

Plan d'études romand

que toute langue
Langue
nosyllabique.
me ainsi les langues
squelles les
sont constitués par

1



479

$$V = \frac{4}{3} \pi r^3$$

2012)...

Présentation générale

1



que toute langue

Langue

nosyllabique.

nsi les langues

quelles les

sont constitués par

$$V = \frac{4}{3} \pi r^3$$

H
-94
(2,2012)1

Georg-Eckert-Institut BS78



1 167 817 8

Présentation générale
du Plan d'études
romand

À PER

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

2014/1463

CH

ZI-94

(2, 2012)1

Sommaire général

Présentation générale du Plan d'études romand

- Préambule de la Présidente de la CIIP
- Protocole de décision
- Présentation générale

Langues

- Français
- Allemand (cycles 2 – 3)
- Anglais (cycle 3)
- Spécificités cantonales
- Latin (cycle 3)

Mathématiques et Sciences de la nature / Sciences humaines et sociales

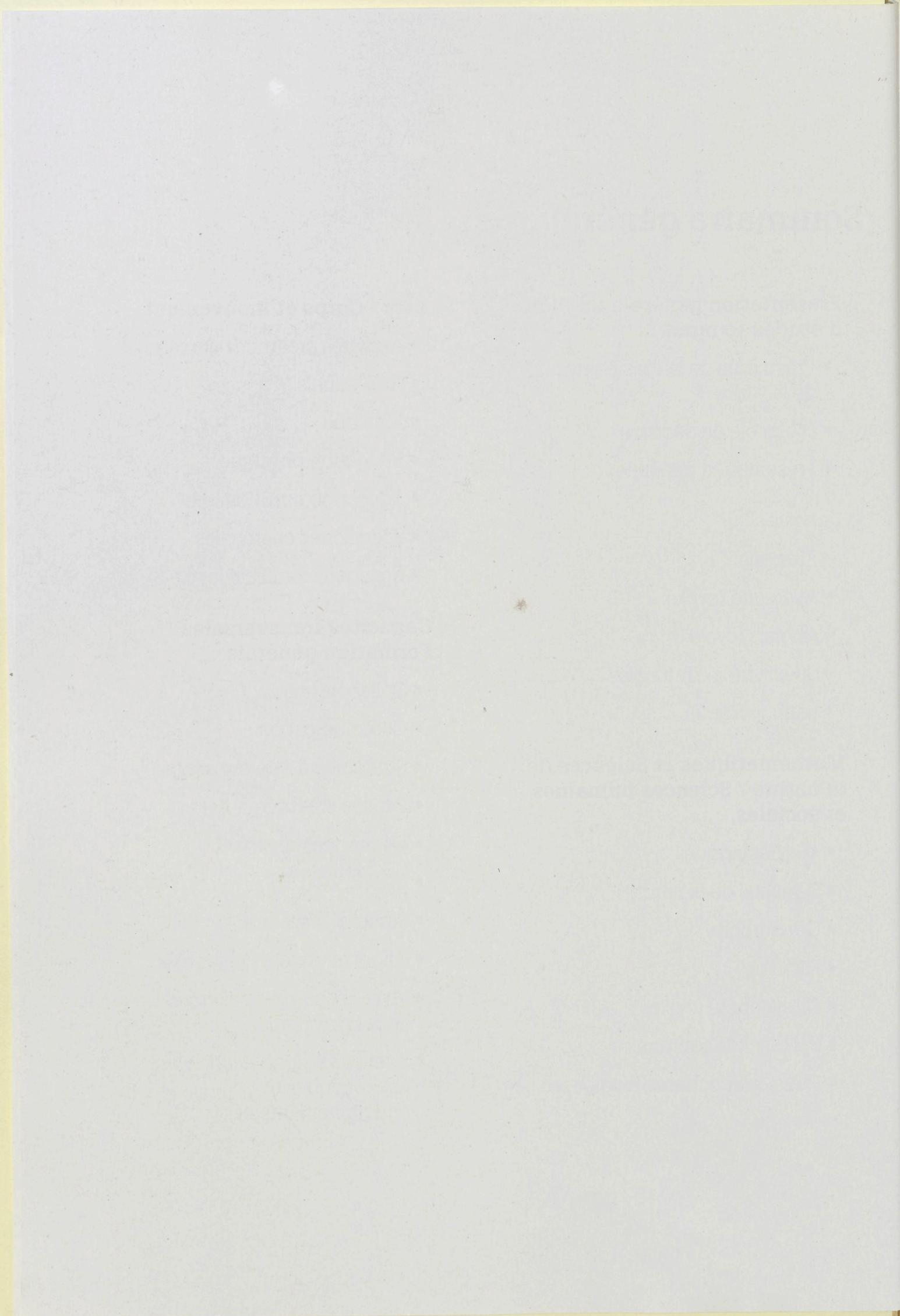
- Mathématiques
- Sciences de la nature
- Géographie
- Histoire
- Citoyenneté (cycles 2 – 3)
- Spécificités cantonales
- Éthique et cultures religieuses

Arts / Corps et mouvement

- Activités créatrices et manuelles
- Arts visuels
- Musique
- Éducation physique
- Éducation nutritionnelle
- Spécificités cantonales
- Économie familiale (cycle 3)

Capacités transversales / Formation générale

- Collaboration
- Communication
- Stratégies d'apprentissage
- Pensée créatrice
- Démarche réflexive
- MITIC
- Santé et bien-être
- Choix et projets personnels
- Vivre ensemble et exercice de la démocratie
- Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)



Préambule de la Présidente de la CIIP

Madame, Monsieur,

La volonté politique d'offrir en Suisse romande un système scolaire harmonisé, solidaire et de qualité, a conduit la CIIP à créer l'*Espace romand de la formation*, ancré dans la *Convention scolaire romande* qui est entrée en vigueur le 1^{er} août 2009. Parmi les objectifs ambitieux que les cantons se sont fixés figure la réalisation d'un plan d'études commun pour la scolarité obligatoire, dont la concrétisation découle de l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*.

C'est chose faite aujourd'hui et le PER est désormais entre vos mains. Ce qui était à l'origine un plan d'études régional au sein des cantons de l'espace BEJUNE, puis un projet de plan d'études cadre pour l'ensemble de la Suisse romande, est devenu un véritable Plan d'études romand. Commun à tous les cantons membres de la CIIP, il a été adopté le 27 mai 2010 par la Conférence.

Sa rédaction est le fruit de la collaboration de plusieurs centaines d'enseignantes et enseignants. Nous tenons tout particulièrement à les remercier chaleureusement pour leur investissement, leur créativité, ainsi que pour la recherche constante de solutions consensuelles, dans l'intérêt des élèves et du système de formation.

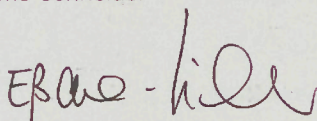
Aujourd'hui, nous avons le plaisir de vous remettre cet outil de travail historique pour la Suisse romande. Nous ne doutons pas que vous saurez l'apprécier à sa juste valeur et qu'il vous sera d'un concours très précieux dans la pratique quotidienne de votre métier.

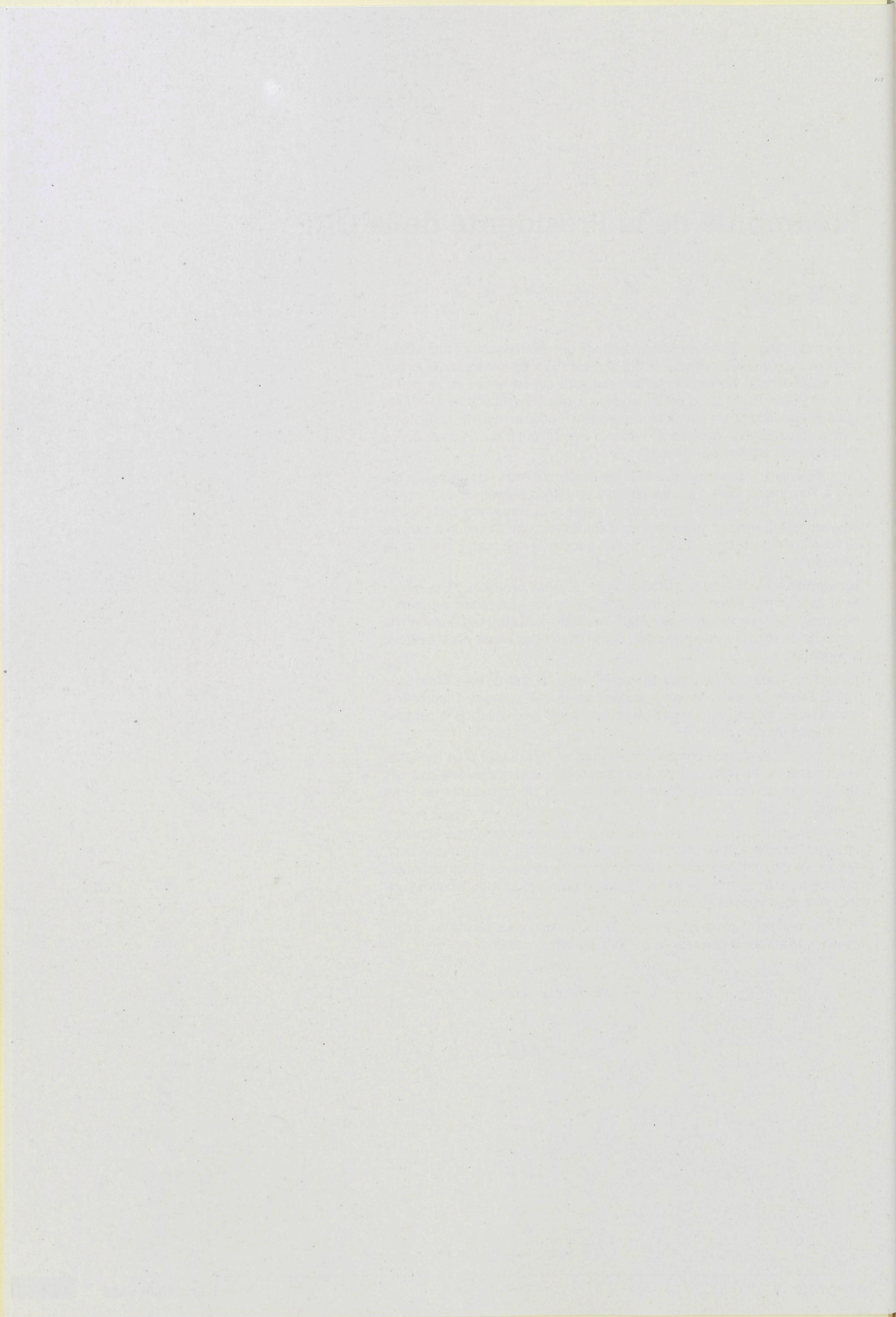
Le Plan d'études romand constitue également un repère utile pour les partenaires de l'école, en particulier pour les parents qui peuvent ainsi être informés sur le projet de formation et sur le déroulement de la scolarité de leurs enfants.

Ce premier pas important dans la réalisation de l'*Espace romand de la formation* présage favorablement de l'atteinte d'autres objectifs dans les années à venir, afin que l'école romande, avec sa trame commune et ses marges spécifiques, continue à parler au nom de toutes et tous et qu'elle jouisse du label d'excellence que nous voulons lui conférer.

En vous souhaitant plein succès avec le PER, nous vous prions de croire, Madame, Monsieur, à l'expression de notre parfaite considération.

E. Baume-Schneider





Protocole de décision



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE-ROMANDE ET DU TESSIN

Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>

PROTOCOLE DE DECISION CIIP du 27 mai 2010

ADOPTION DU PLAN D'ETUDES ROMAND

- Considérant l'art. 7 de la Convention scolaire romande,
- Suite à la vaste consultation menée en 2008,
- Suite à la décision de la CIIP d'aménager le PER en tenant compte des résultats de la consultation, du 28 mai 2009,
- Suite à l'adoption du rapport d'aménagement de l'EPRO,

la CIIP,
lors de sa séance du 27 mai 2010, à 10h18,
adopte à l'unanimité le Plan d'études romand

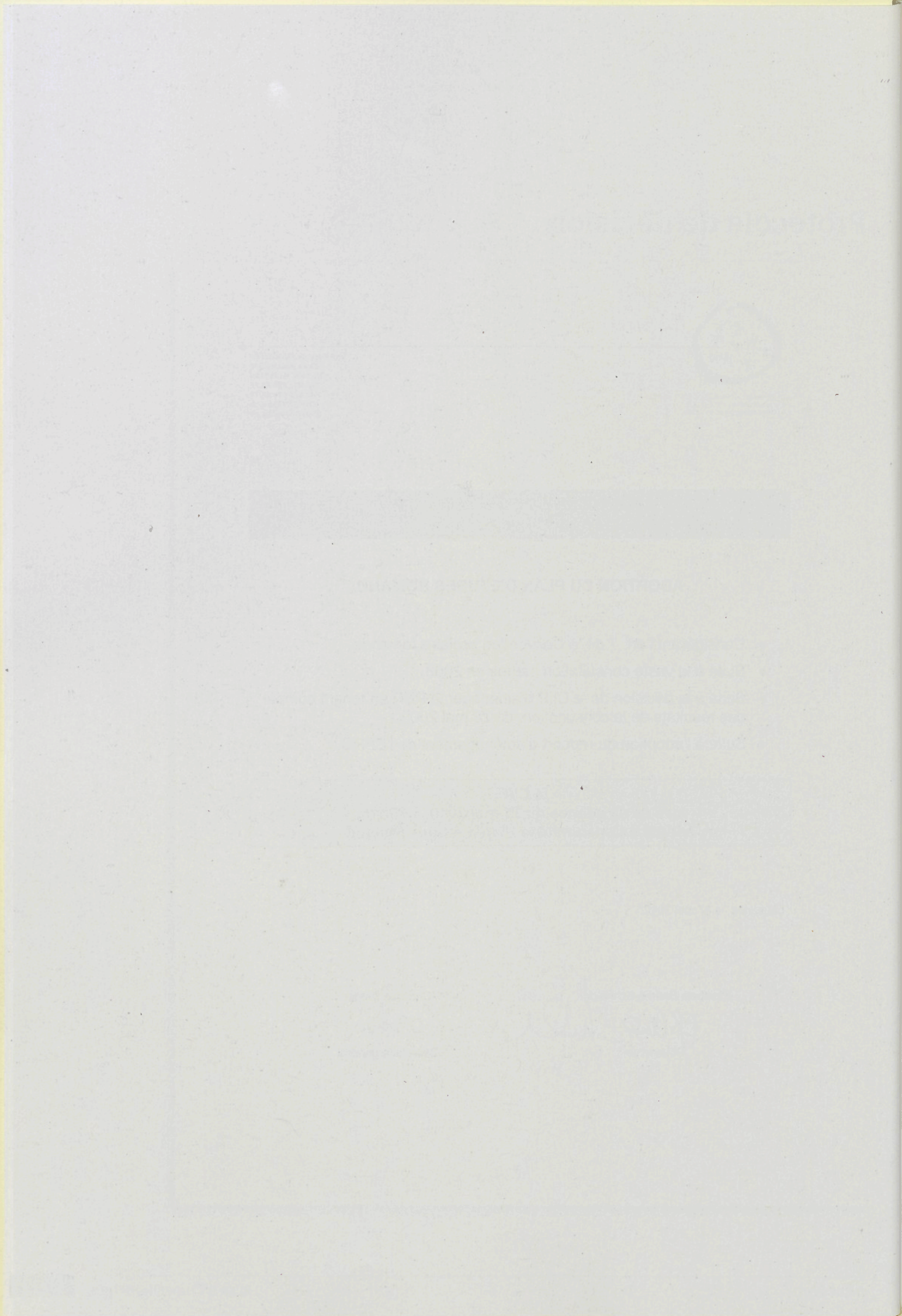
Lausanne, le 27 mai 2010

Elisabeth Baume-Schneider

Elisabeth Baume-Schneider
Présidente

Christian Berger

Christian Berger
Secrétaire général



Sommaire

Présentation générale

Déclaration de la CIIP

1. Finalités et objectifs	12
2. Principes	14
3. Lignes d'action	15

Présentation et organisation du Plan d'études romand (PER)

Contexte

Ancrage institutionnel et légal	19
Bref historique	19
Rôle du Plan d'études romand en tant que cadre de référence	20
Caractère évolutif du Plan d'études romand	20
La place de l'Éducation en vue du développement durable et de l'Éducation à la citoyenneté dans le PER	21
Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1	24

Structure du Plan d'études romand

25

Les domaines disciplinaires

Caractéristiques et orientations principales des domaines	26
Spécificités cantonales	27
Structure des domaines disciplinaires	28
Progression des apprentissages, attentes fondamentales et indications pédagogiques	30

Les Capacités transversales

35

La Formation générale

Organisation générale	36
La déclinaison des objectifs	37

Les liens

Nature et types de liens	38
Clé de lecture	39
Emplacement des liens	39

Formes du Plan d'études romand

La version imprimée	40
La Plateforme du Plan d'études romand	40

Symboles et abréviations

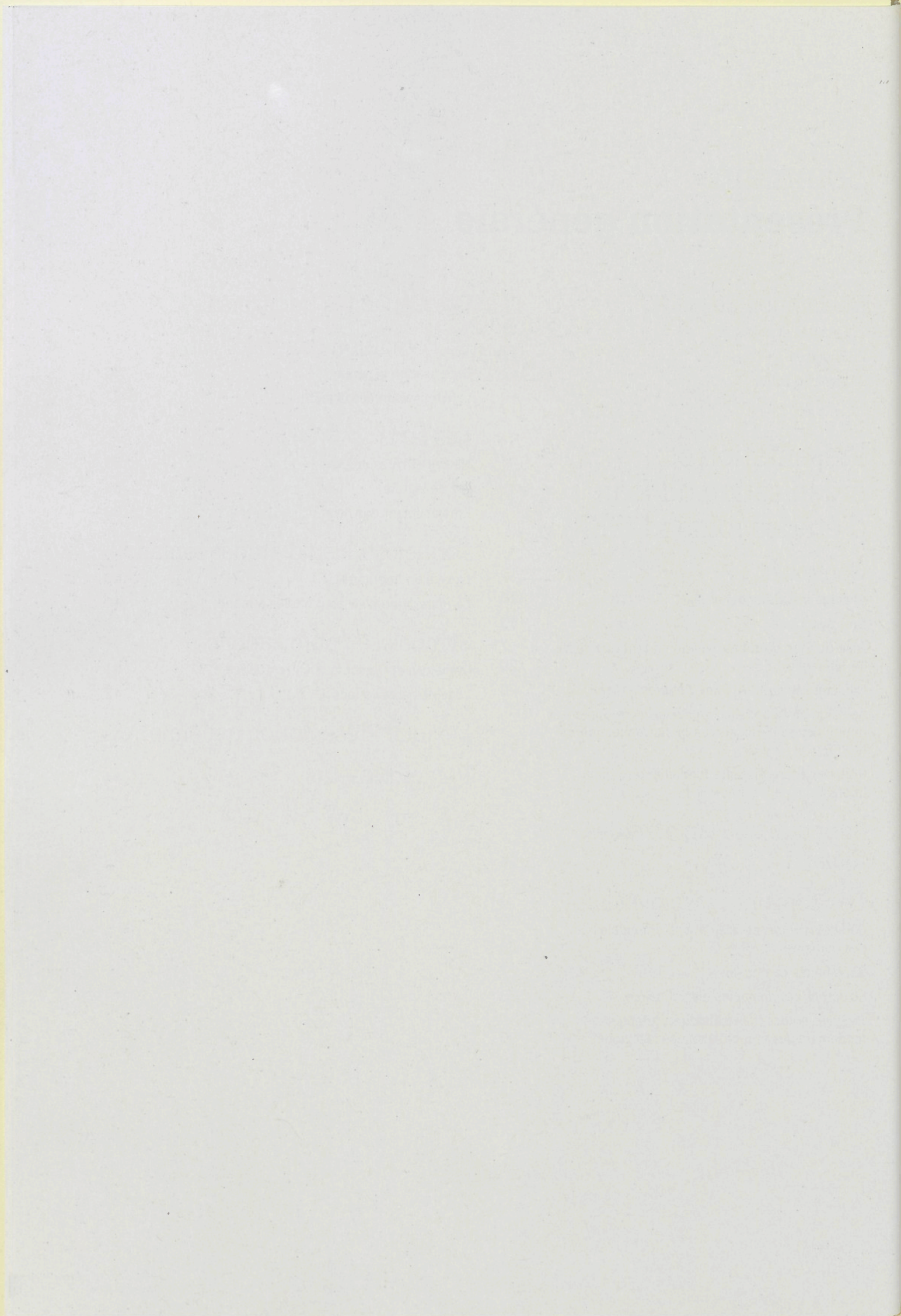
Domaines et Objectifs d'apprentissage	41
Liste des abréviations	42

Lexique Présentation générale

43

Remerciements

44



Présentation générale

Déclaration de la CIIP

Déclaration de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin,

- considérant les finalités et objectifs d'éducation, d'instruction et de formation assignés à l'école publique par la loi de chacun des cantons représentés en son sein ;
- considérant la spécificité linguistique et culturelle des régions au sein desquelles elle promeut la coordination et dont elle assure l'illustration ;
- affirmant que la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'école publique obligatoire ;
- reconnaissant le fort engagement professionnel des enseignants et enseignantes dans l'accomplissement de leur mission d'instruction et d'éducation et considérant la complexité de son exercice ;
- s'inscrivant dans la continuité des efforts consentis jusqu'à ce jour en matière de coordination et d'harmonisation des politiques de formation et de ses aboutissements antérieurs, notamment en matière de programmes scolaires et de moyens pédagogiques communs à l'ensemble de la Suisse romande ;
- confirmant son action de coordination, favorisant la mise en commun des compétences et des moyens des départements de chacun de ses membres, afin de renforcer la capacité de tous les partenaires de l'école à offrir aux élèves de tous âges les meilleures chances de formation ;
- réaffirmant les valeurs éducatives que cette école a charge de promouvoir auprès des enfants et des jeunes que les familles lui confient ;
- confirmant avec force les valeurs de culture que cette École a mission de transmettre à l'ensemble de la population scolaire ;

déclare :

1. FINALITÉS ET OBJECTIFS

L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie.

1.1. L'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.

En particulier elle fonde et assure le développement :

- a) **d'une culture de la langue d'enseignement, langue maternelle et langue d'intégration**, impliquant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que la capacité de comprendre et de s'exprimer par oral et par écrit; ouvrant à la richesse de la langue, à son esthétisme et à son patrimoine littéraire ;

- b) **de compétences et d'une culture linguistique** intégrant des capacités de communication, particulièrement orale, en langue allemande, dans une seconde langue nationale ou en anglais, ainsi qu'une appréhension des dimensions culturelles de ces langues ;
- c) **d'une culture mathématique** impliquant la maîtrise des concepts et des démarches mathématiques de base ; développant l'utilisation du langage mathématique, la capacité de modéliser des situations et de résoudre des problèmes ;
- d) **d'une culture scientifique** s'appuyant à la fois sur les *Sciences humaines et sociales* et sur les *Sciences de la nature* ; intégrant des capacités relevant de la démarche scientifique et développant la capacité à comprendre son environnement humain, social et politique, notamment à le situer dans la ligne de l'histoire ;
- e) **d'une culture artistique** conjuguant la perception, l'expression, la pratique de techniques variées et l'usage de divers matériaux et instruments, la sensibilisation aux formes diverses du patrimoine artistique, aussi bien dans les arts plastiques que musicaux ;
- f) **de connaissances et de comportements assurant l'épanouissement corporel et la préservation de sa propre santé** ; impliquant le développement de l'aisance et des capacités motrices et physiques, du goût du jeu sportif et de l'expression corporelle ; éveillant la conscience de ses besoins physiologiques et alimentaires, ainsi que de sa responsabilité face aux divers comportements à risques ;
- g) **de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social** ; impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen ; développant un usage pratique et critique des supports, instruments et technologies de l'information et de la communication ; intégrant une approche de l'environnement économique et s'insérant dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle.

1.2. L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales.

En particulier elle assure la promotion :

- a) **du respect** des règles de la vie en communauté ;
- b) **de la correction des inégalités** de chance et de réussite ;
- c) **de l'intégration** dans la prise en compte des différences ;
- d) **du développement de la personnalité équilibrée de l'élève**, de sa créativité et de son sens esthétique ;
- e) **du développement du sens de la responsabilité** à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ;
- f) **du développement de la faculté de discernement** et d'indépendance de jugement.

1.3. L'École publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales.

En particulier, elle entraîne les élèves à :

- a) **la réflexion**, qui vise à développer chez l'élève sa capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi qu'à formuler des projets personnels de formation ;
- b) **la collaboration**, axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction des compétences requises pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ;
- c) **la communication**, qui suppose la capacité de réunir des informations et de mobiliser des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages en tenant compte du contexte ;
- d) **la démarche critique**, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions ;
- e) **la pensée créatrice**, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

2. PRINCIPES

L'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants :

- I. **le respect de la personne ;**
- II. **les droits et devoirs** de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ;
- III. **le principe de l'éducabilité**, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ;
- IV. **l'égalité et l'équité**, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.

Se fondant sur ces principes, l'École publique :

- a) affirme que la réflexion ainsi qu'un capital de connaissances sont nécessaires pour adopter des comportements adéquats et pour agir opportunément ;
- b) se préoccupe de susciter, d'alimenter et d'entretenir le goût d'apprendre ;
- c) soutient l'apprentissage et met en place des conditions favorables ;
- d) différencie ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves ;
- e) affirme que l'évaluation est indissociable de l'apprentissage en tant qu'instrument de la régulation du progrès de chaque élève.

3. LIGNES D'ACTION

L'École publique assume sa mission de formation et de socialisation par la promotion des lignes d'action suivantes :

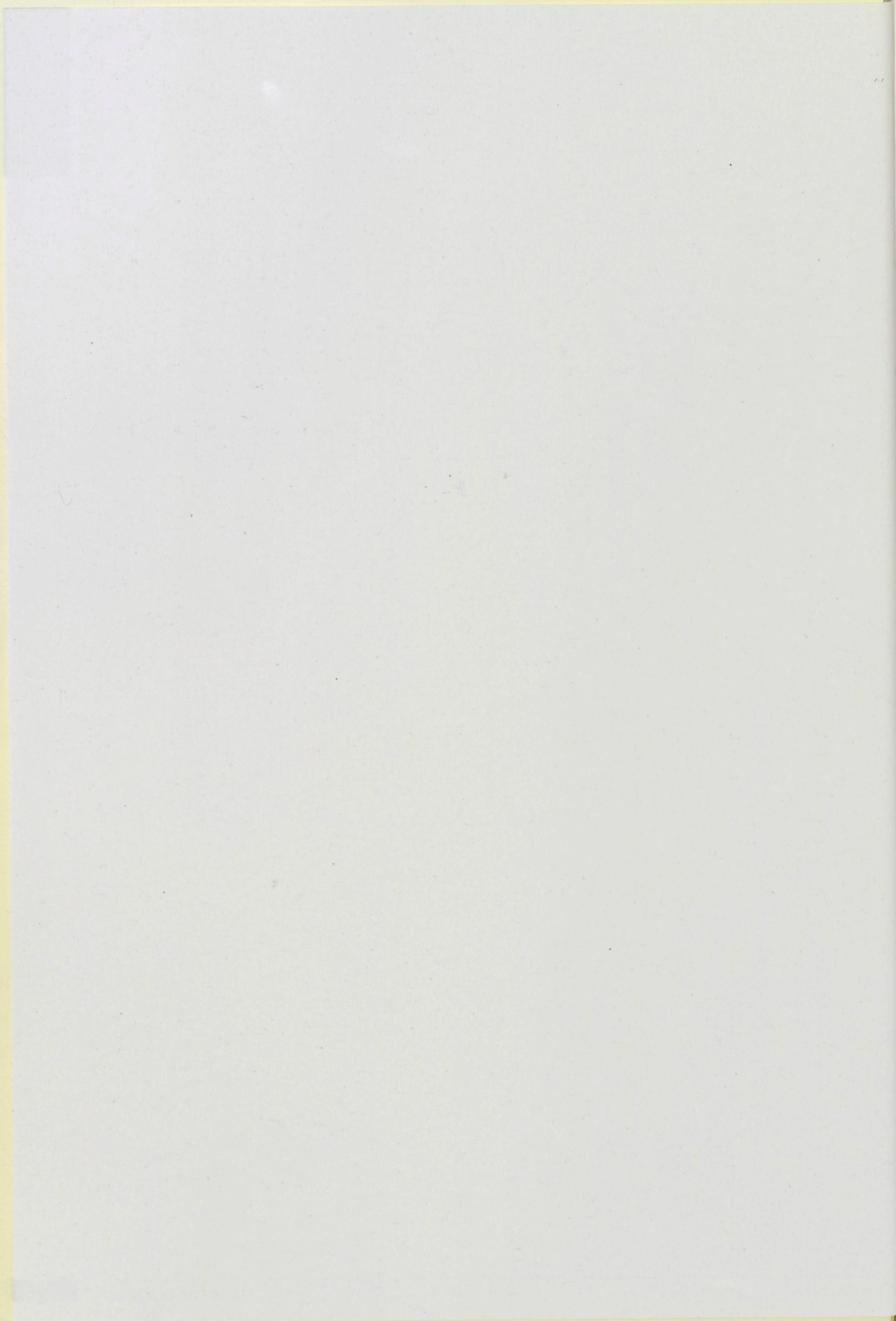
- 3.1. elle veille, en associant tous les acteurs de l'institution scolaire, à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles, d'édifier son capital de connaissances et de développer ses compétences ;
- 3.2. elle s'efforce de conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant ses intérêts, en renforçant sa motivation ainsi que sa responsabilité ;
- 3.3. elle développe dans les établissements de formation un climat assurant la cohérence de l'action des divers intervenants et favorisant la transmission des valeurs et l'acquisition de compétences ;
- 3.4. elle prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit ;
- 3.5. elle conçoit toujours davantage l'établissement comme un lieu où l'élève est respecté quel que soit son âge, son origine et sa provenance et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui, de ses enseignants et enseignantes et de ses camarades ; elle veille à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer ;
- 3.6. elle fait de l'établissement un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale ainsi que l'apprentissage de leur respect ;
- 3.7. elle assure aux enseignants et enseignantes, professionnels de l'éducation et de l'instruction, des conditions optimales à l'exercice de leur mission ;
- 3.8. elle favorise le partenariat entre les familles et l'institution scolaire de manière à privilégier, dans la concertation, la complémentarité des actions éducatives ; elle consolide la confiance des parents par la transparence des objectifs que l'École s'efforce d'atteindre et par la discussion ouverte quant aux moyens d'y parvenir.

