .....	125
	Confronter les types d'additions et écrire des additions .....	126
	La soustraction .....	127
	La soustraction transformation .....	127
	La soustraction comparaison .....	128
	La soustraction égalisation .....	128
	Confronter les types de soustraction, écrire des soustractions .....	129



	La multiplication . . . . .	130
	La multiplication combinaison . . . . .	130
	La multiplication transformation . . . . .	131
	La multiplication comparaison et égalisation . . . . .	132
	Confronter les divers types de multiplications ; écrire des multiplications . . . . .	133
	La division . . . . .	134
	La division transformation . . . . .	134
	La division comparaison . . . . .	135
	La division égalisation . . . . .	135
	Confronter les diverses divisions, écrire les divisions . . . . .	136
	Les quatre opérations . . . . .	137
SCN.3.3.	Respecter le sens de l'égalité et l'utiliser correctement . . . . .	137
	De l'équivalence à l'égalité . . . . .	137
	De l'identité à l'égalité . . . . .	138
	Utiliser aussi le signe $\Leftrightarrow$ pour attribuer son résultat à une situation opératoire . . . . .	140
	L'égalité affirmative et l'égalité supposée . . . . .	141
SCN.3.4.	Articuler les opérations d'addition et de soustraction, de multiplication et de division (réciprocité, particularisation, similitudes...) . . . . .	142
	L'addition, la multiplication et l'exponentiation . . . . .	142
	Les opérations et leurs réciproques . . . . .	143
	Les opérations et leurs propriétés . . . . .	143
<b>SCN.4.</b>	<b>Résoudre des calculs . . . . .</b>	<b>144</b>
SCN.4.1.	Construire et utiliser les quelques automatismes de base nécessaires. . . . .	144
	A propos des automatismes . . . . .	144
SCN.4.2.	Estimer le résultat en calculant une approximation. . . . .	144
	Estimer n'est pas deviner, lancer des hypothèses au hasard . . . . .	144
SCN.4.3.	Inventer une procédure de résolution : . . . . .	146
	a) en décidant de recourir :	
	• à la transformation de l'écriture des nombres intervenant dans l'opération ;	
	• à ce que permettent les propriétés des opérations :	
	- commuter les éléments ;	
	- les décomposer et les associer ou les distribuer ;	
	- transformer un élément et compenser par un autre ;	
	b) en choisissant le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice de façon pertinente.	
	Les transformations d'écritures . . . . .	146
	Les propriétés des opérations : les construire . . . . .	146
	La commutativité . . . . .	146
	L'associativité . . . . .	147
	La compensation . . . . .	148
	La distributivité . . . . .	149
	Le rôle du « zéro » et du « un » . . . . .	150
	Les propriétés des opérations, les choisir . . . . .	150
	Variations sur les éléments d'une opération et conséquence sur le résultat . . . . .	151
	Les algorithmes de calcul écrit : les construire, les pratiquer . . . . .	151
	La machine à calculer : en réfléchir l'usage, le pratiquer . . . . .	153
	Les outils : choisir . . . . .	154
SCN.4.4.	Vérifier le résultat d'une opération de diverses manières. . . . .	154
SCN.4.5.	Extraire de situations diverses la structure opératoire semblable et l'exprimer par une écriture générale (expression littérale). . . . .	
	Calculer les valeurs numériques d'expressions égales. . . . .	155
	Structures opératoires de situations-problèmes, les dégager . . . . .	155



L a n g u e s

modernes



# Sommaire

## **LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

## **LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

Savoirs linguistiques et non linguistiques	p.4
Contextes et champs thématiques	p.4
Fonctions langagières	p.5

## **PLAN DES COMPÉTENCES** **p.6**

1. Vue d'ensemble	p.6
2. Compétences d'intégration	p.7
3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration	
Savoir écouter : compréhension à l'audition	p.7
Savoir parler : expression orale	p.8
Savoir lire : compréhension à la lecture	p.9
Savoir écrire : expression écrite	p.9
4. Prolongements dans le secondaire	p.10
5. Liens avec les Socles de compétences	p.11

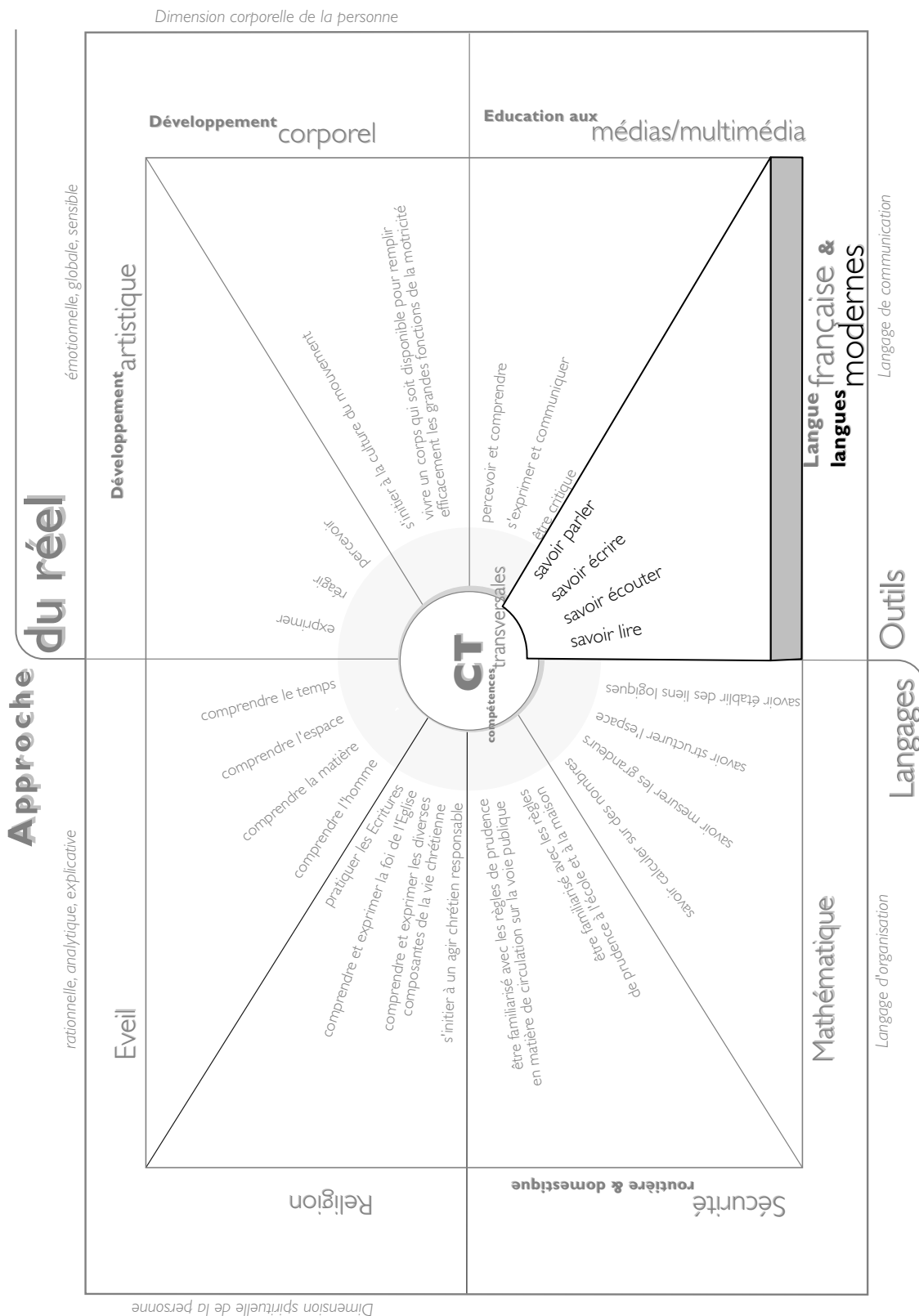
## **PLAN DES ACTIVITÉS** **p.13**

Des activités pour le	
Savoir écouter	p.13
Savoir parler	p.17
Savoir lire	p.21
Savoir écrire	p.25

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences





# Intentions générales

**Un homme vaut autant d'hommes  
qu'il connaît de langues.**

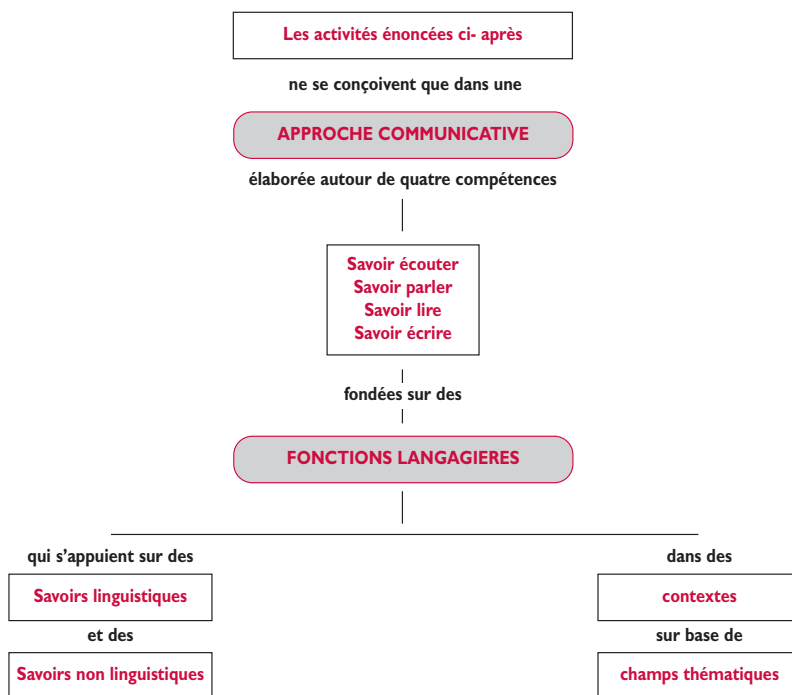
**Charles-Quint**

De même que pour la langue maternelle, les apprentissages liés aux langues modernes s'articulent autour de quatre compétences langagières fondamentales en interaction constante l'une avec l'autre: l'écoute ou la compréhension à l'audition, la prise de parole, la compréhension à la lecture et l'expression écrite.

Il s'agit d'éveiller l'enfant à un autre mode de pensée et à un autre type de culture tout en suscitant chez lui **l'audace** et **le plaisir** de s'exprimer dans une autre langue qui contribue à l'épanouissement et à l'enrichissement de sa personnalité dans des dimensions d'intégration sociale, morale, affective et intellectuelle.

Il s'agit également d'exploiter au maximum la souplesse de l'oreille encore présente chez l'enfant pré-pubère ainsi que sa spontanéité.

Le cours de langue moderne, cours de communication et d'interaction sociale, fait partie intégrante de l'éducation et a sa place dans une pédagogie fonctionnelle et participative. C'est pourquoi, il importe que les activités s'appuient sur des situations réellement vécues en classe, qu'elles soient elles aussi fonctionnelles, qu'elles permettent à l'enfant d'apprendre à se servir de ce nouveau langage pour comprendre, se faire comprendre et entrer en contact avec d'autres personnes qui parlent cette langue dans un souci d'interculturalisme.



## I. SAVOIRS LINGUISTIQUES ET NON LINGUISTIQUES

Les savoirs non linguistiques recouvrent tout le comportement non verbal (attitudes, mimiques, gestes...).

Les savoirs linguistiques se composent essentiellement du vocabulaire et de la grammaire.

Comme pour l'apprentissage de la langue maternelle, ces savoirs s'acquièrent naturellement et progressivement, dans la mesure où :

- ➔ le vocabulaire est un vocabulaire **courant**, que le maître veille à faire utiliser **SOUVENT** et dans **différents contextes**;
- ➔ les structures grammaticales apparaissent dans les fonctions langagières sans que l'enfant ne s'en rende compte dans un premier temps; pour ce faire, les fonctions doivent s'utiliser dans des contextes **proches de la réalité** et répondre **au vécu** des élèves.

## 2. CONTEXTES ET CHAMPS THÉMATIQUES

- 2.1. Les fonctions langagières à acquérir s'exerceront principalement dans les cinq contextes suivants pour les élèves:
  - ➔ la vie familiale (relations avec parents);
  - ➔ la vie scolaire (relations avec enseignants et condisciples);
  - ➔ la vie sociale (relations avec amis, supérieurs, étrangers...);
  - ➔ les loisirs (relations avec amis, inconnus...);
  - ➔ les services (relations avec professions libérales, employés, commerçants...).
- 2.2. Dans ces contextes, l'enfant pourra aborder les champs thématiques suivants:
  - ➔ l'identification (nom, adresse, pays...);
  - ➔ la famille (composition, liens de parenté, professions...);
  - ➔ le logement (parties de la maison, meubles, parties du jardin...);
  - ➔ la rue (domicile, édifices publics, plan, code de la route...);
  - ➔ l'école et la classe (année, cours, horaire, effets scolaires...);
  - ➔ les vêtements essentiels;
  - ➔ la nourriture, les boissons (repas et goûts en la matière);
  - ➔ les parties du corps, la santé (maladies) et l'hygiène (soins);
  - ➔ les loisirs (sports, TV, cinéma, lecture, voyages, visites...);
  - ➔ le temps qu'il fait, les saisons et la nature;
  - ➔ le temps qui passe et le calendrier (fêtes annuelles...);
  - ➔ la quantification simple (prix, poids, masse, surface, calculs élémentaires...);
  - ➔ les services tels que les transports, banques, postes, administrations, magasins.



### 3. FONCTIONS LANGAGIÈRES

- 3.1. Par fonctions langagières, il faut entendre la définition donnée par le Conseil de l'Europe dans son document *Le niveau seuil: "Ce que font les hommes au moyen de la langue"* (page 22, chapitre V).
- 3.2. La liste ci-après pourrait être étoffée par d'autres fonctions langagières pour les élèves qui soit débutent l'apprentissage plus tôt, soit bénéficient d'un volume horaire plus élevé. Cependant, face à la quantité, il vaut mieux opposer la qualité. En d'autres termes, il est préférable d'aborder un nombre limité de fonctions langagières en envisageant pour chacune d'elles des formulations de plus en plus complexes.
- 3.3. Les fonctions langagières reprises ci-dessous portent aussi bien sur la réception que la production.
  - 3.3.1. Etablir des contacts sociaux:
    - saluer;
    - prendre congé;
    - se présenter et présenter;
    - remercier;
    - s'excuser;
    - féliciter, complimenter;
    - ...
  - 3.3.2. (S')assurer (de) la compréhension:
    - assurer sa propre compréhension;
    - s'assurer de la compréhension des autres.
  - 3.3.3. Demander/donner des informations:
    - demander des informations en relation avec les champs thématiques évoqués au point 2, notamment qui? quoi? comment? où? combien? pourquoi?
    - donner des informations sur... (champs thématiques);
    - ...
  - 3.3.4. Prendre position:
    - exprimer l'accord, le désaccord, le refus;
    - exprimer la préférence;
    - ...
  - 3.3.5. Exprimer des sentiments, des humeurs:
    - exprimer de manière non verbale des sentiments, des humeurs;
    - exprimer le plaisir, la satisfaction, la joie;
    - exprimer le mécontentement, la colère;
    - exprimer la douleur;
    - ...
  - 3.3.6. Inviter à/demander :
    - s'informer des désirs, des goûts de quelqu'un;
    - exprimer une demande, un désir, un souhait;
    - donner un ordre, une interdiction, un conseil, mettre en garde;
    - inviter quelqu'un;
    - proposer de faire quelque chose;
    - ...



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

### Savoir écouter

Avoir envie d'écouter, d'entendre une nouvelle langue.

Saisir le rythme de l'autre langue.

Participer à différentes activités en langue cible.

Comprendre des mots familiers et des expressions courantes dans des situations de communication simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques".

Comprendre globalement un message oral.

Comprendre une histoire.

### Savoir parler

Imiter, restituer des communications simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques".

Reproduire de mémoire.

Réutiliser des expressions connues dans d'autres contextes.

Avoir une prononciation aussi correcte que possible.

### Savoir lire

Identifier des mots porteurs de sens.

Comprendre des phrases simples en référence à un contexte connu.

Comprendre globalement un message écrit.

Vérifier la cohérence du message.

Lire occasionnellement avec une bonne prononciation et de manière expressive de petits dialogues, textes, consignes significatifs pour des enfants.

### Savoir écrire

Être capable de retranscrire correctement des mots ou des courtes expressions



## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

### ↳ **Savoir écouter**

Etre attentif au contenu des messages oraux et audiovisuels pour s'écouter; s'informer; comprendre les autres, découvrir une autre culture.

### ↳ **Savoir parler**

S'exprimer pour se faire comprendre, échanger, clarifier sa pensée, répondre à une question.

### ↳ **Savoir lire**

Recourir à des formes de messages écrits pour se lire, s'informer, comprendre les autres ...

### ↳ **Savoir écrire**

Etre capable de retranscrire correctement des mots ou de courtes expressions pour se lire, s'informer, comprendre les autres.

## 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

### ↳ **Savoir écouter : compréhension à l'audition** (CA)

#### CA.1.

**Avoir envie d'écouter, d'entendre une nouvelle langue.**

CA.1.1. Prendre plaisir à écouter sans aucune autre intention linguistique ou d'évaluation.

#### CA.2.

**Saisir le rythme de l'autre langue.**

CA.2.1. Repérer le message en langue cible dans une séquence de messages en différentes langues.

CA.2.2. Confronter son propre enregistrement à un modèle pour s'améliorer:

#### CA.3.

**Participer à différentes activités en langue cible.**

CA.3.1. Modifier son attitude en fonction des informations reçues en langue cible.

CA.3.2. Interrompre un message à l'audition d'un son préalablement précisé (cf. EO.3.2. et CL.1.1.).

Rem: le message peut être énoncé par le maître, un condisciple ou être enregistré. Le mot "son" recouvre des bruits naturels, des mots familiers, des phonèmes.

CA.3.3. Interrompre un message pour poser une question sur un élément entendu (cf. EO.1.3.).

CA.3.4. Montrer l'image qui correspond au mot, à la phrase, au récit (cf. EO.2.3.).

#### CA.4.

**Comprendre des mots familiers et des expressions courantes dans des situations de communication simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques".**

CA.4.1. Réagir par l'expression corporelle à des consignes données en langue cible (cf. EO.1.1. et CL.2.1.).

CA.4.2. Dessiner d'après une instruction.

CA.4.3. Pouvoir classer des images à l'écoute d'une communication (cf. CL.2.4.).



**CA.5.****Comprendre globalement un message oral.**

- CA.5.1. Dégager l'idée essentielle d'un message entendu (TV, radio, téléphone...) (cf. EO.3.2).  
 CA.5.2. Extraire un ou plusieurs mots significatifs après auditions répétées (bulletin météo...).

**CA.6.****Comprendre une histoire.**

- CA.6.1. Reconnaître une histoire racontée en langue cible et déjà connue en langue maternelle.

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

➔ **Savoir parler : expression orale** (EO)

---

**EO.1.**

**Imiter, restituer des communications simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques".**

- EO.1.1. Donner un ordre, une consigne, un conseil (cf. CA.4.1.).  
 EO.1.2. Demander une permission.  
 EO.1.3. Poser des questions dans des activités réalistes et significatives pour l'élève (cf. CA.3.3).  
 EO.1.4. Décrire une photo, un objet pour pouvoir l'identifier.  
 EO.1.5. Pratiquer des jeux de société n'exigeant qu'un vocabulaire simple.  
 EO.1.6. Participer à des jeux de rôle.

**EO.2.****Reproduire de mémoire**

- EO.2.1. Chanter.  
 EO.2.2. Réciter un poème en l'accompagnant de gestes.  
 EO.2.3. Dire le mot correspondant à l'image, au son (cf. CA.3.4).  
 EO.2.4. Reproduire un dialogue mémorisé.

**EO.3.**

**Réutiliser des expressions connues dans d'autres contextes.**

- EO.3.1. Utiliser un dialogue connu dans un autre contexte.  
 EO.3.2. Identifier un bruit et exprimer l'image évoquée (cf. CA.3.2. et CA.5.1.).

**EO.4.**

**Avoir une prononciation aussi correcte que possible.**

- EO.4.1. Prononcer correctement des mots usuels et fonctionnels.  
 EO.4.2. Pratiquer des jeux d'intonation et de rythme.  
 EO.4.3. Réciter, chanter, dialoguer.



↳ **Savoir lire : Compréhension à la lecture** (CL)

---

**CL.1.**

**Identifier des mots porteurs de sens.**

- CL.1.1. Repérer à la lecture des mots contenant un son donné (cf. CA.3.2).
- CL.1.2. Retrouver des mots connus.

**CL.2.**

**Comprendre des phrases simples en référence à un contexte connu.**

- CL.2.1. Lire une consigne et la réaliser (cf. CA.4.1.).
- CL.2.2. Sélectionner parmi divers textes celui qui est rédigé en langue cible.
- CL.2.3. Repérer parmi plusieurs textes celui qui est en rapport avec l'illustration.
- CL.2.4. Ordonner des phrases avec l'aide de supports auditifs ou visuels (cf. CA.4.3.).
- CL.2.5. Classer des phrases dans un ordre logique ou chronologique.

**CL.3.**

**Comprendre globalement un message écrit.**

- CL.3.1. Dégager d'une lecture autonome de petits textes l'information qu'ils contiennent sans se bloquer devant des mots nouveaux ou devant des aspects linguistiques inconnus (inversion par exemple).
- CL.3.2. Extraire un ou plusieurs mots significatifs.