Neuchâtel, le 30 janvier 2003

Le président de la Conférence
Thierry Béguin

Le secrétaire général
Jean-Marie Boillat

Présentation et organisation du Plan d'études romand (PER)



Contexte

ANCRAGE INSTITUTIONNEL ET LÉGAL

Le *Plan d'études romand (PER)* s'inscrit dans le contexte de la *Constitution fédérale* (art. 62, alinéa 4) adopté par le peuple le 21 mai 2006. Cet article concerne l'harmonisation de l'instruction publique en Suisse et réfère notamment à l'âge de l'entrée à l'école, à la durée et aux objectifs des niveaux d'enseignement et au passage de l'un à l'autre¹. Couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, le PER répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle.

Le PER s'inscrit également dans le cadre de l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Accord HarmoS)*: acquisition et développement de connaissances et de compétences fondamentales, définition des domaines d'enseignement, développement de la personnalité autonome des élèves et acquisition de compétences sociales².

Le PER constitue en outre un élément déterminant de l'*Espace romand de la formation* que la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)* a instauré par la *Convention scolaire romande*. Il reprend et concrétise les finalités et objectifs de l'école publique tels qu'ils figurent dans la *Déclaration du 30 janvier 2003* de la CIIP et traduit ainsi la volonté d'harmoniser le système éducatif et de coordonner les politiques de formation des cantons romands.

Le PER traduit concrètement les articles 7 et 8 de la *Convention scolaire romande*:

- en cohérence avec les domaines d'enseignement définis dans l'*Accord intercantonal suisse HarmoS*;
- en définissant les objectifs d'enseignement;
- en déclinant des attentes fondamentales de fin de cycle en lien avec les standards nationaux de formation;
- en s'inscrivant dans une visée évolutive.

Le PER décrit les tâches d'instruction et d'éducation que l'école publique doit assurer en les déclinant dans le cadre des domaines et disciplines communs à l'ensemble des cantons de Suisse romande³. Il tient compte du contexte international en reprenant des éléments communs à de nombreux plans d'études récents. Ces éléments concernent tant l'organisation et la structure du plan d'études, que la délimitation et la dénomination des domaines de formation.

BREF HISTORIQUE

La volonté de coordonner l'école et les plans d'études en particulier n'est pas nouvelle en Suisse romande, puisque la CIIP a adopté en 1972 un premier plan d'études commun («CIRCE I» pour les degrés 1 à 4), suivi en 1979 par un plan semblable pour les degrés 5 et 6 («CIRCE II»), puis en 1986 pour les degrés 7

¹ cf. Art. 62, al. 4 de la *Constitution fédérale*: «Si les efforts de coordination n'aboutissent pas à une harmonisation de l'instruction publique concernant la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes, la Confédération légifère dans la mesure nécessaire.»

² cf. *Accord HarmoS*, article 3.

³ cf. Chapitres 1.1., 1.2., 1.3. de la *Déclaration*.

à 9 («CIRCE III»). Un plan d'études pour les degrés 1 à 6 rassemblant les principaux objectifs d'apprentissage a été adopté par la CIIP en mai 1989⁴.

La *Déclaration de la CIIP* relative aux finalités et objectifs de l'école publique a été accompagnée d'importants travaux visant à définir le cadre de référence d'un plan d'études commun. Ces travaux ont permis de définir les objectifs d'apprentissage que l'école se doit d'assurer. Ce plan d'études cadre a fait l'objet d'aménagements et de modifications suite à sa mise en consultation en 2004.

Initiée dès 2004 dans l'espace des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, la réalisation d'un plan d'études commun a successivement vu les cantons de Fribourg, Valais, Genève et Vaud rejoindre les travaux en cours pour donner naissance au PER. Ce dernier manifeste clairement la volonté des cantons romands d'harmoniser leur enseignement par le biais d'un cadre de référence commun décrivant les contenus et les visées de la formation dispensée par l'école publique.

Le PER a bénéficié de l'expérience et du développement récent de plans d'études cantonaux en intégrant leurs apports respectifs.

RÔLE DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND EN TANT QUE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le *Plan d'études romand* offre aux sept cantons la possibilité de s'assurer que les différents cursus d'études contribuent tous à la construction d'une culture partagée par l'ensemble des élèves. Le PER est un curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre. Dans le contexte actuel, la diversification croissante des sources d'information et des lieux d'apprentissage implique que l'école doit être ouverte sur le monde. Le PER constitue en même temps une référence permettant aux professionnels de l'enseignement :

- de situer leur travail dans le cadre du projet global de formation de l'élève ;
- de situer la place et le rôle de leur-s discipline-s dans ce projet global ;
- de visualiser les contenus d'apprentissage ;
- d'organiser leur enseignement ;
- de disposer, pour chaque cycle, d'attentes fondamentales comme aide à la régulation des apprentissages.

CARACTÈRE ÉVOLUTIF DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND

Le PER, produit évolutif, peut être périodiquement repris, amendé et complété. Référentiel fondamental et instrument d'harmonisation de l'enseignement, il ne peut cependant être constamment modifié. Ses adaptations doivent en effet être annoncées et planifiées sur la base de décisions prises par la *Conférence intercantonale de l'instruction publique*.

Les adaptations du PER s'appuient sur des besoins clairement identifiés :

- changements importants dans l'enseignement d'une discipline (degré d'enseignement, évolution des exigences,...) ;
- prise en compte des résultats d'évaluations régionales, nationales ou internationales ;
- décisions majeures des autorités concernant un domaine, une discipline.

⁴ Groupe romand d'aménagement des programmes (GRAP).

Le *dispositif de veille permanente du PER* mis en place par la CIIP permet aux cantons, aux établissements et au corps enseignant de disposer d'un potentiel d'évolution répondant aux besoins communs. Ce suivi évolutif concerne particulièrement :

- l'adéquation du PER à la réalité de l'enseignement (évaluation de ses effets après quelques années de pratique) ;
- le développement de ressources (nouveaux moyens d'enseignement, moyens et ressources en ligne, banque de données,...) ;
- l'adaptation de la plateforme informatique du PER, en particulier en ce qui concerne les liens vers des ressources diverses ;
- le développement d'épreuves romandes communes.

LA PLACE DE L'ÉDUCATION EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE PER

Éducation en vue du développement durable

Enjeux majeurs de ce début du vingt-et-unième siècle, les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques.

Une *Éducation en vue du développement durable (EDD)* poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation ; en particulier, elle induit des orientations en *Sciences humaines et sociales*, en *Sciences de la nature* et en *Formation générale*.

L'EDD incite et favorise les approches interdisciplinaires. Elle ne doit toutefois pas être vue comme finalité de tout apport scolaire. Si certaines connaissances et éléments culturels peuvent effectivement être réinvestis dans des analyses en vue du développement durable, ils trouvent leur bien-fondé dans l'histoire scolaire et dans les exigences sociales et professionnelles.

Dans la perspective d'une EDD, la mise en lien des connaissances et des démarches issues de différentes disciplines est associée au développement d'une attitude citoyenne qui se concrétise à l'école dans l'*Éducation à la citoyenneté*.

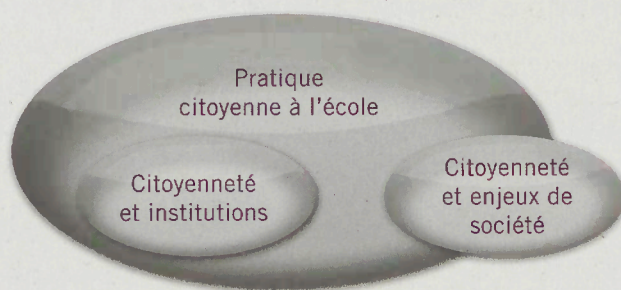
Éducation à la citoyenneté dans le PER

Cette dernière est destinée à préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. Elle articule des connaissances et une pratique citoyenne effective dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement, ainsi qu'une ouverture aux enjeux de société. Pour ce faire, l'*Éducation à la citoyenneté* s'organise autour de trois pôles en interaction : *Citoyenneté et institutions*, *Pratique citoyenne à l'école*, *Citoyenneté et enjeux de société*.

Citoyenneté et institutions	Pratique citoyenne à l'école	Citoyenneté et enjeux de société
Il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre de connaissances qui doivent l'amener à comprendre l'organisation de la société et de ses institutions, sur les plans tant local, cantonal, national qu'international, afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs.	Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public,...).	Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier.
Dans le PER, le pôle <i>Citoyenneté et institutions</i> est décliné dans l'axe <i>Relation Homme-société</i> du domaine <i>Sciences humaines et sociales (SHS)</i> .	Le pôle <i>Pratique citoyenne à l'école</i> relève de la thématique <i>Vivre ensemble et Exercice de la démocratie</i> de <i>Formation générale</i> et de l'axe <i>Relation Homme-société</i> de SHS.	Le pôle <i>Citoyenneté et enjeux de société</i> est pris en charge par la thématique <i>Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)</i> de <i>Formation générale</i> , en lien fort avec les domaines des <i>Sciences humaines et sociales</i> et des <i>Mathématiques et Sciences de la nature</i> .

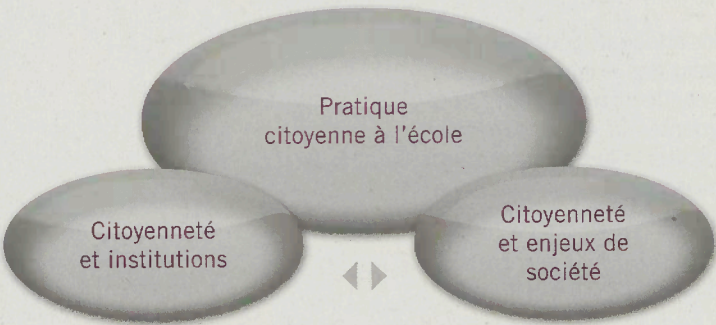
L'importance relative des trois pôles et leurs interactions évoluent au cours de la scolarité en rapport avec l'âge des élèves et des apprentissages antérieurs.

Le début du cycle 1 est caractérisé par un important travail de socialisation qui est constitutif d'une **Pratique citoyenne à l'école** posant ainsi les premiers jalons de l'apprentissage de la citoyenneté. Cela ne signifie pas pour autant que les deux autres pôles sont absents de ce cycle; des problématiques en lien avec **Citoyenneté et enjeux de société** peuvent déjà être abordées avec les élèves.

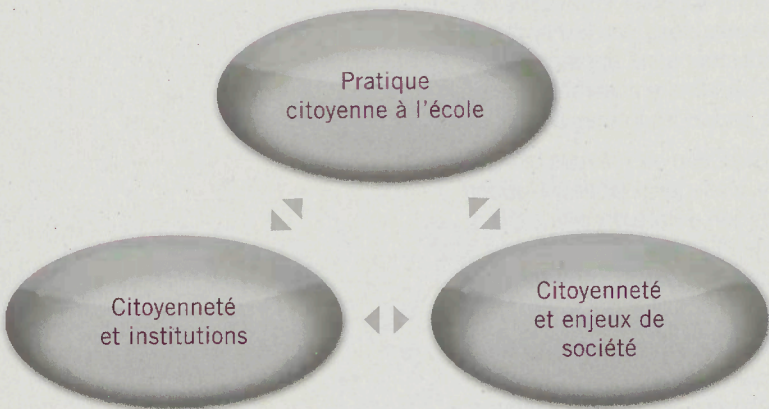


Au cycle 2, le pôle **Pratique citoyenne à l'école** reste prépondérant, mais le pôle **Citoyenneté et enjeux de société** prend de l'importance. Les sujets abordés mobilisent des connaissances et des compétences élaborées dans différentes disciplines.

Le pôle **Citoyenneté et institutions** vise des apprentissages s'appuyant en priorité sur les événements politiques au niveau local ou communal.



Au cycle 3, l'importance des trois pôles est plus équilibrée. **Citoyenneté et institutions** prend alors de l'importance (SHS 34) et les deux autres pôles sont explicités dans la *Formation générale*.



RÔLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX DANS LA PREMIÈRE PARTIE DU CYCLE 1

L'enfant qui entre à l'école porte en lui la culture, les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté. Pour devenir élève, il devra construire les instruments favorisant ses apprentissages et son intégration dans le monde scolaire. Les deux premières années de la scolarité sont donc essentielles pour accompagner chaque élève en devenir, d'où qu'il vienne et quel que soit son bagage.

Le cycle 1 fournit le cadre, les conditions et les moyens adéquats pour que cette transition soit vécue harmonieusement dans le respect des exigences posées par le développement psychomoteur, psychologique et affectif de l'enfant. C'est pour cette raison qu'il est essentiel que les enseignantes et enseignants du cycle 1 et des deux premières années scolaires consacrent le temps nécessaire à aller à la rencontre de chaque enfant pour l'accompagner adéquatement en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'un groupe constitué lors de son entrée dans le système scolaire.

Les enjeux de cette étape essentielle s'articulent autour de trois aspects :

- la socialisation ;
- la construction des savoirs ;
- la mise en place d'outils cognitifs.

Le premier aspect, fondamental, concerne la *socialisation* de l'enfant au contexte scolaire. Dans cette perspective, les deux premières années du cycle sont le lieu de transition privilégié entre la famille et l'école. La socialisation visée peut être définie de la manière suivante : apprendre à vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie, de fonctionnement, thématiques développées par la *Formation générale*. Mais la socialisation *scolaire* ne peut s'effectuer sans apprentissages. Au-delà et en plus du « vivre ensemble », il s'agit d'« apprendre ensemble » à partir d'un travail sérieux, même si ce travail emprunte parfois les formes du jeu.

Le deuxième aspect, complémentaire, vise la *construction des savoirs* tels que définis par l'institution scolaire. Apprendre à l'école, c'est développer un rapport spécifique au savoir qui va permettre à l'élève, dès son entrée dans le cycle 1, de construire pour chaque domaine précisé dans le PER, les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure.

Le troisième aspect, la *mise en place d'outils cognitifs*, lié aux deux précédents, s'inscrit dans l'« apprendre à apprendre » que le plan d'études aborde notamment dans les *Capacités transversales*. Pour construire les savoirs attendus, l'élève doit s'approprier les règles permettant d'entrer dans le savoir scolaire et acquérir peu à peu les normes propres au travail intellectuel indispensables à la réussite de tout apprentissage.

Bien que les connaissances et compétences précisées dans le PER soient associées à des domaines disciplinaires spécifiques, cela n'induit aucune contrainte organisationnelle. En effet, le travail très intégratif, souvent autour d'un thème, et largement répandu dans les classes de 1^{re} et 2^e années du cycle 1, a montré tout son intérêt et son adéquation aux élèves de cet âge. C'est par ce biais que la première partie du cycle va pleinement remplir sa mission et permettre de construire les apprentissages fondamentaux et fondateurs de la scolarité.

Structure du Plan d'études romand

La scolarité obligatoire couvre onze années, découpées en *trois cycles* pluriannuels. Ce découpage est conforme à la structure de la scolarité obligatoire telle qu'elle est décrite dans l'*Accord HarmoS*⁵.

Le PER est organisé selon *trois entrées*:

- les cinq domaines disciplinaires;
- les *Capacités transversales*;
- la *Formation générale*.



⁵ cf. *Accord HarmoS*, article 5.

Les domaines disciplinaires

Les cinq domaines disciplinaires recouvrent l'ensemble des disciplines scolaires. Ils correspondent aux choix les plus fréquemment effectués dans les plans d'études récents et sont conformes aux domaines d'enseignement tels qu'ils sont décrits dans l'*Accord intercantonal HarmoS*.

Chaque domaine est pluridisciplinaire et implique des interactions concrètes entre les disciplines qui le constituent (liens à l'intérieur d'un domaine). Des liens existent aussi entre domaines et sont mentionnés de cas en cas.

La progression à travers les cycles est conçue de manière à permettre aux élèves d'entrer de manière de plus en plus approfondie dans les disciplines.

CARACTÉRISTIQUES ET ORIENTATIONS PRINCIPALES DES DOMAINES

Les domaines disciplinaires, classés selon l'ordre d'apparition dans l'*Accord HarmoS*, peuvent être définis comme suit.

Le domaine des Langues vise au développement d'un apprentissage intégré des langues comprenant le *Français* comme langue de scolarisation (L1), l'*Allemand* (L2) et l'*Anglais* (L3) comme langues étrangères; il vise à développer les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites, ainsi qu'une approche réflexive du fonctionnement de la langue intégrant une comparaison des langues entre elles; il contribue à construire des références culturelles liées à la langue et au texte; enfin, il apprend et développe l'usage de l'écriture.

L'italien - langue nationale - disposant d'un statut facultatif ou optionnel selon les cantons, n'est pas décliné en termes d'*Objectifs d'apprentissage* dans le PER. Il appartient toutefois aux cantons concernés de proposer un plan d'études conforme aux choix descriptifs du PER et correspondant au statut spécifique de l'enseignement de l'italien dans chacun d'eux.⁶

Le domaine des Mathématiques et Sciences de la nature associe des disciplines qui visent à acquérir des méthodes de pensée et d'action tout autant qu'un ensemble de notions et d'outils permettant de modéliser des situations et de résoudre divers problèmes; si leur approche diffère, les *Mathématiques* et les *Sciences de la nature* abordent néanmoins des procédures et des notions propres à certains aspects de la réalité et leurs démarches se complètent et s'enrichissent réciproquement.

Le domaine des Sciences humaines et sociales comprend l'*Histoire*, la *Géographie* et la *Citoyenneté*; il vise l'acquisition de connaissances, de compétences et de méthodes propres aux *Sciences humaines*. Les approches et démarches abordent les relations de l'Homme avec l'espace, le temps et la société; elles visent la compréhension des réalités sociales dans leurs dimensions spatiales et temporelles.

⁶ Conformément à l'article 4 al. 2 de l'*Accord HarmoS*: Une offre appropriée d'enseignement facultatif d'une troisième langue nationale est proposée durant la scolarité obligatoire.

Le domaine des Arts comprend les *Activités créatrices et manuelles*, les *Arts visuels* et la *Musique*. Il permet aux élèves d'explorer les langages visuels, plastiques et sonores en développant les capacités créatrices tant manuelles que visuelles ainsi que les bases en musique. Il contribue à l'acquisition de techniques variées qui développent des modes d'expression, de perception et d'interprétation personnels.

Le domaine Corps et mouvement associe l'*Éducation physique* (comprenant l'expression corporelle) et l'*Éducation nutritionnelle*. Il développe les capacités physiques par le mouvement et par les pratiques sportives ainsi que les connaissances théoriques et pratiques relatives à l'alimentation. Il intègre ainsi la prévention des risques et la préservation de la santé.

SPÉCIFICITÉS CANTONALES

Trois disciplines spécifiques à certains cantons ont été prises en charge lors de la rédaction du PER, permettant ainsi de les inscrire dans une déclinaison similaire aux autres disciplines.

La discipline Latin⁷, au cycle 3, reprend les finalités du domaine *Langues*, décline les apprentissages de langue attendus, tisse des liens avec les autres langues, et décrit les apprentissages relatifs aux sources de la pensée occidentale et de la civilisation antique.

La discipline Éthique et cultures religieuses⁷ vise à faire découvrir les cultures et les traditions religieuses, à permettre à l'élève de se situer dans un contexte interculturel et interreligieux et à développer une responsabilité éthique.

La discipline Économie familiale⁷, au cycle 3, prend en compte l'*Éducation nutritionnelle* (présente dans *Corps et mouvement*) et ce qui concerne l'éducation à une consommation responsable.

⁷ Ces dénominations ne sont pas uniformes dans tous les cantons.

STRUCTURE DES DOMAINES DISCIPLINAIRES

Les cinq domaines disciplinaires sont déclinés par cycle et sont structurés de la manière suivante :

- les *Visées prioritaires* **A** décrivent globalement les finalités attendues, délimitent le cadre dans lequel évoluent les apprentissages du domaine et contiennent le potentiel de développement des apprentissages. Elles permettent de définir les grandes orientations des disciplines qui composent le domaine.
- les *Commentaires généraux*, dans une visée commune aux trois cycles, définissent le cadre et les orientations essentielles d'un domaine et des disciplines qui le constituent ; ils abordent divers aspects à prendre en compte pour la mise en œuvre du PER. On y trouve notamment le *Réseau des Objectifs d'apprentissage* **B** : pour chaque domaine, l'ensemble des *Objectifs d'apprentissage* forme un *réseau* organisé et structuré présentant, pour les trois cycles **D**, les thématiques **C** à aborder. Ce réseau favorise une vision synthétique de l'ensemble des apprentissages visés pour un domaine durant la scolarité.
- les *Objectifs d'apprentissage* **E** sont à mettre en relation avec les *Visées prioritaires* dont ils sont la traduction pour le cycle considéré. Un objectif d'apprentissage est précisé par des *Composantes* **F**. L'ordre dans lequel les composantes sont présentées n'indique aucune priorité.
- la description de la *Progression des apprentissages* et des *Attentes fondamentales*, complétées par des *Indications pédagogiques* (cf. Point 3.4).
- le *Lexique* du domaine définit et précise les termes spécifiques utilisés pour l'enseignement des disciplines constitutives du domaine.

A Visées prioritaires

B Réseau des Objectifs d'apprentissage

C Axes thématiques

D Organisation par cycle

E Objectif d'apprentissage

F Composantes d'un objectif d'apprentissage

Sciences humaines et sociales

A VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir des cultures et des modes de pensées différents à travers l'espace et le temps; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments.

Commentaires généraux

B				
C				
Relation Homme-espace		Relation Homme-temps	Outils et méthodes de recherche	Relation Homme-société
D				
Premier cycle	SHS 11 – 13 Se situer dans son contexte spatial et social... Géographie	SHS 12 – 13 Se situer dans son contexte temporel et social... Histoire	SHS 13 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales... Géographie / Histoire	
	SHS 21 Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace... Géographie	SHS 22 Identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps, ici et ailleurs... Histoire	SHS 23 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de Sciences humaines et sociales... Géographie / Histoire	SHS 24 Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale... Citoyenneté
	SHS 31 Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci... Géographie	SHS 32 Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps... Histoire	SHS 33 S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des Sciences humaines et sociales... Géographie / Histoire	SHS 34 Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique... Citoyenneté
Deuxième cycle				Deuxième cycle
Troisième cycle				Troisième cycle

SHS 21 – Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace...

1 ... en comparant ses observations et représentations des espaces physiques et construits avec les représentations conventionnelles (cartes, plans, graphiques...)

2 ... en étudiant des formes variées d'organisation de l'espace et les conséquences de la localisation des objets

3 ... en questionnant les besoins (culturels, économiques...) des sociétés et les activités déployées pour les satisfaire

4 ... en formulant des questions, en émettant des hypothèses et en vérifiant leur pertinence dans le contexte socio-spatial

5 ... en étudiant les caractéristiques d'un territoire: naturelles (climat, hydrologie, relief), sociales, économiques, culturelles

6 ... en s'appropriant les principales conventions de représentation de l'espace (orientation, repères, échelles, symboles)

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES, ATTENTES FONDAMENTALES
ET INDICATIONS PÉDAGOGIQUES

Progression des apprentissages

Chaque objectif d'apprentissage est décliné dans une partie nommée *Progression des apprentissages*. Celle-ci décrit dans chaque domaine, pour chaque discipline et par cycle, les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe.

En principe, la *Progression des apprentissages* est déclinée :

- par demi-cycle (deux années scolaires) pour les cycles 1 et 2 ;
- par année scolaire pour le cycle 3.

Exemple : Mathématiques – Grandeurs et mesures – Cycle 2

MSN 24 – 25

MSN 24 – Utiliser la mesure
pour comparer des grandeurs...

1 ... en exprimant
une mesure dans
différentes unités

2 ... en explorant
des unités de
mesures d'autres
pays et époques

3 ... en
s'appropriant
différentes unités
conventionnelles
de mesure (m, kg,...)

GRANDEURS ET MESURES

Progression des apprentissages

5^e – 6^e années

7^e – 8^e années

ÉLÉMENTS POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

- Résolution de problèmes mesurage en lien avec les grandeurs étudiées, notamment : **A B C D F G**
- tri et organisation des informations (*liste, tableau, schéma, croquis,...*)
 - mise en œuvre d'une démarche de résolution
 - ajustement d'essais successifs
 - pose d'une conjecture, puis validation ou réfutation
 - déduction d'une ou plusieurs informations nouvelles à partir de celles qui sont connues
 - vérification, puis communication d'une démarche et d'un résultat en utilisant un vocabulaire, une syntaxe ainsi que des symboles adéquats

A

Mesure de grandeurs

Liens MSN 21 – Espace ; MSN 26 – Phénomènes naturels et techniques ; A 22 AV – Perception

Organisation d'un mesurage, choix d'une unité (conventionnelle ou non) et d'une procédure (longueur, aire, volume, masse, temps) **3 4 6**

Estimation de grandeurs : longueur, aire, volume, masse, temps **5**

B

Comparaison, classement et mesure de grandeurs

Doublement, triplement d'une grandeur

Fractionnement d'une grandeur (*moitié, tiers, quart, trois-quarts,...*) **C**

Comparaison, classement et mesure de grandeurs

A Description transversale au cycle

Lorsqu'une progression est inscrite sur plusieurs colonnes, cela signifie :

- soit que l'apprentissage décrit se construit sur plusieurs années ;
- soit que les cantons peuvent situer l'apprentissage dans l'une ou l'autre partie du cycle ; c'est le cas en *Sciences de la nature* (dans MSN) et pour *Citoyenneté* (dans SHS).

B Absence de description pour une partie de cycle

Il arrive fréquemment que des progressions d'apprentissage n'apparaissent que pour une partie de cycle (cycles 1 et 2) ou une année scolaire (cycle 3) : cela signifie que les connaissances ou apprentissages décrits ne sont abordés que dans la partie du cycle concernée.

C Statut des informations entre parenthèses

Pour certains éléments présents dans les progressions d'apprentissage, des explicitations, précisions ou illustrations sont parfois données entre parenthèses. Lorsqu'elles sont en *italique*, elles ont valeur d'exemples.

4 ... en utilisant l'instrument de mesure et l'unité adaptés à la situation

5 ... en estimant la mesure des grandeurs

6 ... en décomposant des surfaces et des solides en aires et en surfaces et solides élémentaires

7 ... en calculant différentes grandeurs (périmètres, aires, volumes,...)

A B C ... voir MSN 25 rabat de gauche

MSN 24 – 25

GRANDEURS ET MESURES

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...résout des problèmes de mesures de longueurs et d'aires en faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes :
 - choix et mise en relation des données nécessaires à la résolution
 - organisation d'un mesurage (choix d'une procédure, d'un instrument de mesure, d'une unité de mesure)
 - vérification de la pertinence du résultat
 - communication de la démarche et du résultat

- ...compare des longueurs et des aires de surfaces simples par manipulation, par dessin (6^e année)
- ...utilise une règle graduée pour mesurer ou tracer un segment (6^e année)
- ...mesure une longueur (segments, distance entre deux points) ou une masse avec des instruments de mesure adaptés et exprime le résultat dans une unité conventionnelle adéquate
- ...compare des angles par manipulation

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Concernant la résolution de problèmes, cf. Remarques spécifiques sous Commentaires généraux MSN

La résolution de problèmes ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage des champs :

- Mesure de grandeurs
- Calcul de grandeurs
- Unités de mesure

Veiller à proposer des problèmes de mesurage dans différents espaces, non seulement dans le « micro-espace » mais aussi dans le « méso-espace » voire dans le « macro-espace »

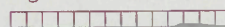
Le temps (durée) est traité dans MSN 26 – Phénomènes naturels et techniques ; SHS 22 – Relation Homme-temps

Bien que ces deux figures soient construites par des arrangements différents d'un nombre identique de carrés, l'aire de la figure 1 peut être perçue comme inférieure à celle de la figure 2 – un rectangle proche du carré étant vu comme moins encombrant

Figure 1



Figure 2



Attentes fondamentales

Les *Attentes fondamentales* **A** décrivent les acquisitions qui sont nécessaires à la poursuite des apprentissages dans les disciplines concernées. Elles déclinent ce que tous les élèves doivent au moins maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin du cycle.