**CL.4.**

**Vérifier la cohérence du message.**

- CL.4.1. Repérer des incohérences.

**CL.5.**

**Lire occasionnellement avec une bonne prononciation et de manière expressive de petits dialogues, textes, consignes significatifs pour des enfants.**

↳ **Savoir écrire : expression écrite** (EE)

---

**EE.1.**

**Retranscrire correctement des mots ou de courtes expressions.**

- EE.1.1. Copier des mots dans des exercices fonctionnels (classements, associations...).
- EE.1.2. Résoudre des mots-croisés.
- EE.1.3. Associer des éléments pour créer un mot composé.
- EE.1.4. Compléter un formulaire, un document, un texte lacunaire simple.

Aucune production personnelle n'est prévue. Cependant, elle pourrait être abordée dans des activités réalistes et significatives privilégiant la perception globale du sens par des élèves qui soit débutent l'apprentissage plus tôt soit bénéficient d'un volume horaire plus élevé.

Les codes, comme : **EE.1.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.



## 4. PROLONGEMENTS DANS LE SECONDAIRE

### ↳ Savoir écouter

- ➔ Comprendre des mots familiers et des expressions courantes dans des situations de communication simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques".
- ➔ Comprendre les informations contenues dans un message oral, en situation de communication significative et réaliste, et les reformuler en fonction de la tâche, soit en français, soit en langage non-verbal. Ce message sera exprimé dans une langue simplifiée (conversation de la classe, matériel adapté à l'apprentissage), en rapport avec son âge, son environnement, sa culture, ses intérêts et son expérience de la vie quotidienne.

### ↳ Savoir parler

- ➔ Reproduire de mémoire. Imiter; restituer des communications simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques". Réutiliser des expressions connues dans d'autres contextes.
- ➔ Produire un message oral simple, par exemple: participer à de courts échanges, poser ou répondre à des questions, donner ou demander des informations avec des mots, des expressions simples et des phrases simples. Ce message sera une réponse adéquate à un stimulus non-verbal, à un message oral ou écrit en langue simple dans une situation de communication significative et réaliste, en rapport avec son âge et son environnement socio-culturel immédiat, dans sa vie quotidienne.

### ↳ Savoir lire

- ➔ Comprendre des phrases simples en référence à un contexte connu. Comprendre globalement un message écrit.
- ➔ Comprendre les informations contenues dans un message écrit, en situation de communication significative et réaliste, et les reformuler en fonction de la tâche, soit en français, soit en langage non-verbal. Ce message sera rédigé dans une langue simplifiée (matériel adapté à l'apprentissage), en rapport avec son âge, son environnement, sa culture, ses intérêts et son expérience de la vie.

### ↳ Savoir écrire

- ➔ Aucune production écrite.
- ➔ Rédiger un message écrit simple, court, cohérent et logique en utilisant de manière personnelle des éléments trouvés dans un support écrit en langue simplifiée, pour faire part, en situation significative et réaliste, d'une anecdote, d'une demande d'informations, d'une expérience personnelle, de données sur lui, son environnement et sa culture, dans sa vie quotidienne.





## 5. LIENS AVEC LES SOCLES DE COMPÉTENCES

Si le document ministériel des Socles de compétences précise les compétences que chaque enfant doit atteindre au terme des étapes 2 (6<sup>e</sup> primaire) et 3 (2<sup>e</sup> secondaire), le programme quant à lui propose des compétences qu'il est possible de mettre en place au travers d'activités s'adressant à tous les enfants.

C'est ainsi, par exemple, que la certification des compétences portera sur quatre domaines : caractéristiques personnelles, vie quotidienne, relations avec les autres, nourriture et boissons. Ceux-ci feront donc l'objet d'une attention particulière tout au long de l'apprentissage qui abordera aussi les autres champs thématiques du programme.

Le domaine "relations avec les autres" ne figure pas en tant que tel parmi les 12 champs thématiques, mais il est chaque fois présent dans les cinq contextes cités pour exercer les fonctions langagières.

De même, les éléments grammaticaux répertoriés dans les socles et qui ne feront pas l'objet d'une évaluation spécifique, ne sont pas détaillés dans le programme, mais sont abordés dans les savoirs linguistiques.

Programme intégré	Socles de compétences
<p><b>→ Savoir écouter</b></p> <p>Etre attentif au contenu des messages oraux et audiovisuels pour (s')écouter; s'informer; comprendre les autres, découvrir une autre culture.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ comprendre des mots familiers et expressions courantes dans des situations de communication simples;</li><li>➤ repérer le message en langue cible dans une séquence de messages en différentes langues;</li></ul> <p>- savoirs linguistiques et non-linguistiques;</p> <p>- interrompre un message à l'audition d'un son préalablement précisé;</p> <p>- les fonctions langagières;</p> <p>- saisir le rythme de l'autre langue;</p> <p>- extraire un ou plusieurs mots significatifs;</p> <p>- dégager l'idée essentielle d'un message.</p> <p><b>→ Savoir parler</b></p> <p>S'exprimer pour se faire comprendre, échanger, clarifier sa pensée, répondre à une question.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ imiter, restituer des communications simples;</li><li>➤ réutiliser des expressions connues dans d'autres contextes.</li></ul>	<p><b>Ecouter</b></p> <p><b>Définition</b> C'est comprendre des messages oraux.</p> <p><b>Socles:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ comprendre des mots familiers, des expressions courantes;</li><li>➤ reconnaître la langue cible;</li><li>➤ identifier:<ul style="list-style-type: none"><li>- les structures syntaxiques;</li><li>- les sons;</li></ul></li><li>- les fonctions langagières;</li><li>- les intonations;</li><li>- repérer les mots-clés et en comprendre le sens.</li></ul> <p><b>Parler</b></p> <p><b>Définition</b> C'est produire un message oral compréhensible.</p> <p><b>Socles:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ produire des messages simples proches des messages rencontrés;</li><li>➤ utiliser des expressions et phrases simples.</li></ul>



### ↳ **Savoir lire**

Recourir à des formes de messages écrits pour (se) lire, s'informer; comprendre les autres.

- comprendre des phrases *simples* en référence à un contexte connu.
- sélectionner parmi divers textes celui qui est rédigé en langue cible;
- vérifier la cohérence du message;
- identifier des mots porteurs de sens.

### ↳ **Savoir écrire**

Etre capable de retranscrire correctement des mots ou de courtes expressions pour (se) lire, s'informer; comprendre les autres...

- aucune production personnelle n'est prévue.

- savoirs linguistiques.

### **Lire**

#### **Définition**

C'est comprendre des messages écrits.

#### **Socles:**

- comprendre des phrases simples;
- le texte ne comprend que des éléments connus;
- reconnaître la langue cible;
- identifier les structures syntaxiques
- repérer les mots-clés et en comprendre le sens.

### **Écrire**

#### **Définition**

C'est produire un message écrit compréhensible.

#### **Socles:**

- aucune production écrite ne sera évaluée.

### **Éléments grammaticaux**

#### **Socles:**

- éléments grammaticaux;
- phrase simple affirmative, négative, et interrogative;
- formes verbales et indicateurs temporels;
- pronoms personnels sujets;
- mots interrogatifs;
- principaux déterminants.

Les éléments grammaticaux et lexicaux ne constituent pas une compétence en soi; ils ne feront donc pas l'objet d'une évaluation spécifique.



# Plan des activités

Les compétences reprises ci-dessous ne sont que des compétences spécifiques. Dès lors, toutes les activités proposées ci-après seront des activités de structuration. Ce qui n'enlève en rien la nécessité d'inclure ces activités dans des démarches fonctionnelles liées d'une part aux divers projets propres à chaque classe et d'autre part à la spécificité du cours de langues modernes : communiquer en langue étrangère dans des situations porteuses de sens.

Il est bon ici aussi de rappeler le rôle capital de l'intégration du maître spécial au sein de l'équipe éducative avec un souci d'interdisciplinarité et de collégialité.

Pour une raison de mise en page, les quatre savoirs sont présentés séparément. Dans la pratique, l'apprentissage d'interactions communicatives amènera parfois à en associer deux ou plus. Il faudra cependant être attentif à n'en évaluer qu'une à la fois.

## → **Savoir Ecouter** (CA)

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

### CA.1.

*Avoir envie d'écouter, d'entendre une nouvelle langue.*

CA.1.1. Prendre plaisir à écouter sans aucune autre intention linguistique ou d'évaluation.

Voici quelques types d'activités

### CA.1.1.

Écouter un récit, un chant, un conte... pendant une autre activité (dessin, bricolage...).

Constituer une bibliothèque, discothèque de chants, poèmes, cassettes, disques, CD, émissions de radio...

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

### CA.2.

*Saisir le rythme de l'autre langue.*

CA.2.1. Repérer le message en langue cible dans une séquence de messages en différentes langues.

CA.2.2. Confronter son propre enregistrement à un modèle pour s'améliorer.

Voici quelques types d'activités

### CA.2.1.

Écouter régulièrement, dans le respect et la tolérance, des messages sonores d'origines diverses avec la simple intention de confronter les hypothèses formulées pour tenter de reconnaître la langue.

### CA.2.2.

Utiliser l'enregistreur et pourquoi pas l'ordinateur, afin de comparer sa prononciation, son intonation, son débit, l'emplacement des accents toniques personnels avec un message original.



**CA.3.**

**Participer à différentes  
activités en langue cible.**

- CA.3.1. Modifier son attitude en fonction des informations reçues en langue cible.
- CA.3.2. Interrompre un message à l'audition d'un son préalablement précisé (cf. EO.3.2. et CL1.1.).  
Le message peut être énoncé par le maître, par un condisciple ou être enregistré.  
Le mot "son" recouvre des bruits naturels, des mots familiers, des phonèmes.
- CA.3.3. Interrompre un message pour poser une question sur un élément entendu (cf. EO.1.3.).
- CA.3.4. Montrer l'image qui correspond au mot, à la phrase, au récit (cf. EO.2.3.).

Voici quelques types d'activités

**CA.3.1.**

Mimer.

Imiter un geste, une action présentée par un modèle.

Réagir à une consigne de classe usuelle.

**CA.3.2.**

Demander la représentation du son figurant sur sa carte loto lorsque l'on pense l'avoir entendu.

Entourer dans une liste le(s) mot(s) entendu(s) dans un poème ou une chanson.

**CA.3.3.**

Demander des informations complémentaires.

**CA.3.4.**

Barrer le mot sur sa carte de loto mathématique, thématique ou sémantique lorsque l'on pense l'avoir entendu.

Associer le nom de l'objet et l'objet lui-même en utilisant les fournitures scolaires ou tout autre matériel.

Associer parmi une série d'images celle qui correspond à la description ou au récit.



**CA.4.**

**Comprendre des mots  
familiers et des expressions  
courantes dans des situations  
de communication simples  
concernant les champs  
thématiques évoqués dans  
le paragraphe "Contextes  
et champs thématiques".**

- CA.4.1. Réagir par l'expression corporelle à des consignes données en langue cible (cf. EO.1.1. et CL.2.1.).
- CA.4.2. Dessiner d'après une instruction.
- CA.4.3. Pouvoir classer des images à l'écoute d'une communication (cf. CL.2.4.).

Voici quelques types d'activités

**CA.4.1.**

Exécuter un déplacement en relation avec une consigne liée à l'espace.

Exécuter un déplacement en relation avec plusieurs consignes liées à l'espace et au temps.

Enchaîner des déplacements en relation avec des consignes liées à l'espace et au temps.

Adapter son attitude à une consigne entendue.

Adapter son attitude aux consignes entendues.

**CA.4.2.**

Réaliser un dessin sur un thème simple donné (cf. champs thématiques).

Restituer un dessin conforme à une description donnée.

**CA.4.3.**

Etablir un classement chronologique.

Etablir un classement logique.

Etablir un classement thématique.



Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...

**CA.5.**

**Comprendre globalement  
un message oral.**

- CA.5.1. Dégager l'idée essentielle d'un message entendu (TV, radio, téléphone...) (cf. EO.3.2.).
- CA.5.2. Extraire un ou plusieurs mots significatifs après auditions répétées (bulletin météo...).

Voici quelques types d'activités

**CA.5.1.**

Donner un titre général au message entendu.

Délimiter globalement le champ thématique abordé.

**CA.5.2.**

Repérer le(s) mot(s) clé(s).

Extraire les renseignements que l'on recherche.

Associer les mots recouvrant un même champ thématique.

Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...

**CA.6.**

**Comprendre une histoire.**

- CA.6.1. Reconnaître une histoire racontée en langue cible et déjà connue en langue maternelle.

Voici quelques types d'activités

**CA.6.1.**

Pouvoir donner en langue maternelle le titre de l'histoire entendue en langue étrangère.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**EO. I.**

*Imiter, restituer des communications simples concernant les champs thématiques évoqués dans le paragraphe "Contextes et champs thématiques".*

- EO.1.1. Donner un ordre, une consigne, un conseil (cf. CA.4.1.).
- EO.1.2. Demander une permission.
- EO.1.3. Poser des questions lors d'activités réalistes et significatives pour l'élève (Cf. CA.3.3.)
- EO.1.4. Décrire une photo, un objet pour pouvoir l'identifier.
- EO.1.5. Pratiquer des jeux de société n'exigeant qu'un vocabulaire simple.
- EO.1.6. Participer à des jeux de rôle.

Voici quelques types d'activités

**EO.1.1.**

Donner une consigne appelant un déplacement.

Faire déplacer entre des obstacles un condisciple auquel on a bandé les yeux.

Expliquer un itinéraire tracé sur un plan.

Guider un groupe lors d'un jeu de piste, d'une classe promenade.

Renseigner sur un horaire donné.

Conseiller le choix d'un lieu de vacances, d'une excursion, d'un film, d'une émission.

Commenter les actions d'un jeu vidéo, l'utilisation d'un logiciel.

Décrire les étapes d'un bricolage simple.

**EO.1.2.**

Demander une permission pour :

- emprunter un objet;

- quitter la classe;

- changer de place, d'activité;

- aider un condisciple;

- utiliser un matériel, un local.



**EO.1.3.**

Demander des informations, des précisions à l'aide de qui? quoi? comment? où? combien? pourquoi?

Jeu "Qui est-ce?".

**EO.1.4.**

Jeu de Kim.

Identifier les couleurs.

Donner des dimensions.

Dénombrer, décrire les personnages ou les objets avec ou sans aide.

**EO.1.5.**

Pratiquer des jeux de société n'exigeant qu'un vocabulaire simple comme:

- dessiner c'est gagné;

- jeu de l'oie;

- dominos;

- jeux de cartes (chiffres seuls), jeu de bataille en annonçant les chiffres, voire la somme;

- jeu du serpent (ex. pooT-TraaG-GrooT...; fooT-TwO-Only...; morgeN-Nur-ReicH...);

- jeu de boggle, de scrabble.

**EO.1.6.**

Participer à des jeux de rôle:

- rôle imposé;

- rôle libre.





Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...

**EO.2.**

**Reproduire de mémoire.**

- EO.2.1. Chanter.
- EO.2.2. Réciter un poème en l'accompagnant de gestes.
- EO.2.3. Dire le mot correspondant à l'image, au son (cf. CA.3.4.).
- EO.2.4. Reproduire un dialogue mémorisé.

Voici quelques types d'activités

**EO.2.1.**

Chanter :

- karaoké;
- chant en groupe;
- chant individuel.

**EO.2.2.**

Oser la qualité et la différenciation culturelle dans le choix des poèmes.

**EO.2.3.**

Associer des mots donnés à une image, à un son, à une séquence.

Associer les mots d'un champ thématique donné à une image donnée.

**EO.2.4.**

Personnaliser le dialogue (éviter les répétitions abusives de l'exercice).



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**EO.3.**

**Réutiliser des expressions connues dans d'autres contextes.**

- EO.3.1. Utiliser un dialogue connu dans un autre contexte.
- EO.3.2. Identifier un bruit et exprimer l'image évoquée (cf. CA.3.2. et CA.5.1.).

Voici quelques types d'activités

**EO.3.1.**

Adapter un dialogue à une nouvelle situation.

Reconstruire un dialogue à partir de pictogrammes, de mots.

Jeu de marionnettes.

Changer les interlocuteurs, les lieux, les objets.

**EO.3.2.**

Ecouter un enregistrement pour dire ce qui a été entendu.

Ecouter un enregistrement pour décrire l'image évoquée.

Ecouter un enregistrement pour raconter l'histoire.

Ecouter un enregistrement pour jouer l'histoire.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**EO.4.**

**Avoir une prononciation aussi correcte que possible.**

- EO.4.1. Prononcer correctement des mots usuels et fonctionnels.
- EO.4.2. Pratiquer des jeux d'intonation et de rythme.
- EO.4.3. Réciter, chanter, dialoguer.

Voici quelques types d'activités

**EO.4.1.**

Prononcer correctement après audition.

Prononcer correctement après visualisation.

Prononcer correctement sans support.

Prononcer de plus en plus fort.



**EO.4.2.**

Répéter des ritournelles, des comptines.

**EO.4.3.**

Réciter; chanter; dialoguer :

- à la fête de l'école;

- suivant le projet en cours;

- lors d'échanges interscolaires.

➔ **Savoir lire** (CL)

Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...

**CL. I.**

**Identifier des mots  
porteurs de sens.**

CL I.1. Repérer à la lecture des mots contenant un son donné (cf. CA.3.2.).

CL I.2. Retrouver des mots connus.

Voici quelques types d'activités

**CL. I.1.**

Relier; classer les mots contenant le même son.

Rechercher dans des documents authentiques des mots contenant un son proposé.

**CL. I.2.**

Résoudre une grille de mots-cachés.

Compléter une phrase avec des mots d'une liste.

Retrouver des mots dont certaines lettres manquent.



**CL.2.**

**Comprendre des phrases simples  
en référence à un contexte  
connu.**

- CL 2.1. Lire une consigne et la réaliser (cf. CA.4.1.).
- CL 2.2. Sélectionner parmi divers textes celui qui est rédigé en langue cible.
- CL 2.3. Repérer parmi plusieurs textes celui qui est en rapport avec l'illustration.
- CL 2.4. Ordonner des phrases avec l'aide de supports auditifs ou visuels (cf. CA.4.3.).
- CL 2.5. Classer des phrases dans un ordre logique ou chronologique.

Voici quelques types d'activités

**CL.2.1.**

Dessiner ce qui est lu.

Colorier suivant les indications.

Suivre un jeu de piste.

Résoudre un problème.

Poser des questions sur la partie soulignée de la phrase.

Poser des questions sur une partie de phrase mal ou non comprise.

Retrouver le trajet.

Réaliser un mélange de couleurs.

Réaliser un bricolage.

Réaliser une recette.

Répondre après lecture à des questions simples.

Pratiquer un jeu de l'oie (cf. EO.1.5.).

Rechercher l'information demandée.

**CL.2.2.**

Proposer régulièrement des messages écrits d'origines diverses afin de confronter les hypothèses formulées pour tenter de reconnaître la langue.



**CL.2.3.**

Entourer la phrase qui correspond au dessin.

Résoudre un problème de dominos.

Ecouter et souligner la phrase entendue (cf. CA. 3.4.).

**CL.2.4.**

Mettre les phrases lues dans le bon ordre.

**CL.2.5.**

Relier les phrases à la bonne traduction.

Relier les phrases exprimant le contraire.

Mettre les mots dans le bon ordre.

Relier les mots de la même famille, les synonymes.

Résoudre un problème de mots-croisés (Cfr. EE.1.2.).

Barrer les mots inutiles.

**Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...**

**CL.3.**

**Comprendre globalement un  
message écrit.**

CL 3.1. Dégager d'une lecture autonome de petits textes l'information qu'ils contiennent sans se bloquer devant des mots nouveaux ou devant des aspects linguistiques inconnus (inversion par exemple).

CL 3.2. Extraire un ou plusieurs mots significatifs.

**Voici quelques types d'activités**

**CL.3.1.**

Donner un titre général au message lu.

Délimiter globalement le champ thématique abordé.

**CL.3.2.**

Repérer le(s) mot(s) clé(s).

Extraire les renseignements que l'on recherche.

Associer les mots recouvrant un même champ thématique.



Pour développer les compétences  
spécifiques suivantes...

**CL.4.**

**Vérifier la cohérence  
du message.**

CL 4.1. Repérer des incohérences.

Voici quelques types d'activités

**CL 4.1.**

Chasser l'intrus.

Corriger la mauvaise réponse.

Retrouver le mot incomplet.

Barrer les mots non-entendus.

D'accord, pas d'accord, vrai ou faux.

Mettre les mots dans le bon ordre.

Mettre les lettres dans le bon ordre.

Souligner les mots connus.



Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

**EE.1.**

**Retranscrire correctement des mots ou de courtes expressions.**

- EE.1.1. Copier des mots dans des exercices fonctionnels (classements associations...).
- EE.1.2. Résoudre des mots-croisés.
- EE.1.3. Associer des éléments pour créer un mot composé.
- EE.1.4. Compléter un formulaire, un document, un texte lacunaire simple.

Voici quelques types d'activités

**EE.1.1.**

Copier suivant certaines directives.

Copier selon divers modes (copie immédiate, différée).

Copier en se servant de divers outils (clavier...).

**EE.1.2.**

Placer des mots donnés dans une grille.

Etablir une correspondance entre dessins-mots-grille.

Etablir une correspondance entre définitions-mots-grille.

Chercher la définition et placer dans la grille.