Les *Attentes fondamentales* s'appuient sur la *Progression des apprentissages*. Toutefois, elles n'en reprennent pas nécessairement tous les éléments et elles ne retiennent que ce qui est considéré comme devant être acquis en principe par tous les élèves pour assurer la suite de leur parcours scolaire.

Les *Attentes fondamentales* permettent, dans le cadre de l'enseignement en classe, de disposer de repères pour la régulation des apprentissages. Elles donnent des indications pour vérifier les acquis fondamentaux des élèves.

Exemple : Français – Accès à la littérature – cycle 3

ACCÈS À LA LITTÉRATURE

L1 35

L1 35 – Apprécier et analyser des productions littéraires diverses...

1 ... en accroissant le champ de ses lectures

2 ... en situant une œuvre dans son contexte historique et culturel

3 ... en découvrant des caractéristiques esthétiques (graphisme, mise en pages,...)

Progression des apprentissages

9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année
Lecture guidée d'œuvres littéraires intégrales et d'extraits		
	Analyse des caractéristiques du genre littéraire étudié et de son ancrage historique et culturel (<i>roman, récit, nouvelle, théâtre, poésie,...</i>) Niv. 2 3	B
Appréciation de la dimension littéraire d'un texte, en identifiant :		
– les caractéristiques d'un monde fictionnel (<i>personnages-types, trame, mise en scène,...</i>) – la transmission d'une expérience humaine (<i>psychologie des personnages, destinée humaine,...</i>)	– la présence de valeurs morales, sociales et culturelles (<i>grands thèmes,...</i>) Niv. 2 3 – la visée esthétique (<i>construction langagière, versification, style, emplois figurés,...</i>) Niv. 3	
Élaboration des significations possibles de l'œuvre étudiée et d'une interprétation personnelle		
Création d'une culture du livre au sein de la classe (<i>cercle de lecture, compte rendu, échanges,...</i>)		

Particularité du cycle 3

Sans indication particulière, la *Progression des apprentissages* et les *Attentes fondamentales* sont décrites pour tous les élèves. Un ou deux niveaux complémentaires sont ajoutés pour certaines disciplines :

- un niveau complémentaire en *Anglais*, *Sciences de la nature*, *Géographie* et *Histoire*;
- deux niveaux complémentaires en *Français*, *Allemand* et *Mathématiques*.

Ces niveaux complémentaires correspondent à une gradation de la progression des apprentissages et des attentes partant du fondamental et ajoutant des contenus et/ou de la complexité pour caractériser les niveaux 2 ou 3.

B Dans les *Progressions d'apprentissage*, les éléments accompagnés d'une indication de niveau (**Niv. 1**, **Niv. 2**, **Niv. 1 | 2**, **Niv. 2 | 3**,...) décrivent des apprentissages spécifiques.

C Les attentes complémentaires sont signalées par **Niv 2**, **Niv 2 | 3** ou encore **Niv 3**.

Ces niveaux complémentaires peuvent être des indications utiles pour les cantons dans la création de profils-élèves voire de leur structure scolaire ; cependant, ils ne déterminent pas, a priori, une organisation scolaire unique.

4 ... en prenant en compte la forme éditoriale et le paratexte

5 ... en mettant en évidence les caractéristiques de plusieurs genres littéraires

L1 35

A Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ... identifie le caractère littéraire d'un texte en fonction d'au moins un des critères suivants : monde fictionnel, visée esthétique, expérience humaine, valeurs véhiculées
- ... utilise un ou plusieurs critères pour élaborer et justifier son appréciation personnelle d'une œuvre littéraire **Niv. 2 | 3**
- ... utilise plusieurs critères pour élaborer et défendre une interprétation personnelle d'une œuvre littéraire **Niv. 3**

C

Indications pédagogiques **D**

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

- En lien avec **L1 31 – Compréhension de l'écrit**
- Liens **CT** – *Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible*
- Lire chaque année au moins deux ouvrages complets, adaptés à l'âge des élèves*
- Différencier les principaux genres littéraires et leurs formes spécifiques (le récit, le théâtre, la poésie,...)*

ACCÈS À LA LITTÉRATURE

Indications pédagogiques

La *Progression des apprentissages* et les *Attentes fondamentales* sont parfois complétées par des *Indications pédagogiques* **D** (cf. Page précédente).

Celles qui sont proposées par le PER n'ont aucun caractère contraignant. Elles ont un statut de conseil et d'aide à la mise en œuvre du plan d'études et sont à disposition pour contribuer à la régulation de l'enseignement. Elles n'empiètent ainsi aucunement sur l'action des enseignant-e-s ni sur leur liberté pédagogique.

Les *Indications pédagogiques*:

- fournissent des conseils à visée pédagogique ;
- signalent, lorsque c'est possible, des difficultés ou des obstacles pédagogiques auxquels les élèves peuvent se heurter ;
- précisent le sens et les intentions pédagogiques de certains éléments décrits dans la progression des apprentissages ;
- signalent des liens existant dans le domaine ou la discipline concernée, voire entre domaines (cf. Chapitre spécifique sur la nature et le rôle des liens).

Les Capacités transversales

Les *Capacités transversales* permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les *Capacités transversales* sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Les *Capacités transversales* ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Les *Capacités transversales* sont liées entre elles et sont complémentaires. Elles ne sont pas déclinées en *Objectifs d'apprentissages* et ne sont pas évaluable pour elles-mêmes.

Le PER décrit cinq *Capacités transversales*, certaines étant plus d'ordre social et d'autres d'ordre individuel :

- *Collaboration* ;
- *Communication* ;
- *Stratégies d'apprentissage* ;
- *Pensée créatrice* ;
- *Démarche réflexive*.

Chaque capacité est définie par une visée générale qui la positionne et l'oriente dans le projet de formation, ainsi que par des descripteurs qui l'illustrent. Ces descripteurs sont regroupés afin d'en faciliter l'identification et l'activation.

La Formation générale

La *Formation générale* clarifie les apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires et qui font partie du projet de formation de l'élève. Notamment, elle rend visible des apports éducatifs et met en évidence, entre autres, l'importance d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat.

Les domaines disciplinaires, les *Capacités transversales* et la *Formation générale* – dont la plupart des contenus sont déjà présents dans l'école – se trouvent dans un rapport de complémentarité.

ORGANISATION GÉNÉRALE

La *Formation générale* dispose de *Visées prioritaires* comme pour les domaines disciplinaires. Elle se structure en cinq thématiques déclinant différents aspects d'éducation et de transmission de valeurs :

- *MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication)* : dans le cadre scolaire, ils jouent des rôles multiples, comme discipline scolaire par l'apprentissage des outils informatiques et multimédias, comme outils permettant de développer et élargir les pratiques scolaires en général et comme développement de l'esprit et de l'indépendance critique face aux médias et aux développements technologiques ;
- *Santé et bien-être* : travaillée dans différents domaines et en collaboration avec des intervenants externes, cette thématique prend en compte les apports en matière de santé et de prévention ;
- *Choix et projets personnels* : cette thématique vise notamment à rendre l'élève autonome dans la gestion et réalisation d'un projet et à faciliter l'orientation scolaire et professionnelle de chacun et son insertion dans la société ;
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* : en cohérence avec l'*Éducation à la citoyenneté*, cette thématique permet à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives ;
- *Interdépendances* (sociales, économiques, environnementales) : également en cohérence avec l'éducation à la citoyenneté, cette thématique met en relation des connaissances disciplinaires et permet aux élèves de comprendre peu à peu les interdépendances du monde.

On trouvera, pour chaque cycle, un schéma présentant les liens privilégiés entre la *Formation générale* et les domaines disciplinaires.

LA DÉCLINAISON DES OBJECTIFS

La thématique *MITIC* est présentée avec une organisation semblable aux domaines disciplinaires : *Progression des apprentissages*, *Attentes fondamentales*, *Indications pédagogiques*.

Contrairement aux domaines disciplinaires, et compte tenu de leur nature particulière, les quatre autres thématiques de la *Formation générale* adoptent une description différente de la déclinaison des objectifs :

- une rubrique *Apprentissages à favoriser* décline chaque thématique ;
- des *Indications pédagogiques* sont fournies ;
- des *Formes possibles d'activités* ;
- une rubrique *Objectifs particuliers visés* présente ce qu'il serait souhaitable d'atteindre par le biais des apprentissages décrits ;
- les *Capacités transversales* développées.

Nous renvoyons aux clés de lecture des commentaires généraux de *Formation générale* pour plus de détails.

Les liens

Le PER propose de nombreux liens permettant de rapprocher ou d'associer des éléments déclinés dans les domaines et les disciplines. La nature de ces liens est diverse et il convient, pour en clarifier le sens, l'interprétation et l'usage, d'en définir les caractéristiques.

Dans les *Commentaires généraux* de chacun des domaines disciplinaires, figurent la contribution principale au développement des *Capacités transversales*, la contribution principale à la *Formation générale* ainsi que la contribution à la langue de scolarisation. Ces chapitres correspondent également à une forme particulièrement importante des liens tissés dans le PER.

NATURE ET TYPES DE LIENS

Les *types de liens* proposés peuvent être classés en fonction de cinq caractéristiques permettant ensuite d'en décrire la *nature*.

Liens intradisciplinaires	Ils indiquent la possibilité, voire la nécessité de relier les apprentissages abordés dans une même discipline en des activités communes ; il peut s'agir aussi d'apprentissages à réinvestir dans d'autres activités ou <i>Objectifs d'apprentissage</i> .
Liens intradomaines	Ils indiquent la proximité ou la complémentarité de certains apprentissages à l'intérieur d'un même domaine (donc entre disciplines d'un même domaine) et introduisent une dimension interdisciplinaire quant à la manière de les traiter ou de les aborder en classe ; ils incitent à mener des collaborations entre disciplines, classes et/ou enseignant-e-s (pour autant que les enseignements concernés soient assumés par des personnes différentes).
Liens interdomaines	Ils indiquent la proximité ou la complémentarité de certains apprentissages entre domaines différents ; ils introduisent une dimension interdisciplinaire quant à la manière de les traiter ou de les aborder en classe ; ils incitent à mener des collaborations entre disciplines, classes et/ou enseignant-e-s (pour autant que les enseignements concernés soient assumés par des personnes différentes).
Liens avec les Capacités transversales	Ils permettent de mieux cibler la contribution d'un domaine, d'une discipline ou d'apprentissages spécifiques au développement des <i>Capacités transversales</i> indiquées (catégorie générale et descripteurs).
Liens avec la Formation générale	Ils mettent en évidence la contribution transversale des objectifs particuliers de <i>Formation générale</i> à un domaine ou une discipline. Ils permettent aussi de montrer la complémentarité et la possible prise en charge par les domaines ou disciplines de ces objectifs de <i>Formation générale</i> .

CLÉ DE LECTURE

Pour permettre une meilleure lecture et compréhension des liens signalés, deux modes d'écriture sont proposés :

- Un premier mode d'écriture, concernant plus particulièrement les liens intra-disciplinaires, signalant que les activités reliées peuvent être menées conjointement, dans la mesure du possible. Dans ce cas, l'écriture des liens est formulée avec le préambule *En lien avec* L1 34 – Production de l'oral.
- Un second mode d'écriture pour les liens signalant une activité concernant un même objet ou apprentissage, un apprentissage utilisé dans une autre discipline, dans la *Formation générale* ou dans la perspective de la contribution aux *Capacités transversales*. Dans ce cas, le mode d'écriture est libellé par Liens A 34 AV - Culture; FG 31 – MITIC; CT – Pensée créatrice – Concrétisation de l'inventivité.

EMPLACEMENT DES LIENS

Les liens peuvent être proposés à différents emplacements. Leur signification et les objectifs ou apprentissages qu'ils recouvrent sont à comprendre différemment selon leur emplacement :

En-dessous d'un titre ou sous-titre	Le lien concerne tout ce qui est rattaché et décliné pour la partie, le titre ou sous-titre concerné.
Dans la colonne indications pédagogiques	Le lien concerne : – soit tout ce qui est décliné dans la partie concernée; – soit un apprentissage ou une partie restreinte de l'objectif d'apprentissage concerné.

Formes du Plan d'études romand

Le *Plan d'études romand* est proposé sous deux formes :

- une version imprimée ;
- une version en ligne disponible sur la *plateforme du Plan d'études romand*.

LA VERSION IMPRIMÉE

Le *Plan d'études romand* est réalisé en trois coffrets correspondant chacun à un cycle. Chaque coffret est composé de 5 brochures qui contiennent pour chaque cycle :

- *Présentation générale du Plan d'études romand*
- Domaine disciplinaire : *Langues*
- Domaines disciplinaires : *Mathématiques et Sciences de la nature / Sciences humaines et sociales*
- Domaines disciplinaires : *Arts / Corps et mouvement*
- *Capacités transversales / Formation générale.*

Les brochures des domaines disciplinaires contiennent des rabats reprenant, notamment, le réseau des objectifs du cycle concerné.

LA PLATEFORME DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND

La plateforme du PER, qui reprend tous les éléments figurant dans la version imprimée, est construite sur une base de données accessible sur le site www.plandetudes.ch. Ce site :

- offre une navigation facilitée entre domaines, disciplines, objectifs d'apprentissage, attentes fondamentales ;
- propose des liens internes entre domaines et disciplines, voire vers des références extérieures ;
- contient un potentiel de développement vers des ressources en ligne, des exemples, des épreuves de référence à valeur diagnostique, des documents cantonaux spécifiques.

La version en ligne du plan d'études propose une partie collaborative et un accès à des ressources qu'il s'agit de développer. Ces développements doivent permettre aux enseignant-e-s :

- de préparer leur enseignement en accédant facilement aux éléments leur permettant de construire un fil conducteur pour leur travail ;
- de disposer de ressources adaptées, cohérentes et actualisées ;
- de participer à des échanges, discussions, constitution de réseaux, espaces personnels,...

Symboles et abréviations

En complément aux explications développées dans les chapitres précédents, les quelques éléments suivants facilitent l'appropriation et la compréhension du PER.

DOMAINES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

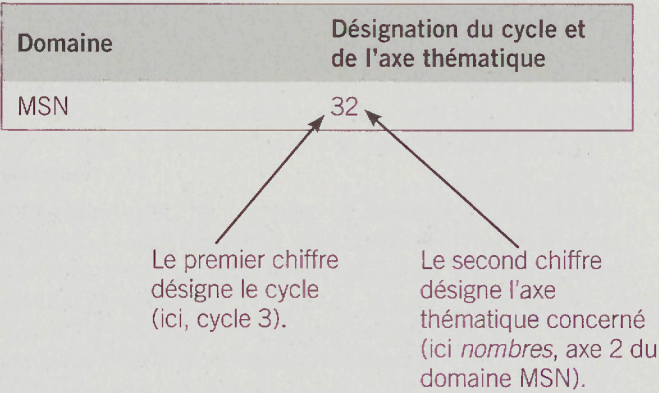
Les domaines du PER sont désignés à l'aide des abréviations suivantes :

Langues	L (L1 / L2 / L3)
Mathématiques et Sciences de la nature	MSN
Sciences humaines et sociales	SHS
Arts	A (AC&M / AV / Mu)
Corps et mouvement	CM

A ces abréviations s'ajoutent celles concernant la *Formation générale* et les *Capacités transversales* :

Capacités transversales	CT
Formation générale	FG

Le PER recourt à une systématique de désignation *des Objectifs d'apprentissage*. Chaque objectif est désigné en utilisant les abréviations de domaines et en codant le cycle et l'axe thématique.



LISTE DES ABRÉVIATIONS

A	Arts
AC&M	Activités créatrices et manuelles
AV	Arts visuels
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIIP SR+TI	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CT	Capacités transversales
CM	Corps et mouvement
ECR	Éthique et cultures religieuses
EDD	Éducation en vue du développement durable
FG	Formation générale
HarmoS	Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse
L1	Langue de scolarisation - Français
L2	Allemand
L3	Anglais
MITIC	Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication
MSN	Mathématiques et Sciences de la nature
Mu	Musique
PEL	Portfolio européen des langues
PER	Plan d'études romand
SHS	Sciences humaines et sociales

Lexique Présentation générale

Apprentissage: acquisition de connaissances, développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs par la perception, l'interaction et l'intégration d'un objet par un sujet. Ce processus, au cœur de l'action pédagogique, contribue au développement de la personne, en l'occurrence l'élève.

Attente: description, dans le prolongement de la progression au cours d'un cycle, des apprentissages qu'il s'agit d'atteindre. Dans le PER, les attentes, dites fondamentales, désignent les apprentissages que chaque élève devrait atteindre au cours, mais au plus tard à la fin d'un cycle. Des attentes complémentaires aux *Attentes fondamentales* sont fournies pour certaines disciplines au cycle 3.

Axe thématique: intitulé donné au développement à travers les trois cycles et dans une cohérence verticale, d'un ensemble défini d'apprentissages référant au même thème (*Grandeurs et mesures, Production de l'écrit, Relation Homme-espace*, par exemple).

Capacité transversale: aptitude à faire quelque chose qui est susceptible d'être à la fois exercé et mobilisé dans l'ensemble des domaines d'apprentissage et des disciplines scolaires. Les *Capacités transversales* sont appelées à évoluer et à se transformer au travers de l'apprentissage tout au long de la vie. Elles ne se manifestent qu'en s'appliquant à des situations et à des contenus et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes.

Compétence: possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.

Composante: élément spécifique directement rattaché à un *Objectif d'apprentissage* et constitutif de celui-ci. Les composantes retenues dans le plan d'études sont considérées comme essentielles et prioritaires en vue de sélectionner ou d'élaborer des situations d'apprentissage concrètes, mais ne constituent jamais un ensemble exhaustif.

Condition cadre: ensemble d'indications relevant soit de l'organisation, soit d'éléments matériels (infrastructure, équipement technique,...) considérés comme indispensables pour que les apprentissages décrits et les attentes formulées puissent être atteints.

Cycle: découpage du parcours de formation en une ou plusieurs périodes administratives pluriannuelles, référant à une organisation homogène du système éducatif considéré. Dans le PER, la scolarité obligatoire est découpée en deux cycles de quatre ans pour le degré primaire et en un cycle de trois ans pour le degré secondaire I. Ces choix sont conformes à l'*Accord intercantonal suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Accord HarmoS)*.

Curriculum de formation: ensemble regroupant la construction méthodique d'un projet de formation global incluant les principes, les finalités, les objectifs généraux, l'organisation, les contenus, les attentes et le mode de déclinaison choisi.

Domaine: regroupement de plusieurs disciplines constitutives du curriculum de formation, autour d'éléments communs de nature épistémologique et/ou didactique. Dans le PER, les domaines réfèrent à des intentions communes et déclinent les contenus sur la base d'*Objectifs d'apprentissage* à la fois communs et spécifiques. Le découpage des domaines tient compte du contexte national (*Accord HarmoS*) et international en matière d'éducation.

Langue de scolarisation: langue dans laquelle tous ou la plupart des enseignements scolaires sont prodigués. La langue de scolarisation est souvent la langue commune et la langue première (ou la langue maternelle) des personnes vivant dans la région où se trouve l'établissement scolaire (par exemple le français comme langue de scolarisation en Suisse romande).

Objectif d'apprentissage: forme d'expression des objectifs communs liés aux disciplines retenues pour le programme de formation des sept cantons romands réunis dans la CIIP. Chaque *Objectif d'apprentissage* est précisé à l'aide de quelques composantes. Pour chaque domaine, l'ensemble des objectifs forme un réseau regroupant les apprentissages visés pour toute la scolarité obligatoire.

Projet global de formation: projet éducatif au sens large, fondé sur des valeurs et des finalités communes aux sept cantons romands, énoncées dans la *Déclaration du 30 janvier 2003* de la CIIP. Ce projet détermine une structure générale des *Objectifs d'apprentissage* qui doit garantir, pour tous les élèves fréquentant la scolarité obligatoire, une formation complète et équilibrée organisée autour d'une série de visées et de compétences jugées prioritaires pour qu'ils s'insèrent et s'épanouissent dans la société actuelle et dans leur vie personnelle et professionnelle future.

Visées prioritaires: finalités générales de chaque domaine d'apprentissage propres à l'organisation du plan d'études. Les *Visées prioritaires* d'un domaine recouvrent et opérationnalisent, du point de vue de l'élève, les finalités retenues par la CIIP.

Remerciements

L'élaboration du Plan d'études romand a nécessité la collaboration de plus de 200 personnes. Les travaux se sont déroulés en deux phases :

I Phase de réalisation dans les cantons sous le sigle BEJUNEFRIVALGEVD (2004-2007)⁸.

II Phase de réalisation sous l'égide de la CIIP (2007-2009)⁸. Celle-ci s'est déroulée sous la responsabilité d'un Comité de pilotage, présidé par M. Claude Roch, conseiller d'Etat, chef du département de l'éducation de la culture et du sport du canton du Valais et composé de deux représentants de la conférence des secrétaires généraux, MM. Michel Perriard (FR) et Jean-François Steiert (VD), d'un représentant de la Conférence des chefs de service de l'enseignement obligatoire, M. Georges Schürch (GE), d'un représentant de la Conférence des chefs de service de l'enseignement post-obligatoire, M. Jean-Pascal Lüthi (BE) ainsi que de MM. Christian Berger, secrétaire général de la Conférence de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Yves Delamadeleine, collaborateur scientifique responsable du dossier à la CIIP, Christian Merkelbach, chef de projet et Michel Beytrison, conseiller personnel (VS).

GROUPE DE PILOTAGE (PHASE I)

EQUIPE DE PROJET (PHASE II)

Allisson André (NE, I, II)
Beuchat Alain (JU, I)
Christe de Mello Anne (VD, II)
Cretton Cilette (VD, I)
Déboeuf Jacques (JU, I, II)
Delamadeleine Yves (CIIP, I)
Dessibourg Pierre (FR, I)
Emery Alain (CIIP, I, II)
Ferrari Fausta (NE, I)
Germanier Christophe (VS, I, II)
Gilliéron Giroud Patricia (CIIP, I, II)
Hirsig Françoise (GE, I, II)
Jeannin Clément (JU, I, II)
Jobin Jean-François (BE, I, II)
Kleiner Claude-Alain (NE, I)
Marc Viridiana (CIIP, I, II)
Martin Serge (VD, I, II)
Merkelbach Christian (BE, I, II, chef de projet)
Métrailler Denis (VS, I, II)
Ramelet Alain (NE, II)
Rey Francine (FR, I, II)
Ryser Nicolas (VD, II)
Schoeb Suzanne (GE, II)
Stern Hugo (FR, I, II)
Tuil-Cohen Catherine (GE, I, II)
Volet Anne (CIIP, I)

RÉDACTRICES ET RÉDACTEURS

Aebischer François (FR, I, II)
Aeby Karine (NE, I)
Aellen Jean (VD, II)
Allemann Aude (FR, II)
Amstutz Christine (JU, I)
Angéloz Raboud Carole (FR, II)
Anzévu Romaine (VS, II)
Asper Alain (GE, I)
Badoux Jean-Marc (VD, II)
Bardou Adeline (VS, II)
Bardy Patricia (FR, I, II)
Baudois Caroline (VD, I, II)
Bertoni Isabelle (VD, I)
Bessire Gérard (JU, I)
Beuchat Viviane (BE, I)
Bircher May Rachel (VS, II)
Boillat Francis (BE, I, II)
Boillat Monique (JU, I)
Boinay Pierre (BE, I, II)
Bongard Rachel (FR, II)
Borel Daniel (VD, II)
Bourquin Denise (NE, I)
Bourquin Viviane (VD, I)
Bouverat Myriam (FED, I)
Bovigny Daniel (FR, I)
Brêchet Michel (JU, I, II)
Brissat Raphaël (NE, I)

⁸ La participation à l'une ou l'autre de ces phases est mentionnée pour chacun-e des participant-e-s.

Brunner Juanita (NE, I)	Geissbühler Claude (NE, I)
Brunner Claude-Alain (NE, I, II)	Gerber Jean-Claude (BE, I)
Buchard Doris (VS, I, II)	Gerber Corinne (NE, I)
Buffat Véronique (BE, II)	Germanier Stéphane (VS, II)
Burdet Eric (GE, I, II)	Gigon Pierre (FEE, I)
Campiche Sylvie (VD, II)	Girard Yvan (FR, I)
Carrel Pierre (NE, II)	Gogniat Benoît (COMETE, I)
Casetta Lapière Véronique (GE, I, II)	Gremaud Christine (FR, I)
Chappaz Jean-Luc (GE, I, II)	Gschwind Christian (BE, I, II)
Chaubert Anne Claire (VD, II)	Günter Daniel (NE, I, II)
Chauvin Marie-Jo (FR, I)	Günter François (BE, I, II)
Cherpillod Robinson Annie (VD, I, II)	Hallak Laurence (GE, I)
Chobaz Benoît (FR, I, II)	Hatlanek Bernd (GE, II)
Clavien Claude-Eric (VS, II)	Hexel Peter (NE, I)
Codourey Michelle (FR, I)	Hofstetter Simone (BE, I)
Colongo Christian (GE, I, II)	Houvet Marc (GE, II)
Coppey Grange Sandra (VS, I, II)	Humberset-Borel Christine (NE, II)
Cordonier Sabine (VS, I)	Hunkeler Olivier (NE, I, II)
Crelieu Véronique (JU, II)	Jaccard Rose-May (VD, I, II)
Crétin-Raval Françoise (JU, I)	Jacobi Catherine (NE, I)
Delay Pierre-Félix (GE, I, II)	Jacquier Didier (VS, I, II)
Delmonico Sarah (VD, II)	Jan Janine (VD, I)
Di Paolo Domenico (BE, II)	Jaquenod Jean-Jacques (VD, I)
Dugerdil Eric (GE, II)	Jenni Philippe (GE, I, II)
Dulex-Putallaz Sylvie (NE, II)	Johner Patrick (COMETE, I)
Dürrenmatt Nathalie (JU, II)	Joset Josiane (BE, I, II)
Durussel Viviane (VD, II)	Keiflin Anne-Violaine (GE, II)
Epars Christine (VD, I)	Keim Christian (VS, I, II)
Falcy Yves-Alain (VD, II)	Kuenzi Nicolas (NE, II)
Fidanza Markus (NE, I, II)	Lachat Sylvie (JU, II)
Fierz Samuel (VS, I, II)	Lapaire Michel (JU, I)
Flückiger François (BE, I, II)	Latscha Christophe (BE, I)
Fournier-Roh Nadine (VS, I)	Lehmann Liliane (BE, I, II)
Friche Michel (JU, I, II)	Linder Philippe (VD, I)
Frosio Philippe (VD, II)	Lötscher Patricia (BE, II)
Gabus Pascaline (NE, I)	Luthi Laure (JU, II)
Gander Frédéric (FR, I, II)	Magnin Nicole (VS, II)
Gaspoz Monique (VS, II)	Magnin Bertrand (VD, II)
Gasser Bernard (FR, II)	Margraitner Danièle (BE, I, II)
Gaudreau Marianne (JU, II)	Marti Joseline (BE, I, II)

Martin Fabienne (VS, I)
 Masungi Nathalie (VD, II)
 Maulini Isabelle (GE, I, II)
 Mauron Alexandre (FR, II)
 Meier Patricia (VD, II)
 Modiano Sandra (VD, I)
 Molina Marianne (GE, I, II)
 Moulin Christian (VS, I)
 Mouquin Sylvie (VD, I)
 Müggler Martine (NE, II)
 Muster Jean-Marc (BE, I)
 Nanchen Nathalie (VS, I, II)
 Nendaz François (VS, II)
 Niederer Laurie (NE, I)
 Page Marc (III)
 Pasquet Lauriane (VD, II)
 Patthey-Rannenberg Birgit (VD, II)
 Peiry José (FR, II)
 Penel (Kirchhofer) Sylvia (GE, I, II)
 Perdrizat Sarah (NE, I)
 Pesavento Catherine (GE, II)
 Pinget Bernard (GE, II)
 Pochon Dominique (FR, I)
 Porret Pierre-Alain (NE, I)
 Proske Karla-Maria (VS, I)
 Rebetez-Giauque Myriam (NE, II)
 Reymond Anne-Marie (VD, I)
 Rial Sudan Arianne (FR, I)
 Richon Denis (JU, I)
 Riedo Michel (FR, I)
 Roduit Philippe (VS, I, II)

Rogéré-Pignolet Béatrice (VS, I, II)
 Rohrbach Samuel (JU, I, II)
 Roy Christian (VD, II)
 Rudolf Corinne (NE, II)
 Ryser Nicolas (VD, I)
 Sager Willen Margrit (BE, II)
 Sagnol Pierre-Etienne (FR, II)
 Saugy Olivier (VD, I)
 Savoy Françoise (FR, I)
 Schild Hervé (VS, II)
 Schneider Sandra (VS, II)
 Schoeb Suzanne (GE, I)
 Seiler Alain (GE, I)
 Sieber Marie-Laure (VD, I, II)
 Simonet Jean-Paul (FR, II)
 Sinicco-Benda Angela (VD, II)
 Stauffacher Michaël (NE, I, II)
 Sulliger François (VD, I)
 Tercier Claudine (FR, I, II)
 Van den Bogaert Hildert (NE, I)
 Vassalli Sébastien (VS, II)
 Vaucher Catherine (NE, II)
 Vernier Josiane (JU, I)
 Viredaz Marielle (NE, II)
 Vodoz François (GE, I)
 Wacker Muriel (GE, I, II)
 Waeber Sophie (FR, I)
 Weber Alexandra (VD, II)
 Wenger Ruth (JU, I, II)
 Wibin Xavier (VS, I)
 Widmer Annick (FR, II)
 Widmer Serge (BE, I)
 Winkler Sylvie (VD, I)
 Winter Christiane (GE, I, II)
 Woog Hélène (JU, I)
 Zimmermann Oliva (VS, I)

La gestion du projet a été rendue possible grâce à la collaboration de Mmes Mireille Broquet (BE, DIP), Concetta Coppola (CIIP) et Corinne Martin (IRDP).
 Ont apporté des contributions particulières, Mme Pascale Do-Rey (NE) et MM. Daniel Elmiger (IRDP) et Jean-François de Pietro (IRDP).