**EE.1.3.**

Associer des éléments donnés (ex. hand-schoen, foot-ball, Sauer-Kraut).

Trouver des mots composés existants (ex. boek, tas : boekentas; summer, time : summertime; Kind, Garten : Kindergarten).

Inventer des mots composés.

Compléter une liste de mots de la même famille.



**EE.1.4.**

Compléter un texte à l'aide de mots donnés dont :

- la première moitié figure déjà dans le texte;
- la deuxième moitié figure déjà dans le texte;
- la première lettre figure déjà dans le texte.

Compléter un texte à l'aide de mots donnés.

Compléter un texte avec un champ thématique donné.

Compléter un texte.

Remplir un formulaire (carte d'identité, fiche d'inscription).

**Note:**

Aucune production personnelle n'est prévue. Cependant, elle pourrait être abordée dans des activités réalistes et significatives privilégiant la perception globale du sens par des élèves qui soit débutent l'apprentissage plus tôt soit bénéficient d'un volume horaire plus élevé.





# routière & domestique



# Sommaire

**LA ROUE DES COMPÉTENCES** **p.2**

**LES INTENTIONS GÉNÉRALES** **p.3**

**PLAN DES COMPÉTENCES** **p.4**

1. Vue d'ensemble p.4

2. Compétences d'intégration p.5

3. Compétences spécifiques relatives aux compétences d'intégration p.6

Etre familiarisé avec les règles de prudence p.6

en matière de circulation sur la voie publique p.6

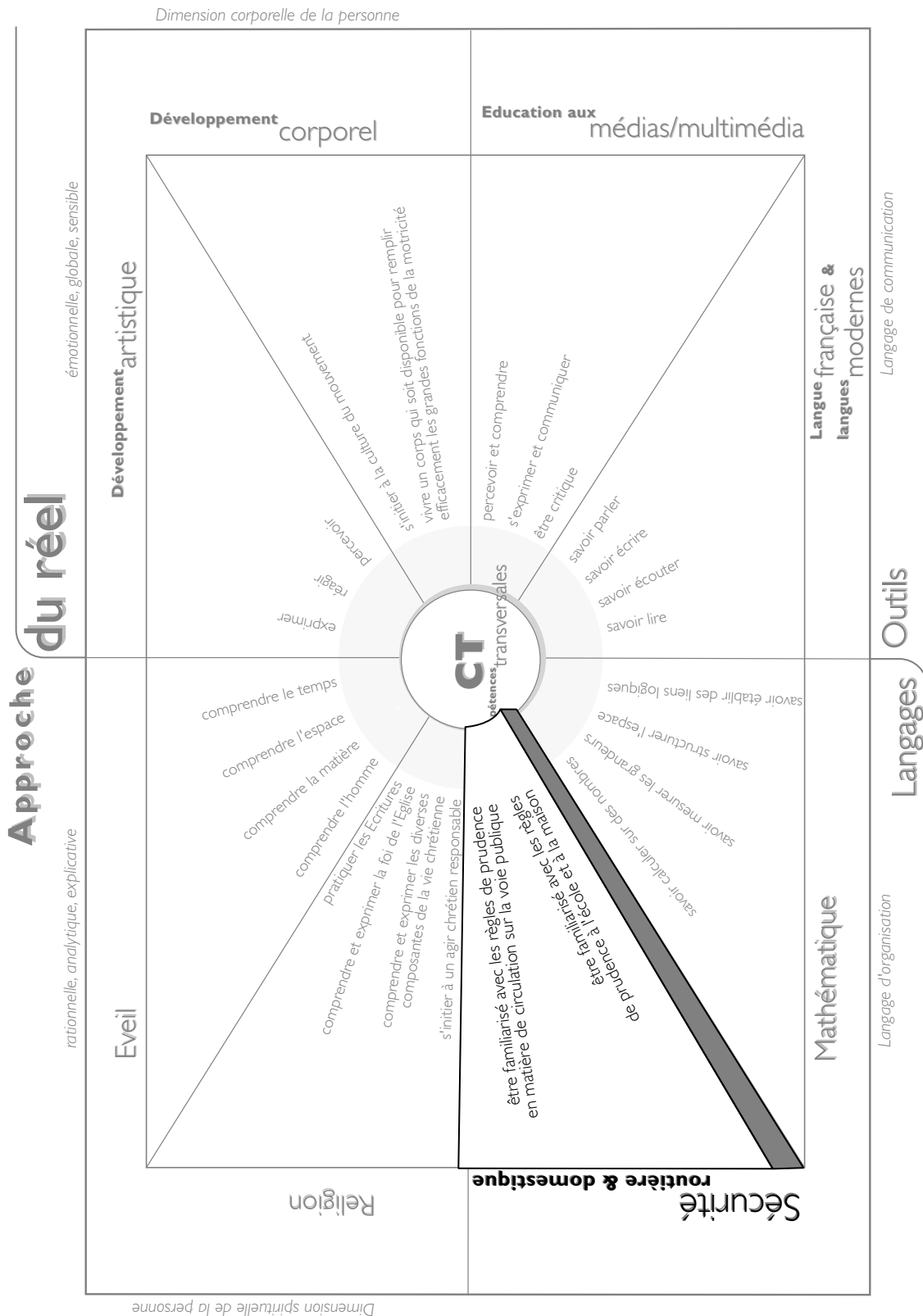
Etre familiarisé avec les règles de prudence à l'école et à la maison p.9

**PLAN DES ACTIVITÉS** **p.12**

Le Programme intégré adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française.



# Roue des compétences



# Intentions générales

**Eduquer, c'est accompagner les  
risques de la vie et non les éviter.**

**Christine Olivier**

---

A l'heure actuelle, les accidents représentent une des principales causes de décès. Les enfants et les adolescents paient le tribut le plus lourd à ce véritable fléau social.

Les accidents de la route suscitent une vive émotion parmi le public. Cependant, les accidents ayant pour cadre la maison, l'école, les lieux de loisirs sont tout aussi nombreux et graves. Le nombre de décès y est plus élevé que sur nos routes.

Les activités scolaires de sécurité routière et domestique doivent habituer l'enfant à penser **sécurité** et à adopter quelques règles qui le mettront à l'abri des accidents stupides qui, chaque jour, font de nouvelles victimes.

Connaitre un risque, c'est avoir la possibilité d'en diminuer la gravité sinon de le supprimer; tant pour soi que pour les autres. Prévenir un accident, c'est d'abord prendre conscience des risques que comportent certaines situations auxquelles nous sommes continuellement confrontés.

Plus que dans toute autre branche, les institutrices maternelles seront préoccupées d'éveiller les jeunes enfants aux dangers qu'ils peuvent rencontrer tant à l'école qu'à la maison, mais également sur les différents trajets qu'ils parcourent hors de la présence de leurs parents.



# Plan des compétences

## I. VUE D'ENSEMBLE

### Être familiarisé avec les règles

## de prudence ...

#### en matière de circulation sur la voie publique

- ➔ Acquérir des habiletés pratiques en tant que piéton circulant sur la voie publique.
- ➔ Acquérir des habiletés pratiques en tant que cycliste circulant sur la voie publique.
- ➔ Acquérir des habiletés pratiques en tant que passager d'un véhicule automoteur.
- ➔ Acquérir des habiletés pratiques en tant qu'usager d'un transport public.
- ➔ Respecter les règles indispensables en tant que piéton, en tant que cycliste, en tant que voyageur des transports privés, publics.
- ➔ Observer et analyser la circulation lors de tout déplacement (vers la piscine, lors d'une excursion...)
- ➔ Circuler sur la voie publique et la traverser en toute sécurité.
- ➔ Utiliser les parcs de circulation mis à la disposition des écoles (par les autorités communales, par la gendarmerie).
- ➔ Contrôler régulièrement l'état de sa bicyclette (établir une carte de "contrôle technique").
- ➔ Régler la circulation de la sortie de l'école; être membre actif d'une patrouille scolaire.
- ➔ Se sensibiliser aux campagnes de sécurité.

#### à l'école et à la maison

- ➔ Être prudent face au danger d'incendie.
- ➔ Être prudent face aux produits dangereux (médicaments, produits ménagers et d'entretien, produits de toilette, cosmétiques, produits de jardinage et de bricolage).
- ➔ Être prudent face aux situations ludiques.
- ➔ Être prudent face au matériel électrique.
- ➔ Être prudent face aux sorties scolaires.
- ➔ Être prudent face aux dangers divers dus aux escaliers.
- ➔ Être prudent face aux dangers divers dus aux fenêtres.
- ➔ Être prudent face aux dangers divers dus aux animaux.
- ➔ Être prudent face aux dangers divers dus aux outils de bricolage, de jardinage, de cuisine.
- ➔ Être prudent face aux dangers divers dus aux matériaux de construction.
- ➔ Savoir détecter un sinistre et réagir.
- ➔ Savoir appeler les services d'urgence "100" et "101".
- ➔ Savoir intervenir pour aider.



## 2. COMPÉTENCES D'INTÉGRATION

Il s'agit pour l'enfant d'acquérir *sur le terrain* des comportements de base en matière de sécurité routière et domestique tant au point de vue de la *prévention* que de l'*action*.

<b>Etre familiarisé avec les règles de prudence</b>	<b>sur la voie publique</b>
	<b>à l'école et à la maison</b>

Discerner les situations dangereuses et adopter un comportement adéquat dans ces situations.

Prendre conscience des risques et pouvoir les analyser.

Prendre conscience que le délai entre l'accident et les premiers soins doit être le plus court possible.



### 3. COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences spécifiques relatives à la compétence d'intégration

#### ➔ **Etre familiarisé avec les règles de prudence en matière de circulation sur la voie publique** (PVP)

##### PVP.1.

**Acquérir des habiletés pratiques en tant que piéton circulant sur la voie publique.**

##### **Prévention**

- PVP.1.1. Reconnaître les environs de la maison :
- reconnaître les endroits sûrs et dangereux;
  - reconnaître le parcours école/maison;
  - reconnaître les parcours habituels: lieux de loisirs...
- PVP.1.2. Reconnaître les environs de l'école :
- relever les endroits sûrs et dangereux;
  - rechercher des trajets alternatifs;
  - reconnaître des parcours en dehors de l'école.
- PVP.1.3. Connaître les principes de circulation des piétons :
- dans les agglomérations : trottoir; accotement...
  - en dehors des agglomérations : voies publiques sans accotement, passages à niveau;
  - la nuit : porter des vêtements clairs, des badges réfléchissants...
  - en groupe : circuler à gauche, en bon ordre...
- PVP.1.4. Connaître une série de conseils de prudence et expliquer leur raison d'être.
- PVP.1.5. Prendre conscience de toutes les circonstances qui peuvent réduire la visibilité et agir en conséquence.
- PVP.1.6. Percevoir les situations de trafic en tant que piéton :
- apprendre à voir et à être vu;
  - apprendre à écouter les bruits de la rue;
  - apprendre à estimer la vitesse, la distance, le temps;
  - apprendre à prévoir; à apprécier quelle est la meilleure manière de réagir dans une situation donnée.

##### PVP.2.

**Acquérir des habiletés pratiques en tant que cycliste circulant sur la voie publique.**

##### **Prévention**

- PVP.2.1. Percevoir les situations de trafic en tant que cycliste:
- apprendre à voir et à être vu;
  - apprendre à écouter les bruits de la rue;
  - apprendre à estimer la vitesse, la distance, le temps;
  - apprendre à prévoir; à apprécier quelle est la meilleure manière de réagir dans une situation donnée.
- PVP.2.2. Connaître et respecter les règles particulières au cycliste dictées par le Code de la route :
- emprunter les pistes cyclables si elles existent;
  - connaître les panneaux de signalisation;
  - connaître les priorités de circulation;
  - connaître les manœuvres à effectuer.
- PVP.2.3. Etre maître de sa bicyclette :
- adapter le vélo à sa taille et garder un bon équilibre;
  - contrôler sa vitesse en toute occasion;
  - pouvoir freiner rapidement devant tout obstacle;
  - céder le passage, avertir du changement de direction, dépasser...



**PVP.3.**

**Acquérir des habiletés pratiques en tant que passager d'un véhicule automoteur.**

**Prévention**

- PVP.3.1. Apprendre à se comporter correctement en tant que passager d'une voiture :
- comprendre l'utilité de la ceinture de sécurité et se servir de celle-ci;
  - apprendre à descendre d'une voiture, sans précipitation et du bon côté;
  - ne pas distraire le conducteur.

**PVP.4.**

**Acquérir des habiletés pratiques en tant qu'usager d'un transport public.**

**Prévention**

- PVP.4.1. Apprendre à utiliser les moyens de transports en commun ou car scolaire. Apprendre à se comporter correctement:
- à l'arrêt du bus, du tram, du métro
  - vis-à-vis du conducteur; des autres passagers (invalides, personnes âgées, femmes enceintes...)

**PVP.5.**

**Respecter les règles indispensables en tant que piéton, en tant que cycliste, en tant que voyageur des transports privés, publics.**

**Action**

- PVP.5.1. Respecter les signaux lumineux, les marques au sol, les consignes des transports publics, le port de la ceinture.
- PVP.5.2. Respecter les droits des piétons en tant que cycliste.

**PVP.6.**

**Observer et analyser la circulation lors de tout déplacement (vers la piscine, lors d'une excursion...).**

**Action****PVP.7.**

**Circuler sur la voie publique et la traverser en toute sécurité.**

**Action**

- PVP.7.1. Pouvoir donner son identité, son adresse, l'adresse de l'école.
- PVP.7.2. Demander correctement son chemin.
- PVP.7.3. Se conformer aux injonctions des agents qualifiés et aux indications des feux.
- PVP.7.4. Traverser correctement des places et des carrefours :
- en respectant les signaux lumineux et les marques au sol;
  - en tenant compte du manque de signaux et de marques au sol.
- PVP.7.5. Rester maître de la situation en cas de travaux routiers.
- PVP.7.6. Rester maître de la situation en cas d'accident :
- savoir appeler le 101;
  - connaître certains gestes qui sauvent.





**PVP.8.**

Utiliser les parcs de circulation mis à la disposition des écoles (par les autorités communales; par la gendarmerie).

**Action****PVP.9.**

Contrôler régulièrement l'état de sa bicyclette.

**Action**

PVP9.1. Etablir une carte de "contrôle technique".

PVP9.2. Equiper sa bicyclette d'accessoires de sécurité exigés par le Code de la route.

PVP9.3. Savoir expliquer en quoi l'état et le bon fonctionnement de ces différentes parties sont essentiels à sa propre sécurité.

**PVP.10.**

Régler la circulation de la sortie de l'école; être membre actif d'une patrouille scolaire.

**Action****PVP.9.**

Se sensibiliser aux campagnes de sécurité.

**Action**

↳ **Etre familiarisé avec les règles de prudence à l'école et à la maison** (PEM)

---

**PEM.1.**

**Etre prudent face au danger d'incendie.**

**Prévention**

PEM.1.1. Prendre conscience des dangers :

- qu'il y a à jouer avec le feu, les produits inflammables, les allumettes;
- que peuvent constituer les sources de chaleur : chauffage d'appoint...;
- qu'il y a de faire des feux de forêt.

PEM.1.2. Etre attentif :

- à ne pas encombrer les chemins de circulation et les sorties;
- à débrancher les appareils électriques après usage;
- à ne pas utiliser de liquides inflammables en dehors des locaux et des conditions prévues pour leur usage.

PEM.1.3. Apprendre à enflammer correctement les allumettes en les écartant de soi.

PEM.1.4. Respecter les règles de sécurité lors de l'emploi d'un barbecue.

PEM.1.5. Connaître la signalisation spécifique aux moyens de lutte contre l'incendie : issues de secours, sorties, escaliers, emplacements des moyens d'extinction.

PEM.1.6. Respecter le matériel de détection et d'intervention en cas d'incendie: savoir où il se trouve et comment l'utiliser en cas de besoin.

**PEM.2.**

**Etre prudent face aux produits dangereux (médicaments, produits ménagers et d'entretien, produits de toilette, cosmétiques, produits de jardinage et de bricolage).**

**Prévention**

PEM.2.1. Reconnaître la signalisation des médicaments et des produits dangereux.

PEM.2.2. Prendre conscience du danger qu'il y a à utiliser des produits qu'on ne connaît pas ou dont on connaît mal l'usage.

PEM.2.3. Apprendre à étiqueter adéquatement certains produits toxiques.

PEM.2.4. Apprendre à ranger et à disposer, hors de portée des petits enfants, produits toxiques et médicaments.

**PEM.3.**

**Etre prudent face aux situations ludiques.**

**Prévention**

PEM.3.1. Prendre conscience du danger que peuvent engendrer certains jeux.

PEM.3.2. Savoir qu'il est dangereux d'utiliser ces jeux en dehors des normes d'usage prévues par le constructeur.

PEM.3.3. Savoir que la peinture de certains jouets, les matériaux de coloriage sont toxiques. S'interdire l'utilisation de fusées et de pétards.



**PEM.4.****Etre prudent face au matériel électrique.****Prévention**

- PEM.4.1. Respecter le matériel d'installation électrique.
- PEM.4.2. Prendre conscience du danger que peuvent engendrer les appareils électriques.
- PEM.4.3. Apprendre à débrancher un appareil électrique en retirant la fiche de la prise et non pas en tirant sur le cordon.
- PEM.4.4. Apprendre à repérer un cordon, une fiche, un interrupteur en mauvais état et à prévenir l'adulte responsable.

**PEM.5.****Etre prudent face aux sorties scolaires.****Prévention**

- PEM.5.1. En règle générale, apprendre à respecter les consignes données par les enseignants, les moniteurs...

**PEM.6.****Etre prudent face aux dangers divers dus aux escaliers.****Prévention**

- PEM.6.1. Etre conscient des dangers qu'il y a :
- à courir et se bousculer dans les escaliers;
  - à enjamber ou glisser sur la rampe;
  - à tenter de passer entre les barreaux.
- PEM.6.2. Apprendre qu'il est imprudent d'encombrer les escaliers d'objets pouvant gêner les allées et venues normales.

**PEM.7.****Etre prudent face aux dangers divers dus aux fenêtres.****Prévention**

- PEM.7.1. Etre conscient du danger qu'il y a à se pencher à la fenêtre.

**PEM.8.****Etre prudent face aux dangers divers dus aux animaux.****Prévention**

- PEM.8.1. Etre conscient du danger qu'il y a à franchir n'importe quelle barrière ou clôture.
- PEM.8.2. Apprendre à ne pas s'approcher inutilement d'un animal qu'on ne connaît pas.
- PEM.8.3. Connaître les dangers d'infection que peut comporter une morsure animale, ainsi que l'intérêt des vaccins.

**PEM.9.****Etre prudent face aux dangers divers dus aux outils de bricolage, de jardinage, de cuisine.****Prévention**

- PEM.9.1. Etre conscient du danger qu'il y a à utiliser certains outils en l'absence d'un adulte.
- PEM.9.2. Maitriser la bonne utilisation de ces outils.



**PEM.10.**

**Etre prudent face aux dangers divers dus aux matériaux de construction.**

**Prévention**

- PEM.10.1. Etre conscient du danger qu'il y a:
- à grimper sur des matériaux en tas;
  - à circuler sur un chantier interdit au public.

**PEM.11.**

**Savoir détecter un sinistre et réagir en cas d'incendie, en cas d'accident.**

**Action**

**PEM.12.**

**Savoir appeler les services d'urgence "100" "101".**

**Action**

- PEM.12.1. Connaître l'existence et les coordonnées:
- des services de secours les plus proches;
  - du médecin le plus proche;
  - du centre anti-poison..
- PEM.12.2. Apprendre à s'exprimer correctement lors d'un appel téléphonique.

**PEM.13.**

**Savoir intervenir pour aider.**

**Action**

- PEM.13.1. Etre sensibilisé à quelques gestes qui sauvent.

Les codes, comme : **PEM.13.**, ne visent aucune hiérarchisation des compétences. Ils se veulent une aide pour se situer dans le document, par exemple, lors de travaux en équipe.



# Plan des activités

Dans ce domaine, aucune activité spécifique n'est proposée; c'est par la méthodologie et par les attitudes des enseignants que les compétences pourront se construire. Nous insistons sur la nécessité d'attirer occasionnellement, au cours de n'importe quelle activité, l'attention de l'enfant sur les attitudes à adopter face aux dangers qu'il pourra rencontrer en toutes circonstances.



Ressources

# soutiens et partenaires

---



## **UNE FÉDÉRATION, DES SERVICES DÉCENTRALISÉS DE PROXIMITÉ : LES SEDEF**

**p.2**

- Des personnes
- Des pages web
- Des revues

## **UNE FÉDÉRATION, DES SERVICES CENTRALISÉS**

**p.4**

- Le service pédagogique
  - Des personnes-ressources
  - Des référents et des outils
- Le service communication
  - Un site pédagogique
  - Des dossiers pédagogiques
  - Des périodiques

## **UNE FÉDÉRATION ET UN SERVICE PARTENAIRE : LA FOCEF**

**p.6**

- Des formations
- Des personnes-ressources
- Une cellule de formation
- Un catalogue

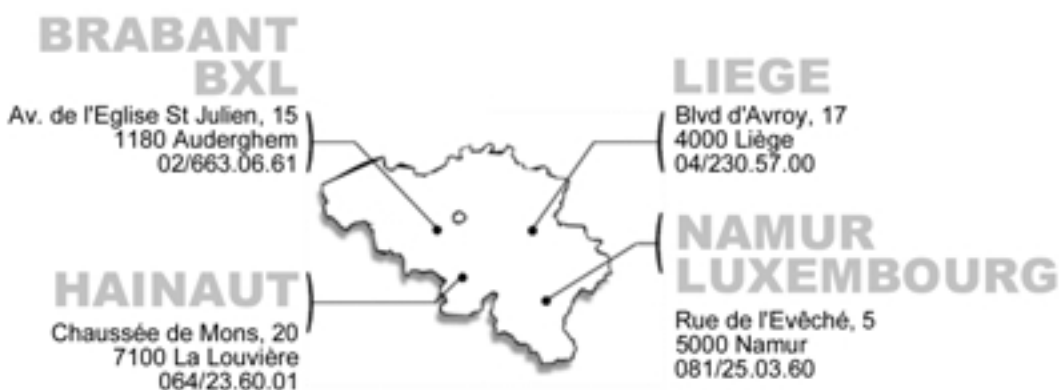
## **UNE FÉDÉRATION ET DES PARTENAIRES**

**p.8**

- Fédération Royale Sportive de l'Enseignement Libre : FRSEL
- Centre de Plein Air et de Neige : CPAN
- Les Centres psycho-médico-sociaux : les PMS
- INFODIDAC
- Média Animation

## LES SERVICES DIOCÉSAINS DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

La FédéFoC met à votre disposition toute une structure d'accompagnement pour vous soutenir dans le processus d'appropriation du *Programme intégré* adapté aux *Socles de compétences*. En terme de personnes-ressources, d'outils, de référents ou d'informations, vous trouverez une aide adéquate tant au niveau des services décentralisés de la Fédération (SEDEF) qu'au niveau des services centralisés de la Fédération. N'hésitez donc pas à faire appel à ces différents services.



### DES PERSONNES

#### ➔ Des animateurs pédagogiques.

L'ensemble des interventions de l'animateur se répartit en trois grands champs complémentaires à mettre en synergie.

1. L'animateur aide à la clarification, à l'élaboration et à la progression d'un projet d'établissement qui soit un réel projet de développement vers l'école de la réussite.

Ses interventions prennent en compte le vécu antérieur de l'école ; elles s'appuient sur une analyse de la situation de l'école en référence à un ensemble de documents.

2. L'animateur aide chaque équipe éducative à progresser vers l'école de la réussite dans une approche systémique du changement à vivre en référence aux décrets, au Pl. et aux référents du réseau.

Au sein de chaque équipe éducative, l'animateur aide des sous-équipes et des enseignants dans leurs essais de modification concrète de leur pratique avec les enfants.

Ces essais de modification concernent, entre autre, l'organisation de cycles d'apprentissages en continuité de 2,5 à 12 ans et portent sur des éléments relatifs aux dix facettes du changement: le projet d'école, l'ouverture au monde, l'apprentissage, l'évaluation, la perception des matières, la méthodologie, la gestion du temps, de l'espace, du matériel, des groupements et des relations.

Chaque école développe son propre cheminement et établit un contrat de collaboration différencié avec l'animateur et d'autres intervenants.

3. Dans les zones, les animateurs aident à provoquer des synergies entre écoles et/ou directions

**Des animateurs pédagogiques chargés de concevoir et d'encourager toute action destinée à favoriser la progression des écoles... sont mis en place dans chaque réseau de l'enseignement fondamental (article 3 du décret Ecole de la Réussite...).**



d'écoles, notamment en entité, de manière à les coresponsabiliser sur leur devenir à toutes. En fonction de leurs compétences et d'une disponibilité négociée, ils travailleront en partenariat avec d'autres intervenants dans la durée pour :

- assurer l'information ;
- veiller à l'interinformation et/ou formation ;
- aider à l'intervision des actions menées en école ;
- négocier des partenariats ;
- aider à mener des essais avec les enfants ainsi qu'à l'analyse et à la régulation de ceux-ci ;

L'**animateur pédagogique coordinateur** est garant du projet pédagogique du réseau et du respect des priorités définies par le conseil de direction via l'élaboration et l'évaluation du plan d'action diocésain. Il est responsable du bon fonctionnement de l'équipe des animateurs pédagogiques de son diocèse. Il les représente auprès des groupes de coordination et de pilotage mis en place par le diocèse et la fédération.

#### ➡ **Des inspecteurs diocésains.**

Leur mission s'inscrit dans un axe administratif et pastoral.

Ils conseillent les équipes éducatives au plan pédagogique dans le cadre de la pastorale.

Ils vérifient si les cours de religion catholique sont bien assurés conformément aux lois en vigueur et dans des conditions matérielles valables (titres, horaires, respect du programme, locaux, évaluation certificative...)

Enfin, ils promeuvent la dimension pastorale inhérente à la spécificité de l'école chrétienne pour l'enseignement libre catholique uniquement..

#### ➡ **Des inspecteurs épiscopaux.**

Les inspecteurs épiscopaux ont une mission de soutien aux Pouvoirs organisateurs dans leur dimension institutionnelle et dans leur situation d'Organe intégré à une fédération.

En ce qui concerne la gestion pédagogique, ils sont donc amenés à réaliser des prises d'indices permettant d'éclairer sur les pratiques des enseignants, des directions et les organisations d'écoles en regard des options du Réseau et des prescriptions décrétales. Ceci afin de valoriser les progressions constatées dans la mise en œuvre de ces référents et de relever les dysfonctionnements éventuels. Ce faisant l'Inspection Episcopale assume son rôle de contrôle et contribue à la régulation du système. La mission de contrôle de l'Inspection Episcopale a pour objectif d'éclairer le PO local afin de lui permettre de prendre les décisions qui s'imposent en connaissance de cause mais aussi d'éclairer les instances diocésaines de la Fédération afin d'ajuster les plans d'actions.

---

## DES PAGES WEB

Les diocèses possèdent leurs propres pages web sur le site du Secrétariat de l'Enseignement Catholique (SeGEC). On y trouve l'organigramme de chaque diocèse, les personnes ressources des différents services, leur plan d'action.

On y accède via la rubrique " services décentralisés " du site de l'enseignement fondamental.



---

## DES REVUES

La plupart des diocèses proposent une revue à destination des directeurs d'école et/ou des enseignants. Pour tous renseignements complémentaires, contactez le secrétariat de votre diocèse.

## LE SERVICE PEDAGOGIQUE

### DES PERSONNES-RESSOURCES

La liste avec l'adresse de ces personnes ressources, peut être obtenue au siège de la FédéFoC.

Le service pédagogique de la fédération met à votre disposition une équipe de **missions spécifiques** pour répondre à vos besoins. Ces missions couvrent les problématiques de l'enseignement spécialisé, du soutien aux directions d'école, de l'interculturalité, de l'évaluation, de l'apprentissage des langues modernes, du multimédia, du développement corporel, des projets européens, de l'environnement et du théâtre à l'école.

La fédération, en collaboration avec les diocèses a créé un groupe de soutien à l'échange de pratiques, au partage et à la diffusion d'outils (" Cellule outils ")  
Ce groupe est constitué d'animateurs pédagogiques de chaque diocèse et de deux personnes-ressources du service pédagogique. Il s'est donné pour mission de valoriser ce qui s'essaye et se construit sur le terrain en rapport avec la mise en œuvre du Programme intégré.

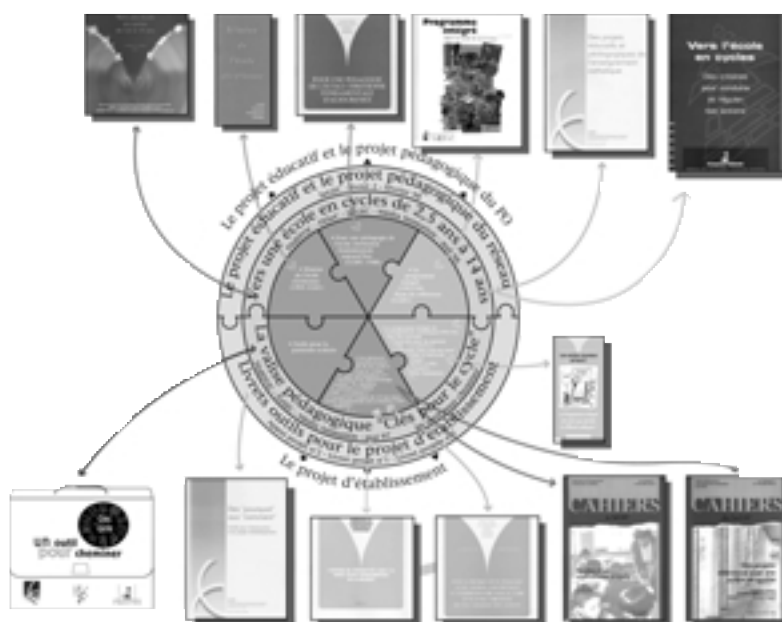
Pour tous renseignements, contacter par correspondance : " Cellule Outils ", 1 rue Guimard, 1040 Bruxelles ou par courrier électronique : [cellule.outils@segec.be](mailto:cellule.outils@segec.be)

### DES RÉFÉRENTS ET DES OUTILS

Référents et outils peuvent être obtenus en prenant contact avec LICAP.

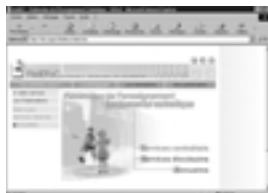
**Les référents** sont des constructions réalisées par des groupes de travail mis en place par la Fédération et composés pour une part d'enseignants du terrain. Ces documents constituent le cadre de référence pour toute option et toute action éducative, pastorale et pédagogique prise par une école du réseau.

**Les outils** relèvent des moyens mis à disposition des écoles pour cheminer vers les objectifs visés, ils sont des apports complémentaires pour construire ses propres réponses concrètes, fidèles au cadre mais adaptées à son contexte particulier.



Le service communication se veut un relais de la fédération auprès des écoles. Au travers de différents canaux utilisés, ce service a pour objectif de soutenir la professionnalisation des enseignants. Il a aussi pour ambition de les informer et de les outiller au mieux. A cet effet, il est chargé de la réalisation de différents supports de communication : bulletins d'information, dossiers pédagogiques, site.

### UN SITE PÉDAGOGIQUE



<http://www.segec.be>

Toujours en évolution, le site de la FédéFoC vous propose des dossiers pédagogiques complets portant sur toutes les problématiques pédagogiques que sous-tend la mise en place de l'école de la réussite. Ces documents sont directement téléchargeables.

Vous y trouverez également la liste complète des publications de notre réseau, des pages en lien avec les différentes missions spécifiques évoquées plus haut.

Il donne accès au lieu d'échange de pratiques, de discussion et de diffusion d'outils gérés par la " cellule outils ". (ouverture en septembre 2001)

### DES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES



L'enfant en difficulté, l'évaluation, le non redoublement, les travaux à domicile, l'innovation pédagogique, etc. Autant de problématiques incontournables dans la mise en place de l'école de la réussite.

Ces dossiers sont conçus pour être régulièrement mis à jour. Ceux-ci ont été élaborés dans le souci d'une constante évolution tout comme les problématiques que l'on y trouve abordées. Ils se veulent à la fois outils de réflexion en équipe et outils d'animation pédagogique. Directement téléchargeables sur le site, ils peuvent toujours être demandés sur support papier en contactant le Centre CRAIE, 1 rue Guimard, 1040 Bruxelles, tél : 02/ 289 63 93.

### DES PÉRIODIQUES

#### Le Bulletin d'Information (B.I.)



Le Bulletin d'Informations (B.I.)

Paraissant mensuellement et destiné plus spécialement aux Pouvoirs Organisateur et aux Directions d'écoles, on y trouve entre autre une rubrique intitulée " Donner du sens " qui informe régulièrement les membres des équipes éducatives sur le contexte d'utilisation du *Programme intégré*.

D'autre part, une feuille de contact " affichable " qui présente les problématiques développées par la " cellule outils " sur le site pédagogique et qui lance un appel aux collaborations des enseignants du terrain.

#### Exposant <sup>Neuf</sup>



Exposant <sup>Neuf</sup>

Exposant <sup>neuf</sup> est une publication bimestrielle de l'enseignement catholique qui prend le relais de la revue FORUM-Pédagogies. Chaque numéro comprend un dossier ; celui-ci aborde un thème susceptible d'intéresser les acteurs de l'école du maternel au supérieur. Son objectif rédactionnel est de démultiplier les idées entre tradition et innovation.

Tous renseignements concernant l'abonnement à cette revue peuvent être obtenus en s'adressant à Exposant <sup>neuf</sup>, SeRDeP, rue Guimard 1, 1040 Bruxelles, tél. : 02 /289 63 90 ou [www.segec.be/serdep/expneuf.htm](http://www.segec.be/serdep/expneuf.htm)

## LA FORMATION CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL



### DES FORMATIONS

La formation continuée est sans nul doute un des outils les plus performants pour mettre en œuvre l'Ecole de la Réussite telle que le définit le Décret et plus spécifiquement s'approprier le *Programme intégré* adapté aux *Socles de compétences*. A l'heure actuelle, il existe trois types de formation proposés par toutes les FOCEF provinciales.

➔ **La formation en site** : concerne l'ensemble des membres de l'équipe éducative ou d'un cycle et vise essentiellement la transformation des pratiques professionnelles des enseignants. La formation en site part d'une demande que l'équipe éducative adresse à la FOCEF de son diocèse. Avec la collaboration des différents partenaires, cette demande est analysée en termes de motivation, de pertinence, de faisabilité et des possibilités de suivi de l'équipe. Une fois la demande acceptée, les gestionnaires de formation effectuent une analyse approfondie des besoins de l'équipe: les objectifs, le contenu, le profil du formateur et l'organisation pratique.

➔ **La formation en entité** : permet aux directions d'écoles géographiquement proches de se rencontrer pour partager leur vécu, leurs ressources, leurs difficultés et de se former sur un contenu déterminé. Les demandes se négocient au niveau de l'entité avec le gestionnaire de formation qui aidera à clarifier les besoins, à identifier les objectifs, à définir le profil du formateur et à gérer les aspects organisationnels de la formation.

➔ **La formation modulaire** : est axée sur l'offre, contrairement aux formations en entité et en site, qui sont plutôt basées sur la demande. Pour programmer l'offre de formation, les choix s'établissent en fonction des souhaits des enseignants, des recommandations du ministère et des orientations données par le réseau.

### DES PERSONNES-RESSOURCES

Les gestionnaires de la FOCEF centrale et des FOCEF provinciales, ont pour tâche d'élaborer, mettre en œuvre, gérer et évaluer un programme de formation.

Leur objectif est d'une part, de traduire les besoins de formation des équipes éducatives (des enseignants, des directions, des maîtres spéciaux) du fondamental ordinaire et spécial en projets de formation.

D'autre part, ils recherchent, négocient avec des formateurs et établissent des contrats de formation avec tous les acteurs concernés par la formation.

## UNE CELLULE DE FORMATION

Composée de détachés pédagogiques, cette cellule assure des formations dans tous les diocèses. Chaque année, elle rencontre plus de 1300 enseignants des quatre diocèses et travaille à la construction d'un autre regard sur l'école et l'enfant, cela en synergie avec le travail des animateurs pédagogiques des SEDEF et en adéquation avec les référents et outils du réseau.

Cette cellule de formation propose en formation " école " ou " modulaire " d'aborder différentes thématiques telles que :

- le développement en équipe éducative d'une culture commune
- l'appropriation d'outils de réflexion pour analyser et situer ses pratiques de classe
- la familiarisation avec les concepts rencontrés dans le *Programme intégré*
- l'utilisation du *Programme intégré* comme outil de construction d'activités
- l'évolution du sens donné au métier d'enseignant en fonction des apports scientifiques, pédagogiques, didactiques et des options prises par le réseau (apprentissages, évaluation et mise en place des cycles).

## UN CATALOGUE



Paraissant annuellement fin aout, ces catalogues proposent, suivant les provinces, des formations adaptées aux besoins de chacun.

**Pour tous renseignements,  
contactez :**

**FoCEF Centrale**

Rue Guimard 1, 1040 Bruxelles

Tél. : 02 / 289 63 60

Courrier électronique : focef@segec.be

**FoCEF Brabant**

Av. de l'Eglise St-Julien 15,

1160 Bruxelles

Tél. : 02 / 663 06 64

**FoCEF Hainaut**

Ch. de Mons 20, 7100 Haine-ST-Paul

Tél. : 064 / 22 49 53

**FoCEF Liège**

Boulevard d'Avroy 17, 4000 Liège

Tél. : 04 / 230 57 14

**FoCEF Luxembourg**

Rue Croix-le-Maire 7, 6760 Virton

Tél. : 063 / 57 89 92

**FoCEF Namur**

Institut de la Providence,

Place du Couvent 3

5020 Champion

Tél. : 081 / 21 42 06

## FÉDÉRATION ROYALE SPORTIVE DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE ASBL

### FRSEL asbl :

Avenue Jean Volders 17 Bte 15

1060 Bruxelles

Tél. 02/544.10.01 - Fax 02/537.97.30

Une initiative du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

La FRSEL se veut d'être VOTRE fédération sportive au service de VOTRE école.

- Des activités encadrées par une équipe spécialisée
- Une collaboration efficace pour mettre sur pied votre projet d'école

### Voici quelques activités organisées pendant l'année scolaire :

- Des journées de découvertes athlétiques, aquatiques, gymniques et de sports ballons ;
- Le jogging " Je cours pour MA forme " : plus de 50.000 enfants de l'enseignement fondamental ordinaire et spécialisé dans de nombreux centres régionaux ;
- Des dossiers pédagogiques à l'adresse des enseignants des cours généraux et d'éducation physique, et des élèves ;
- Evènements de masse de découvertes athlétiques en salle de sports ;
- Présence accrue dans " les petites écoles " pour des animations et initiations sportives
- Actions concrètes en Education à la Santé, en collaboration avec différents partenaires
- " Run & Bike " et " Jeux sportifs "
- Collaboration avec la FOCEF à des Journées pédagogiques et séminaires de formation technique pour les maîtres spéciaux.
- Dans le cadre de l'Euro-foot, manifestation de masse avec les structures gonflables
- Journées " Fun-in-athletics "

## Un " savoir-faire " ... à votre service !

L'ASBL "CLASSES DE PLEIN AIR ET DE NEIGE " organise depuis 1962 des séjours pour les élèves de l'enseignement fondamental.



- Classes de Plein air
- Classes de Montagne
- Classes de Neige

Aujourd'hui, par son département " COURS CIRCUITS " elle élargit son offre de service dans l'enseignement secondaire et supérieur.

## Avant tout... apprendre à voyager !... avec tout ce que cela implique

- découvrir
- expérimenter
- s'interroger
- remettre en question

... des voyages qui laissent des traces indélébiles dans le cœur et l'esprit de chaque participant !

### CPAN :

" Mont de la Salle "

Avenue d'Huart, 156

5590 CINEY

Tél. : (083) 21 11 16

Fax : (083) 22 05 93

e-mail : mail@cpan.be

Visitez notre site Internet

www.cpan.be

### Des voyages de découverte ...

- pour être en éveil
- pour s'émerveiller
- pour s'informer
- pour s'ouvrir à d'autres cultures
- pour devenir citoyen du monde

### au contact...

- du temps
- de la matière
- de l'espace
- de l'Homme
- de la Vie

### Les enfants, nos élèves ... d'abord !

Ce sont eux qui, dans chacune des activités, sont **les premiers acteurs** d'une pédagogie visant la recherche, la découverte, la suggestion, le questionnement, l'explication, la vie en groupe...

Bref, les acteurs d'un scénario dont le groupe-classe ou le groupe-cycle en est **l'auteur...**  
... et l'enseignant **le metteur en scène !**

## LES CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX

### Siège de la Fédération des Centres

#### Psycho-médico-sociaux Libre

#### (FCPL) :

Rue Philippe Baucq 18, 1040 Bruxelles,

Tél. : 02/ 649 95 06, courrier électro-

nique : fcpl@segec.be

LES CENTRES PMS, consultatifs et gratuits, sont des services aux jeunes, aux parents et aux enseignants, des lieux-repères où les gens posent leurs questions, travaillent leurs interrogations et construisent leurs décisions.

Les psychologues, infirmières, assistants sociaux et médecins des centres PMS ont pour mission de " contribuer à rendre optimales les conditions psychologique, psycho-pédagogique, médicale, paramédicale et sociale de l'élève lui-même et de son entourage éducatif immédiat afin de lui offrir les meilleures chances d'un développement harmonieux de sa personnalité et de son bien-être individuel et social ".

Si diverses que soient les activités, elles s'organisent autour de quatre pôles bien précis :

- Dans le domaine psychopédagogique, rendre optimales les ressources de l'élève et des partenaires éducatifs, tant au niveau individuel que collectif et institutionnel, en ne se centrant pas exclusivement sur le jeune apprenant mais sur la personnalité globale de celui-ci.
- Dans un rôle d'information et d'aide à l'orientation, rendre le jeune acteur de son projet et, par une orientation positive, promouvoir la réussite scolaire et professionnelle de tout jeune.
- Dans un rôle de guidance visant l'épanouissement psychologique, social et relationnel, dans le respect des personnes, offrir un espace de parole et d'écoute aux jeunes dans leurs entourages scolaire et familial.
- Dans le domaine de la santé, rendre le jeune responsable et capable de faire des choix et engager un ensemble d'activités afin de promouvoir la santé globale.

## INFODIDAC

L'objectif de l'asbl est de mettre en place des réponses adéquates aux besoins exprimés par les établissements d'enseignement en matière informatique.