IMPRESSUM

Neuchâtel, 2010 © CIIP, Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel, www.ciip.ch

Auteur	Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Éditeur	Secrétariat général de la CIIP
Direction du projet	Christian Merkelbach
Responsable du projet	Yves Delamadeleine
Conception graphique, composition et illustrations	Hot's Design Communication SA, Bienne
Impression	PCL Presses Centrales SA, Renens
Reliure	BUBU reliure «L'architecte du livre», Mönchaltorf
Papier	CyclusPrint offset, papier 100% recyclé
Tirage initial	11'000 exemplaires
Plan d'études romand, 1^{er} cycle	
ISBN	978-2-88500-262-1
EAN	9782885002621

Imprimé en Suisse
Réimpression juin 2012

Symboles et abréviations



L Langues

- L1 Français
- L2 Allemand
- L3 Anglais



MSN Mathématiques et Sciences de la nature



SHS Sciences humaines et sociales



A Arts

- AC&M Activités créatrices et manuelles
- AV Arts visuels
- Mu Musique



CM Corps et mouvement



CT Capacités transversales



FG Formation générale

MITIC Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication

MSN 32 Sigle d'objectif du domaine MSN
└ Réfère au 2^e axe thématique
└ Réfère au cycle 3

L2 24 Sigle d'objectif d'allemand (L2)
└ Réfère au 4^e axe thématique
└ Réfère au cycle 2

MSN 31 – Objectif d'apprentissage et ses composantes

– 35 Renvoie à un objectif associé

MSN 31 – 35

MSN 31 – Poser et résoudre des problèmes pour modéliser le plan et l'espace...

1. en définissant des figures planes et des solides par certaines de leurs propriétés géométriques

2. en utilisant des propriétés des figures et leur décomposition en figures élémentaires pour les construire et les reproduire

3. en mobilisant des systèmes de repérages

1 2 3 4 5 6 Référence aux composantes

A B C / a b c Référence aux composantes de l'objectif associé

Au cycle 3, **niveau** complémentaire à l'Attente fondamentale :

Niv. 2 Valable pour les niveaux 2 et 3

Niv. 3 Valable pour le niveau 3

Niv. 2s | 3 Le **s** indique des éléments de progression en sensibilisation, ici pour le niveau 2

Souligné: Renvoie au lexique du domaine

CECR Cadre européen commun de référence pour les langues

PEL Portfolio européen des langues

IMPRESSUM

Neuchâtel, 2010 © CIIP, Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel, www.ciip.ch

Auteur	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Éditeur	Secrétariat général de la CIIP
Direction du projet	Christian Merkelbach
Responsable du projet	Yves Delamadeleine
Conception graphique, composition et illustrations	Hot's Design Communication SA, Bienne
Impression	PCL Presses Centrales SA, Renens
Reliure	BUBU reliure «L'Architecte du livre», Mönchaltorf
Papier	CyclusPrint offset, papier 100% recyclé
Tirage initial	11'000 exemplaires
Plan d'études romand, 1^{er} cycle	
ISBN	978-2-88500-262-1
EAN	9782885002621

Imprimé en Suisse
Réimpression juin 2012

Georg-Eckert-Institut •
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

ad 2014/1469

Symboles et abréviations

	L Langues	L1 Français
		L2 Allemand
		L3 Anglais
	MSN Mathématiques et Sciences de la nature	
	SHS Sciences humaines et sociales	
	A Arts	AC&M Activités créatrices et manuelles
		AV Arts visuels
		Mu Musique
	CM Corps et mouvement	
	CT Capacités transversales	
	FG Formation générale	MITIC Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication

MSN 32 Sigle d'objectif du domaine MSN

- └ Réfère au 2^e axe thématique
- └ Réfère au cycle 3

L2 24 Sigle d'objectif d'allemand (L2)

- └ Réfère au 4^e axe thématique
- └ Réfère au cycle 2

MSN 31 – Objectif d'apprentissage et ses composantes

– 35 Renvoie à un objectif associé

MSN 31 – 35

MSN 31 – Poser et résoudre des problèmes pour modéliser le plan et l'espace...

1. en définissant des figures planes et des solides par certaines de leurs propriétés géométriques

2. en utilisant des propriétés des figures et leur décomposition en figures élémentaires pour les construire et les reproduire

3. en mobilisant des systèmes de repères

1 2 3 4 5 6 Référence aux composantes

A B C / a b c Référence aux composantes de l'objectif associé

Au cycle 3, **niveau** complémentaire à l'Attente fondamentale :

Niv. 2 Valable pour les niveaux 2 et 3

Niv. 3 Valable pour le niveau 3

Niv. 2s | 3 Le **s** indique des éléments de progression en sensibilisation, ici pour le niveau 2

Souligné : Renvoie au lexique du domaine

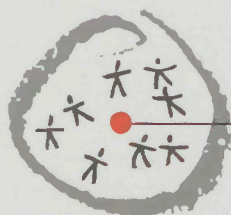
CECR Cadre européen commun de référence pour les langues

PEL Portfolio européen des langues

ISBN 978-2-88500-262-1



9 782885 002621 >



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

www.plandetudesromand.ch

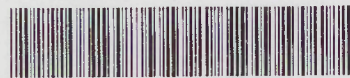
Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>

Langues

la structure
ait été con
que toute la
A. Langue 1
monosyllabique



Georg-Eckert-Institut BS78



1 167 818 6

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE – FRANÇAIS

	Compréhension de l'écrit	Production de l'écrit	Compréhension de l'oral	Production de l'oral	Accès à la littérature	Fonctionnement de la langue	Approches interlinguistiques*	Écriture et instruments de la communication**	
1 ^{er} cycle	L1 11-12 Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite... Français		L1 13-14 Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire... Français		L1 15 Apprécier des ouvrages littéraires... Français	L1 16 Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes... Français	L 17* Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues... Français	L1 18** Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication... Français	1 ^{er} cycle
2 ^e cycle									2 ^e cycle
3 ^e cycle									3 ^e cycle

* L'axe thématique *Approches interlinguistiques* est commun à toutes les langues. En *Français*, L 17 et L 27 peuvent s'appuyer sur l'éveil aux langues. Pour ces axes thématiques (y compris L 37), cf. le rabat où figurent l'*Objectif d'apprentissage* et ses composantes.

** L'axe thématique *Écriture et instruments de la communication* est en relation étroite avec FG 11, FG 21 et FG 31 – MITIC (comprenant l'*Éducation aux Médias et aux Images ainsi que les Technologies de l'Information*). Au premier cycle (L1 18) et au deuxième cycle (L1 28), cette thématique inclut également

l'apprentissage de l'écriture au sens scriptural. Au troisième cycle (L1 38), cette thématique n'est pas décrite en termes d'apprentissages, le lien avec FG 31 – MITIC permettant d'accéder aux acquisitions qui peuvent être travaillées lors des activités menées dans le cadre de l'enseignement du français.

L 17 – Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues...

A ... en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps

B ... en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques

C ... en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine

D ... en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit

E ... en liant plurilinguisme et vécu des élèves

F ... en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par les connaissances qu'ils transmettent, les activités pratiquées et les méthodes mises en œuvre, les enseignements du domaine *Langues* contribuent au développement :

- de la *Collaboration*, notamment par la réalisation de projets (échanges entre classes, rédaction d'un journal,...) qui supposent d'une part un engagement personnel de chaque élève, d'autre part la reconnaissance du rôle et des apports de chacun-e, quelles que soient ses capacités et ses origines ;
- de la *Communication*, puisque le développement des capacités communicatives constitue précisément la finalité première des diverses activités pratiquées, tant en L1 que dans les autres langues étudiées ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment par les activités d'analyse visant à la maîtrise du fonctionnement des langues (structure du lexique, mobilisation des règles en situation,...) et par l'établissement de liens entre les différentes langues étudiées ;
- la *Pensée créatrice*, notamment par la création de textes personnels, par la mise en scène de dialogues et le jeu théâtral, par des activités ludiques autour d'une ou plusieurs langues et par la découverte de la littérature ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment par la pratique contrôlée de la communication dans des situations diversifiées, par l'analyse des textes en vue d'une compréhension en profondeur et par l'appropriation d'outils d'analyse du langage (procédures, métalangue).

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Les langues, le français en particulier, jouent un rôle important pour l'ensemble du domaine *Formation générale*, puisqu'elles permettent de parler de soi, de ses projets personnels, du développement durable, de la santé,... ; les langues fournissent par exemple le vocabulaire qui permet de nommer les éléments constitutifs des enjeux pris en compte dans la *Formation générale*. Les langues interviennent également, de manière plus ciblée, en rapport avec l'un ou l'autre des enjeux relevant de la formation générale :

- *L'Éducation aux Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)* est dans une large mesure une éducation langagière qui suppose :
 - la maîtrise, en compréhension et en production, en L1 et dans une moindre mesure dans les autres langues étudiées, des genres en usage dans les médias (compte rendu, éditorial, reportage,...) ;
 - la capacité à analyser les discours médiatiques et à développer un regard critique ;
 - la connaissance des différentes formes de médias et des technologies.

A l'inverse, la maîtrise et l'usage des *TIC* constituent un enjeu important du développement des capacités de communication, pour la présentation d'exposés, la rédaction de notes,...

- La *Santé et le bien-être* sont renforcés si les capacités de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit, en L1 et dans les autres langues étudiées ou connues, lorsqu'elles sont développées par l'enseignement, reconnues et valorisées, contribuent à l'affirmation de soi, à la confiance en soi, à l'autonomie.
- Les *Choix et projets personnels* sont développés par les activités communicatives pratiquées en classe, par exemple la participation à des débats, l'expression de soi, le dialogue, l'exposé, etc. et favorisent le développement du jugement personnel et des capacités à formuler des projets et à assumer des choix.
- *L'Exercice de la démocratie* est activé par le développement de la maîtrise des règles de la communication, qui incluent entre autres le respect de la parole d'autrui ; plus encore, la découverte de la diversité linguistique et culturelle, dans la classe et dans le monde, ainsi que l'apprentissage d'autres langues favorisent l'ouverture à l'altérité.

CYCLE 1

Langues

À PER

Sommaire Langues

Commentaires généraux

Intentions	6
Structure globale du domaine	7
Réseau des Objectifs d'apprentissage	8
Progression des apprentissages et attentes fondamentales au cycle 3	12
Conditions cadre matérielles et organisationnelles	13
Éléments de mise en œuvre	14
Contribution au développement des Capacités transversales	14
Contribution à la Formation générale	14
Contribution de la langue de scolarisation (français) aux domaines disciplinaires	15
Remarques spécifiques pour l'enseignement du français, selon les cycles	15
Remarques spécifiques pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, selon les cycles	17
Documents de référence	19

Français

Compréhension et production de l'écrit

Apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture	22
Entrée dans l'écrit	22
Conceptualisation de la langue à l'oral	22
Conceptualisation de la langue à l'écrit	22
Apprentissages communs à tous les genres de textes	24
Compréhension de l'écrit	24
Production de l'écrit	24
Les regroupements de genres	26
Le texte qui raconte	26
Le texte qui relate	26
Le texte qui argumente	28
Le texte qui transmet des savoirs	28
Le texte qui règle des comportements	28
Le texte qui joue avec la langue – Le texte poétique	30

Compréhension et production de l'oral

Apprentissages communs à tous les genres de textes	32
Les regroupements de genres	32
Le texte qui raconte	32
Le texte qui relate	32
Le texte qui argumente	34
Le texte qui transmet des savoirs	34
Le texte qui règle des comportements	34
Le texte qui joue avec la langue – Le texte poétique	34

Accès à la littérature

Découverte du livre	36
Découverte de la bibliothèque	36
Organisation et utilisation d'une bibliothèque de classe	36
Utilisation d'une bibliothèque publique	36
Appréciation d'un livre	36
Appréciation d'un livre pendant l'écoute ou la lecture	36
Échange autour du livre après l'écoute ou la lecture	38
Choix d'un livre	38
Choix selon ses goûts personnels	38
Choix selon les besoins liés aux apprentissages et aux activités de la classe	38
Évolution dans ses lectures	38
Découverte de nombreux livres adaptés à son âge	38

Fonctionnement de la langue

Grammaire de la phrase	40
Les constituants	40
Les classes grammaticales	40
Les fonctions	40
La pronominalisation	40
Les types et formes de phrase	40
Orthographe lexicale	40
Orthographe grammaticale	42
Vocabulaire	42

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

2014/1470

CH

Z-94

(2,2012)2

Conjugaison	44
Passage de l'oral à l'écrit	44
Du texte à la phrase et de la phrase au mot	44

Approches interlinguistiques

Sensibilisation à la diversité des langues à l'oral	46
Sensibilisation à la diversité des langues à l'écrit	46
Sensibilisation à d'autres systèmes de communication (non verbale)	46

Écriture et instruments de la communication

Développement de la motricité globale	48
Développement de la motricité fine	48
Développement de la graphomotricité	48

Lexique Langues	50
-----------------	----

Langues

VISÉES PRIORITAIRES

Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.

Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.

Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues.

Construire des références culturelles et utiliser les *Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication*.

Commentaires généraux

INTENTIONS

Le domaine *Langues*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. Le domaine contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. Il a également pour objectif d'offrir à l'élève, en particulier à travers la découverte de la littérature, francophone ou autre (textes brefs, contes traduits,...), ainsi que d'autres produits culturels (chansons, iconographie,...), l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont il apprend la langue, le langage en général, le monde de l'écrit (littérature, systèmes d'écriture,...) et, surtout pour le français, l'histoire de la langue et sa place dans le monde actuel, plurilingue.

Le domaine *Langues* implique une réflexion sur les langues (*français, allemand, anglais,...*), invitant l'élève à mieux comprendre le fonctionnement des langues étudiées – en particulier pour le français dont l'élève doit progressivement maîtriser les règles –, entre autres en les comparant, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues. Plus généralement, l'élève est amené à découvrir le fonctionnement du langage et de la communication, à développer son intérêt et sa motivation pour les langues, à l'aide notamment des démarches d'éveil aux langues.

L'enseignement/apprentissage du français, en tant que langue de scolarisation, occupe une place particulière au sein du domaine : cette langue, en effet, est au cœur de la communication, tant dans la classe que hors de l'école, elle constitue un vecteur privilégié des apprentissages scolaires et, à ce titre, elle intervient dans toutes les disciplines et joue un rôle crucial dans la formation de l'élève. Elle est, par conséquent, l'affaire de tous les enseignants, qui doivent veiller à l'usage qui en est fait dans leurs leçons, en particulier pour ce qui concerne leur discipline, son vocabulaire spécialisé, ses règles de rédaction particulières et ses modes de formulation, et elle doit être l'objet d'une attention soutenue tout au long de la scolarité obligatoire.

La connaissance de plusieurs langues s'avère, dans la société actuelle, une nécessité pour la communication et les échanges ; elle est un atout pour la réussite sociale et professionnelle future et contribue également à favoriser, en retour, une meilleure connaissance du fonctionnement du français.

La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. Elle doit permettre de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. Elle suppose en outre la mise en place de dispositifs d'accueil et de mise à niveau adaptés pour les élèves primo-arrivants.

L'apprentissage du français et celui des autres langues participent ainsi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue. Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues.

En quelque sorte dans le prolongement de l'appropriation de l'écriture, l'éducation aux *Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)* occupe une place privilégiée dans le domaine *Langues*. Elle concerne en effet des outils dont il faut développer la maîtrise tant pour la L1 que pour les autres langues étudiées, et elle contribue fortement à la construction des apprentissages langagiers, tant écrits qu'oraux (maîtrise de la production et de la compréhension de l'écrit et de l'oral).

Le domaine *Langues* développe quatre grandes finalités :

- Apprendre à communiquer et communiquer
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues
- Construire des références culturelles
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

Apprendre à communiquer et communiquer

Travailler les langues et la communication à l'école, c'est permettre à chaque élève :

- d'acquérir les outils nécessaires à la maîtrise de la lecture et de l'écriture ;
- de développer et mobiliser des techniques et des stratégies de compréhension et d'expression dans des situations de communication en français et dans au moins deux langues étrangères ;
- de maîtriser progressivement – et à des degrés distincts pour la L1 et les autres langues étudiées – les principaux genres de textes (oraux et écrits) pertinents dans le contexte scolaire (*exposé, commentaire écrit, consignes,...*), social (*discours public, informations télévisées,...*) et culturel (*récit, conte,...*) ;
- d'accéder, en français et, à un degré moindre, dans au moins deux langues étrangères, aux informations et connaissances lui permettant de comprendre le monde et de s'exprimer en tant qu'individu et citoyen ;
- de se construire comme personne.

Pour faire face aux situations de communication présentes à l'école, dans le monde professionnel et dans la vie sociale, les élèves doivent développer des pratiques langagières, orales et écrites, répondant à des situations et projets de communication divers, qui se complexifient au cours de la scolarité. Parler, écouter, lire, écrire et interagir – en français et dans les autres langues étudiées – représentent des savoir-faire indispensables à tout citoyen et garantissent l'accès aux savoirs.

Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues

Étudier le fonctionnement des langues et réfléchir à leur sujet, c'est permettre aux élèves :

- de s'approprier les outils nécessaires afin de maîtriser les bases des différentes langues, qui permettent d'utiliser la langue de manière adéquate dans les situations de communication auxquelles les élèves sont confrontés ;
- de mieux comprendre les règles de fonctionnement de la langue française (*grammaire, orthographe, conjugaison, lexique,...*) et de les maîtriser pour elles-mêmes et dans le cadre de la compréhension et de la production de textes ;
- d'analyser et évaluer les pratiques langagières et communicatives ainsi que leurs caractéristiques, de se questionner à propos de leur sens et des intentions qui les fondent pour mieux comprendre les mécanismes de la communication ;
- d'observer les règles de fonctionnement de la langue française et des autres langues étudiées dans le but de mieux percevoir les similitudes et les différences et d'établir des liens entre apprentissage des langues étrangères et du français (pour les élèves allophones : liens avec leur-s langue-s maternelle-s).

Il s'agit ainsi pour les élèves, lorsqu'ils se trouvent en situation de communication, d'utiliser la langue dans le respect des règles et des normes correspondant à cette situation, en mobilisant leurs connaissances et en recourant au besoin aux ressources qu'ils ont appris à maîtriser (*usage de dictionnaires, d'ouvrages de référence, de correcteurs orthographiques, questionnement de l'interlocuteur,...*).

Construire des références culturelles

Construire des références culturelles partagées, en lien avec l'enseignement/apprentissage des langues, c'est permettre aux élèves :

- de découvrir des productions culturelles diverses (littérature, chanson, films, iconographie,...) en français et dans les langues étudiées ;
- de découvrir et apprécier des productions littéraires aux formes diverses ;
- de construire, au travers de l'étude de la littérature et de l'histoire de la langue, des connaissances sur la langue française (*origine et évolution, usages, normes,...*) et la francophonie ;
- de construire une représentation des pays et régions des langues étudiées à travers diverses productions culturelles (version originale ou traduction) : littérature, contes, films, chansons,... ;
- de découvrir et comprendre les valeurs de différents patrimoines culturels en comparant et en analysant, de manière critique, des productions diverses (écrits, documents iconographiques et/ou audiovisuels) issues d'époques et de milieux différents.

Acquérir de telles références culturelles – et, ce faisant, considérer son propre rapport aux langues à travers leur histoire, les œuvres qui leur sont attachées et leur place actuelle dans le monde – revient à construire, pour soi, une culture langagière – composée de savoirs, de valeurs et d'attitudes, généralement partagés par la communauté – à même de fonder une identité, et permet de se construire comme personne, de se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés.

Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

L'enseignement/apprentissage du français et des langues étrangères doit également permettre de développer chez les élèves des attitudes de curiosité et d'intérêt à l'égard des langues et du langage, d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle, et de favoriser la motivation à apprendre d'autres langues et à s'ouvrir aux autres.

Dans une situation où de nombreuses langues cohabitent, notamment à l'intérieur de la classe, l'école doit faire en sorte de fournir aux élèves des outils qui leur permettent à la fois de comprendre leur diversité linguistique et culturelle et de relier entre elles les langues qui en sont l'expression. Diverses approches didactiques (par exemple l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues apparentées) sont aujourd'hui à même d'y contribuer.

STRUCTURE GLOBALE DU DOMAINE

Le domaine *Langues* englobe aussi bien la langue de scolarisation (qui peut être ou non la langue maternelle des élèves) que les langues étrangères. La *Progression des apprentissages* et les *Attentes fondamentales* sont déclinées en trois grands ensembles :

- le français (L1) ;
- l'allemand (L2) ;
- l'anglais (L3).

Selon les cantons, les enseignements qui peuvent participer en outre au domaine sont :

- l'éveil aux langues (cycles 1 et 2) ;
- l'italien ;
- les langues anciennes, dont le latin (cycle 3) ; le grec a un statut particulier et spécifique à chacun des cantons romands.

L'italien – langue nationale – disposant d'un statut facultatif ou optionnel selon les cantons, n'est pas décliné en termes d'Objectifs d'apprentissage dans le PER. Il appartient toutefois aux cantons concernés de proposer un plan d'études conforme aux choix descriptifs du PER et correspondant au statut spécifique de l'enseignement de l'italien dans chacun d'eux.

Le latin, commun à six cantons romands, est décliné dans la partie *Spécificités cantonales*. Il est organisé et décrit de la même manière que les disciplines faisant partie du domaine *Langues*. De nombreux liens avec les autres langues et avec les domaines et disciplines touchant aux différents aspects des cultures et civilisations antiques y sont mentionnés.

Les langues d'origine des élèves allophones participent elles aussi, à leur manière, au domaine: d'une part lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement dans le cadre de cours de langues et cultures d'origine (LCO), d'autre part, implicitement, en ce qu'elles doivent être reconnues par l'enseignant comme des connaissances positives apportées par les élèves concernés, quand bien même elles ne sont pas systématiquement développées, ni même abordées, par un enseignement.

Pour le domaine *Langues*, les axes thématiques d'apprentissage sont rassemblés en deux réseaux distincts: un réseau pour la langue de scolarisation (L1), un autre pour l'allemand (L2) et l'anglais (L3). Pour chaque langue, ils définissent huit entrées qui permettent de prendre en compte les quatre finalités assignées au domaine *Langues* et de couvrir l'essentiel des apprentissages visés. Ces axes sont les suivants:

Compréhension de l'écrit – Production de l'écrit – Compréhension de l'oral – Production de l'oral – Accès à la littérature – Fonctionnement de la langue – Approches interlinguistiques – Écriture et instruments de la communication.

Quelques différences sont introduites entre le français – langue de scolarisation – et les autres langues concernées: la thématique « accès à la littérature », assurément pertinente pour tous

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE – FRANÇAIS

	Compréhension de l'écrit	Production de l'écrit	Compréhension de l'oral	Production de l'oral
Premier cycle	L1 11-12 Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite... Français		L1 13-14 Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire... Français	
Deuxième cycle	L1 21 Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture... Français	L1 22 Écrire des textes variés à l'aide de diverses références... Français	L1 23 Comprendre des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante... Français	L1 24 Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante... Français
Troisième cycle	L1 31 Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens... Français	L1 32 Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations d'énonciation... Français	L1 33 Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens... Français	L1 34 Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation... Français

* L'axe thématique *Approches interlinguistiques* est commun à toutes les langues. En *Français*, L 17 et L 27 peuvent s'appuyer sur l'éveil aux langues. Pour ces axes thématiques (y compris L 37), cf. le rabat où figurent l'objectif d'apprentissage et ses composantes.

les enseignements, n'est déclinée que pour le français dans la mesure où là seulement il semble possible et pertinent de définir des *Attentes fondamentales* ; l'axe *Approches interlinguistiques* est décrit à partir du français, car c'est vraisemblablement là qu'il trouve le plus facilement sa place, mais il vaut en fait pour l'ensemble des enseignements puisque, précisément, il permet d'établir des ponts entre ceux-ci ; enfin, l'entrée *Écriture et instruments de la communication* n'est elle aussi déclinée que pour le français car c'est là, prioritairement, qu'ont lieu les découvertes et développements qui jalonnent les thématiques liées à l'écriture et aux instruments de la communication, quand bien même ces découvertes et développement peuvent ensuite valoir aussi dans les autres langues.

L'ordre de présentation des axes thématiques n'est pas le même pour l'allemand/l'anglais que celui choisi pour la langue de scolarisation : l'approche par la compréhension étant première pour l'apprentissage de nouvelles langues, les axes sont déclinés comme suit pour l'allemand et l'anglais :

Compréhension de l'oral – Compréhension de l'écrit – Production de l'oral – Production de l'écrit – Fonctionnement de la langue.

Accès à la littérature	Fonctionnement de la langue	Approches interlinguistiques*	Écriture et instruments de la communication**	
L1 15 Apprécier des ouvrages littéraires... Français	L1 16 Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes... Français	L 17* Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues... Français	L1 18** Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication... Français	Premier cycle
L1 25 Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires... Français	L1 26 Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes... Français	L 27* Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes... Français	L1 28** Utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents... Français	Deuxième cycle
L1 35 Apprécier et analyser des productions littéraires diverses... Français	L1 36 Analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes... Français	L 37 * Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes... Français	L1 38 ** Exploiter l'écriture et les instruments de la communication pour collecter l'information, pour échanger et pour produire les documents... Français	Troisième cycle

** L'axe thématique *Écriture et instruments de la communication* est en relation étroite avec FG 11, FG 21 et FG 31 – MITIC (comprenant l'Éducation aux Médias et aux Images ainsi que les Technologies de l'Information et de la Communication). Au premier cycle (L1 18) et au deuxième cycle (L1 28), cette thématique inclut également l'apprentissage

de l'écriture au sens scriptural. Au troisième cycle (L1,38), cette thématique n'est pas décrite en termes d'apprentissages, le lien avec FG 31 – MITIC permettant d'accéder aux acquisitions qui peuvent être travaillées lors des activités menées dans le cadre de l'enseignement du français.

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE – ALLEMAND ET ANGLAIS

	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Production de l'oral***	Production de l'écrit
Deuxième cycle	L2 23 Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication... Allemand	L2 21 Lire des textes propres à des situations familières de communication... Allemand	L2 24*** Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication... Allemand	L2 22 Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication... Allemand
Troisième cycle	L2 33 / L3 33 Comprendre des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante... Allemand / Anglais	L2 31 / L3 31 Lire de manière autonome des textes rédigés en langage courant... Allemand / Anglais	L2 34 / L3 34*** Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante... Allemand / Anglais	L2 32 / L3 32 Écrire des textes variés sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel... Allemand / Anglais

* L'axe thématique *Approches interlinguistiques* est commun à toutes les langues. En *Allemand* (L 27 et L 37) et en *Anglais* (L 37), il est possible d'utiliser des activités en lien avec l'éveil aux langues. Ces axes thématiques ne sont toutefois pas décrits (ni pour l'allemand, ni pour l'anglais). Ils figurent dans le rabat de fin de brochure présentant l'*Objectif d'apprentissage* et ses composantes.

** L'axe thématique *Écriture et instruments de la communication* est en relation étroite avec FG 21 et FG 31 – MITIC (comprenant l'*Éducation aux Médias et aux Images ainsi que les Technologies de l'Information et de la Communication*). Pour l'*Allemand* (L2 28 et L2 38) et l'*Anglais* (L3 38), cet axe thématique n'est pas décrit. Les apprentissages proposés dans FG 21 et FG 31 – MITIC peuvent être mis en lien avec les activités menées dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères (L2 et L3).