Outre la conception et la distribution dans les domaines de la gestion administrative et comptable, INFODIDAC s'occupe également de la commercialisation de micro-ordinateurs, d'imprimantes et périphériques divers ainsi que de l'installation de réseaux et du partage d'accès internet.

Toute demande de documentation ou d'informations concernant ce centre peut être adressée au secrétariat de la Fédération.

#### INFODIDAC :

Place Saint-Adresse 12

1070 Bruxelles

Tél. : 02 / 527 51 31





Média Animation est le centre de ressources en éducation aux médias et multimédia de l'enseignement libre et est membre du Conseil de l'éducation aux médias. A ce titre, il s'adresse prioritairement aux équipes éducatives à travers des programmes de formations, des publications pédagogiques et des projets de recherche.

## DES PROGRAMMES DE FORMATION

Les programmes de formation abordent tant l'intégration pédagogique des médias que leur utilisation concrète. Différents modules peuvent être organisés: l'ordinateur au service de la pédagogie ; intégrer le multimédia au sein de l'école ; analyse critique d'internet, etc.

Toutes ces formations se basent sur le *Programme intégré*. (Voir, chaque année, nos propositions dans les catalogues de la FoCEF)

## DES PUBLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Média Animation dispose d'un centre d'information spécialisé dans les médias et l'éducation aux médias. Une salle de lecture reçoit sur rendez-vous étudiants, enseignants, directions, parents...

Média Animation publie également un nombre important d'outils pédagogiques à destination des enseignants comme par exemple:

- A l'école des médias / des médias à l'école : un dossier de sensibilisation spécifiquement destiné aux enseignants de l'école fondamentale. Les portes d'entrée qui y sont développées, sont multiples : depuis le son, la presse, la pub jusqu'à la radio d'école, la photo en passant par la télé, les dias...Un outil concret et efficace pour l'instituteur.
- Les Carnets de la formation multimédia : un classeur qui fait le tour des nouvelles technologies : comprendre la machine, chercher et exploiter, communiquer et échanger, créer. Un chapitre est spécialement consacré aux usages pédagogiques.
- MédiActeurs, tout savoir sur la télé : un livre qui déshabille toutes les facettes de la télévision : l'information, le langage audiovisuel, la télévision pédagogique...
- MédiActeurs-Hebdo : un hebdomadaire de programmes télé à utiliser en classe qui fait l'inventaire systématique des émissions intéressantes pour l'enseignant en les classant selon les différentes disciplines scolaires. Il est disponible sur le site de Média Animation : [www.media-animation.be](http://www.media-animation.be).
- J'aime la télé et Complètement télé : deux livres richement illustrés pour découvrir les dessous du petit écran..
- Tournez jeunesse : une plaquette pour permettre aux jeunes de s'exprimer par le langage audiovisuel.

## UN PÔLE DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

### Pour contacter Média Animation :

Avenue Rogier, 32 - 1030 Bruxelles

Tel : 02/242.57.93

Fax : 02/245.82.80

Mail : [info@media-animation.be](mailto:info@media-animation.be)

Site web : [www.media-animation.be](http://www.media-animation.be)

Média Animation a mis en place des programmes de recherche-action associant les acteurs de terrain afin d'alimenter la réflexion pédagogique et de développer l'éducation aux médias sur de nouveaux terrains :

- Média 2000 a testé et évalué pendant 3 ans l'intérêt pédagogique du multimédia à l'école
- Anytime, Anywhere, Learning est un projet de recherche expérimentant le concept de portabilité informatique et d'équipement individualisé.

# Documents complémentaires

## Langue française

---

- |      |   |      |
|------|---|------|
| I.   | Comment aborder le programme de la langue française avec les élèves qui ne parlent pas cette langue ? | p.3  |
| II.  | Développement des quatre compétences d'intégration déclinées chacune en sept compétences              | p.8  |
| III. | La dictée à l'adulte  | p.10 |
| IV.  | Des balises pour apprendre à lire   | p.13 |
|      | Introduction  | p.13 |
|      | 1. Des aptitudes à développer pour favoriser l'apprentissage de la lecture                            | p.14 |
|      | 2. La carte conceptuelle de la lecture : des balises pour apprendre à lire                            | p.15 |
|      | 3. L'enfant lecteur : des stratégies à mettre en œuvre  | p.21 |
|      | Conclusion  | p.24 |
|      | Annexes   | p.25 |
|      | • Document 1 : La conscience phonologique   | p.25 |
|      | • Document 2 : Deux processus pour l'identification d'un mot: l'adressage et l'assemblage             | p.26 |
|      | • Document 3 : Tableau des trente-six phonèmes  | p.27 |
|      | • Document 4 : Les mots fréquents en français   | p.28 |
| V.   | Des indicateurs de complexité de texte  | p.29 |
| VI.  | Références bibliographiques   | p.30 |

## Mathématique

---

- |     |   |      |
|-----|---|------|
| I.  | Construire des images mentales des concepts mathématiques et du nombre en particulier | p.33 |
| II. | Références bibliographiques   | p.39 |



# I. COMMENT ABORDER LE PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE AVEC LES ÉLÈVES QUI NE PARLENT PAS CETTE LANGUE ?

Dans l'école d'aujourd'hui, une réalité s'impose de façon de plus en plus incontournable : la multiplicité des langues et des cultures des élèves qui fréquentent l'école fondamentale de 2,5 à 12 ans. Plus aucun programme ne peut faire l'impasse sur la question du multilinguisme et des conséquences de celui-ci sur les apprentissages scolaires.

## I. QU'EST-CE QUE LA LANGUE FRANÇAISE POUR LES ÉLÈVES DES CLASSES MULTILINGUES ?

### A. Le français, langue étrangère ou langue seconde ?

Pour la majorité des élèves non francophones fréquentant nos écoles, le français est une **langue seconde** en ce sens que cette langue est celle du pays d'accueil. L'anglais, l'espagnol, le russe... sont des langues étrangères car n'appartenant pas aux communautés linguistiques belges.

### B. Quels sont les enjeux de l'apprentissage du français entre 2,5 et 12 ans ?

La langue française, pour l'élève non francophone, remplit deux fonctions essentielles :

- une **fonction de socialisation et d'intégration** qui lui permet de communiquer avec son entourage : élèves, enseignants, direction, voisins et commerçants du quartier... ;
- une **fonction d'outil d'apprentissage** : c'est en langue française qu'il développera des compétences en mathématique, en éveil historique, géographique, religieux...

Le programme de langue française se complexifie donc de cette double dimension : celle d'apprendre un savoir, en l'occurrence une langue et celle d'utiliser ce savoir comme clé d'accès à tous les autres apprentissages.

Remontant aujourd'hui à plus de deux décennies, l'expérience du terrain prouve que **l'immersion seule ne permet pas à la majorité des élèves non francophones de réaliser, dans des conditions optimales, le double apprentissage évoqué ci-avant**. Pourquoi ?

- L'apprentissage linguistique est fortement influencé par la connaissance qu'a l'apprenant de sa propre langue maternelle.
- Quand ils sont majoritaires dans une école, les enfants non francophones communiquent entre eux dans une langue imprécise, voire incorrecte.
- Dans certains quartiers de nos villes, des ghettos pratiquement unilingues se sont installés où l'enfant n'a pas besoin de la langue française pour communiquer. L'enseignant devient le seul interlocuteur francophone de l'élève, ce qui rend l'apprentissage très aléatoire.

## 2. QUELLES SONT LES CONDITIONS FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ?

### A. Développer un rapport positif à la langue...



## ➔ Plaisir

Mobiliser la curiosité de l'enfant grâce à des situations variées et complexes, le défi étant source de dynamisme et de plaisir. Jouer, chanter, aimer la musique et les mots de la langue avant de consacrer du temps à travailler les techniques de celle-ci ! «Plus la situation devient affective, plus le volume du poids linguistique tend à se réduire et, par le fait même, devient facile à imiter et à retenir.»

## ➔ Confiance, ingrédient indispensable pour oser s'exprimer dans une langue étrangère...

- L'enfant se sent-il reconnu dans sa langue et sa culture d'origine ? Quel est le statut que l'école leur donne ? Peut-il apprendre la culture et la langue de l'école sans renier les siennes propres ?
- L'enfant peut-il «oser» ? Dans l'apprentissage d'une langue étrangère plus encore que dans tout autre apprentissage, l'erreur doit être vécue comme normale. Construire le groupe respectueux et co-responsable de la réussite de chacun, instituer la classe comme lieu de parole et d'échange constituent autant d'incontournables.

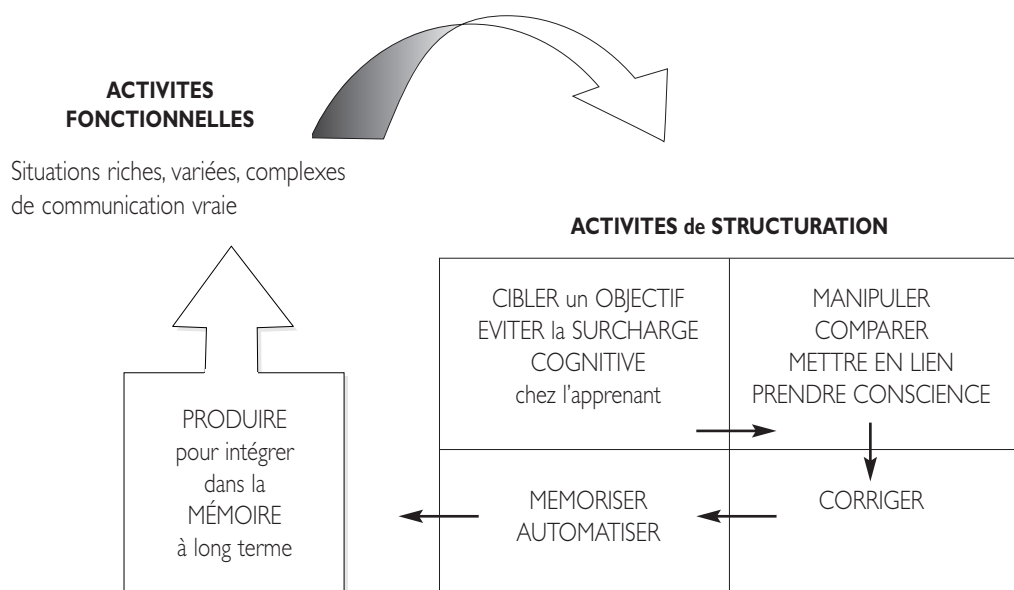
## ➔ Motivation des élèves à apprendre la langue de l'école...

Confiance et plaisir seront le premier terrain d'ancrage de la motivation de l'élève à s'investir dans les apprentissages langagiers. Le second s'enracinera dans le projet personnel de l'élève étroitement lié au projet de sa famille. Le lien école/famille est un enjeu de taille.

## B. Observer, organiser, planifier... en équipe enseignante

- Reconnaître et accepter la **spécificité et la complexité** de la tâche.
- **Accueillir en l'élève non francophone une personne** non pas «déficiente» dans sa communication, mais **en chemin vers un plurilinguisme qui est désormais un atout de taille dans la société d'aujourd'hui et de demain.**
- Adopter des approches méthodologiques appropriées à la situation.
- Travailler **en équipe** sur un **moyen ou long terme** (sur la durée d'un cycle, voire d'une étape).
- **Diagnostiquer** le niveau de connaissance des élèves. Différents paramètres entreront dans ce diagnostic : milieu socio-économique, connaissances linguistiques des familles, niveau de scolarisation, niveau de connaissance qu'a l'enfant de sa langue maternelle... Cette lecture est loin d'être aisée et forcément limitée aux informations accessibles : contact avec les familles, dialogue avec les élèves...
- **Confronter** ce diagnostic aux attendus des Socles de compétences, **définir les objectifs** langagiers prioritaires, préciser dans un dossier de l'élève un certain nombre d'objectifs personnalisés.
- Adopter une **organisation souple** mais non morcelée pour tirer un maximum d'efficacité des ressources humaines de l'équipe : logopèdes, ALE, bibliothécaire, Mamies conteuses, et des moyens dont elle dispose : classes-passerelles, dispositifs de différenciation...

## C. Adopter des démarches méthodologiques appropriées à l'apprentissage d'une langue seconde



- **Privilégier les situations de communication vraie, un bain de langue riche et varié.** Ressentir le besoin de langage grâce à une situation bien choisie est un atout de base pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Bienvenue donc aux activités fonctionnelles, aux temps de projets et de gratuité qui inviteront les élèves à beaucoup parler, écrire, lire... en contexte « naturel »... Et qui permettront au groupe de se construire une culture commune à partir de vécus partagés.
- **Eviter la surcharge cognitive...** Les enfants ne peuvent pas tout apprendre en même temps. Beaucoup d'enfants sont noyés par le bain linguistique : cortège de thèmes différents, valse des consignes... Oser aborder moins de choses à la fois et de manière diversifiée et structurée fondera un ancrage durable. Sans formation linguistique préalable, cette progression est parfois difficile à mettre en place pour les enseignants. Une méthode de français langue étrangère peut s'avérer un outil précieux pour les enfants comme pour les enseignants.
- **Comparer, classer, construire des liens** conduira à une prise de conscience progressive du "comment fonctionne une langue" : conscience phonémique<sup>2</sup>, phonologique et syntaxique, système alphabétique... Cela permettra à l'élève même très jeune de développer des compétences dites métalinguistiques<sup>3</sup> indispensables à l'élaboration d'une langue de référence que le milieu familial n'a pas pu donner. Toutes les recherches s'accordent à dire qu'au plus l'élève connaît sa langue maternelle, au plus les compétences métalinguistiques permettant l'apprentissage d'une nouvelle langue sont intuitivement présentes. Par contre, si l'enfant n'a pas pu côtoyer une langue maternelle structurée, l'école sera le seul lieu où il pourra acquérir ce savoir indispensable à sa scolarité future.
- **Corriger en cours d'apprentissage pour alléger, voire éviter la remédiation...** L'enseignant s'assurera que l'élève produise d'emblée un langage aussi correct que possible, et ce afin d'éviter autant que possible la stabilisation de structures ou de prononciations erronées.
- **Mémoriser et automatiser.** L'élève ne pourra produire du langage que lorsqu'il aura eu le temps d'intégrer un minimum d'outils : un vocabulaire de base, une syntaxe minimale, une correction phonologique suffisante.
  - **Mémoriser** du vocabulaire, et davantage encore des structures, se fera en les rencontrant dans les contextes les plus variés possibles, à l'oral et à l'écrit, de manière à en fixer rapidement l'orthographe !

2. Voir document complémentaire "Des balises pour apprendre à lire". Voir glossaire.  
3. Voir glossaire.

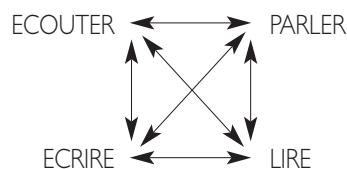
- **Automatiser** pour utiliser correctement et transférer à bon escient les savoirs dans des contextes nouveaux.
- Enfin, **c'est en produisant que l'élève apprend !** Pour apprendre à parler, écrire, lire..., il faut parler, écrire, lire aussi souvent que possible. Les quatre compétences d'intégration se développeront conjointement aussi souvent que possible.

### 3. COMMENT ABORDER LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE AVEC DES ÉLÈVES NON FRANCOPHONES ?

L'observation des programmes de langue française et de langues modernes met en évidence des compétences identiques. Quelle que soit la langue considérée, la fonction de communication est essentielle, mais la manière de l'aborder sera sensiblement différente selon que les enfants s'inscrivent à l'école avec ou sans l'acquis d'un bagage «oral» de plusieurs années. C'est pourquoi, en appréhendant l'apprentissage de la langue française comme une langue seconde ou étrangère, il sera porté à la conscience de l'enseignant que l'ordre des priorités doit être différent.

#### ECO/PAR/LIR/ECR

Ecouter pour redire... Parler pour écrire... Ecrire pour lire...  
Lire pour écouter...



PARLER structure la pensée... ECRIRE structure la langue orale...  
PARLER enrichit l'ECRIRE... ECRIRE donne sens au LIRE

#### ECO/PAR/LIR/ECR 6 :

**Apprendre la langue française d'abord par une «mise en oreilles et en corps»...**

- S'approprier le temps et l'espace de la langue par le corps : être bien dans son corps et dans son espace libère la parole de l'élève.
- S'appuyer sur le non-verbal (travailler le corps dans toutes ses dimensions, par le mime, l'attitude, l'expression et la gestuelle). Chaque langue possède son rythme, sa musicalité, sa prosodie. Cette découverte est essentielle à l'élève non francophone pour lui permettre, non seulement de parler correctement la langue nouvelle, mais de pouvoir un jour la lire, l'écrire correctement, autrement dit de développer les compétences 3, 4 et 5.
- Les programmes de développement corporel et de psychomotricité ainsi que de développement artistique (musique – corps/parole) offrent des pistes d'activités essentielles.
- L'éveil de la conscience phonologique doit se faire dès 2,5 ans. Le rôle des maternelles est crucial pour le développement de cette compétence qui permet de découvrir le fonctionnement de la langue (phonèmes, syllabes, mots...), qui prépare les perceptions de sens (intonations), de syntaxe (groupes de sens, ordre des mots, respirations de la phrase), de cohérence (emploi des temps, des substituts, des connecteurs...), de relations (accords, liaisons...).

### ECO/PAR/LIR/ECR 1, 2 et 3 :

**Se placer dans des situations riches et variées de communication vraie et comprendre leurs intentions, observer leurs organisations et codes respectifs**

- Partir de toutes les situations, de tous les types de textes familiers pour aider l'élève à s'approprier une culture langagière nouvelle. **Les apports du programme de langues modernes seront aidants en ce qui concerne les thèmes de base à exploiter.**
- S'appuyer sur les richesses de la littérature enfantine.
- Développer des grilles d'observation des textes et de leurs caractéristiques...
- Se donner des stratégies de compréhension... L'enseignant doit être conscient que pouvoir inférer le sens d'un message est fortement dépendant des connaissances culturelles de l'élève (sens des mots, liens, relations de cause à effet, sens figuré, implicite...).
- Découvrir et comprendre l'utilisation des différents codes de l'écrit et de l'oral selon les situations de communication.
- **Exploiter les activités non linguistiques** (artistiques, corporelles, mathématiques, scientifiques...) : l'enseignant va, avec les enfants, y récolter un matériau linguistique important : vocabulaire, syntaxe, phrases clés, emploi judicieux de temps verbaux ou de pronoms... Quand l'enseignant préparera ces activités, il anticipera l'intérêt de celles-ci sur le plan de l'apprentissage de la langue. Même si l'on travaille les mathématiques, la géographie ou le développement corporel, **apprendre la langue doit rester l'objectif prioritaire !**
- **Le programme d'éducation aux médias propose des activités et des supports de travail qui méritent d'être mis au service de l'apprentissage du français langue seconde.**

### ECO/PAR/LIR/ECR 4 :

**Le message doit être cohérent**

- Découverte des **pronoms** et **temps verbaux**, des **connecteurs textuels** qui, d'une langue à l'autre, adoptent des formes, des démarches mentales très diverses.
- Travailler des textes plutôt que des phrases disjointes renforce ces apprentissages très complexes pour les non-francophones.

### ECO/PAR/LIR/ECR 5 :

**Interpréter ou associer les unités grammaticales et lexicales au sein des phrases**

- Apprentissage des structures de base de la phrase.
- Mémorisation d'un vocabulaire courant et porté par une situation vécue.
- Choix d'une grammaire textuelle où tout mot ancre son sens et son «mode de fonctionnement» dans le texte ou dans la phrase au sein desquels il est utilisé.



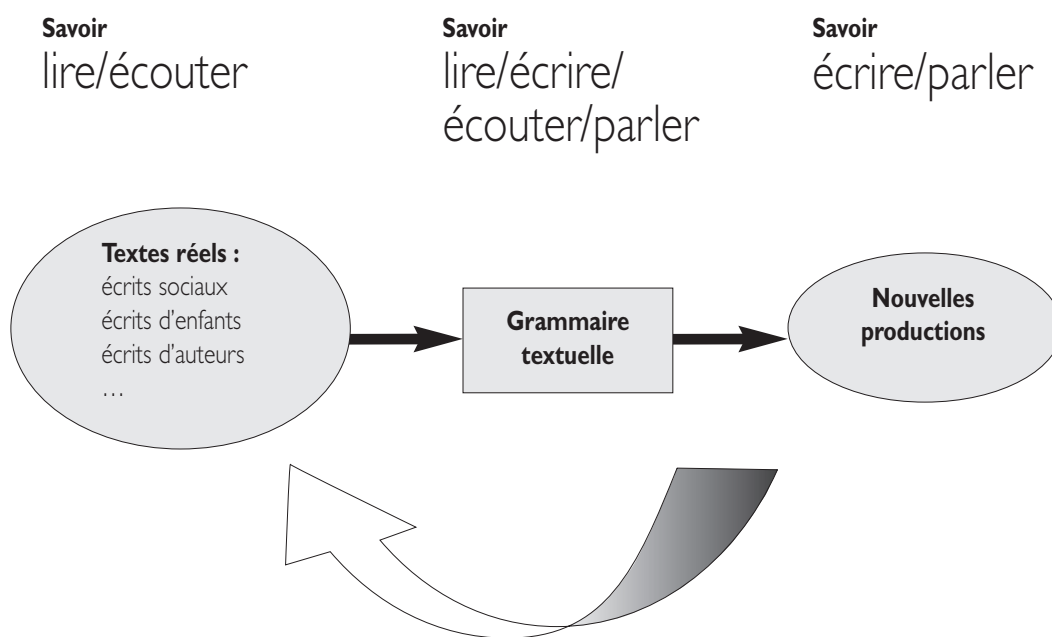
## II. DÉVELOPPEMENT DES QUATRE COMPÉTENCES D'INTÉGRATION DÉCLINÉES CHACUNE EN SEPT COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Écouter/lire, parler/écrire des messages complets et variés constituent des actes de communication par lesquels l'élève rencontrera toutes les composantes de la langue française dans son fonctionnement.