<i>Fonctionnement de la langue</i>	<i>Approches interlinguistiques*</i>	<i>Écriture et instruments de la communication**</i>	
L2 26 Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes... Allemand	L 27* Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes... Allemand	L2 28** Utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents... Allemand	Deuxième cycle
L2 36 / L3 36 Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes... Allemand / Anglais	L 37* Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes... Allemand / Anglais	L2 38 / L3 38** Exploiter l'écriture et les instruments de la communication pour collecter l'information, pour échanger et pour produire les documents... Allemand / Anglais	Troisième cycle

*** L'axe thématique *Production de l'oral* est scindé en deux parties : *S'exprimer oralement en continu* et *Prendre part à une conversation*, en conformité avec la structure du *Cadre européen commun de référence pour les Langues* (CECR). Ces parties sont entièrement décrites en termes de progression d'apprentissage et se réfèrent chacune à des attentes spécifiques.

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES ET ATTENTES FONDAMENTALES AU CYCLE 3

La désignation des Niveaux 1, 2, 3 correspond à une gradation des apprentissages allant du plus facile, simple (Niveau 1) au plus difficile, complexe (Niveau 3).

Français

Au cycle 3, en Français, la Progression des apprentissages est déclinée en fonction de plusieurs niveaux de difficulté et de complexité :

- les éléments de progression, ne portant aucune mention spécifique décrivent les apprentissages communs à tous les élèves ;
- les éléments de progression qui sont accompagnés d'une précision de niveau décrivent des apprentissages complémentaires de niveaux de difficulté spécifiques : des éléments de progression désignés par l'indication Niv. 2 ou Niv. 3 correspondant à des apprentissages graduellement plus difficiles et plus complexes ; lorsque des éléments de progression sont désignés par Niv. 1 | 2 ou Niv. 2 | 3, cela signifie que les éléments décrits sont communs et ne nécessitent pas de différenciation.

Au cycle 3, les attentes pour le Français sont déclinées selon une logique identique :

- les attentes ne portant aucune mention spécifique décrivent les Attentes fondamentales communes à tous les élèves ;
- les attentes qui sont accompagnées d'une précision de niveau décrivent des attentes complémentaires de niveaux d'exigence plus spécifiques : des attentes désignées par l'indication Niv. 2 ou Niv. 3 correspondent à des exigences graduellement plus élevées ; lorsque des attentes sont désignées par Niv. 1 | 2 ou Niv. 2 | 3, cela signifie que les éléments décrits sont communs et ne nécessitent pas de différenciation.

Allemand et anglais

Au cycle 3, en Allemand et en Anglais, la progression des apprentissages est déclinée selon plusieurs niveaux de difficulté et de complexité. L'allemand est décliné sur la base de trois niveaux, l'anglais sur la base de deux niveaux :

- les éléments de progression ne portant aucune mention spécifique décrivent les apprentissages communs à tous les élèves ;
- les éléments de progression qui sont accompagnés d'une précision de niveau décrivent des apprentissages complémentaires de niveaux de difficulté spécifiques : des éléments de progression désignés par l'indication Niveau 2 ou Niveau 3 correspondant à des apprentissages graduellement plus difficiles et plus complexes.

Au cycle 3, les attentes pour l'Allemand et l'Anglais sont déclinées en référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et sur la base des descripteurs par demi-niveaux figurant dans le Portfolio des langues (PEL II) :

- pour l'Allemand, les attentes sont décrites selon trois niveaux : chaque attente est désignée par le demi-niveau choisi (A 2.1. par exemple) renvoyant aux descripteurs extraits des documents de référence (CECR et PEL II) ; les niveaux de référence sont entièrement décrits dans le plan d'études romand ;
- pour l'Anglais, les attentes sont décrites selon deux niveaux : chaque attente est désignée par le demi-niveau choisi (A 2.2 par exemple) renvoyant aux descripteurs extraits des documents de référence (CECR et PEL II) ; les niveaux de référence sont entièrement décrits dans le plan d'études romand.

Niveaux d'attentes en Allemand selon les références au CECR et au PEL

	8 ^e Attente fondamentale	11 ^e Attente de niveau 1	11 ^e Attente de niveau 2	11 ^e Attente de niveau 3
Compréhension de l'oral	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Compréhension de l'écrit	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Production de l'oral – S'exprimer oralement en continu	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Production de l'oral – Prendre part à une conversation	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Production de l'écrit	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1
Fonctionnement de la langue	A 1	A 1	A 2	B 1

Niveaux d’attentes en Anglais (selon les références au CECR et au PEL II)

	11 ^e Attente de niveau 1	11 ^e Attente de niveau 2
Compréhension de l’oral	A 2.1	A 2.2
Compréhension de l’écrit	A 2.1	B 1.1
Production de l’oral – S’exprimer oralement en continu	A 2.1	A 2.2
Production de l’oral – Prendre part à une conversation	A 2.1	A 2.2
Production de l’écrit	A 2.1	A 2.2
Fonctionnement de la langue	A 1	A 2

CONDITIONS CADRE MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Ces conditions cadre ont pour objectif de faciliter les apprentissages. Elles sont par conséquent nombreuses et diverses et englobent tout ce qui peut contribuer à cela, en particulier :

- favoriser les prises de parole des élèves, en leur donnant confiance en leurs capacités d’expression et en évitant tout jugement (dès le cycle 1) ;
- organiser des occasions de prise de parole au sein de la classe, dans le cadre de travaux de groupes, à l’intérieur de l’établissement ou face à un public plus large (cycles 2 et 3) ;
- mettre en valeur la place de l’écrit comme support de communication, notamment par l’affichage dans la classe et l’établissement de documents divers et dans diverses langues (dès le cycle 1) ;
- offrir l’accès à une bibliothèque fournie en publications adaptées à l’âge des élèves, variées et multiculturelles (la littérature doit y être présente dès le cycle 1, les autres langues et cultures ainsi que l’antiquité gréco-latine dès le cycle 3) ;
- mettre à disposition des livres – en français, dans les langues étudiées et, dans la mesure du possible, dans les langues d’origine des élèves allophones – à emporter à la maison (dès le cycle 1) ;
- favoriser la fréquentation par les élèves des infrastructures culturelles existantes, dans le quartier, la commune, le canton (dès le cycle 1) ;
- utiliser selon des programmes adaptés à l’âge des élèves et pour toutes les langues enseignées, les instruments audiovisuels et informatiques courants et, dans la mesure du possible, les mettre à disposition des élèves pour des activités d’apprentissage (dès le cycle 1) ;
- favoriser l’utilisation d’Internet comme une ressource documentaire d’usage courant en respectant les règles usuelles de sécurité et d’éthique (dès le cycle 1) ;

- reconnaître et valoriser les connaissances des élèves dans leur-s langue-s d’origine (dès le cycle 1) ;
- mettre en valeur toutes les langues parlées dans l’école et les communautés locales et les prendre en compte, en particulier dans le cadre d’*Approches interlinguistiques* (dès le cycle 1) ;
- mettre à disposition des documents de référence variés, dont des dictionnaires bilingues, pour les langues enseignées et pour les langues d’origine les plus courantes chez les élèves de l’établissement (cycles 2 et 3) ;
- favoriser, en particulier pour les langues 2 et 3 mais aussi pour la L1, un apprentissage des langues intégré aux contenus scolaires des diverses disciplines et ancré dans des contenus sociaux pertinents ;
- varier les situations de communication et les formes de contact avec les langues enseignées (*genres de textes diversifiés, liens langue-image, liens langue-corps [théâtre, mime], liens langue-musique,...*) (dès le cycle 1) ;
- encourager les échanges linguistiques et culturels sous des formes diverses et multiples : correspondance et rencontres avec d’autres classes (dès le cycle 1), voyages/séjours (cycles 2 et 3) ;
- organiser des rencontres avec des « professionnel-le-s » de la langue (écrivain-e, illustrateur-trice, journaliste,...) (cycle 3).

ÉLÉMENTS DE MISE EN ŒUVRE

Les paragraphes qui suivent apportent des précisions quant aux principes de mise en œuvre pour le domaine des langues. Les principes didactiques et pédagogiques ne sont toutefois pas repris ici car ils apparaissent sous *Indications pédagogiques* dans les descriptifs des *Objectifs d'apprentissage*. En revanche, des précisions sont nécessaires à propos des modalités d'évaluation.

L'évaluation, dans le domaine, doit porter prioritairement sur les activités centrées sur les capacités des élèves à communiquer, soit à produire et à comprendre des textes de genres divers, oraux ou écrits, en français ou en langues étrangères. En tant qu'elles expriment la compréhension et la maîtrise du système, il est également nécessaire d'évaluer les activités portant sur le fonctionnement de la langue (grammaire, structure du lexique, orthographe et conjugaison). L'évaluation des connaissances en vocabulaire doit être effectuée en relation à la situation dans laquelle il est utilisé.

En langues étrangères, le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* fournit la base pour définir les *objectifs d'apprentissage* visés en fonction d'une échelle de niveaux établie pour chacune des compétences partielles considérées. Il permet ainsi de situer les performances des élèves de manière précise et explicite. Les *Portfolios européens des langues* (PEL II en particulier, pour les cycles 2 et 3), élaborés à partir du CECR, reprennent ces niveaux, tout en faisant une large place aux démarches d'autoévaluation des élèves.

Il faut rappeler ici le statut des *rectifications orthographiques*, selon les décisions en vigueur : les propositions contenues dans le document de référence adopté par la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* (cf. *Chapitre document de référence*) sont à respecter :

- information du corps enseignant et prise en compte des 14 principes énumérés ;
- prise en compte des nouvelles graphies, à ne pas considérer comme des erreurs ;
- absence de sanction lors de l'utilisation de l'une ou l'autre variante orthographique ;
- application sans problème de certaines règles ;
- absence toutefois de force de loi des rectifications, qui entreront progressivement dans l'usage.

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par les connaissances qu'ils transmettent, les activités pratiquées et les méthodes mises en œuvre, les enseignements du domaine *Langues* contribuent au développement de :

- la *Collaboration*, notamment par la réalisation de projets (échanges entre classes, rédaction d'un journal,...) qui supposent d'une part un engagement personnel de chaque élève,

d'autre part la reconnaissance du rôle et des apports de chacun-e, quelles que soient ses capacités et ses origines ;

- la *Communication*, puisque le développement des capacités communicatives constitue précisément la finalité première des diverses activités pratiquées, tant en L1 que dans les autres langues étudiées ;
- les *Stratégies d'apprentissage*, notamment par les activités d'analyse visant à la maîtrise du fonctionnement des langues (structure du lexique, mobilisation des règles en situation,...) et par l'établissement de liens entre les différentes langues étudiées ;
- la *Pensée créatrice*, notamment par la création de textes personnels, par la mise en scène de dialogues et le jeu théâtral, par des activités ludiques autour d'une ou plusieurs langues et par la découverte de la littérature ;
- la *Démarche réflexive*, notamment par la pratique contrôlée de la communication dans des situations diversifiées, par l'analyse des textes en vue d'une compréhension en profondeur et par l'appropriation d'outils d'analyse du langage (procédures, métalangue).

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Les langues, le français en particulier, jouent un rôle important pour l'ensemble du domaine *Formation générale*, puisqu'elles permettent de parler de soi, de ses projets personnels, du développement durable, de la santé,... ; les langues fournissent par exemple le vocabulaire qui permet de nommer les éléments constitutifs des enjeux pris en compte dans la *Formation générale*. Les langues interviennent également, de manière plus ciblée, en rapport avec l'une ou l'autre des thématiques relevant de la *Formation générale* :

- L'*Éducation aux Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)* est dans une large mesure une éducation langagière qui suppose :
 - la maîtrise, en compréhension et en production, en L1 et dans une moindre mesure dans les autres langues étudiées, des genres en usage dans les médias (compte rendu, éditorial, reportage,...) ;
 - la capacité à analyser les discours médiatiques et à développer un regard critique ;
 - la connaissance des différentes formes de médias et de technologies.

À l'inverse, la maîtrise et l'usage des *TIC* constituent un enjeu important du développement des capacités de communication, pour la présentation d'exposés, la rédaction de notes,...

- La *Santé et le bien-être* sont renforcés si les capacités de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit, en L1 et dans les autres langues étudiées ou connues, lorsqu'elles sont développées par l'enseignement, reconnues et valorisées, contribuent à l'affirmation de soi, à la confiance en soi, à l'autonomie.

- Les *Choix et projets personnels* sont développés par les activités communicatives pratiquées en classe, par exemple la participation à des débats, l'expression de soi, le dialogue, l'exposé, etc. et favorisent le développement du jugement personnel et des capacités à formuler des projets et à assumer des choix.
- L'*Exercice de la démocratie* est activé par le développement de la maîtrise des règles de la communication, qui incluent entre autres le respect de la parole d'autrui; plus encore, la découverte de la diversité linguistique et culturelle, dans la classe et dans le monde, ainsi que l'apprentissage d'autres langues favorisent l'ouverture à l'altérité.

CONTRIBUTION DE LA LANGUE DE SCOLARISATION (FRANÇAIS) AUX DOMAINES DISCIPLINAIRES

Le français, en tant que langue de scolarisation et de travail de toutes les disciplines, constitue un outil au service des apprentissages. Dans le cadre de l'enseignement du français, les apprentissages menés tant en compréhension qu'en production de l'oral et de l'écrit, de même que les réflexions sur la langue et le travail sur la maîtrise de l'écrit sont autant de compétences qui doivent être réinvesties dans les autres domaines et disciplines. Le français, de par la multiplicité et la variété des thèmes qu'il aborde, contribue de la manière suivante aux différents domaines :

- pour les *Mathématiques* et les *Sciences de la nature*, développement de la pratique du débat (argumentation – écoute – analyse – synthèse) pour participer à des échanges permettant la résolution de problèmes et le développement de la posture scientifique; développement des capacités dans le décodage des consignes et dans la rédaction des éléments de la résolution de problèmes mathématiques; prise en compte de la spécificité des écrits relatifs au domaine des *Sciences* (article encyclopédique, rapport d'expérience ou d'excursion, exposé sur un thème scientifique, recherche – notamment informatique – d'informations scientifiques en lien avec une thématique);
- pour les *Sciences humaines et sociales*, développement des capacités à comprendre et interpréter des documents historiques (*Relation Homme-temps*); renforcement du décodage de données relatives à l'espace, à l'habitat, à l'environnement (*Relation Homme-espace*) tels que graphiques, tableaux et représentations schématisées; développement de la pratique du débat (argumentation – écoute – analyse – synthèse) pour participer aux échanges nécessaires pour la *Pratique citoyenne* (*Relation Homme-société*);
- pour les *Arts*, développement et stimulation de la créativité par l'imagination de récits et par la compréhension et la réalisation de textes à visée poétique; appréciation et interprétation des textes de chansons par l'analyse et l'observation; exploration et constitution d'un vocabulaire propre au domaine artistique; utilisation de l'exposé oral pour

présenter, argumenter et analyser les œuvres produites ou observées, écoutées;

- pour *Corps et mouvement*, travail de l'expression non verbale dans le but d'allier le geste et la parole en lien avec un texte théâtral (représentations théâtrales); compréhension des textes qui régissent des comportements (recettes culinaires).

REMARQUES SPÉCIFIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, SELON LES CYCLES

Apprendre à communiquer et communiquer

Au cycle 1, la pratique intensive de l'oral, sous des formes diverses, permet de développer les capacités d'expression et de compréhension des élèves, de leur faire acquérir le vocabulaire nécessaire pour leur socialisation et pour les apprentissages ultérieurs. L'entrée dans l'écrit, fondée sur l'alternance d'activités de lecture et d'écriture et la mise en évidence des liens qui les relient, constitue un pas décisif – et difficile – dans l'apprentissage d'une autre modalité de la capacité à communiquer, qui ouvre notamment de nouvelles perspectives pour les apprentissages (*conservation de l'information, accès au livre,...*).

Dans les deux premières années du cycle 1, les activités interdisciplinaires visant à la socialisation des élèves incluent toutes d'importantes dimensions langagières qui sont abordées de manière implicite, en situation: écoute et mise en scène d'histoires, mémorisation de comptines et de chansons, compréhension de consignes, production d'histoires avec l'aide d'un adulte, etc. Ce travail se poursuit plus systématiquement dès la troisième année du cycle 1.

Au cycle 2, l'apprentissage de la communication se poursuit par un travail de production et de compréhension de l'écrit et de l'oral, portant sur des textes de différents genres relevant des six regroupements retenus (texte qui raconte, qui relate, qui argumente, qui transmet des savoirs, qui règle des comportements, qui joue avec la langue). Les mises en situation de communication et l'implication dans des projets collectifs sont autant de moyens pour construire progressivement la capacité à communiquer tout en incluant les outils *MITIC*.

Au cycle 3, l'apprentissage de la communication est approfondi par la pratique de genres dans des situations de plus en plus diversifiées et complexes. L'éducation aux médias et le recours aux outils des nouvelles technologies, utilisés dans les situations de communication plus complexes (le débat régulé, l'interview d'un spécialiste, le compte rendu écrit d'une émission télévisée,...), renforcent également l'apprentissage de la communication.

Maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue

Au cycle 1, l'enjeu fondamental est double: amener l'élève à se distancier de la pratique immédiate des langues et à adopter une attitude réflexive à l'égard du langage d'une part, lui

faire comprendre le principe alphabétique et mettre en place les liens entre graphies et phonies (ou lettres et sons) d'autre part. L'écriture et la lecture impliquent en effet la compréhension de ce principe fondamental pour tout système alphabétique et la maîtrise progressive des liens graphie-phonie. Dans les deux premières années du cycle 1, l'approche se limite à la reconnaissance de quelques mots (son prénom, quelques mots familiers, par exemple). Dans la deuxième partie du cycle, la maîtrise progressive des correspondances graphie-phonie permet des apprentissages plus systématiques, portant en particulier sur l'orthographe lexicale des mots puis, à travers l'écriture de phrases et de courts textes, à l'apprentissage des règles élémentaires d'accord entre les constituants principaux (GN, V, Adj).

Au cycle 2, l'observation du fonctionnement de la langue se poursuit, aboutissant – grâce à des activités spécifiques, mais aussi en lien avec la production d'écrits relevant des différents regroupements de genres – à la maîtrise progressive des règles fondamentales d'orthographe lexicale et grammaticale (y compris la conjugaison). Diverses activités d'observation, de repérage et de comparaison permettent d'établir des liens avec les autres langues étudiées, voire avec les langues d'origine des élèves allophones. L'appropriation progressive d'un vocabulaire spécifique pour désigner les notions grammaticales (autrement dit d'une terminologie grammaticale ou métalangue) accompagne ces activités et réflexions sur le fonctionnement de la langue. L'élève est en outre amené à de premières réflexions sur les modalités d'élaboration d'un texte et sur les principaux genres de textes qu'il pratique dans les activités d'abord axées sur la communication.

Au cycle 3, la réflexion et le travail sur le fonctionnement de la langue permettent à l'élève d'approfondir et de compléter les notions de syntaxe et d'orthographe acquises précédemment, en développant ses procédures d'analyse et en abordant des règles de fonctionnement, essentiellement pour l'écrit, plus complexes (subordination dans la phrase, règles d'accord du participe passé, difficultés spécifiques de la conjugaison, par exemple). L'étude du fonctionnement des textes, relevant des différents regroupements de genres, prend une place de plus en plus importante, au service de la production et de la compréhension progressives de textes de plus en plus riches. Le transfert des connaissances ainsi développées dans des activités d'écriture autonomes permet à l'élève, avec l'aide d'ouvrages de référence, de gérer son texte en veillant à soigner l'orthographe, la grammaire et la structure textuelle. Par ailleurs, des activités de comparaison, permettant d'établir des liens avec d'autres langues, avec d'autres systèmes de communication (langue des signes, image, dessin,...), amènent les élèves à une plus grande compréhension du fonctionnement des langues concernées et du langage en général.

Construire des références culturelles, en particulier en littérature

Au cycle 1, l'approche des livres (albums, écrits divers adaptés à l'âge des élèves) permet une entrée dans la culture de

l'écrit et prépare à l'acquisition ultérieure d'une culture littéraire. Durant les deux premières années du cycle, cette approche est interdisciplinaire et située dans des activités concrètes. Dès la 1^{re} année primaire, l'apprentissage de la lecture permet la découverte autonome des livres. Le cycle 1 est également le moment de découverte d'autres productions culturelles impliquant la langue : comptines, chansons, récits oraux, films,... Par ailleurs, la rencontre d'une plus ou moins grande diversité de langues à l'intérieur même de la classe permet de construire avec les élèves la notion de langue et, tout particulièrement, celle de langue commune.

Au cycle 2, la continuation de l'apprentissage de la lecture fournit de très nombreuses occasions d'accéder à la littérature au sens large et de contribuer à la construction de références culturelles par les livres. Il importe par conséquent tout particulièrement de favoriser chez les élèves le goût de la lecture, par des activités diverses : démarches didactiques originales, « cercles de lecture », fréquentation de bibliothèques, rencontre avec des auteurs de littérature pour la jeunesse,... Parallèlement, d'autres activités permettent de poursuivre la découverte d'autres productions culturelles (chansons, films,...). Enfin, notamment par des activités d'éveil aux langues, les élèves commencent à élargir leurs connaissances à propos des langues du monde et, en lien plus direct avec la langue de scolarisation, à propos du français, de ses origines, de sa place dans le monde, de la francophonie.

Au cycle 3, l'approche de quelques courants et auteurs majeurs de la littérature francophone – mais aussi de la littérature d'autres origines, en traduction si nécessaire – contribue également à la construction de références culturelles, à la fois historiques et contemporaines, tout en permettant aux élèves d'approfondir leur maîtrise de la lecture et de découvrir de véritables « styles » d'écriture. L'exploration des productions culturelles, sous toutes leurs formes (image, dessin, musique,...), et la découverte du monde des langues se poursuivent.

Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

Le cycle 1 doit être un lieu d'éveil de la curiosité des élèves pour le langage, sous toutes ses formes, et pour la langue commune en particulier. Ceci est réalisé au moyen de jeux avec la langue, de comptines, de devinettes,..., mais aussi, et surtout, en leur faisant vivre tout ce que leur ouvre, progressivement, l'entrée dans l'écrit. Pour les élèves, l'école constitue également le lieu de la découverte d'autres langues, parlées par leurs camarades. Des activités impliquant ces langues (chansons, traductions de quelques mots,...) permettent d'emblée de favoriser le respect de la diversité des langues et des élèves qui les parlent.

L'intérêt et la curiosité pour la langue – française en particulier – doit absolument être maintenu au cycle 2, malgré les apprentissages quelquefois plus répétitifs voire rébarbatifs

qui doivent se faire à ce moment. Dans ce but, des activités qui mettent en évidence tout ce que la maîtrise de la langue rend possible sont mises en place : rencontres avec des professionnels de la langue (conteurs/conteuses, journalistes, humoristes,...), fréquentation de bibliothèques, réalisation d'un journal, création d'œuvres liant le texte et l'image,... Il s'agit également, durant ce cycle, de prévenir l'apparition de stéréotypes envers les autres langues, d'une part en impliquant ces langues dans les activités réalisées, d'autre part en développant leur exploration au moyen de jeux d'écoute, par la découverte de livres en d'autres langues et de systèmes d'écriture différents.

Le cycle 3 permet l'approfondissement de l'intérêt et de la curiosité pour le français et les autres langues en multipliant et diversifiant encore les occasions de les utiliser dans des situations stimulantes, favorisant les échanges (correspondance, rencontres avec d'autres classes,...), la créativité (écriture de chansons, rédaction d'un journal d'école, incluant de brefs récits,...), la découverte (textes littéraires, histoire de la langue,...). La langue française, en conjonction avec les autres langues étudiées ou connues, est au service du développement de l'adolescent-e, comme moyen d'expression, de communication et de découverte du monde.

REMARQUES SPÉCIFIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND ET DE L'ANGLAIS, SELON LES CYCLES

Apprendre à communiquer et communiquer

Au cycle 2, l'enseignement de l'allemand et de l'anglais vise à développer des compétences de base, qui permettent à l'élève de participer à des situations de communication simples (compréhension et expression). L'élève développe des connaissances, des savoir-faire et des stratégies qui lui permettent de comprendre globalement le langage courant de l'enseignant-e ainsi que des textes oraux et écrits de genres (récits, comptines, chansons, correspondance,...) et de formes diverses (dialogues, récits illustrés,...) exprimés dans un langage simple et clair, sur des sujets familiers liés à sa personne, à l'école et aux loisirs.

L'entrée dans les langues étrangères se fait surtout par l'oral et, au début, par la compréhension. La production est travaillée au moyen de comptines, de brefs dialogues, de chansons,... Le travail sur le fonctionnement et les aspects formels de la langue est introduit progressivement : il ne doit en aucun cas inhiber la communication, car il importe avant tout que l'élève prenne confiance dans ses capacités à communiquer dans une langue étrangère. Les élèves apprennent à parler d'eux-mêmes et de leur environnement proche. Ils développent une attitude positive par rapport aux langues et apprennent à évaluer leurs compétences de manière positive (« je sais faire... »).

Au cycle 3, l'apprentissage se poursuit à l'aide de documents et d'activités en lien avec le vécu personnel des élèves (vie quotidienne, loisirs, école), porteuses de sens, qui leur permettent – en réception et en production – de construire et de mobiliser des connaissances (vocabulaire, savoirs à propos de la culture cible), des savoir-faire (règles grammaticales de base) et des stratégies (repérage de mots connus, demandes d'explication,...) appropriées pour l'accomplissement des tâches à effectuer. L'enseignant-e favorise l'utilisation de la langue cible en communication, en admettant les erreurs comme corollaires inhérents à tout apprentissage de langue.

Les élèves parviennent progressivement à comprendre les points essentiels de textes oraux ou écrits, exprimés dans un langage simple et clair, sur des sujets familiers liés à l'école et aux loisirs. Ils sont capables de raconter une histoire, de décrire un événement, de relater une expérience. Les élèves apprennent également à donner leur avis de manière simple, à énoncer une opinion personnelle en fournissant quelques arguments et à évoquer un rêve, un espoir ou un souhait.

Maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue

Au cycle 2, l'aspect fonctionnel de la langue (la communication) prime sur la maîtrise. Les règles propres à la langue cible sont essentiellement abordées implicitement, par la pratique de la langue (compréhension et production). L'enseignant-e

incite toutefois les élèves à observer le fonctionnement de la langue quand l'occasion s'en présente, quand une difficulté surgit. Il les invite également à déceler les différences entre la langue cible et le français (ainsi que d'autres langues présentes dans la classe). L'enseignant-e favorise ainsi, notamment au moyen d'activités d'éveil aux langues ou d'intercompréhension entre langues voisines, une réflexion générale sur le fonctionnement des langues, sur les principes qu'on retrouve dans chacune d'elles, sur les mots qui circulent d'une langue à l'autre (emprunts, racines communes) mais aussi sur les éléments qui caractérisent chacune d'entre elles.

Au cycle 3, la connaissance et la maîtrise de la langue gagnent progressivement en importance ; cependant, le but premier reste la mise en œuvre des compétences dans des situations de communication orales et écrites de plus en plus variées et complexes. Les élèves apprennent à observer et décrire le fonctionnement de la langue cible, en comparaison avec le français et d'autres langues présentes dans la classe. Dans l'apprentissage/enseignement de l'allemand, les élèves découvrent la situation de *diglossie* (allemand standard/dialectes), apprennent à la repérer et savent dans quels contextes s'utilisent les différentes variétés en Suisse.

Construire des références culturelles

L'apprentissage d'une langue est indissociable d'une découverte de la/des culture-s dans lesquelles elle s'inscrit et dont elle est une des formes d'expression. Cette découverte a d'abord lieu par le contact des textes et autres productions culturelles auxquelles on expose les élèves : comptines, chansons, dialogues, récits de vie, images, films, ... Elle peut en partie se faire dans la langue de *scolarisation* (en français). Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une réflexion interculturelle portant (a) sur les éléments qui distinguent les cultures en contact, et (b) sur le fonctionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes.

Au cycle 2, le contact avec la/les culture-s de la langue cible se fait au moyen de produits culturels divers (chansons et comptines, illustrations, cartes et images, extraits de médias) permettant de situer l'utilisation de la langue cible dans des espaces de référence divers. À chaque fois que cela semble pertinent et possible, l'enseignant-e amène les élèves à prendre connaissance des aspects culturels – et interculturels – de la langue cible.

Au cycle 3, le contact avec la langue et la culture se fait de diverses manières, en variant les supports et les contenus. L'enseignant-e se sert de références culturelles variées (journaux, livres, médias électroniques, textes littéraires simples) et les contextualise par rapport à la langue cible. La découverte des cultures de la langue cible peut également prendre des formes plus systématiques, en abordant la géographie, l'histoire des pays et régions dont on apprend la langue. Les élèves apprennent à faire des comparaisons entre les références culturelles et les médias des différentes langues de la classe (L1, L2 et L3, éventuellement d'autres langues présentes).

Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

Au cycle 2, l'enseignement des langues étrangères doit veiller à favoriser l'ouverture des élèves envers l'altérité linguistique et culturelle. Ceci est particulièrement important pour la première langue étrangère abordée à l'école, l'allemand, souvent sujette à des attitudes négatives – et par ailleurs souvent la première langue apprise après le français et, ainsi, le premier véritable contact avec l'altérité linguistique. Tout en travaillant sur les connaissances, les savoir-faire et les stratégies nécessaires pour la communication, l'enseignant-e vise par conséquent à éveiller la curiosité des élèves, à partager avec eux le plaisir d'utiliser la langue comme moyen de communication concret, notamment en leur faisant découvrir des productions diversifiées en langue cible (si nécessaire à l'aide de traductions) et en les invitant à jouer avec la langue (virelangues, mots-croisés, poésies, ...).

Au cycle 3, le travail sur les attitudes doit se poursuivre : l'enseignement des langues étrangères doit viser une ouverture envers la langue cible et les personnes qui la parlent. Il s'agit de créer et de soutenir des contacts et des échanges avec des partenaires parlant la langue cible : par la correspondance (lettres, SMS, courriels), des échanges (individuels ou de classe), ... Le but premier de l'apprentissage des langues, c'est-à-dire la capacité de communiquer en langue cible, doit prendre sens pour les élèves. C'est pourquoi ils doivent être amenés à gérer leur apprentissage d'une façon de plus en plus autonome, en se familiarisant avec diverses stratégies d'apprentissage et en appliquant celles qui conviennent le mieux à leurs besoins personnels.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- *Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande de la CIIP* (2003).
- *Cadre européen commun de référence des langues* (CECR).
- *Portfolio des langues* (PEL).
- *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations* (CIIP, 2004).
- *Les Rectifications de l'orthographe du français. Principes, commentaires et liste des graphies rectifiées* (CIIP, 2002).

		11-12	Compréhension et production de l'écrit
		13-14	Compréhension et production de l'oral
		15	Accès à la littérature
		16	Fonctionnement de la langue
		17	Approches interlinguistiques
		18	Écriture et instruments de la communication
Premier cycle			

Français

VISÉES PRIORITAIRES

Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.

Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.

Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues.

Construire des références culturelles et utiliser les *Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication*.

L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...

1 ... en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)

2 ... en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)

3 ... en utilisant des outils de référence

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années3^e – 4^e années

APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Liens L1 15 – Accès à la littérature; CT – Stratégies d'apprentissage

Entrée dans l'écrit

Liens FG 11 – MITIC

Connaissance des fonctions de l'écrit (*lire pour le plaisir, lire pour agir, lire pour s'informer,...*)

Manipulation de supports écrits variés (*imagiers, albums, affiches,...*) et découverte de leurs usages sociaux

Identification et utilisation de supports écrits variés (*dictionnaires, albums, affiches,...*) et prise en compte de leurs usages sociaux

Identification de quelques mots écrits proches de l'élève (*son prénom, papa, maman,...*)

Identification de mots écrits proches de l'élève (*prénoms de ses amis, mots outils,...*)

Production d'écrit en écriture émergente et en dictée à l'adulte

Production d'écrit en dictée à l'adulte et à l'aide de références élaborées en classe (*texte de référence, panneaux,...*)

Conceptualisation de la langue à l'oral

En lien avec L1 17 – Approches interlinguistiques

Découverte de la conscience phonologique :

- segmentation d'un mot oral en syllabes
- repérage de phonèmes

Développement de la conscience phonologique :

- segmentation d'un énoncé oral en mots
- segmentation d'un mot oral en syllabes
- segmentation des syllabes orales en phonèmes

Conceptualisation de la langue à l'écrit

En lien avec L1 17 – Approches interlinguistiques

Prise de conscience de la permanence de l'écrit

Découverte des concepts «mot» et «lettre»

Acquisition des concepts phrase, mot, syllabe écrite, lettre, paragraphe

Observation et acquisition de l'orientation de l'écriture (de gauche à droite, de haut en bas)

Segmentation d'un énoncé en mots

Production d'un énoncé écrit segmenté en mots

Repérage, distinction d'images puis de mots dans divers ouvrages

Acquisition de la correspondance entre phonème et graphème (combinatoire)

Repérage de lettres de l'alphabet et de quelques mots outils (*le, la, un, une,...*)

Repérage et mémorisation :
 – du nom des lettres
 – de mots rencontrés dans des textes
 – de graphies fondamentales

Écriture de quelques mots utilisés fréquemment (*son prénom, papa, maman,...*)

Écriture de mots familiers et courants

- 4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières

(connaissance du monde, références culturelles,...)
- 5 ... en prenant en compte le contexte d'énonciation
- 6 ... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- 7 ... en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte
- 8 ... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...choisit le support écrit adapté à son projet	Mettre à disposition une grande variété de supports écrits de communication et les enrichir régulièrement Offrir à tous les élèves du temps pour fréquenter les livres de la classe ou de la bibliothèque
...identifie une syllabe, un phonème dans un mot	Accompagner des mots ou des syllabes par des mouvements (frappés, scandés, marchés,...) Liens <i>CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression</i>; <i>A 13 AV – Acquisition de techniques</i>
...repère dans un texte une phrase, un mot, une lettre	La production de l'écrit participant largement à l'apprentissage de la lecture, veiller à mettre les élèves dès leur entrée à l'école dans des situations de communication favorisant la production écrite Pour l'acquisition du langage écrit, recourir à l'écriture émergente, à la dictée à l'adulte et au texte de référence
...lit et identifie des mots en prenant en compte ses connaissances du contexte, du code et de la correspondance phonème-graphème	

L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...

- 1 ... en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)
- 2 ... en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)
- 3 ... en utilisant des outils de référence

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES	
Liens CT – Communication	
Compréhension de l'écrit	
Formulation d'hypothèses par les élèves et vérification de celles-ci en fonction du contexte et de l'illustration	
Compréhension de <u>textes</u> lus par l'enseignant	
Compréhension de <u>textes</u> par une lecture autonome	
Reformulation (à l'aide de ses propres mots) d'un <u>texte</u> dans la perspective de clarifier sa compréhension	
Comparaison des informations données par l'image et par le <u>texte</u>	
Développement de la <u>fluidité</u> (<i>vitesse de lecture, mais aussi lecture précise, aisée, non saccadée,...</i>)	
Activités réitérées de lecture	
Lecture à haute voix pour un destinataire en prenant en compte l'expression, le débit, le volume, l'intonation, la gestuelle, les liaisons,...	
Production de l'écrit	
Création en groupe ou individuellement de <u>textes</u> avec l'aide de l'enseignant	Rédaction en groupe ou individuellement d'un texte pour un destinataire : – projet d'écriture – choix de mots adaptés et issus de thèmes familiers à l'élève – écriture de phrases syntaxiquement correctes en respectant l'orthographe alphabétique (<i>correspondance phonèmes-graphèmes</i>) – respect des contraintes de calligraphies et de mise en page – choix d'un support adéquat (<i>lettre, carte, affiche, messagerie Internet,...</i>)
Élaboration et utilisation de représentations graphiques pour lire et écrire (<i>symboles, codes, images,...</i>)	Construction et appropriation d'outils de référence (<i>lexique, <u>texte</u> de référence, affiche, liste de mots, imagier, panneau,...</i>)
	Utilisation d'outils de référence mis à disposition par l'enseignant (cf. Liste des outils de référence en fin de L1 11-12)

- 4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières

(connaissance du monde, références culturelles,...)
- 5 ... en prenant en compte le contexte d'énonciation
- 6 ... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- 7 ... en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte
- 8 ... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...comprend le sens global de textes, courants ou littéraires, pourvus d'un contenu, d'une structure, d'une syntaxe et d'un vocabulaire d'usage familier	En début de cycle, baser la compréhension de l'écrit au travers de <u>textes</u> lus par l'enseignant plusieurs fois par semaine Tout au long du cycle, accompagner l'élève dans ses lectures jusqu'à ce qu'il ait acquis suffisamment d'autonomie Aider les élèves à mieux comprendre en les incitant à : - effectuer des liens avec leurs propres connaissances - faire des inférences - se rappeler les stratégies de lecture construites antérieurement (recours aux correspondances grapho-phonologiques pour vérification) Proposer des activités répétées afin de favoriser l'automatisation de la lecture Favoriser les échanges entre élèves non-lecteurs et des élèves-lecteurs de la classe ou d'autres classes
...trouve un mot dans un outil de référence créé dans le cadre de la classe (<i>lexique, affiche, liste de mots, texte,...</i>)	En début de cycle recourir à la dictée à l'adulte lors de la création de <u>textes</u> Tout au long du cycle, accompagner l'élève dans ses écrits jusqu'à ce qu'il ait acquis suffisamment d'autonomie Aborder tous les regroupements de genres (texte qui raconte, relate, argumente, transmet des savoirs, règle des comportements et joue avec la langue) au cours du cycle En lien avec <i>FG 11 – MITIC</i>

L1 11-12 – Lire et écrire des textes d’usage familial et scolaire et s’approprier le système de la langue écrite...

1 ... en comprenant les liens entre l’oral et l’écrit (segmentation d’une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)

2 ... en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)

3 ... en utilisant des outils de référence

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

LES REGROUPEMENTS DE GENRES

Liens CT – Pensée créatrice ; FG 11 – MITIC

Le texte qui raconte

En lien avec L1 15 – Accès à la littérature

Compréhension d’une histoire ou d’un conte lu par l’adulte
Construction de l’ordre chronologique d’une histoire (à l’aide d’illustrations, de suites logiques,...)

Compréhension individuelle d’une histoire ou d’un conte :
– distinction entre le réel et l’imaginaire
– dégagement du thème et de l’idée principale
– repérage de l’ordre chronologique du déroulement de l’histoire
– identification des personnages principaux et de leurs actions

Création en groupe ou individuellement, avec l’aide de l’adulte, d’un texte qui raconte (*kamishibai*, *album*,...)

Rédaction en groupe ou individuellement d’un texte narratif pour un destinataire (conte ou récit) :
– utilisation de verbes au présent ou à l’imparfait à l’aide de références
– utilisation de quelques organisateurs temporels (*un jour, une nuit, il était une fois ; alors, ensuite, après ; tout à coup, soudain*,...)
– distinction des différentes parties d’un texte (*titre, paragraphes*,...)

Le texte qui relate

Compréhension d’un récit lu par l’adulte (*carte postale, récit de vie, journal de bord*,...)

Compréhension individuelle d’un récit (*carte postale, récit de vie, journal de bord*,...):
– repérage de la suite des événements du récit
– perception des sensations et des sentiments des personnages

Création en groupe ou individuellement, avec l’aide de l’adulte, d’un récit (*récit de vie, carte postale*,...)

Rédaction en groupe ou individuellement d’un texte qui relate des événements réels (*récit de vie, carte postale*,...):
– distinction des différentes parties d’un texte (*formule de politesse, date, titre, signature*,...)
– utilisation de quelques organisateurs temporels (*un jour, une nuit ; ensuite, après, alors ; tout à coup, soudain*,...)

- 4

... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières
- (connaissance du monde, références culturelles,...)
- 5

... en prenant en compte le contexte d'énonciation
- 6

... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- 7

... en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte
- 8

... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...comprend le sens global (thème et idée principale) d'un texte narratif et nomme les personnages principaux

...écrit, à l'aide d'outils de référence, une ou plusieurs parties d'un texte qui raconte sur des thèmes abordés en classe, en produisant des phrases syntaxiquement correctes et en respectant la segmentation lexicale

...comprend le sens global d'un texte narratif et situe les événements

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

L1 11-12 – Lire et écrire des textes d’usage familial et scolaire et s’approprier le système de la langue écrite...

- 1 ... en comprenant les liens entre l’oral et l’écrit (segmentation d’une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)
- 2 ... en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)
- 3 ... en utilisant des outils de référence

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Le texte qui argumente	
Compréhension d’un <u>texte</u> qui argumente (<i>opinion, demande,...</i>) lu par l’adulte	Compréhension d’un <u>texte</u> qui argumente par identification de la demande ou de l’opinion formulée
Création en groupe ou individuellement, avec l’aide de l’adulte, d’un <u>texte</u> qui argumente (<i>opinion, demande,...</i>)	Rédaction en groupe ou individuellement d’un <u>texte</u> qui argumente (<i>opinion, demande,...</i>): – formulation d’une opinion, d’une demande et de sa justification – distinction des différentes parties d’un <u>texte</u> (<i>formule de politesse, date, signature,...</i>) – utilisation d’organismes logiques (<i>pour, parce que, car,...</i>)
Le texte qui transmet des savoirs	
Compréhension d’un <u>texte</u> documentaire lu par l’adulte	Compréhension individuelle d’un <u>texte</u> documentaire: – anticipation en s’appuyant sur les titres et les illustrations – repérage des informations – mise en relation avec ses propres connaissances
Création en groupe ou individuellement, avec l’aide de l’adulte, de panneaux ou de posters documentaires	Rédaction en groupe ou individuellement de <u>textes</u> documentaires en utilisant des éléments de mise en page (<i>titres, sous-titres, croquis, illustrations, légende,...</i>): – sélection d’informations – rédaction de phrases d’information et d’explication – rédaction d’une légende accompagnant une image – utilisation de verbes au présent
Le texte qui règle des comportements	
Compréhension de consignes lues par l’adulte (<i>règles de vie, mode d’emploi, recette, règles du jeu,...</i>)	Compréhension de consignes pour agir (<i>règles de vie, mode d’emploi, recette, règles du jeu, consignes,...</i>): – identification du matériel nécessaire – identification de la tâche à exécuter – respect de l’ordre chronologique des actions à effectuer
Création en groupe ou individuellement, avec l’aide de l’adulte, de consignes pour agir (<i>recette, bricolage, règles de jeu,...</i>)	Rédaction en groupe ou individuellement d’un <u>texte</u> injonctif pour un destinataire (<i>recette, bricolage, règles de jeu,...</i>): – distinction des différentes parties d’un <u>texte</u>, (<i>titre, sous-titre, numération, retour à la ligne, tiret,...</i>) – choix d’illustrations représentant des actions – écriture de consignes – utilisation de verbes d’action à l’infinitif ou au présent
Illustration des consignes (<i>images, dessin,...</i>)	

- 4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières

(connaissance du monde, références culturelles,...)
- 5 ... en prenant en compte le contexte d'énonciation
- 6 ... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- 7 ... en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte
- 8 ... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

Attentes fondamentales

Indications pédagogiques

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

...comprend un texte documentaire et repère la/les information(s)

...écrit, à l'aide d'outils de référence, une ou plusieurs parties d'un texte documentaire en utilisant des éléments de mise en page

...comprend et respecte des consignes

L1 11-12 – Lire et écrire des textes d’usage familial et scolaire et s’approprier le système de la langue écrite...

- 1** ... en comprenant les liens entre l’oral et l’écrit (segmentation d’une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)
- 2** ... en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)
- 3** ... en utilisant des outils de référence

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Le texte qui joue avec la langue – Le texte poétique	
Découverte de la conscience phonologique (jeux avec les rimes, les syllabes, les phonèmes)	Développement de la conscience phonologique (jeux avec les rimes, les syllabes, les phonèmes)
	Identification de la sonorité des différentes rimes
Compréhension d'un texte poétique lu par l'enseignant (<i>comptine, poème, chanson,...</i>)	Compréhension d'un <u>texte</u> poétique (<i>comptine, poème, chanson,...</i>)
Perception des sentiments, des émotions, des souvenirs, des images que suscite le texte poétique	Lecture d'un texte poétique pour un destinataire (<i>comptine, poème, chanson, proverbe, charade, rébus,...</i>)
Création en groupe ou individuellement, avec l'aide de l'adulte, de comptines, poèmes, chansonnettes, devinettes,...	Rédaction en groupe ou individuellement de comptines, poèmes, petites chansons, devinettes,... : – recherche de rimes – repérage de la mise en page d'un <u>texte</u> poétique (<i>titre, paragraphe, colonne, pictogramme, signe typographique,...</i>) – utilisation de la majuscule au début de la ligne

- 4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières

(connaissance du monde, références culturelles,...)
- 5 ... en prenant en compte le contexte d'énonciation
- 6 ... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- 7 ... en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte
- 8 ... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Accompagner des mots ou des syllabes par des mouvements (frappés, scandés, marchés, etc.)

Liens [CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression](#) ;
[A 12 AC&M – Perception](#)

- Ressources :
- Outils de référence mis à disposition par l'enseignant-e : abécédaire, affiche, album, annuaire Internet sécurisé, CD-ROM, comptines, dictionnaire, dictionnaire visuel, documentaire, imagier, lettre, lexique, liste de mots, livre de bricolage, livre de recettes, modes d'emploi, panneau ou texte de référence, pictogrammes, poésies, règles de jeu,...)
 - Construction d'outils de référence : affiche, imagier, lexique, liste de mots, panneau, texte de référence

L1 13-14 – Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire...

1 ... en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte

2 ... en organisant et en restituant logiquement des propos

3 ... en adaptant sa prise de parole à la situation de communication

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES

Amélioration de l'élocution (*articulation, respiration, volume, débit,...*)

Utilisation de mots de grande fréquence en lien avec la vie de la classe

Découverte de mots nouveaux et d'expressions nouvelles

Reconnaissance et utilisation de mots nouveaux et d'expressions nouvelles

Prise de conscience des effets de son propre discours sur autrui

Interprétation du langage verbal et non verbal (*expressions gestuelles, mimiques, intonations, volume, débit,...*) pour montrer son intérêt, son incompréhension

LES REGROUPEMENTS DE GENRES

Liens FG 11' – MITIC ; CT – Communication ; CT – Pensée créatrice

Le texte qui raconte

Compréhension d'une histoire ou d'un conte :

– répétition d'un passage de l'histoire entendue (texte à structure répétitive)

– reformulation de l'histoire entendue avec l'aide de l'enseignant

– reformulation (à l'aide de ses propres mots) de l'histoire entendue

Création d'une histoire :

– prise de parole devant la classe : oser s'exprimer

– prise de risque de formulation : oser s'exprimer

– restitution de l'ordre chronologique d'une histoire

– organisation d'une histoire dans un ordre chronologique

Le texte qui relate

Conversation à partir de situations vécues

Compréhension de récits, de situations vécues :

– repérage des personnages dans le cadre d'un récit

– repérage des personnages et de leurs actions dans le cadre d'un récit

– repérage des événements du récit

– repérage de la suite des événements du récit

– questionnement pour enrichir ses informations

– perception de la véracité des faits relatés (distinction entre réel et imaginaire)

Production de récits à partir de situations vécues :

– énonciation des événements vécus par un enfant

– organisation du récit dans un ordre chronologique

- 4

... en prenant en compte le contexte de communication et les caractéristiques des divers genres oraux
- 5

... en prenant en compte les caractéristiques de l'oralité (prononciation, volume, débit, gestes,...)
- 6

... en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...comprend le sens général d'un énoncé lié à la vie familiale et/ou scolaire	
...utilise un vocabulaire approprié au sujet et au contexte	<i>Mettre en place des situations de communication où l'enfant est tantôt récepteur tantôt émetteur</i> <i>Favoriser, dans un climat de confiance, une posture d'écoute adéquate (attention, regard dirigé,...)</i> <i>Aborder tous les regroupements de genres (texte qui raconte, relate, argumente, transmet des savoirs, règle des comportements et joue avec la langue) au cours du cycle</i>
...remet dans l'ordre les illustrations d'une histoire ou d'un conte et en restitue le sens général	<i>Favoriser l'utilisation de différents supports visuels (gestes, illustrations, marionnettes,...) pour accompagner l'expression orale</i>
...repère les personnages et la suite des événements dans un récit entendu	
...raconte une situation vécue en respectant la suite des événements	<i>Recourir à des supports pour appuyer ses paroles (objets, photos, livre,...)</i> <i>Liens SHS 11 – Relation Homme-espace ;</i> <i>SHS 12 – Relation Homme-temps</i>

L1 13-14 – Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire...

1 ... en dégageant le sens global et les idées principales d'un texte

2 ... en organisant et en restituant logiquement des propos

3 ... en adaptant sa prise de parole à la situation de communication

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Le texte qui argumente Liens FG 13 – Choix et projet personnel ; CT – Démarche réflexive – Élaboration d'une opinion personnelle ; CT – Collaboration – Prise en compte de l'autre et action dans le groupe Échange dans le cadre d'une discussion (<i>conseil de classe, débat,...</i>) : – respect des règles convenues (<i>prise de parole, divergence des avis,...</i>) – écoute de l'avis des autres – formulation de la pensée : émettre une opinion et utiliser l'organisateur <i>parce que</i>	
	– écoute et prise en compte de l'avis des autres – formulation de la pensée : émettre une opinion, défendre ses idées, clarifier ses propos, demander des compléments d'information, reformuler
Le texte qui transmet des savoirs Compréhension d'un thème présenté en classe (<i>objet, animal,...</i>) : – restitution de quelques informations Présentation d'un sujet (<i>objet, animal,...</i>)	
	– restitution et reformulation des informations reçues
Le texte qui règle des comportements Liens FG 14-15 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie Compréhension de consignes pour agir (<i>recette, bricolage, jeu,...</i>) : – identification de la consigne en tant que genre – respect des étapes d'exécution à l'aide de l'enseignant Création de consignes pour agir (<i>recette, bricolage, jeu,...</i>) : – indication des étapes d'exécution	
	– respect des étapes d'exécution – reformulation de consignes entendues
	– reformulation des consignes produites
Le texte qui joue avec la langue – Le texte poétique Compréhension et/ou mémorisation de <u>textes</u> poétiques ou de jeux de mots (<i>chansons, poèmes, comptines, charades,...</i>) : – écoute de comptines et poésies en portant son attention sur les intonations, le volume et le débit – perception des sonorités de la langue, repérage de rimes Création de <u>textes</u> poétiques ou de jeux de mots à l'aide de l'enseignant (<i>chansons, poèmes, comptines, charades,...</i>) : – développement de la prononciation – récitation de comptines, poésies, chansons	
	Création de <u>textes</u> poétiques ou de jeux de mots (<i>chansons, poèmes, comptines, charades,...</i>) : – amélioration de la prononciation – interprétation de comptines, poésies, chansons

- 4

... en prenant en compte le contexte de communication et les caractéristiques des divers genres oraux
- 5

... en prenant en compte les caractéristiques de l'oralité (prononciation, volume, débit, gestes,...)
- 6

... en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...émet une opinion ou une demande en utilisant l'organisateur «parce que»	
...comprend, en situation, l'essentiel d'une consigne	Respecter les règles de vie
...récite une comptine ou une poésie d'une manière expressive	Accompagner la parole par des mouvements (frappés, scandés, marchés,...) et utiliser la gestuelle pour soutenir l'oral (mime)

L1 15 – Apprécier des ouvrages littéraires...

1 ... en se repérant dans une bibliothèque

2 ... en participant à des moments de lecture

3 ... en identifiant ses propres goûts

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

DÉCOUVERTE DU LIVRE

En lien avec L1 16 – Du texte à la phrase

Respect du livre en le manipulant avec soin

Reconnaissance de l'orientation de l'écriture (de gauche à droite, de haut en bas)

Découverte de l'usage et des caractéristiques du livre (*taille, matière, orientation, couverture, pages,...*)

Distinction entre texte et image (*dans un album, sur une affiche,...*)

Comparaison de divers ouvrages

DÉCOUVERTE DE LA BIBLIOTHÈQUE

Organisation et utilisation d'une bibliothèque de classe

Découverte de la diversité des genres de texte (*album illustré, documentaire, bande dessinée,...*)

Distinction des ouvrages selon leur genre de texte (*album illustré, documentaire, bande dessinée,...*)

Découverte du livre (*titre, auteur, illustrateur, édition, résumé,...*)

Repérage des caractéristiques propres au livre (*titre, auteur, illustrateur, édition, résumé,...*)

Classement des ouvrages (*par thèmes, auteur, édition, collection,...*)

Sensibilisation aux différents supports écrits (*journal, livre, affiche,...*)

Identification de différents supports écrits et de leur utilité (*journal, annuaire téléphonique, catalogue, dictionnaire,...*)

Utilisation d'une bibliothèque publique

Découverte de l'organisation de la bibliothèque publique avec l'aide de l'adulte

Recherche autonome d'un ouvrage (*par genres de textes,...*)

Apprentissage de la procédure d'emprunt d'un livre

APPRÉCIATION D'UN LIVRE

Liens CT – Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible; CT – Démarche réflexive – Élaboration d'une opinion personnelle

Appréciation d'un livre pendant l'écoute ou la lecture

Découverte des émotions ressenties à la lecture ou à l'écoute d'un livre (*peur, rire, tristesse,...*)

Identification aux personnages

Établissement de liens avec son vécu

Interaction entre les élèves et l'enseignant en lien avec la lecture

Représentation mentale du contenu de l'histoire (*faire dessiner, jouer, mimer, une scène de l'histoire entendue,...*)

Sensibilisation au choix des mots et des sonorités

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
	<i>Offrir à tous les élèves du temps pour fréquenter les livres de la classe ou de la bibliothèque</i> <i>Proposer des livres attrayants et variés</i>
... trie de manière autonome des ouvrages selon leur genre de <u>texte</u> (<i>albums, documentaires, BD,...</i>)	<i>Amener l'élève à explorer et apprécier des œuvres littéraires nombreuses et variées : lui permettre de découvrir des auteurs et des illustrateurs ainsi que la diversité des genres, des sujets et des styles d'écriture</i> <i>Proposer des animations au coin bibliothèque ou à la bibliothèque publique (contes, kamishibai, théâtre, poésie,...)</i>
... retrouve aisément des ouvrages dans la bibliothèque de classe	
	<i>Lire chaque jour un ouvrage de littérature de jeunesse sous forme de :</i> <i>– lecture « cadeau » (plaisir de lire)</i> <i>– lecture liée à un apprentissage en lien avec des thèmes liés à d'autres domaines ou disciplines</i> <i>– lecture liée à un thème ou à l'introduction d'une activité (centre d'intérêt)</i> <i>En lien avec L1 17 – Approches interlinguistiques et L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit</i>

L1 15 – Apprécier des ouvrages littéraires...

1 ... en se repérant dans une bibliothèque

2 ... en participant à des moments de lecture

3 ... en identifiant ses propres goûts

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Échange autour du livre après l'écoute ou la lecture	
Présentation d'un livre aux autres	
Réécoute d'une histoire pour le plaisir	
	Commentaires et critiques au sujet d'un livre
	Échange sur ses lectures (<i>avis, appréciation, transmission de savoirs,...</i>)
CHOIX D'UN LIVRE	
Liens CT – Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible	
Choix selon ses goûts personnels	
Sélection de livres d'après l'apparence, le thème, le titre, le résumé,...	
Découverte de ses préférences pour certains livres	Identification de ses livres préférés
	Identification de ses auteurs et illustrateurs préférés
	Identification de ses collections et éditions préférées
Choix selon les besoins liés aux apprentissages et aux activités de la classe	
	Distinction entre récits de fictions et textes pour apprendre
Recherche d'informations à l'aide de l'adulte pour enrichir ses connaissances	Recherche d'informations pour enrichir ses connaissances
ÉVOLUTION DANS SES LECTURES	
Découverte de nombreux livres adaptés à son âge	
	Établissement de liens entre différents livres
	Construction d'une culture littéraire en rapport avec la littérature enfantine et en réinvestissant les acquis
Écoute d'ouvrages complets adaptés à son âge	Lecture d'ouvrages complets adaptés à son âge et à ses compétences
	Écoute et lecture d'ouvrages complets en augmentant progressivement la longueur et la complexité

- 4

... en affinant ses critères de choix
- 5

... en communiquant ses sentiments à propos d'un livre
- 6

... en fréquentant les lieux de lecture

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...retrouve un livre d'une même collection, d'un même illustrateur ou d'un même auteur	Choisir selon deux critères : les goûts personnels et les besoins liés aux apprentissages et aux activités de la classe
...choisit entre un album et un documentaire le livre adapté à son projet	
	Apprécier des œuvres littéraires contribue à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève Participer à diverses formes d'animation autour du livre (échange, concours, attribution de prix littéraires, critique littéraire,...)

L1 16 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...

- 1 ... en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement
- 2 ... en apprenant à consulter et à élaborer des outils de référence adaptés à ses besoins
- 3 ... en élaborant des règles utiles à la compréhension et à la production de textes écrits et oraux (orthographe, morphologie, syntaxe,...)