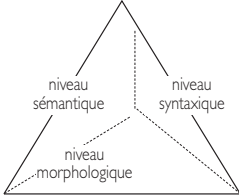
L'approche de ces quatre domaines en sept compétences relève d'une logique qui part d'un point de vue «macro» (aspect global d'un message) pour arriver à un niveau «micro» (aspect local : techniques de la langue...). Cette logique donne sens aux apprentissages langagiers en articulant l'aspect technique de la langue et son usage dans des contextes de communication vraie. La question du sens et de la compréhension nourrit la motivation de l'élève et fonde, pour une part importante, l'efficacité de l'apprentissage.

### Remarque:

L'approche globale de la langue va s'appuyer sur la grammaire textuelle. Elle fonde son action sur une approche de textes réels pour amener la production de nouveaux écrits. L'enfant est amené à parcourir ce chemin en développant les sept compétences dans chacun des quatre domaines de la langue française : écouter, parler, lire, écrire.



Voir page LF pages 4 à 7

<p><b>QUI ? POURQUOI ? QUAND ?</b></p>		<p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 1</b> <b>Orienter sa parole/son écrit/son écoute/sa lecture en tenant compte de la situation de communication.</b></p> <p>La première compétence situe le message dans la situation de communication : QUI est l'énonciateur? QUI est le destinataire? Quel est leur contexte? Quelles sont leurs intentions?</p> <p>Les éléments de la situation de communication vont déterminer le choix de la structure, du lexique, des aspects sémantique, syntaxique et morphologique du texte. En situation de réception, les éléments seront les types de lectures, les stratégies utilisées, le choix du livre, du texte écouté... Ces aspects sont développés dans les trois compétences suivantes.</p>
<p><b>QUOI ?</b></p>	<p><b>ASPECT GLOBAL ou MACRO du texte</b></p>	<p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 2</b> <b>Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus/des significations.</b></p> <p>Quel est le contenu du message? Il s'agit d'informations, d'éléments contenus dans le message.</p> <p>Exemples : Les ingrédients, le matériel, le déroulement de la recette... les personnages, les évènements ... d'un conte...</p>
<p><b>COMMENT ?</b></p>		<p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 3</b> <b>Organiser le «texte» en référence au genre utilisé. Dégager l'organisation générale du «texte».</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La structure «schématique» du texte qui véhicule le sens.</li> <li>- Les marques de l'organisation générale : organisateurs textuels, temps verbaux.</li> <li>- ...</li> </ul>
	<p><b>ASPECT LOCAL ou MICRO du texte</b></p>	<p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 4</b> <b>Etablir/Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.</b></p> <p>Cette compétence analyse le texte au niveau de la progression de l'information phrase après phrase. Elle concerne les champs lexicaux, la cohérence des temps verbaux (conjugaison), les déterminants, le choix des pronoms, les substituts lexicaux, les connecteurs.</p> <p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 5</b> <b>Associer/Interpréter les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.</b></p> <p>Les trois niveaux en interdépendance constante</p>  <p><u>Niveau sémantique</u> = le SENS dans le choix des mots (conventions lexicales, vocabulaire...).</p> <p><u>Niveau syntaxique</u> = la SYNTAXE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la structure de la phrase (types et formes de phrases ...);</li> <li>- les constituants qui composent la phrase (fonction et nature des mots et groupes de mots : GS, GV, GCP, adjectif, verbe...) et les relations entre eux;</li> <li>- la ponctuation;</li> <li>- ...</li> </ul> <p><u>Niveau morphologique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les variations des formes verbales (conjugaison);</li> <li>- les variations en genre et en nombre dans les groupes nominaux;</li> <li>- ...</li> </ul> <p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 6</b> <b>Présentation phonique/graphique et orthographique.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mémorisation des mots dans leur structure globale.</li> <li>- Les lettres et groupes de lettres, graphèmes/phonèmes.</li> <li>- L'aspect phonique du message.</li> <li>- ...</li> </ul>
	<p><b>Aspect non verbal</b></p>	<p><b>PAR/ECR/ECO/LIR 7</b> <b>La dimension non verbale du texte.</b></p> <p>La septième compétence concerne les informations visuelles et auditives :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la typographie;</li> <li>- les gestes;</li> <li>- les supports...;</li> <li>- l'attitude corporelle;</li> <li>- ...</li> </ul>

# III. LA DICTÉE' À L'ADULTE

## I. DÉFINITION

La dictée à l'adulte est une activité individuelle ou collective qui invite les élèves à produire oralement un texte court que l'enseignant écrit sous dictée. Elle s'inscrit dans une situation de communication authentique avec des enjeux qui impliquent le respect des conventions de l'écrit :

- une structuration cohérente des énoncés ;
- une segmentation de la phrase en mots ;
- une ponctuation correcte ;
- un respect de l'orthographe.

## 2. OBJECTIFS

**Les objectifs visés sont les suivants :**

- Initier les enfants aux spécificités de l'écrit en les plaçant dans une situation de communication qui a pour finalité une production écrite.
- Permettre aux enfants, en début d'apprentissage, de saisir la manière dont s'élabore un texte.
- Motiver les enfants à se mettre en projet d'écrire, en les aidant à surmonter les difficultés inhérentes à l'apprentissage du savoir écrire.
- Percevoir la relation entre le langage oral et le langage de l'écrit. Les enfants vont traiter la sonorité de leurs propres énoncés (langage oral) et percevoir leur correspondance dans des unités graphiques (système de l'écrit).

## 3. ECRIRE, C'EST :

- **Avoir une intention de communication écrite** : se représenter le destinataire, ce qu'on veut lui dire et pourquoi.
- **Organiser ce qu'on a à dire** : choisir par où commencer son message, choisir un ordre pour exprimer ses idées, décider comment on va finir son écrit.
- **Énoncer un message qui peut être écrit** et le retravailler au fur et à mesure de sa construction.
- **Écrire le texte** : le recopier pour le communiquer au destinataire. L'enfant comprend que l'écrit peut être conservé et détaché de son producteur. (Laisser des traces).
- **Editer** : faire de la version définitive un texte propre et lisible pour l'acheminer vers des lecteurs absents.

	PHASES	EXEMPLES
PHASE 1	<p><b>Planification</b></p> <p>➔ Définir le but et la structure générale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'enfant raconte son histoire à l'enseignant.</li> <li>– En fonction de la manière dont l'enfant énonce son histoire, l'enseignant lui fait reformuler certains passages, afin de l'aider à mieux structurer son discours et d'obtenir une meilleure cohérence de l'histoire.</li> </ul>
PHASE 2	<p><b>Dictée ou mise en texte</b></p> <p>➔ Rédaction proprement dite</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'enfant tente de dicter son histoire en effectuant les transformations nécessaires pour que son énoncé oral soit transposable dans un écrit.</li> <li>– L'enseignant encourage l'enfant à répéter son énoncé pour l'amener à le segmenter.</li> </ul>
PHASE 3	<p><b>Relecture finale</b></p> <p>➔ Vérifier la qualité du texte en fonction des objectifs de départ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'enfant relit sa production avec ou sans l'aide de l'enseignant (souvent avec un pointage des mots) dans le but de prendre du recul et d'effectuer des vérifications ou modifications relatives au contenu de son énoncé.</li> <li>– L'enseignant amène l'enfant à montrer certains mots.</li> </ul>

#### 4. LIENS AVEC LE PROGRAMME INTÉGRÉ

Le savoir parler et le savoir écouter sont des compétences sollicitées dans cette situation de production d'écrit.

Lors des différentes phases de l'activité, l'adulte va amener progressivement l'enfant à **orienter son écrit en fonction de la situation de communication** : ECR.1./LIR.1.

L'enseignant va mobiliser les compétences et les savoir-faire des enfants pour **élaborer des contenus** : ECR.2./LIR.2.

En diversifiant les écrits, il permet à l'enfant d'entrer **dans l'organisation générale du texte** (énoncé suivant le genre envisagé) : ECR.3./LIR.3.

Par des relectures fréquentes, l'enfant établit progressivement **une cohérence entre phrases et groupes de phrases** : ECR.4./LIR.4.

A travers la production de genres de textes variés, l'enseignant pourra aider l'enfant non seulement à **assurer une présentation** (ECR.7./LIR.7.) appropriée à l'écrit envisagé, mais également à **utiliser des unités grammaticales, lexicales, orthographiques et graphiques** (ECR.5./LIR.5. et ECR.6./LIR.6.) adéquates à la situation de communication en jeu.

2. HINDRICKX, G., LENOIR, A-S., NYSSSEN, M-C., (2002), p.59

### Maternelle

- Importance du lien entre le geste graphique effectué et le message énoncé par l'adulte ou par les enfants eux-mêmes.
- Pas d'exercices systématiques.
- Sur demande de l'enfant ou sur sollicitation de l'adulte à tout moment de l'année.

Exemples :

*Une lettre aux parents, une recette, une comptine, la relation d'un évènement vécu, le commentaire d'un dessin...*

### 1<sup>re</sup> primaire

- Temps privilégié pour continuer à faire prendre conscience de la structure de l'écrit.
- Accent mis sur l'adaptation du texte à son usage, sur sa structure générale, sa cohérence, la syntaxe utilisée, le style employé...

Exemple :

*Choix d'une lettre ou d'une affiche pour informer à propos de la fête de l'école...*

### 2<sup>e</sup> primaire

- Travail sur un genre de texte particulier déchargeant l'enfant de toute contrainte d'écriture dans son geste graphique et sur le plan orthographique.

Exemple :

*Un poème dans lequel on se concentre sur la rime et la créativité...*

## RÔLE DE L'ENSEIGNANT

C'est un secrétaire actif qui ne se borne pas à enregistrer passivement les propositions des élèves.

L'adulte à qui l'enfant dicte doit :

- dire mot à mot ce qu'il écrit ;
- demander à l'enfant de ralentir son débit (c'est l'écart entre l'oral, c'est-à-dire l'énonciation et l'écriture);
- demander des explications, des éclaircissements sur le contenu;
- s'étonner, répéter, écrire, manifester son embarras devant la forme de l'énonciation;
- proposer certaines corrections;
- relire en cours et en fin d'activité;
- se placer du bon côté de l'enfant (à gauche s'il est gaucher);
- soutenir la motivation de l'enfant pour qu'il aille jusqu'au bout de la tâche.

## IV. DES BALISES POUR APPRENDRE À LIRE

### INTRODUCTION

Comment un enfant apprend-il à lire ? Qu'est-ce que savoir lire ? Quelle méthode faut-il utiliser ? Comment détecter les difficultés chez un apprenti lecteur ? Comment améliorer la compréhension en lecture ?

Il ne s'agit pas de répondre de manière systématique aux questions posées, ni d'entrer dans un débat d'idées, mais plutôt d'amener des éléments de réflexion pour éclairer les équipes éducatives qui veulent se pencher sur cette problématique.

Cette réflexion sera développée sous forme de balises auxquelles l'enseignant sera attentif dans l'accompagnement des enfants lors de l'apprentissage de la lecture.

Dans une première partie, nous reviendrons succinctement sur des aptitudes à développer aux cycles 1 et 2 pour préparer l'apprentissage de la lecture.

Les quatre facettes à aborder pour construire les compétences d'un lecteur expert s'articulent dans une carte conceptuelle présentée en deuxième partie :

- Construire la culture de l'écrit aux cycles 1 et 2 ;
- Construire la compréhension aux cycles 1 et 2 ;
- Construire les codes de l'écrit au cycle 2 ;
- Construire la réflexion sur l'apprentissage de la lecture aux cycles 1 et 2.

Différents éléments illustreront chacune des facettes, afin d'orienter les séquences d'apprentissage proposées aux enfants, principalement aux cycles 1 et 2.

La troisième partie est consacrée aux temps présents dans l'acte de lire (avant, pendant, après la lecture). Ils sont concrétisés par quelques stratégies à mettre en place dans chacun de ces temps.

Différents documents en annexe apporteront des compléments d'information pour approfondir l'apprentissage de la lecture :

- Document 1 : Des indications sur la conscience phonologique ;
- Document 2 : Deux processus pour l'identification de mots écrits ;
- Document 3 : Des indicateurs de complexité pour aider à choisir des textes ;
- Document 4 : Un tableau reprenant les 36 phonèmes de la langue française ;
- Document 5 : Une liste des mots fréquents en français.

## I. DES APTITUDES À DÉVELOPPER POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Pour aider l'enfant à entrer dans les premiers apprentissages et, plus particulièrement dans le langage écrit, certaines aptitudes sont à construire et à développer principalement aux cycles 1 et 2 ; il s'agit de favoriser :

1. le langage et la parole ;
2. la prise de conscience de son corps : le schéma corporel ;
3. la motricité (globale et fine) ;
4. la perception et la maîtrise des rythmes ;
5. une bonne connaissance de la latéralité ;
6. l'organisation spatiale et temporelle ;
7. l'accès à la fonction symbolique.

Voici quelques pistes...

### La prise de conscience du schéma corporel

- **Eveil** : activité fonctionnelle : découvrir son schéma corporel par différents jeux et situer les parties de son corps (p.20).
- **Domaine artistique** : corps et parole : percevoir et exprimer le langage corporel (PCP-ECP1.2, p.10 et p. 55 à 59).
- **Développement corporel** : les composantes de la motricité (p.20).
- ...

### La perception des rythmes

- **Développement artistique** : PMU : percevoir le rythme et le monde sonore (PMU.1., PMU.2, p. 39 à 45).
- **Développement artistique** : EMU : s'exprimer par le rythme, par la voix, par le corps (EMU.2.-3-4).
- ...

### La latéralité

- **Développement corporel** : les composantes de la motricité (p.20).
- **Développement corporel** : DM.5. : construire activement et par tous les canaux sensoriels une perception efficace de l'environnement (p.33).
- ...

### L'organisation spatiale et temporelle

- **Développement corporel** : motricité et psychomotricité (p.4).
- **Développement corporel** : DM.1.5 : orienter son corps et se déplacer pour agir efficacement (p. 25).
- **Langue française** : LIR.3. : dégager l'organisation générale du texte (p.47).
- **Eveil : CLT.2.** : (se) construire des repères (CLT.2.2, p. 27).
- ...

### La fonction symbolique : jeux symboliques, jeux de rôles...

- **Eveil** : activité fonctionnelle. Jouer à des jeux de rôles, des jeux symboliques... (p. 23).
- **Développement artistique** : percevoir et exprimer le langage corporel (PCP1.5/ECPI.5., p.59 ; PCP3./ECP3, p. 61 à 63 et RCPI, p. 64).
- **Développement artistique** : RMU.1 : émettre son avis, communiquer son vécu, son émotion.
- ...

## 2. LA CARTE CONCEPTUELLE DE LA LECTURE : DES BALISES POUR APPRENDRE À LIRE

L'apprenti lecteur, comme le lecteur expert, va, au cours de sa lecture, utiliser les différentes facettes de l'acte de lire :

<p><b><u>Construire la culture de l'écrit</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plaisir et la motivation de lire.</li> <li>- Les types d'écrits.</li> <li>- Les fonctions de l'écrit.</li> <li>- Les concepts associés à l'écrit.</li> </ul> <p style="text-align: right;">LIR.1.</p>	<p><b><u>Construire la compréhension de la lecture</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablir des relations entre l'oral et l'écrit.</li> <li>- Avoir une intention de lecture.</li> <li>- Emettre des hypothèses en se basant sur :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• des connaissances culturelles :               <ul style="list-style-type: none"> <li>* sur le monde,</li> <li>* sur le contexte ;</li> </ul> </li> <li>• des connaissances linguistiques ;</li> <li>• des référentiels construits ou proposés.</li> </ul> </li> <li>- Distinguer ce qui est dit explicitement et ce qui peut être interprété (pour inférer).</li> <li>- Retenir ce dont on a besoin.</li> </ul> <p style="text-align: right;">LIR.1, 2, 3, 4 et 7</p>
<p><b><u>Construire les codes de l'écrit<sup>1</sup></u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L' aspect sonore de la langue :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• la conscience phonologique.</li> </ul> </li> <li>- Les codes de l'écrit :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• étape logographique ;</li> <li>• étape analogique ;</li> <li>• étape alphabétique :               <ul style="list-style-type: none"> <li>* les indices grapho-phonétiques ;</li> <li>* les indices syntaxiques ;</li> <li>* les indices lexicaux ;</li> </ul> </li> <li>• étape orthographique.</li> </ul> </li> <li>- Le code non verbal.</li> </ul> <p style="text-align: right;">LIR.5, 6, 7</p>	<p><b><u>Construire la réflexion sur l'apprentissage de la lecture</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience de ses démarches personnelles pour construire son savoir lire.</li> <li>- Expliquer ses démarches.</li> <li>- S'exercer à utiliser celles des autres.</li> <li>- Choisir celles qui sont les plus adéquates à la situation de lecture et à sa propre manière de fonctionner.</li> </ul> <p style="text-align: right;">LIR.1 à 7 Compétences transversales (p.11).</p>

Pour l'enfant qui entre dans la découverte et la maîtrise de l'écrit, l'articulation de ces facettes va amener l'enseignant à proposer différentes activités d'apprentissage. Chaque facette développe une (des) compétence(s) parmi les sept compétences spécifiques proposées par le Programme intégré pour construire le savoir lire. Néanmoins, quelques propositions supplémentaires ciblées sur les cycles 1 et 2 pourront encore enrichir les pratiques des enseignants.

<sup>1</sup> I. GIASSON, J., (1990)



## I. Construire la culture de l'écrit aux cycles 1 et 2

### ↳ LIR. I. Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication

L'approche se fera dans le temps de contagion pour le cycle 1 (découvrir), et dans des temps plus systématiques d'apprentissage et d'entraînement au cycle 2 (cf. : les trois axes-trois temps, Programme intégré, Fond et forme, p. 8).

#### Plaisir de lire et motivation

- Regarder, manipuler et faire semblant de lire des livres familiers.
- Observer des personnes qui lisent.
- Écouter la lecture à haute voix de toutes sortes de livres et en parler par la suite.
- Faire le récit mimé d'histoires, répéter des histoires familières.
- Se percevoir comme bon lecteur (à partir de modèles d'adultes lecteurs).
- ...

#### Découvrir les différentes sortes d'écrits

L'élève se familiarise avec les écrits dans un environnement riche grâce à :

- ➔ **des objets à lire** : les albums, les catalogues, les revues, les annuaires, les affiches... ;
- ➔ **des écrits de l'environnement immédiat** : les panneaux routiers, les enseignes, les noms des rues, les panneaux publicitaires... ;
- ➔ **des lieux de l'écrit** : la bibliothèque, la librairie, le rayon des livres dans une grande surface...

#### Découvrir les différentes fonctions de l'écrit

L'élève se donne ou reçoit une intention de lecture (projet personnel, projet spécifique...).

En fonction de cette intention, il choisit l'écrit qui convient et/ou le type de lecture adéquat. Il aborde ainsi :

- ➔ **la fonction imaginative** dont l'intention est d'imaginer, de créer, d'émouvoir, de s'émouvoir, de prendre du plaisir (LF. p.17) ;
- ➔ **la fonction de communication** dont l'intention est d'échanger (LF. p.18) ;
- ➔ **la fonction d'action** dont l'intention est d'agir, de faire agir, de réagir (LF. p.18) ;
- ➔ **la fonction informative** dont l'intention est de s'informer, de comprendre les autres (LF. p.18) ;
- ➔ **la fonction argumentative** dont l'intention est d'argumenter, de se faire une opinion, d'être interpellé (LF p.19).

#### Découvrir et identifier des concepts associés à l'écrit

- ➔ La notion de permanence de l'écrit. C'est la prise de conscience que les mots prononcés par quelqu'un peuvent être écrits et lus par quelqu'un d'autre. Exemples : Si j'écris mon prénom sur ma feuille ou mon bricolage, «madame/monsieur» peut reconnaître mon travail. Quand je lis un texte, je ne modifie pas l'histoire tandis que si je le raconte, j'ai la possibilité de la transformer.
- ➔ La prise de conscience de la notion de lettre, de mot, de phrase et de texte. Ces concepts se développent avec la pratique de l'écrit.
- ➔ La distinction et la différenciation entre des lettres, des dessins, des chiffres et des signes de ponctuation.
- ➔ L'ordre des mots du message écrit. C'est le même que l'ordre de leur prononciation lorsqu'on lit le texte à voix haute.
- ➔ La possibilité d'écrire tous les mots.
- ➔ Le mouvement directionnel (sens de l'écriture).
- ➔ Les caractéristiques communes à tous les livres (la couverture, le titre, les illustrations, les pages...).
- ➔ ...

## 2. Construire la compréhension aux cycles 1 et 2

LIR.1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.

LIR.2. Elaborer des significations.

LIR.3. Dégager l'organisation générale d'un texte.

LIR.4. Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

LIR.5. Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

LIR.6. Interpréter les indices graphiques et orthographiques, y compris la ponctuation.