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
GRAMMAIRE DE LA PHRASE	
En lien avec L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit et L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral	
Pour la grammaire, la 1 ^{re} partie du cycle se limite à la sensibilisation de la syntaxe du langage parlé et à la reformulation par l'enseignant d'erreurs orales commises par l'élève (avec répétition occasionnelle de l'élève)	Les constituants Repérage des constituants obligatoires et des constituants facultatifs Les classes grammaticales Identification des constituants du Groupe nominal - GN (Déterminant + Nom – D + N) Dans la phrase simple, identification du verbe dans le Groupe verbal - GV Les fonctions Reconnaissance des groupes de la phrase simple par manipulation Identification du Sujet dans une phrase simple Identification du Groupe verbal - GV dans une phrase simple Identification du Complément de phrase - CP (groupe facultatif et permutable) La pronominalisation Pronominalisation du Groupe nominal sujet - GNS (il - ils - elle - elles) Les types et formes de phrase Les actes de parole liés aux types et formes de phrase Observation des phrases de types déclaratif et interrogatif Observation de phrases de formes positive et négative Identification et emploi des divers actes de parole (interroger, inciter à répondre, à agir, s'exclamer,...)
ORTHOGRAPHE LEXICALE	
Sensibilisation au respect de l'orthographe dans la production écrite	
Observation des liens entre l'oral et l'écrit par l'utilisation de la dictée à l'adulte	Acquisition des premières notions en orthographe
Écriture de son prénom	Copie sans faute

- 4

... en identifiant les premières catégories d'unités grammaticales et les fonctions de base (texte, phrase, mot, nom, verbe,...)
- 5

... en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses
- 6

... en élaborant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...délimite dans des phrases simples (sans complément de phrase) des groupes de sens selon les fonctions de base (sujet et groupe verbal)

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Travailler avec une grammaire intuitive pour l'élève durant les 1^{re} et 2^e années du cycle
Utiliser des transformations de phrases pour la construction des connaissances grammaticales

S'appuyer sur les unités de sens pour identifier les fonctions de base

Mettre à disposition des textes comportant des dialogues

Rappel : prendre en compte « Les rectifications de l'orthographe du français » (cf. Document CIIP de 2002, www.ciip.ch)
Développer des capacités en orthographe nécessite des activités réitérées et variées qui distinguent des phases d'apprentissage, des phases d'entraînement, des phases de production et des phases de vérification
Faire découvrir aux élèves des stratégies de copies et de mémorisations de mots

L1 16 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...

- 1 ... en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement

2 ... en apprenant à consulter et à élaborer des outils de référence adaptés à ses besoins

3 ... en élaborant des règles utiles à la compréhension et à la production de textes écrits et oraux (orthographe, morphologie, syntaxe,...)

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Copie de mots simples d'après un modèle (<i>pour papa, pour maman,...</i>)	Utilisation et création de documents de référence (<i>liste de mots, imagier,...</i>) pour orthographier correctement des mots
Repérage d'une lettre ou d'un mot identique à un modèle donné (correspondance terme à terme)	Identification et utilisation des graphies fondamentales retranscrivant un son (<i>[o] o, au, eau;...</i>)
Mémorisation de l'image d'une lettre (<i>1^{re} lettre de son prénom,...</i>)	Repérage de quelques régularités du système orthographique : valeur de position («m» devant p et b) et valeur zéro (lettre muette)
Mémorisation de l'image d'un mot (<i>son prénom,...</i>)	Apprentissage de l'orthographe d'un capital mots de grande fréquence en relation avec la vie de la classe
	Reconnaissance et écriture de quelques homophones en lien avec les activités de la classe
	Restitution des 26 lettres de l'alphabet dans l'ordre
	Situation des lettres de l'alphabet les unes par rapport aux autres *
	Classification des mots selon l'ordre alphabétique
	Recherche d'un mot dans un dictionnaire

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Distinction Nom propre et Nom commun (majuscule, minuscule)
Identification du masculin et du féminin
Identification du singulier et du pluriel
Observation et application de l'accord en genre et en nombre du Déterminant et du Nom (pluriel en –s)
Observation et application de l'accord du verbe avec le sujet dans la phrase simple (singulier, pluriel des verbes du type «chanter»)

VOCABULAIRE

Constitution et exploration d'un <u>champ lexical</u> (<i>vie quotidienne, nature, transports, loisirs,...</i>)	Exploration d'un <u>champ sémantique</u> (<i>ex: l'herbe pousse, il pousse la porte,...</i>)
	Exploration d'un <u>champ morpho-sémantique</u> (<i>ex: maison, maisonnette, jouer, joueur, rejouer, jouet,...</i>)
Découverte et recherche de mots selon certains critères (terme spécifique, mots de la même famille, mots de sens proche, mots de sens opposé)	Recherche et classement de mots selon certains critères : – relation d'hyponymie (<i>termes spécifiques: chat, chien, vache, cochon,... terme générique: les animaux</i>) – mots de la même famille (<i>chant, chanter, chanteur,...</i>) – mots de sens proche (<i>content, joyeux, gai,...</i>) – mots de sens opposé (<i>grand/petit, monter/descendre,...</i>)

- 4

... en identifiant les premières catégories d'unités grammaticales et les fonctions de base (texte, phrase, mot, nom, verbe,...)
- 5

... en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses
- 6

... en élaborant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève... ...orthographe quelques mots de grande fréquence (thèmes travaillés en classe) ...recherche des mots dans les documents de référence de la classe pour les orthographier correctement	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles Élaborer avec les élèves des outils de référence adaptés à leurs capacités Aider les élèves à maîtriser l'orthographe de leur capital mots en leur offrant la possibilité de rencontrer plusieurs fois ces mots, non seulement pendant les leçons de français, mais également dans le cadre des autres disciplines
...récite les 26 lettres de l'alphabet dans l'ordre	Clarifier la confusion possible entre sons et lettres
...classe des mots selon l'ordre alphabétique (lettre initiale différente)	
...accorde le nom avec le déterminant dans un groupe nominal simple (pluriel en -s)	
...utilise un vocabulaire adéquat dans ses propres productions	Élaborer et enrichir un capital mots en fonction des activités de la classe et des ouvrages de référence Réactiver régulièrement ce vocabulaire dans des activités significatives
...utilise ses connaissances du système lexical pour donner du sens à ce qu'il lit	

L1 16 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...

1 ... en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement

2 ... en apprenant à consulter et à élaborer des outils de référence adaptés à ses besoins

3 ... en élaborant des règles utiles à la compréhension et à la production de textes écrits et oraux (orthographe, morphologie, syntaxe,...)

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

CONJUGAISON

	Situation des événements sur la ligne du temps (<i>passé, présent et avenir</i>)
Reformulation par l'enseignant d'erreurs orales commises par l'élève (avec répétition occasionnelle de l'élève)	Identification des acteurs de la communication représentés par les pronoms de conjugaison (<i>je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles</i>)
	Identification de référents (<i>il, elle, ils, elles</i>)
	Recherche de l'infinitif d'une forme conjuguée faisant partie des verbes travaillés
	Observation de quelques régularités du système verbal à l'oral
	Conjugaison orale de verbes à l'imparfait et repérage des régularités des terminaisons
	Conjugaison orale au présent des verbes du type « <i>chanter</i> » + <i>être, avoir et aller</i> et repérage des régularités des terminaisons
	Passage de l'oral à l'écrit
	Observation des constantes des terminaisons à l'écrit de l'imparfait et du présent des verbes du type « <i>chanter</i> » + <i>être, avoir et aller</i>
	Utilisation des verbes du type « <i>chanter</i> » + <i>être, avoir et aller</i> au présent et à l'imparfait dans des productions écrites à l'aide de références

DU TEXTE À LA PHRASE ET DE LA PHRASE AU MOT

Liens CT – Stratégies d'apprentissage

Distinction entre <u>texte</u> et image (<i>dans un album, sur une affiche,...</i>)	
Sensibilisation à des notions (<i>chiffre, lettre, mot,...</i>)	Acquisition des notions de <u>texte</u> , phrase, mot, lettre
Reconnaissance du sens de l'écriture (de gauche à droite)	Prise en compte des repères typographiques des phrases d'un <u>texte</u> (majuscule et point)
	Repérage de certains signes de ponctuation (. ? !)
	Utilisation du point dans une phrase
	Utilisation de la majuscule en début de phrase et dans les noms propres
Segmentation d'une phrase écrite en mots lors de la dictée à l'adulte	Segmentation d'une phrase écrite en mots
Segmentation de mots en syllabes à l'oral	Segmentation de mots en syllabes à l'oral et à l'écrit
	Connaissance de la combinatoire (<i>fusion syllabique et correspondance phonème-graphème</i>)
Reconnaissance de quelques lettres (<i>celles de son prénom,...</i>)	Reconnaissance des lettres en les nommant

- 4

... en identifiant les premières catégories d'unités grammaticales et les fonctions de base (texte, phrase, mot, nom, verbe,...)
- 5

... en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses
- 6

... en élaborant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
	Construire la ligne du temps en lien avec SHS 12 – Relation Homme-temps et MSN 14 – Grandeurs et mesures
...conjugue oralement au présent les verbes du type « chanter » + être, avoir et aller en utilisant les pronoms (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles)	Privilégier les observations à partir du temps verbal le plus régulier: l'imparfait
	Élaborer avec les élèves des outils de référence adaptés à leurs capacités
...identifie les concepts de <u>texte</u> , de phrase, de mot, de lettre	
...segmente une phrase écrite en mots	Savoir combiner les lettres pour former des mots Recourir à l'encodage lors de la <u>production écrite</u> (associer un son à une graphie)
...reconnaît et nomme toutes les lettres	

L 17 – Identifier l’organisation et le fonctionnement de la langue par l’observation et la manipulation d’autres langues...

- 1 ... en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps
- 2 ... en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques
- 3 ... en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Sensibilisation à la diversité des langues à l’oral	
Liens CT – Collaboration – Prise en compte de l’autre	
Découverte des différentes langues parlées dans la classe	
Découverte des langues nationales et des langues parlées dans d’autres pays	
Écoute, répétition et utilisation de mots de diverses langues :	
– mots simples (<i>bonjour, merci,...</i>)	
– chants et comptines (<i>joyeux anniversaire, frère Jacques,...</i>)	
Compréhension et utilisation de mots empruntés à d’autres langues (<i>hamburger, snowboard, igloo, clown,...</i>)	
Sensibilisation à la diversité des langues à l’écrit	
Observation de différents systèmes d’écriture :	
– idéogrammes chinois, hiéroglyphes,...	
– alphabet arabe, latin, grec,...	
Sensibilisation aux divers systèmes graphiques par l’observation du sens de l’écrit :	
– de droite à gauche	
– de bas en haut	
Perception globale d’un genre textuel (forme, fonction) avant d’en saisir le sens (une affiche)	
Sensibilisation à d’autres systèmes de communication (non verbale)	
Découverte des possibilités de transmettre un message par des bruits (<i>applaudir, siffler,...</i>)	
Découverte de l’usage universel du pictogramme et du langage gestuel (<i>doigt sur la bouche = silence,...</i>)	

- 4

... en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit
- 5

... en liant plurilinguisme et vécu des élèves
- 6

... en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec *FG 13 – Projet et choix personnel*
Recourir à l'outil de référence *EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école)* pour l'enseignement des approches interlinguistiques

En lien avec *L1 18 – Écriture et instruments de la communication* et *L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit*

En lien avec *L1 16 – Fonctionnement de la langue* et *L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit*

Ressources :
Outils de référence mis à disposition par l'enseignant-e :
abécédaire, affiche, album, annuaire Internet sécurisé, CD-ROM, comptines, dictionnaire, dictionnaire visuel, documentaire, imagier, lettre, lexique, liste de mots, livre de bricolage, livre de recettes, modes d'emploi, panneau ou texte de référence, pictogrammes, poésies, règles de jeu, ...
Construction d'outils de référence : affiche, imagier, lexique, liste de mots, panneau, texte de référence

L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication...

- 1 ... en écrivant lisiblement de manière cursive (tracé des lettres)
- 2 ... en adaptant son support d'écriture au but poursuivi
- 3 ... en utilisant la diversité des outils et en identifiant leurs différences

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Développement de la motricité globale	
Connaissance et maîtrise du schéma corporel (<i>coordination, posture,...</i>)	
Occupation et gestion de l'espace (<i>orientation, positions,...</i>)	
Construction de la latéralité	
Développement de la motricité fine	
Contrôle du geste (épaule, coude, poignet, doigts)	
Choix d'un côté préférentiel pour tenir et manier un outil	
Acquisition de la fluidité dans le mouvement (<i>coordination, souplesse, précision,...</i>)	
Coordination oculo-manuelle	
Développement de la graphomotricité	
Liens FG 11 – MITIC	
Ajustement de la posture et des points d'appui	
Ajustement de la prise de la main à l'outil scripteur (<i>tenue, pression, force,...</i>)	
Occupation et organisation de l'espace (<i>feuille, tableau,...</i>)	Respect du positionnement des lettres (<i>corps d'écriture complet, ligne de base,...</i>)
	Respect des dimensions des lettres (calibrage)
	Mise en page d'un écrit (<i>respect de la marge, des espaces entre mots et lignes,...</i>)
Respect du sens de l'écriture : départ, arrivée	Reproduction correcte des chiffres, des lettres minuscules et majuscules
Acquisition des schèmes de l'écriture (vertical, horizontal, mouvement circulaire, demi-circulaire, oblique, boucle, spirale)	Respect du sens de rotation
Enchaînement des tracés	Respect de la régularité du tracé dans un espace donné
	Apprentissage de la liaison des lettres

- 4

... en se familiarisant avec les commandes de base des appareils audiovisuels et informatiques (marche/arrêt,
- reconnaissance des touches et des principales fonctions)
- 5

... en développant le décodage des médias et des images
- 6

... en s'initiant à l'usage critique d'Internet
- 7

... en produisant des documents (texte, dessin, enregistrement,...)
- 8

... en utilisant, en tenant, en guidant différents instruments scripteurs (crayon, craie, pinceau,...)

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
	En lien avec <i>L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit</i>
	En lien avec <i>CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression</i>
	Recourir à des activités avec les doigts (pliage, manipulation avec des perles, ombres chinoises, marionnettes à doigts,...)
...écrit un mot dans un espace donné (une étiquette,...)	Varier les outils (crayon, éponge, craie, feutre, pinceau,...) Utiliser différents plans (horizontal, oblique et vertical) et différents supports : bac à sable, plateau de semoule, tableau,...
...recopie un <u>texte</u> court en respectant la mise en page	Utiliser des supports de plus en plus petits pour réduire le geste d'écriture
...mémorise le tracé des chiffres, des lettres minuscules et majuscules et leurs liaisons	Travailler par le «vécu, perçu et représenté» Commencer par l'écriture scripte puis passer progressivement à l'écriture liée afin de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (en lien avec <i>L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit</i>)
...recopie un texte court de manière lisible et soignée en écriture cursive	Tenir compte des liaisons difficiles (bl, vr, oe, cc, vi, wa,...)

Lexique Langues

Approches interlinguistiques : approches qui concernent l'ensemble des thématiques d'apprentissage permettant d'instaurer des liens entre les diverses langues enseignées (L1, L2, L3, langues anciennes) ou présentes dans la classe et dans l'environnement (langues d'origine des élèves allophones, dialectes régionaux,...) et, ainsi, de concrétiser l'idée d'une didactique intégrée des langues. Par des activités de comparaison, d'intercompréhension, de découverte,..., elles visent à développer chez les élèves des aptitudes facilitant les apprentissages, à les doter de connaissances à leur propos et à favoriser des attitudes ouvertes à leur égard.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : ouvrage de référence élaboré sous l'égide du *Conseil de l'Europe* et contenant, à côté de pistes pour l'enseignement et l'évaluation, une définition des niveaux de compétences en langues ; le *Cadre* fournit en particulier des descripteurs précis, correspondant aux différents niveaux établis, pour les différents domaines d'activités langagières retenus dans le PER : *Compréhension de l'écrit – Production de l'écrit – Compréhension de l'oral – Production de l'oral*.

Capital lexical/capital mots : ensemble des mots connus – ou à connaître – par l'élève, sous forme active (disponibles pour la production) ou passive (compréhension) et qui constituent ainsi les ressources lexicales des élèves (par analogie, le PER mentionne également le capital *syntactique* lorsqu'il est question des structures de phrase et de capital *orthographique*).

Champ lexical : ensemble des mots se rapportant à une même thématique (concept, expérience, activité,...) et reliés par des relations de divers types : synonymie, antonymie, cooccurrence,...

Champ sémantique : ensemble des significations, acceptions, qu'un même lexème (unité porteuse du sens) peut prendre en fonction des contextes dans lesquels il est employé. Le PER distingue également le **champ morpho-sémantique** lorsqu'il est question d'un champ constitué par un ensemble de lexèmes reliés entre eux par des relations de dérivation et de composition.

Compétence de communication : capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, adaptée à la situation de communication, en prenant en compte les facteurs internes (intentions et finalités de la communication, relations entre les partenaires de la communication,...) et externes (lieu, temps à disposition, contexte social,...) qui la définissent (dans le PER, on parle parfois aussi de la **compétence communicative** de l'élève.).

Connaissances linguistiques : ensemble des savoirs et savoir-faire concernant le vocabulaire, les relations lexicales, la (morpho-)syntaxe, les conditions d'emploi,..., qui permettent de mettre en œuvre les compétences langagières et communicatives.

Conscience phonologique : aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de

segments tels que la syllabe, la rime ou, surtout, le phonème et, ainsi, à savoir, plus ou moins explicitement, que les mots sont composés de phonèmes. Cette conscience permet diverses opérations sur le langage parlé, telles que, par exemple, segmenter des mots en syllabes, isoler des segments de mots, reconnaître la rime d'un mot,... Elle est nécessaire à l'entrée dans l'écrit, car elle est à la base de la compréhension du principe alphabétique et, ensuite, de l'apprentissage des correspondances phonies-graphies.

Curriculum intégré des langues : ensemble des enseignements de langues (notamment leurs contenus et leur progression) agencés de manière cohérente et intégrés pour le cursus scolaire dans son entier (cf. *Didactique intégrée des langues*).

Didactique intégrée des langues : didactique qui vise à coordonner l'enseignement/apprentissage des diverses langues enseignées à l'école, à tous les niveaux pertinents (formation des enseignant-e-s, plans d'études, moyens d'enseignement, pratique enseignante en classe), en mettant en lumière les parts communes des différentes didactiques de langue individuelles et en planifiant l'ordre d'apparition des contenus d'apprentissage dans les diverses langues afin d'éviter les incohérences et de créer des synergies positives.

Diglossie : présence, dans une société donnée, de deux systèmes linguistiques en usage régulier, dont les règles d'utilisation ne relèvent pas d'un choix personnel, mais répondent à des critères sociaux et/ou culturels plus ou moins stables. Exemple : coprésence, en Suisse alémanique, de l'allemand standard (pour les usages officiels et pour la plupart des usages écrits) et des dialectes (pour les usages peu officiels et, en général, pour les usages oraux).

Élèves allophones : élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation (même si celle-ci peut faire partie de leur environnement). Le PER évite le terme d'« élèves non francophones » car les élèves qui fréquentent les classes sans être du tout « francophones » représentent une minorité parmi les élèves allophones.

Énonciation : ce terme renvoie à l'acte individuel de production, dans une situation déterminée, qui a pour résultat un énoncé. L'usage de ce terme permet en particulier de mettre l'accent sur les activités du sujet énonciateur qui marquent sa prise en charge *hic et nunc* de la langue et qui se répercutent dans son énoncé sous forme de traces telles que l'usage de déictiques (*je, tu, ici, maintenant, hier,...*), de modalisations (*peut-être, sincèrement,...*).

Éveil aux langues : démarche didactique relevant essentiellement des approches interlinguistiques, qui a pour caractéristique de faire travailler les élèves sur une grande diversité de langues, sans avoir nécessairement pour but d'enseigner ces langues, mais plutôt de développer chez eux (a) des savoirs à propos de la communication, des langues et de leur diversité, (b) des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues quelles qu'elles soient, (c) des attitudes de curiosité

et d'ouverture envers la diversité linguistique et culturelle (savoir-être), et leur motivation à apprendre des langues.

Fluidité : elle correspond à l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte qu'ils forment avec exactitude et rapidité, en faisant les pauses aux endroits appropriés, ce qui permet de mieux comprendre le sens d'un texte.

Genres textuels (ou genres de texte) : formes textuelles relativement stables, socialement et historiquement élaborées, reconnues empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle : *conte, éditorial, débat public, interview,...* Le terme a d'abord été utilisé pour le domaine littéraire (*roman policier, conte, poème,...*). Les différents genres se distinguent les uns des autres par leur contenu (ce qu'ils permettent de, ou visent à, communiquer), par leur structure textuelle globale et par des modes de formulation partiellement spécifiques (par exemple, en français, l'usage du passé simple dans les genres narratifs). Ils peuvent être oraux, écrits ou, fréquemment, mixtes. La reconnaissance du genre dont relève un texte, en compréhension, et l'inscription d'une production dans un genre donné contribuent grandement à faciliter la communication. La maîtrise des principaux genres en usage dans une communauté relève ainsi de la compétence de communication. Dans le PER, les genres sont au cœur des activités de production et de compréhension ; à des fins didactiques de généralisation, ils sont organisés en six regroupements : *le texte qui raconte ; le texte qui relate (textes narratifs) ; le texte qui argumente ; le texte qui transmet des savoirs ; le texte qui règle des comportements ; le texte qui joue avec la langue – texte poétique.*

Grammaire au sens large : elle comprend tout ce qui est rangé habituellement sous la dénomination de grammaire (au sens étroit) (syntaxe, conjugaison), à quoi s'ajoutent le lexique et l'orthographe. Cette dénomination a pour but d'éviter une trop grande fragmentation des activités concernant la maîtrise du fonctionnement de la langue ou, plus largement, le langage et la communication.

Graphème : unité graphique minimale entrant dans la composition d'un système d'écriture ; c'est une unité fonctionnelle du système, qui peut correspondre à plus d'une lettre (par exemple le graphème *ch*, aussi appelé digramme). Autrement dit, c'est l'équivalent au plan graphique du phonème dans le domaine de l'oralité.

Intercompréhension (entre langues apparentées) : démarche didactique relevant essentiellement des approches interlinguistiques, qui a pour caractéristique de faire travailler la compréhension dans une perspective plurilingue et intégrée, en jouant sur la proximité des langues issues d'une même source (langues romanes, langues germaniques,...). La compréhension s'appuie dès lors sur les ressemblances entre mots de langues différentes, sur certaines similitudes structurelles.

Langue cible : langue à apprendre ou langue vers laquelle on traduit.

Langue commune : dans son usage ordinaire, il s'agit d'une langue partagée par deux ou plusieurs interlocuteurs, qui permet la communication entre individus ou dans une société donnée. Afin d'éviter les connotations de « langue maternelle », cette dénomination est également utilisée pour désigner précisément la langue qui est commune à l'ensemble des élèves, qui fonde leur appartenance à une même communauté d'apprentissage – autrement dit, dans le PER, le français.

Langue de scolarisation : langue dans laquelle tous ou la plupart des enseignements scolaires sont prodigués. La langue de scolarisation est souvent la langue commune et la langue première (ou la langue maternelle) des personnes vivant dans la région où se trouve l'établissement scolaire (ex : le français comme langue de scolarisation en Suisse romande), mais la langue de scolarisation peut aussi différer, au plan individuel et collectif, des langues premières (ou maternelles) parlées dans la région de l'établissement scolaire.

Langue d'origine : la langue première (ou langue maternelle) des personnes vivant dans un contexte de migration (élèves allophones).

Langue-s maternelle-s : la-les première-s langue-s apprise-s par un enfant, en général dans un contexte familial. On parle également de langue-s première-s ou L1.

MITIC : Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication. Ceux-ci englobent journaux, revues, affiches, livres, encyclopédies, télévision, radio, enregistreurs/lecteurs audio et vidéo, caméras photo, photo numérique et vidéo, ordinateurs et périphériques informatiques.

Moyens de référence : tout support (dictionnaires, encyclopédies, manuels scolaires, pages Web, mais également tout outil et moyen élaboré par l'élève lui-même, ses pairs ou l'enseignant) susceptible de fournir à l'élève une aide pour ses productions langagières.

Phonème : unité phonique minimale possédant une valeur distinctive dans le système de la langue orale. C'est une unité fonctionnelle du système, qui peut être matériellement réalisée à travers différents sons qui en constituent ainsi des variantes : le *r* grasseyé et le *r* roulé sont des variantes du phonème /r/. On considère que le français comporte 36 phonèmes (alors que son alphabet n'a que 26 lettres).

Portfolio européen des langues (PEL) : instrument d'auto-évaluation et de documentation (de la biographie langagière et des compétences atteintes dans les langues constituant le répertoire langagier [plurilingue]), utilisé dans l'enseignement des langues. Les *portfolios* découlent du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Ils sont déclinés en plusieurs versions en fonction des contextes nationaux et, surtout, des publics concernés (adultes, élèves,...).

Production : l'une des deux activités langagières fondamentales, avec la réception. Elle peut être écrite ou orale. On désigne fréquemment aussi par ce terme ce qui est en fait le *produit* de l'activité de production, autrement dit tout

document audio et/ou visuel, oral ou écrit, résultant d'une activité langagière. En outre, le terme *expression* est également utilisé, en particulier lorsqu'on veut mettre l'accent sur la finalité de l'activité.

Réception : l'une des deux activités langagières fondamentales, avec la production. Elle peut être écrite ou orale. Le terme *compréhension* est également utilisé pour désigner cette activité, en particulier lorsqu'on souhaite mettre l'accent sur sa finalité.

Répertoire langagier plurilingue/pluriel : ensemble des compétences et connaissances dont un individu dispose dans les différentes langues qu'il-elle connaît, qu'il s'agisse de langues *officielles* (par ex. enseignées à l'école) ou non (par ex. langues de la famille ou de la migration). L'étendue des compétences et connaissances peut varier entre les langues, à la fois en termes de degrés de maîtrise et en termes d'usages.

Représentation (langagière) : idée que se font les sujets parlants du langage (nature, origine,...), des langues (leur fonctionnement, leurs usages, leurs normes,...) et même de leur apprentissage. On parle de stéréotype lorsqu'une représentation est généralisante et figée, que celui-ci soit positif ou négatif; dans ce dernier cas, cependant, il peut faire obstacle aux apprentissages. La construction de connaissances et de compétences culturelles et interculturelles solides et la mise en place de démarches pédagogiques adéquates permettent de construire des représentations mieux étayées, d'éviter les représentations trop stéréotypées et de prévenir cet obstacle.

Situation de communication : ensemble des paramètres d'une situation qui ont, réellement ou potentiellement, une influence sur une activité communicative en cours, quelle qu'elle soit : contexte, acteurs, objet, objectif,... Concrètement, on peut avoir une conception plus ou moins large des paramètres constitutifs de la situation, allant par exemple jusqu'à y inclure non seulement les données objectives sur les partenaires de la communication, mais également les représentations qu'ils ont les uns des autres. Dans une acception plus restrictive, centrée sur les paramètres liés à l'activité langagière, on parle parfois de *situation d'énonciation*.

Stratégies communicatives : les opérations utilisées par l'apprenant pour gérer une situation de communication orale ou écrite, pour l'initier, la faire progresser, surmonter les éventuelles difficultés ou pour y mettre un terme.

Stratégies d'apprentissage : les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, la conservation, le rappel et l'utilisation de l'information ainsi que l'exploitation de ses propres expériences.

Texte : trace matérielle autonome d'une activité langagière, orale ou écrite, qui fait sens. On peut donc parler d'un texte à la fois pour un document écrit ou pour un dialogue oral. Les textes suivent des règles constitutives liées aux différents genres auxquels ils correspondent. Une simple addition de mots et/ou de phrases ne peut être considérée comme un texte.

Texte de référence : texte créé collectivement sous forme de dictée à l'adulte qui va servir ensuite d'outil de référence. L'élève va utiliser ce texte en y puisant les mots dont il a besoin pour s'exprimer par écrit.

Transfert : capacité de transposer certaines compétences ou savoirs à partir d'un contexte connu vers d'autres contextes nouveaux, mais comparables. Dans le domaine des langues, il s'agit notamment de savoir tirer profit du fonctionnement similaire ou de l'analogie des structures entre langues plus ou moins apparentées. S'il réussit, le transfert est dit *positif*. Le transfert dit *négatif* (aussi appelé *interférence*) témoigne d'une surgénéralisation des analogies et doit être évité. Un bon usage de cette capacité suppose par conséquent la connaissance de ses conditions d'emploi.

IMPRESSUM

Neuchâtel, 2010 © CIIP, Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel, www.ciip.ch

Auteur	Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Éditeur	Secrétariat général de la CIIP
Direction du projet	Christian Merkelbach
Responsable du projet	Yves Delamadeleine
Conception graphique, composition et illustrations	Hot's Design Communication SA, Bienne
Impression	PCL Presses Centrales SA, Renens
Reliure	BUBU reliure «L'architecte du livre», Mönchaltorf
Papier	CyclusPrint offset, papier 100% recyclé
Tirage initial	11'000 exemplaires
Plan d'études romand, 1^{er} cycle	
ISBN	978-2-88500-262-1
EAN	9782885002621

Imprimé en Suisse
Réimpression juin 2012

[lãg]



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

www.plandetudesromand.ch

ISBN 978-2-88500-262-1



9 782885 002621 >

Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>

Mathématiques et Sciences de la nature — Sciences humaines et sociales

1

$$V = \frac{4}{3} \pi r^3$$

MSN 15 – Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques...