LIR.7. Percevoir la dimension non verbale du texte.

### Comprendre que la lecture est une recherche de sens :

Cycle 1 : Découverte (temps de contagion).

Cycle 2 : Apprentissage et entraînement.

#### a) En savoir parler

L'enfant établit **des relations entre l'oral et l'écrit**.

Pour cela il doit avoir :

1. Une maîtrise de l'expression orale : développer chez les enfants des compétences langagières. (Voir savoir parler).
2. Des connaissances sémantiques :
  - Se construire une certaine **expérience du monde** et faire le lien entre ses connaissances et les mots, ses connaissances et les textes entendus.
  - Se construire un **vocabulaire de base** : se constituer un stock de mots suffisamment riche. Mettre en mémoire ces mots en les reliant à d'autres, en les classant et en les utilisant de façon pertinente.
3. Des **connaissances pragmatiques** : se familiariser avec les différents registres du langage, les comprendre, les utiliser, s'adapter à différentes situations de communication...

#### b) En savoir lire

➔ L'enfant doit avoir ou recevoir **une intention de lecture** : "Je lis parce que ..."

➔ L'enfant émettra **des hypothèses (anticipation)** en se basant sur des indices culturels et linguistiques.

Il vérifiera ces **hypothèses et retiendra** ce dont il a besoin:

##### - En s'appuyant sur ses connaissances culturelles (deux démarches simultanées)

- En utilisant **ses connaissances sur le monde** :

\* Relier les informations lues (explicites ou implicites) à celles dont il dispose dans sa mémoire (lexique mental et expérience du monde).

*Exemple : l'enfant lit l'histoire du « Petit chaperon rouge », il lit « chaperon ». Le mot chaperon fera sens ou non si le mot fait déjà partie de son vocabulaire.*

- En tenant compte de **la situation de communication et du contexte** :

\* Prédire ce qui va être lu.

*Exemple :*

*Je vais lire l'histoire du « Petit chaperon rouge »... , je connais déjà l'histoire, je peux donc déjà envisager le déroulement de l'histoire.*

- Utiliser les illustrations (indices complémentaires), la dimension non verbale.

- Distinguer l'explicite de ce qui peut être interprété.

##### - En s'appuyant sur ses connaissances linguistiques

- En utilisant des indices lexicaux : les mots reconnus globalement ou en partie : lettres, syllabes, morphèmes<sup>2</sup>.

- En utilisant des indices sémantiques : le sens de la phrase et des informations tirées de l'illustration.
- En utilisant des indices syntaxiques : la structure de la phrase et l'ordre des mots peuvent entraîner une signification différente.

Exemple : Le chien mord l'homme. L'homme mord le chien.

- **En s'appuyant sur des référentiels déjà construits ou proposés**

Exemple : Je reconnais un mot, une expression déjà rencontrés dans un texte affiché en classe...

### 3. Construire les codes de l'écrit au cycle 2

LIR.2. Elaborer des significations.

LIR.5. Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

LIR.6. Interpréter les indices graphiques et orthographiques, y compris la ponctuation.

LIR.7. Percevoir la dimension non verbale du texte.

**En 3<sup>e</sup> maternelle, développer, construire (temps de contagion)**

**En 1<sup>re</sup> primaire, construire et maîtriser (temps de l'apprentissage, de l'entraînement)**

#### ➔ 1. L'aspect sonore de la langue (voir ECO.6)

- ➔ Développer et construire la conscience phonologique : Pouvoir différencier, classer, reproduire, segmenter, fusionner, isoler des sons de la langue orale, mais aussi des syllabes (voir document annexe 1).
- ➔ Construire les mécanismes d'identification des mots<sup>3</sup>. Même si on ne doit pas réduire l'apprentissage de la lecture-compréhension à la reconnaissance des mots écrits, il est important d'attirer l'attention sur les modifications des modalités de traitement des informations graphiques en fonction du degré d'expertise. L'enfant passe par différentes étapes.

#### ➔ 2. Les codes de l'écrit

##### 1. Etape logographique<sup>4</sup> :

- ➔ L'enfant utilise une multitude d'indices pour deviner les mots oraux correspondant aux configurations perçues. Cette étape est plus centrée sur la communication que sur la lecture ; elle utilise les symboles, pictogrammes, logos.

Exemple :

L'enfant s'appuiera sur les indices visuels (typographie, dessins) pour reconnaître des mots faisant partie de son environnement. Ce sera une reconnaissance immédiate. Par exemple : coca-cola présenté comme logo sera reconnu par l'enfant, mais ne l'est pas nécessairement s'il est écrit d'une autre façon.

#### ➔ 2. Les codes de l'écrit

##### 1. Etape logographique :

Poursuivre les apprentissages de la 3<sup>e</sup> maternelle.

##### 2. Etape analogique :

Voir 3<sup>e</sup> maternelle.

##### 3. Etape alphabétique :

**Construire le principe alphabétique**

Poursuivre les apprentissages de la 3<sup>e</sup> maternelle.

**Construire et maîtriser le code alphabétique :**

L'enfant peut analyser les mots en unités orthographiques sans recours systématique à la conversion phonologique.

- ➔ Les indices grapho-phonétiques : la correspondance entre graphèmes (lettres) et sons (phonèmes) (assemblage).

3. Voir document annexe 2.

4. C'est une communication de message où le symbole est directement associé à un objet, une action. Il y a une compréhension immédiate d'une image codifiée, normalisée par convention.

## 2. Etape analogique :

- ➔ Pour lire un mot jamais vu sous forme écrite, l'enfant utilise les connaissances qu'il possède sur la façon dont se prononcent certains groupes orthographiques qui composent d'autres mots analogues.

Exemple : L'enfant qui sait lire le mot *Marine* fait l'hypothèse que *Carine*, c'est presque comme *Marine*.

## 3. Etape alphabétique :

- ➔ L'enfant va utiliser la médiation phonologique avec les règles de conversion graphèmes/phonèmes.

### Découvrir le principe alphabétique :

Le mot écrit n'est pas proportionnel à la grandeur de l'objet.

Exemple : L'enfant pense qu'il faut plus de lettres pour écrire le mot «train» que le mot «papillon», car le papillon a une plus petite taille que le train.

- ➔ La lettre écrite ne correspond pas à une syllabe, mais il faut faire correspondre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes). Petit à petit, l'enfant comprend que chaque lettre correspond à un son et non à une syllabe.

### Découvrir le code alphabétique :

- ➔ Les indices grapho-phonétiques : la correspondance entre graphèmes (lettres) et sons (phonèmes). La découverte portera d'abord sur les correspondances les plus répandues : a, e, i, u, o, m, p<sup>5</sup> ... Elle s'appuie également sur l'observation de la forme des lettres.

Exemple : PAPA.

- ➔ Les indices lexicaux :
  - Agencement des lettres du mot : comprendre que les lettres de mon prénom sont écrites dans un ordre précis.

Exemple : Pierre ≠ ierpre ≠ Pierer

- Construction d'un capital-mots.

Exemples : papa, maman...

- ➔ Voir remarque 3<sup>e</sup> maternelle.

Deux processus sont en jeu dans l'identification des mots écrits : l'**adressage** et l'**assemblage** (voir document 2).

- ➔ Plus l'apprenti lecteur automatise les correspondances graphies/sons, plus vite la compréhension et la fluidité de lecture s'amélioreront. L'étude de la forme de la lettre associée au son permettra à l'enfant de renforcer la mise en mémoire des correspondances graphies/sons.

### Les indices lexicaux :

- Les caractères visuels du mot :
  - la longueur du mot ;
  - la première lettre du mot ;
  - une lettre connue ;
  - ...
- Agencement des lettres du mot.

Exemple : *Chaise, cahise, hciase*

- Construction d'un capital-mots<sup>6</sup> (adressage):

Les mots courants, une fois décodés (assemblage), doivent être reconnus par l'enfant de manière spontanée (adressage). Il faut donner aux enfants l'occasion de s'exercer à les reconnaître, afin qu'il y ait automatisation dans la mémoire. Les mots les plus courants dans les textes sont les articles, les pronoms, les prépositions, les conjonctions et certains verbes (être et avoir). L'étude de ces mots sera fondée sur une liste adaptée au niveau d'étude des élèves.

- ➔ Les indices syntaxiques : organisation du texte et des mots dans la phrase, la ponctuation et les majuscules...

Exemples :

- L'ordre des mots dans la phrase. En français, le nom est souvent précédé d'un article ou d'un adjectif :
  - une pomme
  - une belle pomme...
- Pour repérer des accords grammaticaux, il faut avoir recours aux morphèmes<sup>7</sup>. Tous les garçons étaient là.

5. A titre d'exemple et sans ordre chronologique !

6. Voir note reprenant les mots les plus fréquents p 28

7. Voir Glossaire

→ Les indices syntaxiques : organisation du texte et de ses mots.

Exemples : Dans les comptines, les rimes, les histoires, les expressions répétitives...

#### **4. Etape orthographique :**

Cette étape s'insère dans le temps de contagion.

#### **4. Etape orthographique :**

Mode de reconnaissance globale où il faut utiliser un système de mise en relation de l'écrit et de l'oral:

- faire les correspondances grapho-phonétiques ;
- utiliser les correspondances orthographiques :

Exemple : Rattacher directement un mot à sa famille : chat → chaton

- décomposer les mots pour repérer ce qui relève des morphèmes grammaticaux ou de l'élément lexical proprement dit :

Exemple : Les chapeaux : «s» et «x» sont les morphèmes grammaticaux.

Ce stade va s'installer progressivement durant l'apprentissage de la lecture.

#### **→ 3. Découvrir le code non verbal**

Grandeur des caractères typographiques, disposition graphique, mise en page, illustrations...

Exemple : Papa, PAPA, papa ... Le mot ne change pas mais peut donner une information pragmatique : Papa est écrit en rouge car l'auteur veut montrer qu'il est en colère.

#### **→ 3. Le code non verbal**

Poursuivre les apprentissages de 3<sup>e</sup> maternelle et voir les activités de structuration en LIR.7.

### **4. Construire la réflexion sur l'apprentissage de la lecture**

LIR.1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.

LIR.2. Elaborer des significations.

LIR.3. Dégager l'organisation générale d'un texte.

LIR.4. Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

LIR.5. Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

LIR.6. Interpréter les indices graphiques et orthographiques, y compris la ponctuation.

LIR.7. Percevoir la dimension non verbale du texte.

#### **Les compétences transversales (p.11)**

- Prendre conscience de ses démarches personnelles pour construire son savoir lire.
- Expliciter ses stratégies de compréhension.
- S'exercer à utiliser les stratégies de compréhension des autres.
- Choisir celles qui sont les plus adéquates à la situation de lecture et à sa propre manière de fonctionner.

### 3. L'ENFANT LECTEUR : DES STRATÉGIES À METTRE EN ŒUVRE

Dans les activités de structuration, l'accent a été mis sur la mise en œuvre de stratégies de lecture. Lors de chaque activité, il est primordial de prévoir un temps de réflexion à propos des stratégies utilisées et de leur efficacité (métacognition).

Ce temps se traduit, souvent, par le «**et**» dans l'énoncé de l'activité de structuration.

*Exemple : LIR.2 - Poser des questions dont la réponse ne se trouve pas littéralement dans le texte, émettre des hypothèses de réponses «**et**» en discuter à partir d'indices pris dans le texte.*

#### Les trois temps de la lecture<sup>8</sup>

Le processus de lecture se divise en trois moments :

- avant la lecture,
- la lecture proprement dite,
- après la lecture.

Au cours de ces trois étapes, l'élève bâtit le sens qu'il donne à sa lecture en réorganisant constamment sa pensée par rapport au contexte de lecture qu'il perçoit avec toujours plus de précision. Cette organisation de la compréhension se fonde sur les trois moments de la lecture, à savoir : la planification ou «l'avant lecture», la gestion ou «la lecture proprement dite», le réinvestissement et la réaction ou «l'après lecture».

Ce processus inlassablement répété de façon séquentielle permet ainsi à l'élève de se retourner sur son cheminement de lecteur et de mieux comprendre tant le texte que sa propre manière de lire.

#### I. Avant la lecture

C'est le moment de la mise en situation. Le lecteur prend conscience de l'intention de lecture. L'élève lecteur, appelé à faire le point sur ses connaissances à propos du sujet, émet des prédictions, se propose des hypothèses à propos de la structure et/ou du genre de texte ou de toute autre information contenue dans le texte.

C'est aussi le moment où, faisant le lien avec son vécu et ses expériences personnelles, il s'appuie sur ses connaissances antérieures.

#### ➔ Stratégies pour planifier sa lecture : LIR.1.

- ➔ Se poser des questions.
- ➔ Activer ses connaissances antérieures.
- ➔ Emettre des hypothèses en s'appuyant sur le texte et se donner un objet de lecture (prédictions).
- ➔ Préciser son intention de lecture.
- ➔ Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir.
- ➔ Pratiquer un premier survol du texte.

#### 2. Pendant la lecture

C'est l'étape où l'élève lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture.

Il peut ainsi vérifier les hypothèses émises lors de l'étape «avant la lecture», organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures pour arriver à répéter le processus, se poser de nouvelles questions amenant à de nouvelles hypothèses, et ainsi de suite.

8. Voir site de la salle des profs : Apprendre entre les lignes, Cellule outils FédEFOC, juin 2004 et GIASSON, J., (1997)

### a) Au niveau de la phrase

- **Stratégies pour lire des mots dont le sens est familier à l'oral : LIR.6.**
  - Reconnaître les mots lus fréquemment.
  - Recourir aux indices de contexte et aux indices grapho-phonétiques (correspondance entre la ou les lettre(s) écrite(s) et le son (phonème).
  - Lire par groupe de mots (1<sup>re</sup> unité de sens).
- **Stratégies pour comprendre le sens des expressions et des mots peu courants : LIR.5.**
  - Formuler des hypothèses :
    - analyser les indices grapho-phonétiques;
    - interpréter les préfixes et les suffixes;
    - analyser les indices syntaxiques liés à la construction de la phrase;
    - utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.
  - Vérifier des hypothèses :
    - consulter un référentiel et choisir la signification suivant le contexte.
- **Stratégies pour établir des liens dans la phrase : LIR. 4 .**
  - Utiliser la ponctuation.
  - Se servir des indices grammaticaux.
  - Interpréter le sens des organisateurs textuels (lorsque, plus tard, mais, si...).
  - Déplacer un mot dans un groupe de mots.
  - Séparer une longue phrase en unités de sens.
  - Interpréter les relations entre un mot et son substitut .

### b) Entre les phrases

- **Stratégies pour établir des liens entre les phrases : LIR.4. et LIR.3.**
  - Interpréter le sens des organisateurs textuels (lorsque, plus tard, mais, si...).
  - Faire des inférences : identifier les liens qui existent entre des phrases lorsque l'information est implicite.
  - Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.
  - Interpréter les relations entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace.
- **Stratégies pour établir des liens dans le paragraphe : LIR.3.**
  - Dégager le sujet du paragraphe.
  - Trouver et mémoriser l'idée principale explicite.
  - Trouver et mémoriser l'idée principale implicite.
  - Trouver les idées secondaires.

### c) Au niveau du texte

- **Stratégies de gestion de lecture : LIR.1. à LIR.3.**
  - Gérer sa compréhension.
  - Détecter une perte de compréhension.
  - Récupérer le sens du texte après une perte de compréhension (en revenant en arrière pour la compréhension de certains mots).
  - Faire le lien entre ses connaissances et l'information lue.
  - Demander de l'aide.
  - Redire un passage avec ses mots.
  - Prendre des notes.
- **Stratégies de compréhension du texte : LIR.1. et LIR.2.**
  - Dégager le sujet du texte.
  - Trouver et mémoriser l'idée principale explicite.
  - Trouver et mémoriser l'idée principale implicite.
  - Trouver et mémoriser les idées secondaires.
  - Dégager la structure narrative.

- ➔ Dégager la structure du texte courant.
- ➔ Dégager l'organisation graphique du texte : titres, sous-titres, paragraphes, illustrations...
- ➔ Créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures.
- ➔ Organiser les informations pertinentes en réseaux.
- ➔ Faire des inférences.

### 3. Après la lecture

C'est l'étape d'objectivation de la démarche de compréhension.

L'élève réfléchit à propos de ce qui a été fait, de la manière de procéder, des difficultés rencontrées, des acquisitions de contenu, général et linguistique.

C'est aussi le moment de réaction, d'analyse et d'évaluation de ses nouvelles connaissances, ce qui permet l'appropriation du processus de lecture et son utilisation dans d'autres situations d'apprentissage (transfert).

#### ➔ **Stratégies pour dégager l'information : LIR.1.**

- ➔ Faire ressortir les points importants du texte.
- ➔ Vérifier la pertinence de ses hypothèses.
- ➔ Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances.
- ➔ Utiliser l'analogie pour concrétiser des concepts abstraits, pour relier le nouveau et le connu, pour comparer...

#### ➔ **Stratégies pour organiser les informations : LIR.3.**

- ➔ Résumer le texte.
- ➔ Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique.
- ➔ Schématiser le texte.

#### ➔ **Stratégies pour réagir au texte :**

- ➔ Réagir aux textes littéraires.
  - Se dégager du texte et repenser ce que l'on sait (la vision du texte éclaire la vie du lecteur et sa vie éclaire sa vision du texte).
  - Se dégager du texte et objectiver son expérience (le lecteur se distancie de sa vision du texte et réfléchit sur celle-ci. Il peut réfléchir sur l'art de l'auteur, sur la structure du texte et sur les éléments littéraires).
- ➔ Porter un jugement sur les informations contenues dans un texte.
- ➔ Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux.
- ➔ Évaluer sa compréhension.

#### ➔ **Stratégies pour évaluer sa lecture (métacognition): Compétences transversales**

- ➔ Prendre conscience des stratégies utilisées pour dégager le sens du texte.
- ➔ Évaluer la pertinence des stratégies utilisées.
- ➔ Enrichir ses stratégies, afin d'affiner son choix lors de prochaines lectures.
- ➔ Associer des stratégies avec les intentions de lecture.



## CONCLUSION

L'apprentissage de la lecture suppose le développement de compétences durant toute la scolarité, voire au-delà.

Si la lecture est bien un acte de compréhension du message écrit, c'est-à-dire «porteur de sens», l'apprentissage de la lecture, lui, ne peut faire l'économie d'un travail spécifique :

- sur la fonction de la lecture, le «pourquoi je lis»;
- sur la maîtrise des mécanismes d'identification des mots écrits;
- sur la réflexion concernant la manière de lire, le «je peux prendre conscience que je perds le fil de ce que je suis en train de lire».

La maîtrise du langage oral (de la conscience phonologique à la maîtrise des principes du code alphabétique) est un atout majeur pour faire de chaque enfant un «lecteur compreneur».

## DOCUMENT I : LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

## LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

La conscience phonologique : est la conscience de toute unité linguistique (syllabes, rimes, phonèmes). Elle permet des opérations mentales sur le langage parlé comme, par exemple, segmenter des mots en syllabes, reconnaître la rime d'un mot, supprimer le premier phonème d'une syllabe...

**Développer la conscience phonologique comme atout majeur de l'apprentissage de la lecture**

La conscience phonologique permet de reconnaître et d'identifier un son (phonème), une syllabe, une rime parmi d'autres. C'est une tâche difficile parce que la parole est un flot de sons ininterrompus. Elle n'est pas indispensable pour parler ou comprendre la langue orale, mais elle est essentielle pour lire, épeler les mots, et donc pour devenir un bon lecteur.

En effet, le français est une langue alphabétique où les symboles visuels des sons n'ont aucun sens en soi. Le sens vient de la combinaison d'un nombre limité de sons à l'oral et de graphèmes à l'écrit. Certains apprentis lecteurs considèrent les mots écrits en français uniquement de manière logographique et ne découvrent pas le principe alphabétique par eux-mêmes.

## LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE

La conscience phonémique : identifie les sons (phonèmes). C'est la capacité à considérer les mots parlés comme étant formés d'unités phonologiques insegmentables: les phonèmes. Cette conscience n'est pas innée ! Elle doit être construite et explicitée. Les enfants apprennent que les mots de la langue parlée sont formés de sons distincts. La langue française est formée de 36 phonèmes (Voir doc. 4).

**Il ne faut pas confondre conscience phonologique et correspondance grapho-phonétique même si le lien est évident.****La correspondance grapho-phonétique est tributaire de la conscience phonologique dès qu'il s'agit de passer à la maîtrise de l'écrit.**

La conscience phonologique se développe graduellement, d'abord au niveau d'unités linguistiques plus larges (mot, syllabe), puis d'unités plus petites (phonème). On distingue différentes activités:

- Prendre conscience des sons dans la parole (scander les rimes).  
*Exemple : proposer aux élèves des mots, des comptines et les scander, les rythmer...*
- Prendre conscience des ressemblances et différences de sons (comparer).  
*Exemple : Proposer aux enfants un ensemble d'objets et les classer suivant un phonème. Les objets dans lesquels on entend [ a ].*
- Développer l'habileté à fusionner et segmenter les mots en syllabes.  
*Exemples : Avec chon et co, je peux faire cochon (fusion).  
Dans cheval, j'entends che-val (segmentation).*
- Développer l'habileté à segmenter les phonèmes (sons dans la syllabe).  
*Exemple : Dans «classe», j'entends [k], [l], [a], [s].*
- Développer l'habileté à manipuler les phonèmes pour créer des mots nouveaux.  
*Exemple : Si je retire [e] de élève, cela fait lève.*
- Développer l'habileté à isoler des phonèmes.  
*Exemple : Qu'est-ce-que j'entends au début de "arbre", de "lune"?*

## DOCUMENT 2 : DEUX PROCESSUS POUR L'IDENTIFICATION D'UN MOT : L'ADRESSAGE ET L'ASSEMBLAGE <sup>1</sup>

**L'adressage** (voie «visuelle» ou voie «directe») permet d'accéder d'emblée à la signification des mots écrits à partir de la reconnaissance visuelle de leur forme orthographique.

On l'utilise pour :

- identifier les mots familiers dont la représentation orthographique est stockée en mémoire;
- lire des mots irréguliers (*monsieur, femme, temps...*);
- distinguer le sens des mots homophones (*vers, vert, verre, ver...*).

Le mécanisme d'adressage devient performant quand il y a :

- une bonne capacité de discrimination visuelle;
- une bonne organisation visuo-spatiale;
- une bonne capacité de mémoire à long terme : être capable d'aller rechercher des mots dans son capital mots (lexique orthographique). Il est donc important d'organiser le lexique en réseau<sup>2</sup> ou groupe de similitudes, d'analogies, de catégories...

Exemples : Associer : *vers* → à, chez, dans... (*prépositions*) ; *vert* → *jaune, bleu...* (*couleurs*) ; *verre* → *assiette, bol...* (*couverts*) ; *ver* → *lombric, la terre, la pêche*.

**L'assemblage** permet au lecteur de lire les mots écrits dont il connaît la prononciation, mais pour lesquels il ne dispose pas de représentation visuelle en mémoire.

On l'utilise pour :

- lire des mots peu fréquents;
- lire des mots rencontrés la première fois en situation de lecture.

L'assemblage s'automatise quand l'enfant peut :

- analyser et faire correspondre le graphème au phonème;
- rechercher dans sa mémoire à long terme les associations graphèmes/phonèmes;
- respecter l'ordre de succession des sons lors de la fusion de lettres;
- isoler un son, une syllabe, un mot;
- utiliser la mémoire de travail pour maintenir les éléments le temps du décodage;
- utiliser le contexte.

1. Largement inspiré de :  
LEPOT-FROMENT, C., (1996).  
2. TARDIFF, J., (1992).

## DOCUMENT 3 : TABLEAU DES 36 PHONÈMES <sup>1</sup>

Notre langue est composée de 36 phonèmes représentés par plus de 500 graphèmes.  
Le phonème est un son distinct de la langue, tandis que les graphèmes sont les lettres qui représentent ce phonème.

LES VOYELLES	LES CONSONNES
<p>[ i ] riz, il            [ e ] clé, jouer            [ ɛ ] mère, lait, jouet, merci            [ a ] plat, patte            [ ɔ ] mort, donner            [ o ] mot, dôme, eau, gauche            [ u ] genou, roue            [ y ] rue, vêtu            [ ø ] peu, deux            [ œ ] peur, meuble            [ ə ] le, premier            [ ɛ̃ ] matin, plein            [ ɑ̃ ] sans, vent            [ ɔ̃ ] bon, ombre            [ œ ] lundi, brun</p>	<p>[ p ] père, soupe            [ t ] terre, vite            [ k ] cou, qui, sac, képi            [ b ] bon, robe            [ d ] dans, aide            [ g ] gare, bague            [ f ] feu, neuf, photo            [ s ] sale, celui, ça, dessous, tasse, nation            [ ʃ ] chat, tache            [ v ] vous, rêve            [ z ] zéro, maison, rose            [ ʒ ] je, gilet, géôle            [ l ] lent, sol            [ R ] rue, venir            [ m ] main, femme            [ n ] nous, tonne, animal            [ ʁ ] agneau, vigne            [ h ] hop !</p> <p><b>Empruntés à l'anglais</b></p> <p>[ ŋ ] parking, camping</p>
LES SEMI-CONSONNES	
<p>[ j ] yeux, paille, pied            [ w ] oui, nouer            [ ɥ ] huile, lui</p>	

1. Petit Robert, (1990).

### Liste de mots qui figurent dans à peu près 50 % des textes de la langue française

à, au, aux aller autre avec avoir bien c', ce, cet, cette, ces comme d', de, du, des dans dire donner elle, elles	on et être faire il, ils j', je, m', me, moi jour l', le, la, les leur, leurs lui mais mon, ma, mes n', ne	où par pas plus pour pouvoir prendre qu', que qui s', se sans savoir si	soi son, sa, ses sur t', te, tu, toi ton, ta, tes tout, tous un, une, uns, unes venir voir votre, vos vouloir vous y
---	--	---	--

1. GIASSON, J., (1997), *La lecture, de la théorie à la pratique*, Outils pour enseigner; Bruxelles, De Boeck, p.172

## V. DES INDICATEURS DE COMPLEXITÉ DE TEXTE

En lecture, les enseignants veilleront à proposer des textes de tout genre (et de tout type). Nous vous suggérons des indicateurs énoncés par GIASSON<sup>1</sup>. Ils permettront de vérifier l'accessibilité des textes proposés aux enfants.

### Indicateurs de complexité :

- La longueur du texte.
- Le vocabulaire utilisé :
  - abstrait ou concret;
  - connu ou nouveau.
- La longueur de la phrase :
  - une phrase de quinze mots maximum pour un lecteur débutant ;
  - la phrase peut compter jusqu'à vingt ou vingt-cinq mots à la fin du primaire.
- La structure de la phrase :
  - le nombre de propositions.
- La densité de l'information :
  - le nombre de mots d'information par proposition.
- La structure du texte :
  - la façon dont les idées sont organisées et regroupées.
- La cohérence et l'unité du texte.
- La difficulté intrinsèque du sujet.
- La capacité de l'auteur de tenir compte des lecteurs.
- Le degré de traitement du sujet :
  - superficiel ou complet.
- Le niveau de difficulté des mots-liens :
  - explicites ou implicites.

---

1. GIASSON, J., (1997), p.123

## VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

KERLOCH J-P., (2002), *Petit dictionnaire de l'enseignement du français, Atout pour réussir*, CRDP Languedoc Rousillon.

LEPOT-FROMENT C., (1996), *Education spécialisée, Recherches et pistes d'action*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF J., (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.

### La lecture :

---

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, (1998), *On n'a jamais fini d'apprendre: Comment favoriser le développement des compétences en lecture, clé(s) de la réussite scolaire et de l'insertion sociale ?*, Avis n° 57, Communauté française de Belgique.

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, (2000), *On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire : des pistes pour agir*, Avis n°73, Communauté française de Belgique.

GIASSON J., (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.

GIASSON J., (1990), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.

GIASSON J., (2005), *Les textes littéraires à l'école, Outils pour enseigner*, Bruxelles, De Boeck.

LAFONTAINE A., TERWAGNE S., VANHULLE S., (2003), *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Outils pour enseigner, Bruxelles, De Boeck.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, JOLIBERT J., (1994), *Former des enfants lecteurs*, Pédagogie pratique à l'école, tomes 1 et 2, Paris, Hachette Education.

CHARMEUX E., (1998), *Apprendre à lire : Echec à l'échec*, Cahors, Milan.

### La grammaire textuelle :

---

CHARMEUX E., (2001), GRANDATY M., MONIER-ROLAND F.,  
*Une grammaire d'aujourd'hui, Etudier le fonctionnement des textes,*  
*Une grammaire d'aujourd'hui, Etudier le fonctionnement des phrases et des mots,*  
*Répondre aux questions des enseignants*, Toulouse, SEDRAP.

PIRON V., TONNEAU J., (1990), *Construire son savoir lire – savoir écrire ; la grammaire textuelle, outil d'apprentissage de la langue écrite*, Namur, Erasme.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, JOLIBERT J., (1994), *Former des enfants producteurs de textes*, Pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette Education.

## **Le savoir écrire :**

---

SAROLEA S., CHERDON C., (2001), *Ma première grammaire française*, Bruxelles, De Boeck.

BRUYNDONCK G., HUGET G., (2004), *J'apprends à écrire ! Grammaire pratique du français*, Bruxelles, De Boeck.

HINDRYCKX G., LENOIR A-S., NYSSSEN M-C., (2002), *La production écrite en questions, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, Outils pour enseigner, Bruxelles, De Boeck.

BRIGAUDIOT M. (coord), (2000), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Profession enseignant, INRP, Paris, Hachette Education.

## **Le savoir parler et le savoir écouter :**

---

CHARMEUX E., (1996), *Apprendre la parole, l'oral aussi, ça s'apprend*, Toulouse, SEDRAP.

DOLZ J., SCHNEUWLY B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF.

RENARD D., RAYMOND, (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, La phonétique verbale*, Bruxelles, DeBoeck Université.





# MATHÉMATIQUE: CONSTRUIRE DES IMAGES MENTALES DES CONCEPTS MATHÉMATIQUES ET DU NOMBRE EN PARTICULIER

Tous les concepts mathématiques doivent faire l'objet d'une construction d'images mentales : l'abaque des mesures, l'organisation de la famille des quadrilatères en sont deux exemples.

Si nous proposons une réflexion sur la construction des images mentales pour aider l'enfant à intégrer la notion de nombre, nous insistons sur une vigilance permanente dans la construction d'images mentales pour les compétences mathématiques à développer :

- ➔ Savoir structurer l'espace et ses composantes ;
- ➔ Savoir mesurer les grandeurs ;
- ➔ Savoir calculer sur les nombres.

Les informations proposées ont pour objectif d'ouvrir une réflexion sur la construction de l'image mentale du nombre.

Notre approche des images mentales se fera directement en lien avec l'apprentissage du nombre et des représentations mentales des quantités, tout en y incluant certains éléments de compréhension d'ordre plus général...

Les images mentales sont une forme spécifique de représentations mentales de type analogique, c'est-à-dire que l'enfant voit d'abord la collection d'objets, puis se la représente à l'identique dans sa tête (« photographie mentale »), et éventuellement la mémorise...

Exemple : quatre petites voitures peuvent être représentées par quatre doigts levés...

Il est intéressant de noter que l'image mentale a les propriétés du modèle de l'objet considéré. Les propriétés spatiales des objets sont conservées : la forme, les positions relatives des éléments, les propriétés topologiques, le caractère continu des déplacements et des transformations, ainsi que les distances.

Les images mentales permettent un type d'exercice mental particulier : le processus de rétroaction (se souvenir de la situation de départ avant la transformation, par exemple) et le processus de pro-action (anticiper ce qui va se passer...), processus importants pour l'approche des opérations sur les nombres.

Au-delà de la mentalisation du nombre, l'image mentale « ... est un instrument cognitif permettant à l'individu d'effectuer des calculs, des simulations, des inférences, des comparaisons sans devoir recourir à des systèmes calculatoires formels ».<sup>1</sup>

« Les représentations mentales analogiques sont directement liées à l'expérience perceptive de notre environnement ; les représentations d'un objet sont donc exprimées, traduites, figurées sous forme d'un nouvel ensemble d'éléments, de telle sorte qu'on trouve une correspondance systématique entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée ».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> DENIS, M., (1989)

<sup>2</sup> DENIS, M., (1989)



Les représentations mentales ont diverses fonctions :

- ➔ conserver l'information ;
- ➔ rendre accessibles des informations ;
- ➔ expliciter l'information.

## DES PRATIQUES

Dès l'école maternelle, l'apprentissage des nombres s'articule avec la représentation de ces nombres. Les fréquentes manipulations de collections diverses d'objets par le jeune enfant lui permettront de comparer, de compter, et ainsi d'organiser des quantités. L'enseignant sera attentif à proposer, à certains moments, des représentations organisées de ces quantités. Ce sont ces « configurations spatiales organisées » des nombres qui permettront à l'enfant de garder une trace visuelle de la quantité.

Ces représentations vont jouer plusieurs rôles :

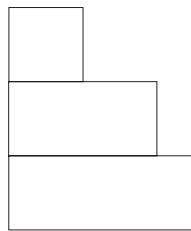
- ➔ rôle de codage et de communication (associer différents codages) :  
○ ○ ○ ○ 4 quatre
- ➔ rôle de traitement des informations (passer des manipulations aux symboles numériques conventionnels) ;
- ➔ rôle de mise en évidence des propriétés du nombre (invariance...) ;
- ➔ rôle d'aide à la mémorisation (récupération rapide de résultats numériques stockés dans la mémoire à long terme) ;
- ➔ rôle d'aide à la construction de la numération (notion de dizaine).<sup>3</sup>

La représentation des quantités doit se faire sous forme de collections-témoins organisées, c'est-à-dire une représentation analogique qui permet d'accéder rapidement à la quantité grâce à la configuration spatiale dont elle est porteuse.<sup>4</sup>

Pour éviter que l'enfant reste dans le comptage unité par unité, différents types de représentations sont généralement proposés. Nous en avons relevé quelques-uns :

## LES RÉGLETTES CUISENAIRE

Où le nombre apparaît comme un tout, un tout vu d'ensemble :



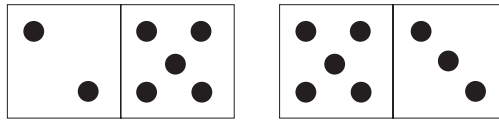
<sup>3</sup> BREGEON, J.-L., (2003)

<sup>4</sup> CAMPOLINI, C., TIMMERMANS, A., VANSTEELANDT, A., (2002)

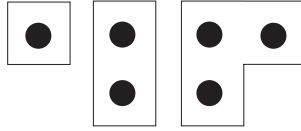


## LES CONSTELLATIONS OÙ LE NOMBRE EST DÉCOMPOSÉ, VU EN DÉTAILS

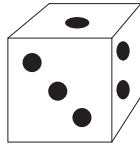
➤ Les dominos



➤ Les appartements<sup>5</sup>



➤ Les dés



➤ Les configurations de doigts<sup>6</sup>



➤ Les barres<sup>7</sup>



➤ Les représentations sous forme linéaire : réglettes avec cache



Les réglettes avec cache apparaissent comme une synthèse des représentations du nombre, à la fois comme un tout et comme des unités séparées<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Entre autres, plaquettes de Mme Herbinière LEBERT, cité par R. BRISSIAUD

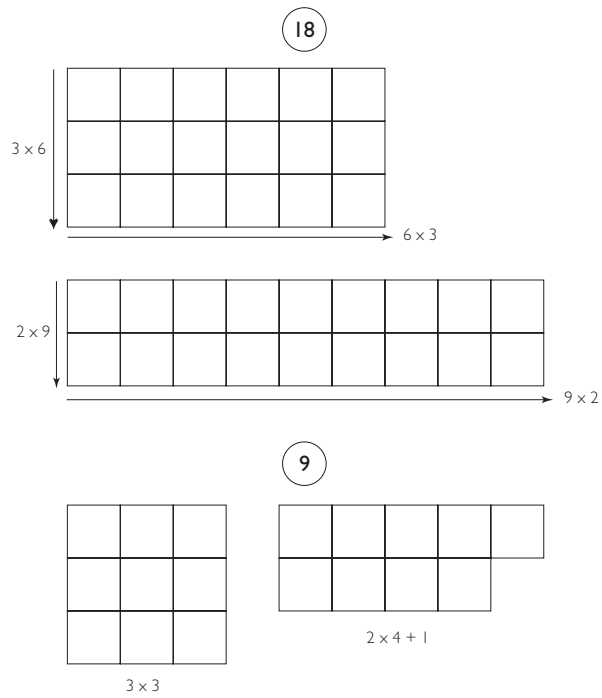
<sup>6</sup> BRISSIAUD et BARUK

<sup>7</sup> BARUK, S., (1997)

<sup>8</sup> BRISSIAUD, R., (2003)



Les quadrillages



Ces différents types de représentations ont leurs avantages, mais aussi leurs limites.

Par exemple, les représentations de 10 par 2 groupements de 5 ( ) ne donnent pas d'emblée un nouveau groupement de 10 unités, une vue d'ensemble de la notion de dizaine, la dizaine n'est pas reconnue d'emblée comme un tout, mais plutôt comme 2 groupements de 5...

S'il est intéressant de varier le matériel, de faire des comparaisons de différentes représentations des quantités pour abstraire la notion de nombre, il est important d'installer, au sein de la classe, le même schème pour tous, afin de permettre à l'enfant de mentaliser et de mémoriser un type de schème et de permettre à l'enseignant de savoir sur quel type de représentation les élèves travaillent.



Toute image mentale s'ancre dans les perceptions sensorielles :

- ➔ l'approche kinesthésique (expression motrice) : déplacer 6 jetons ;
- ➔ l'approche auditivo-verbale (langage structuré) : compter jusqu'à 6 (litanie des nombres) ;
- ➔ le non-verbal : frapper 6 coups ;
- ➔ l'approche visuelle : reconnaître la constellation 6 sur le dé ;
- ➔ ...

Ce type d'activités peut être réalisé en collaboration avec le professeur d'éducation physique.

La construction d'images mentales suppose plusieurs conditions :

- ➔ l'absence, l'éloignement de l'objet après la prise d'informations captées par nos sens (continuer à « voir » l'image dans sa tête, même quand l'objet n'est plus sous les yeux) ;
- ➔ l'importance de l'aspect spatial (garder la « photographie » dans sa tête) ;
- ➔ la durée d'exposition de l'objet au regard (pour produire une image mentale, une certaine durée est requise...) ;
- ➔ la conscience que les images ne sont pas la réalité ;
- ➔ ...

La construction d'images mentales du nombre est tributaire de la mobilisation de différents facteurs :

- ➔ le facteur spatial ;
- ➔ le facteur temporel ;
- ➔ la mémorisation ;
- ➔ la création ;
- ➔ la coloration affective...<sup>9</sup>

La PNL (Programmation Neuro-linguistique) et la gestion mentale proposent des activités qui favorisent le développement des représentations mentales chez l'enfant...

La PNL a pour objectif le développement de la communication et des ressources humaines. Un des concepts de base de la PNL est le passage par les sens pour découvrir et se représenter la réalité (voir, entendre, ressentir, sentir, goûter).

Au niveau pédagogique, la PNL propose d'utiliser principalement la mémoire visuelle pour apprendre (voir des images « dans sa tête ») ; la construction d'images mentales va favoriser la mémorisation.

---

<sup>9</sup> BACQUET, M., GUERITTE-HESS, B.,  
(1996)



La gestion mentale se centre sur l'activité mentale et les stratégies de prise de conscience de son fonctionnement.

Les conditions d'une activité mentale efficace (et donc de la gestion des apprentissages) passent par trois étapes :

- se mettre en projet : une activité mentale pertinente repose sur un but, un objectif visé ;
- prendre le temps d'évoquer : traduire mentalement l'objet de perception (« faire vivre dans sa tête ») ;
- faire des restitutions fréquentes : revenir régulièrement sur les acquis (faire « revoir » dans sa tête, faire redire ce qu'on « voit » dans sa tête).

Cette évocation est une activité mentale d'appropriation, étape importante du traitement de l'information. La qualité de la présentation d'une information influence l'efficacité de son acquisition par l'enfant en terme de construction et de mémorisation d'images mentales.

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARUK, S., (1997), *Comptes pour petits et grands. Pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue et le sens*, Paris, Magnard.

DELHAXHE, A., GODENIR, A., (1992), *Agir avec le nombre*, Bruxelles, Labor.

CAMPOLINI, C., TIMMERMANS, A., VANSTEELENDT, A., (2002), *Dictionnaire de logopédie. La construction du nombre*, Louvain-la-Neuve, Publications linguistiques de Louvain.

ROEGIERS, X., (1985), *Guide mathématique de base pour l'école primaire*, tome 2, Bruxelles, De Boeck.

BACQUET, M., GUERITTE-HESS, B., (1996), *Le nombre et la numération. Pratique de rééducation*, Montreuil, Papyrus.

BRISSIAUD, R., (2003), *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz.

BREGÉON, J.-L., *Les cartes à points : pour une meilleure perception des nombres*, Les revues pédagogiques de la Mission laïque française, Activités mathématiques et scientifiques, n° 50, mai 2003, p. 11 à 20.

*Les images mentales*, In TROCME-FABRE, H., (1994), *J'apprends donc je suis*, Paris, Organisation, p. 272 (<http://membres.lycos.fr/papidoc/534imagementale.html>)

CARON, J., (1997), *Quand revient septembre. Volume 2 : Recueil d'outils organisationnels*, Montréal, Les Editions de la Chenilière.



## MATHÉMATIQUE: RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Nous vous proposons un nombre réduit d'ouvrages permettant d'approfondir les concepts mathématiques... Il ne s'agit pas d'ouvrages de méthodologie mais bien de dictionnaires et référentiels pour s'approprier ou se réapproprier la « matière ».

ROEGIERS, X., (2003), *Leximath. Lexique mathématique de base*, Bruxelles, De Boeck.

ROGIERS, X., (2003), *Les mathématiques à l'école primaire, Tome 1 : Nombres et numération ; opérations*, Bruxelles, De Boeck.

ROGIERS, X., (2003), *Les mathématiques à l'école primaire, Tome 2 : Géométrie ; Mesures de grandeurs ; Typologie des problèmes*, Bruxelles, De Boeck.

CHEVALIER, A., DEGEN, D., DOCQ, C., KRYSINSKA, M., CUISINIER, G., HAUCHART, C., (2002), *Référentiel de mathématiques de 12 à 16 ans*, Bruxelles, De Boeck.

BARUK, S., (1992), *Dictionnaire des mathématiques élémentaires*, Paris, Ed. du Seuil.