A ... en imaginant et en utilisant divers outils de représentation

B ... en menant des observations répétées

C ... en se référant à diverses sources

D ... en triant et organisant des données

E ... en confrontant et en communiquant ses observations, ses résultats, ses constats, ses interprétations

F ... en mobilisant, selon la situation, la mesure et/ou des outils mathématiques

G ... en se posant des questions et en exprimant ses conceptions

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en engageant l'élève dans une recherche en *Mathématiques* et/ou en *Sciences de la nature* lors de travaux de groupe ;
- de la *Communication*, notamment en faisant participer l'élève aux débats scientifiques, en formulant des questions, en exploitant l'information, en sélectionnant des sources pertinentes, en structurant des données, en présentant ses résultats ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en développant le raisonnement de l'élève, ses stratégies, sa systématique, en utilisant ses essais et ses erreurs et ceux des autres pour reconstruire une réflexion et en comprendre les faux-pas ;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en amenant l'élève à imaginer des modèles, des explications, des procédés, des expérimentations, des moyens et des outils de mesure, à accepter le risque et l'inconnu, en se représentant et en projetant diverses modalités de réalisation ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en amenant l'élève à choisir des méthodes adéquates, à vérifier ses hypothèses par confrontation au réel, en développant son regard critique sur ses propres choix et/ou résultats et ceux des autres, en l'amenant à renoncer aux idées toutes faites sur la compréhension de phénomènes naturels ou mathématiques, à analyser l'adéquation d'un modèle choisi, pour une représentation statistique par exemple, et les limites qu'il comporte.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine participe principalement aux thématiques :

- *Santé et bien-être*, notamment par les liens à faire entre l'étude du fonctionnement physiologique du vivant et les besoins de son propre corps ;
- *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)*, notamment par la recherche et/ou le choix des informations nécessaires à la résolution d'un problème, par l'analyse critique des informations numériques et graphiques présentées, entre autres, dans les médias (pourcentages, statistiques,...) ;
- *Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)*, notamment par la prise en compte de ses besoins, de ceux du vivant et des contraintes environnementales qui en découlent, dans une perspective de développement durable ;
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, notamment par la prise en charge de sa part de travail et de ses responsabilités dans une recherche et par la prise en compte de l'avis et du travail des autres participants à une recherche ;
- *Choix et projets personnels*, notamment par réalisation d'une recherche personnelle sur un sujet particulier choisi selon ses goûts et ses intérêts.

CYCLE 1

Mathématiques et
Sciences de la nature
Sciences humaines et
sociales

À PER

Sommaire

Mathématiques et Sciences de la nature

Commentaires généraux

Intentions	7
Structure globale du domaine	7
Réseau des Objectifs d'apprentissage	8
Conditions cadre matérielles et organisationnelles	10
Contribution au développement des Capacités transversales	10
Contribution à la Formation Générale	10
Contribution à la langue de scolarisation	11
Remarques spécifiques	11

Mathématiques

Espace	
Éléments pour la résolution de problèmes	14
Figures et transformations géométriques	14
Repérage dans le plan et dans l'espace	14
Nombres	
Éléments pour la résolution de problèmes	16
Découverte, construction et utilisation du nombre	16
Opérations	
Éléments pour la résolution de problèmes	18
Calculs	18
Grandeurs et mesures	
Éléments pour la résolution de problèmes	20
Mesure de grandeurs	20

Sciences de la nature

Phénomènes naturels et techniques

Initiation à la démarche scientifique	24
Matière	26
Forces et énergie	26
Planète Terre	28

Corps humain

Initiation à la démarche scientifique	30
Schéma corporel	32
Le corps humain dans sa globalité	32
Organe des sens	32
Risques et prévention	32

Diversité du vivant

Initiation à la démarche scientifique	34
Diversité des milieux (enquête)	36
Le vivant : unité et diversité	36
Cycle de vie	36

Lexique Mathématiques et Sciences de la nature

39

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

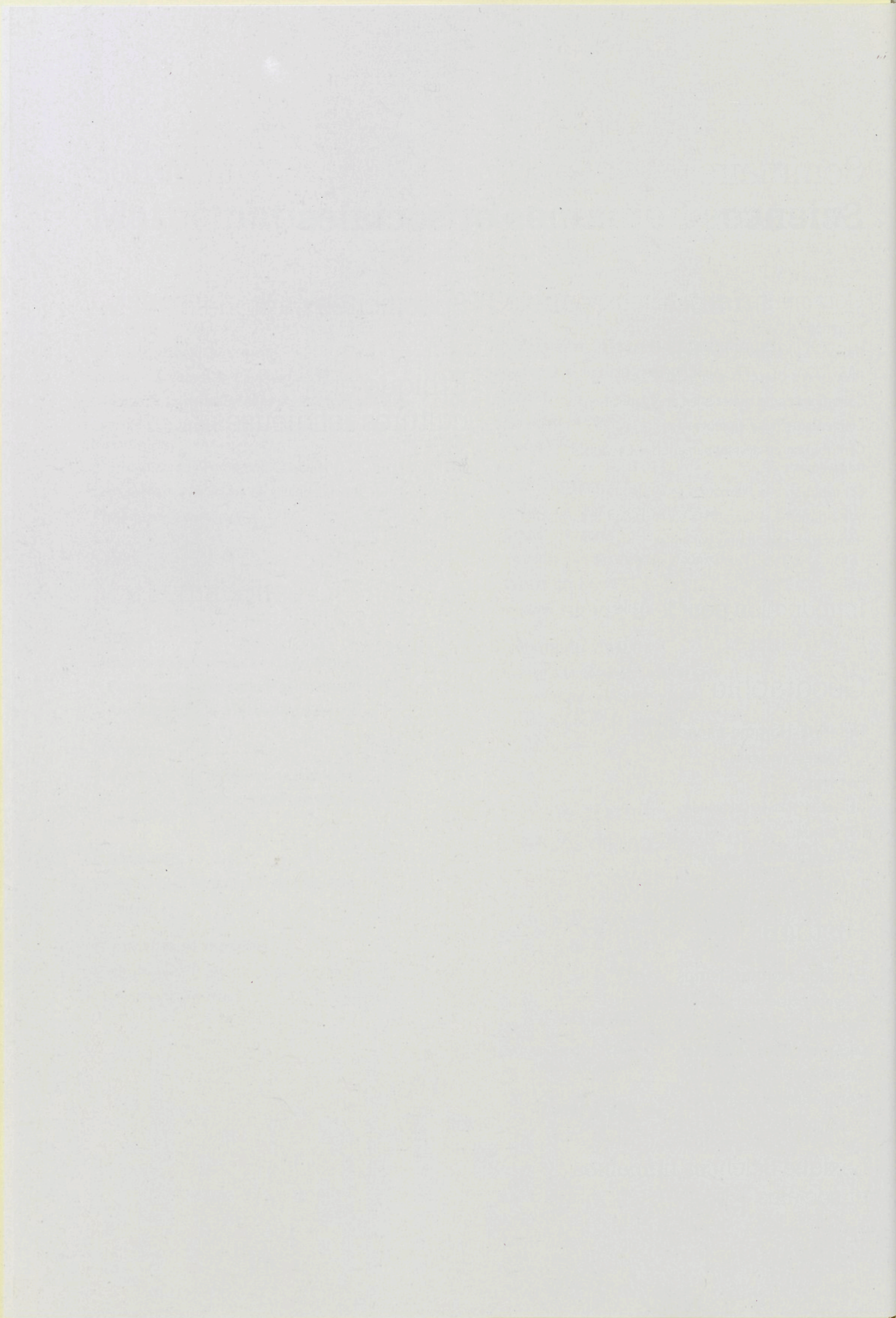
CH
Z-94
(2,2012)3

2014/1472

Sommaire

Sciences humaines et sociales

Commentaires généraux		Spécificités cantonales	67
Intentions	45		
Structure globale du domaine	46		
Réseau des Objectifs d'apprentissage	47	Éthique et	
Conditions cadre matérielles et organisationnelles	48	cultures religieuses	68
Éléments de mise en œuvre	48		
Contribution au développement des Capacités transversales	48		
Contribution à la Formation générale	48		
Contribution à la langue de scolarisation (français)	48		
Remarques spécifiques générales	49		
Introduction pour le 1 ^{er} cycle	51		
Géographie	52		
Relation Homme-espace			
Espaces concernés	54		
Percevoir	54		
Décrire et classer/catégoriser	54		
(Se) repérer	54		
(Se) questionner et analyser	56		
Histoire	58		
Relation Homme-temps			
Temps concernés	60		
Percevoir	60		
Décrire et classer/catégoriser	60		
(Se) repérer	62		
(Se) questionner et analyser	62		
Lexique Sciences humaines et sociales	64		





Mathématiques et Sciences de la nature

VISÉES PRIORITAIRES

Se représenter, problématiser et modéliser des situations et résoudre des problèmes en construisant et en mobilisant des notions, des concepts, des démarches et des raisonnements propres aux *Mathématiques* et aux *Sciences de la nature* dans les champs des phénomènes naturels et techniques, du vivant et de l'environnement, ainsi que des nombres et de l'espace.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

PHYSICS DEPARTMENT

PHYSICS 354

LECTURE 1

THEORY OF QUANTUM MECHANICS

LECTURE 1

THEORY OF QUANTUM MECHANICS

Commentaires généraux

INTENTIONS

Le domaine *Mathématiques et Sciences de la nature*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, mobilise et développe des méthodes de pensée et d'action tout autant qu'un ensemble de concepts, de notions et d'outils. Il fournit à l'élève des instruments intellectuels d'appréhension et de compréhension du réel et d'adaptation à ce dernier.

Dans une société fortement marquée par les progrès scientifiques et technologiques, il est important que chacun possède des outils de base lui permettant de comprendre les enjeux des choix effectués par la communauté, de suivre un débat sur le sujet et d'en saisir les enjeux principaux. Face aux évolutions toujours plus rapides du monde, il est nécessaire de développer chez tous les élèves une pensée conceptuelle, cohérente, logique et structurée, d'acquérir souplesse d'esprit et capacité de concevoir permettant d'agir selon des choix réfléchis.

Dans le même ordre d'idées, il est également important de permettre aux élèves de contextualiser l'utilisation des nombres, éléments essentiels dans la communication d'informations et de données, ainsi que de structurer l'espace par l'utilisation de repères universels. Par un questionnement sur le monde qui les entoure, on favorise chez eux une prise de conscience des conséquences de leurs actions sur leur environnement. L'approche ludique dans la résolution de problèmes logiques et de stratégie leur offre une manière de s'ouvrir à des situations avec confiance et réflexion.

C'est dans ces buts que le domaine choisit de développer la résolution de problèmes et la posture scientifique. Elles visent, toutes deux, à permettre aux élèves :

- d'acquérir un certain nombre de notions, de concepts et de modèles scientifiques développés progressivement par l'humanité et de réaliser la manière dont les savoirs scientifiques se sont construits ;
- d'identifier des questions, de développer progressivement la capacité de problématiser des situations, de mobiliser des outils et des démarches, de tirer des conclusions fondées sur des faits, notamment en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui sont apportés par l'activité humaine ;
- de se montrer capable d'évaluer des faits, de faire la distinction entre théories et observations, et d'estimer le degré de confiance que l'on peut avoir dans les explications proposées.

En ce domaine, les connaissances et les démarches intellectuelles qui permettent de les produire et de les utiliser sont étroitement liées. La pratique des *Mathématiques* et des *Sciences de la nature* implique la connaissance de notions, la compréhension de concepts et une posture intellectuelle spécifiques au domaine.

Le propos des *Mathématiques* est d'offrir des manières de penser dotées de méthodes et d'un langage spécifiques pour appréhender l'espace, modéliser des situations et traiter du vrai et du faux. Ces manières de penser se réalisent dans la pose et la résolution de problèmes propres aux *Mathématiques* ou tirés d'autres disciplines. Les *Mathématiques* sont une science spéculative, dans la mesure où elles s'intéressent à des objets abstraits tels les nombres ou les figures idéales de la géométrie ; en ce sens, elles se rapprochent de la logique et de la philosophie. Elles sont aussi un outil indispensable au service des *Sciences de la nature* et des *Sciences humaines et sociales*, par la mise à disposition de méthodes et d'un langage adéquat à la résolution des problèmes issus de ces disciplines. Elles promeuvent enfin une attitude de recherche par essai-erreur, généralisation, conjecture et validation. En cela, leur pratique développe des capacités d'imaginer des stratégies, d'organiser et de structurer des savoirs, de faire des liens entre les champs de connaissance, compétences porteuses d'un certain type de créativité.

Le propos des sciences est d'établir un principe de rationalité dans la confrontation des idées et des théories avec les faits observables dans le monde environnant. La culture scientifique peut se définir comme le fait de savoir identifier, sur la base de connaissances scientifiques, des questions et en tirer des conclusions fondées sur des faits, en vue d'appréhender et d'interpréter la réalité. Cette compréhension vise à prédire des effets à partir de causes identifiées. Entre autres, elle permet de repérer les changements du monde naturel dus à l'activité humaine et à prendre des décisions à ce propos.

STRUCTURE GLOBALE DU DOMAINE

Le domaine contient une partie *Mathématiques* et une partie *Sciences de la nature*. La thématique *Modélisation* est commune aux deux parties. Il s'agit de la considérer avec chaque objectif d'apprentissage (cf. *Remarques spécifiques*). Par conséquent, l'enseignement apprentissage des *Mathématiques* pour l'ensemble de la scolarité obligatoire est structuré autour des cinq premiers axes thématiques et celui des *Sciences de la nature* autour des cinq derniers axes thématiques.

Progression des apprentissages et attentes au cycle 3

La désignation des Niveaux 1, 2, 3 correspond à une gradation des apprentissages allant du plus facile, simple (Niveau 1) au plus difficile, complexe (Niveau 3).

Mathématiques

Au cycle 3, en *Mathématiques*, la **Progression des apprentissages** est déclinée en fonction de plusieurs niveaux de difficulté et de complexité :

- les éléments de progression, ne portant aucune mention spécifique, **décrivent les apprentissages communs à tous les élèves** ;
- les éléments de progression qui sont accompagnés d'une précision de niveau **décrivent des apprentissages complémentaires de niveaux de difficulté spécifiques** : des éléments de progression désignés par l'indication **Niv. 2** ou **Niv. 3**, correspondant à des apprentissages graduellement plus difficiles et plus complexes ; lorsque des éléments de progression sont désignés par **Niv. 1 | 2** ou **Niv. 2 | 3**, cela signifie que les éléments décrits sont communs et ne nécessitent pas de différenciation.

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

	Espace	Nombres	Opérations	Grandeurs et mesures
Premier cycle	MSN 11 Explorer l'espace... Mathématiques	MSN 12 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels... Mathématiques	MSN 13 Résoudre des problèmes additifs... Mathématiques	MSN 14 Comparer et sérier des grandeurs... Mathématiques
Deuxième cycle	MSN 21 Poser et résoudre des problèmes pour structurer le plan et l'espace... Mathématiques	MSN 22 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres rationnels... Mathématiques	MSN 23 Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs... Mathématiques	MSN 24 Utiliser la mesure pour comparer des grandeurs... Mathématiques
Troisième cycle	MSN 31 Poser et résoudre des problèmes pour modéliser le plan et l'espace... Mathématiques	MSN 32 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres réels... Mathématiques	MSN 33 Résoudre des problèmes numériques et algébriques... Mathématiques	MSN 34 Mobiliser la mesure pour comparer des grandeurs... Mathématiques

Au cycle 3, en *Mathématiques*, les **attentes** sont déclinées selon une logique identique :

- les **attentes** ne portant aucune mention spécifique, **décrivent les Attentes fondamentales communes à tous les élèves** ;
- les **attentes** qui sont accompagnées d'une précision de niveau **décrivent des attentes complémentaires de niveaux d'exigence plus spécifiques** : des attentes désignées par l'indication **Niv. 2** ou **Niv. 3**, correspondent à des exigences graduellement plus élevées ; lorsque des attentes sont désignées par **Niv. 1 | 2** ou **Niv. 2 | 3**, cela signifie que les éléments décrits sont communs et ne nécessitent pas de différenciation.

Sciences de la nature

Pour les *Sciences de la nature* la même logique prévaut mais elle ne porte que sur la description de deux niveaux.

Selon les cantons, les enseignements qui peuvent participer au domaine sont :

- les mathématiques
- les sciences de la nature
- l'environnement
- la physique
- la chimie
- la biologie.

Modélisation	Phénomènes naturels et techniques	Corps humain	Diversité du vivant	
MSN 15 Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques Mathématiques / Sciences de la nature	MSN 16 Explorer des phénomènes naturels et des technologies... Sciences de la nature	MSN 17 Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins... Sciences de la nature	MSN 18 Explorer l'unité et la diversité du vivant... Sciences de la nature	Premier cycle
MSN 25 Représenter des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques Mathématiques / Sciences de la nature	MSN 26 Explorer des phénomènes naturels et des technologies à l'aide de démarches caractéristiques des sciences expérimentales... Sciences de la nature	MSN 27 Identifier les différentes parties de son corps, en décrire le fonctionnement et en tirer des conséquences pour sa santé... Sciences de la nature	MSN 28 Déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie... Sciences de la nature	Deuxième cycle
MSN 35 Modéliser des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques Mathématiques / Sciences de la nature	MSN 36 Analyser des phénomènes naturels et des technologies à l'aide de démarches caractéristiques des sciences expérimentales... Sciences de la nature	MSN 37 Analyser les mécanismes des fonctions du corps humain et en tirer des conséquences pour sa santé... Sciences de la nature	MSN 38 Analyser l'organisation du vivant et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie... Sciences de la nature	Troisième cycle

CONDITIONS CADRE MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Pour le domaine *Mathématiques et Sciences de la nature*, les conditions cadre ont pour objectif principal de faciliter les apprentissages, notamment ceux liés à une expérimentation et à des collaborations avec les ressources extérieures.

Il s'agit entre autre de :

- mettre à disposition des espaces d'observation à proximité de l'école ;
- donner l'occasion de sortir pour observer et explorer le terrain ou le milieu ;
- offrir la possibilité de fréquenter un espace multimédia permettant de faire une recherche documentaire ;
- favoriser l'utilisation des ressources culturelles à disposition (musées, jardins botaniques,...) ;
- offrir des occasions de mettre en place un élevage et une culture (cycles 1 et 2) ;
- mettre à disposition une calculatrice ;
- mettre à disposition des logiciels et des didacticiels ;
- organiser les collaborations avec les réseaux d'intervenants autorisés :
 - autour de la prévention des principaux accidents routiers et domestiques (électricité, chaleur, ingestion de produit) ;
 - autour de la promotion de la santé, de la prévention de comportements à risque (audition, sexualité et contraception, maladies sexuellement transmissibles, dépendances, dopages,...) ;
- mettre à disposition le matériel nécessaire aux différentes expérimentations notamment différents instruments de mesure et d'observation que l'élève peut choisir et expérimenter (par exemple : microscope, multimètre, balance, chronomètre,...) (cycles 2 et 3) ;
- donner l'occasion d'utiliser des ordinateurs, des logiciels et des supports numériques appropriés aux problématiques traitées (cycles 2 et 3) ;
- offrir la possibilité de réaliser des travaux pratiques en laboratoire (cycles 3).

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensées ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement de :

- la *Collaboration*, notamment en engageant l'élève dans une recherche en *Mathématiques* et/ou en *Sciences de la nature* lors de travaux de groupe ;
- la *Communication*, notamment en faisant participer l'élève aux débats scientifiques, en formulant des questions, en

exploitant l'information, en sélectionnant des sources pertinentes, en structurant des données, en présentant ses résultats ;

- les *Stratégies d'apprentissage*, notamment en développant le raisonnement de l'élève, ses stratégies, sa systématique, en utilisant ses essais et ses erreurs et celles des autres pour reconstruire une réflexion et en comprendre les faux-pas ;
- la *Pensée créatrice*, notamment en amenant l'élève à imaginer des modèles, des explications, des procédés, des expérimentations, des moyens et des outils de mesure, à accepter le risque et l'inconnu, en se représentant et en projetant diverses modalités de réalisation ;
- la *Démarche réflexive*, notamment en amenant l'élève à choisir des méthodes adéquates, à vérifier ses hypothèses par confrontation au réel, en développant son regard critique sur ses propres choix et/ou résultats et ceux des autres, en l'amenant à renoncer aux idées toutes faites sur la compréhension de phénomènes naturels ou mathématiques, à analyser l'adéquation d'un modèle choisi, pour une représentation statistique par exemple, et les limites qu'il comporte.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine participe principalement aux thématiques :

- *Santé et bien-être*, notamment par les liens à faire entre l'étude du fonctionnement physiologique du vivant et les besoins de son propre corps ;
- *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)*, notamment par la recherche et/ou le choix des informations nécessaires à la résolution d'un problème, par l'analyse critique des informations numériques et graphiques présentées, entre autres, dans les médias (pourcentages, statistiques,...) ;
- *Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)*, notamment par la prise en compte de ses besoins, de ceux du vivant et des contraintes environnementales qui en découlent, dans une perspective de développement durable ;
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, notamment par la prise en charge de sa part de travail et de ses responsabilités dans une recherche et par la prise en compte de l'avis et du travail des autres participants à une recherche ;
- *Choix et projets personnels*, notamment par la réalisation d'une recherche personnelle sur un sujet particulier choisi selon ses goûts et ses intérêts.

CONTRIBUTION À LA LANGUE DE SCOLARISATION

Par ses multiples activités autour des *Mathématiques* et des *Sciences de la nature*, le domaine contribue à renforcer la pratique du débat (argumentation – écoute – analyse – synthèse) pour participer à des échanges permettant la résolution de problèmes et le développement de la posture scientifique ; il vise à développer la capacité d'analyse et de raisonnement en s'appuyant notamment sur des notions et termes spécifiques ou propres aux disciplines ; il renforce également la lecture et la compréhension de documents scientifiques, la recherche d'informations et la rédaction de textes divers (rapports et comptes rendus, textes portant sur une thématique scientifique, rédaction de supports pour une exposition).

Les enseignants du domaine incitent les élèves à un usage convenable de l'orthographe et de la syntaxe dans les textes éventuellement produits.

REMARQUES SPÉCIFIQUES

Les outils communs au domaine sont, avant tout, la posture scientifique qui implique, face à une situation donnée, de s'interroger, d'en analyser les caractéristiques pour en tirer les éléments essentiels, de problématiser les questions, d'émettre des hypothèses, de prendre des informations pertinentes, de tirer des conclusions et de soumettre celles-ci à l'épreuve des données initiales.

En *Mathématiques*, à la différence des *Sciences de la nature*, on se focalise plutôt sur le traitement du problème. Ce traitement a lieu après la modélisation, souvent liée au contexte, et s'organise en essais-erreurs, ajustements, généralisation, formulation d'une conjecture et validation de celle-ci par une démonstration mathématique. En revanche, en sciences, le nœud de la démarche se trouve dans la modélisation du phénomène, comprenant la problématisation de la situation, l'émission d'hypothèses, la mise en place d'une expérimentation ou d'observations répétées, l'analyse des résultats et la vérification des hypothèses par confrontation à la réalité.

Dans les *Objectifs d'apprentissage* concernant les *Mathématiques*, la résolution de problèmes est au centre, car c'est le point d'ancrage de la démarche en *Mathématiques* pour :

- donner du sens aux notions ;
- définir leur cadre d'application ;
- construire des connaissances opératoires.

Chez les élèves les plus jeunes, l'éducation scientifique revêt un rôle prépondérant. Il s'agit de leur permettre de rompre avec une vision égocentrique (anthropomorphique) et animiste du monde pour les faire entrer dans une relation *scientifique* avec les phénomènes naturels ou techniques et avec le monde vivant. Cette relation scientifique est faite d'attitudes (curiosité, ouverture d'esprit, remise en question de son idée, exploitation positive de ses erreurs,...) et de capacités (faire

des hypothèses, observer, expérimenter, constater, rapporter,...). Il s'agit d'accepter les verdicts des faits. Dans cette relation scientifique, les connaissances acquises ne sont jamais définitives : déclinées à un certain niveau de complexité, elles sont momentanément utiles à l'élève, mais elles devront nécessairement être approfondies, révisées, voire abandonnées dans la suite de sa scolarité.

L'axe *Modélisation* (*Objectifs d'apprentissage* 25, 35) se trouve à mi-chemin entre une méthodologie et un contenu. En ce sens, la modélisation est transversale à ce domaine qu'elle chapeaute. Elle s'appuie sur la *méthodologie* des sciences expérimentales, mais la focalisation porte d'abord sur la gestion mathématique de la situation qui commence par son épuraison et continue dans le traitement mathématique du problème ainsi défini.

Espace	Nombres	Opérations	Grandeurs et mesures	Modélisation	Phénomènes naturels et techniques	Corps humain	Diversité du vivant	
11	12	13	14	15	16	17	18	Premier cycle

15

MSN 15 – Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques (cf. rabat de gauche)

Mathématiques

VISÉES PRIORITAIRES

Se représenter, problématiser et modéliser des situations et résoudre des problèmes en construisant et en mobilisant des notions, des concepts, des démarches et des raisonnements propres aux *Mathématiques* et aux *Sciences de la nature* dans les champs des phénomènes naturels et techniques, du vivant et de l'environnement, ainsi que des nombres et de l'espace.

MSN 11 – Explorer l'espace...

1 ... en classant des formes géométriques selon des critères divers (forme, taille, couleur,...)

2 ... en se situant ou situant des objets à l'aide de systèmes de repérage personnels

3 ... en représentant librement des objets ainsi que des formes géométriques

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

ÉLÉMENTS POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Résolution de problèmes géométriques, notamment: **B D E F G**

- tri et organisation des informations (*liste, schéma,...*)
- mise en œuvre d'une démarche de résolution
- ajustement d'essais successifs
- déduction d'une information nouvelle à partir de celles qui sont connues
- vérification, puis communication d'une démarche (oralement) et d'un résultat en utilisant un vocabulaire adéquat

Figures et transformations géométriques

Liens **MSN 14 – Grandeurs et mesures ; A 12 AV – Perception ; A 12 AC&M – Perception ; FG 11 – MITIC**

Manipulation, observation et reconnaissance de formes géométriques simples : solides et formes planes **5**

Manipulation, observation, reconnaissance, description et dénomination des formes géométriques simples : solides et formes planes **5**

Composition d'une surface élémentaire à partir d'autres surfaces élémentaires **4**

Classement d'objets selon un critère (*forme, taille, orientation,...*) **1**

Classement d'objets selon deux critères (*forme, taille, orientation,...*) **1**

Construction d'une forme plane ou d'un solide avec du matériel divers **3**

Construction d'une forme plane ou d'un solide avec du matériel de construction (*plots, mosaïque,...*) **3**

Observation de « ce qui change » et « ce qui ne change pas » lors de transformations géométriques **4**

Reproduction et réalisation de formes planes (*frises, pavages,...*) **3 4**

Repérage dans le plan et dans l'espace

Liens **SHS 11 – Relation Homme-espace ; A 12 AV – Perception**

Découverte, exploration de l'espace et orientation en variant les points de référence (*son propre corps, d'autres personnes, d'autres objets,...*) **2**

Description d'un trajet dans son espace familier en indiquant le point de départ, le point d'arrivée, les directions à prendre, les repères pertinents **2 4**

Détermination de sa position ou de celle d'un objet (*devant, derrière, à côté, sur, sous, entre, à l'intérieur, à l'extérieur,...*) selon différents points de repères **2**

Détermination de sa position ou de celle d'un objet (*devant, derrière, à côté, sur, sous, entre, à l'intérieur, à l'extérieur, à gauche, à droite,...*) selon différents points de repères **2**

Utilisation d'un code personnel pour mémoriser et communiquer des itinéraires de son espace familier **2 4**

4 ... en effectuant
et décrivant
ses propres
déplacements et
des déplacements
d'objets

5 ... en identifiant
des formes
géométriques

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...résout des problèmes géométriques en faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes :
 - choix et mise en relation des données nécessaires à la résolution
 - observation de formes géométriques, de transformations géométriques et de positions relatives d'objets
 - vérification de la pertinence du résultat
 - communication de la démarche (oralement) et du résultat

- ...reconnait et nomme le rond, le carré, le rectangle, le triangle
- ...poursuit la construction, avec du matériel ou sur papier, d'une frise formée de 2 ou 3 formes géométriques
- ...oriente une forme pour qu'elle s'insère dans un ensemble

- ...situe des objets par rapport à lui et par rapport à d'autres objets (devant, derrière, sur, sous, à côté de, entre, à l'intérieur de, à l'extérieur de)

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Concernant la résolution de problèmes, cf. Remarques spécifiques sous Commentaires généraux MSN

La résolution de problèmes ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage des champs :

- **Figures et transformations géométriques**
- **Repérages dans le plan et dans l'espace**

Veiller à proposer des problèmes de géométrie et de repérage non seulement dans le « micro-espace » mais aussi dans le « méso-espace » voire dans le « macro-espace »

Recourir à des supports variés, matériels ou logiciels, pour explorer les propriétés des figures et des transformations géométriques (puzzles, Tangram, surfaces ou plots, cubes, cubes emboîtables,...) (cf. Remarque FG 11 – MITIC en relation avec MSN)

Lorsque l'orientation d'une figure n'est pas « standard », des élèves éprouvent des difficultés à la reconnaître. Par exemple un carré « posé sur la pointe » risque de ne pas être reconnu

MSN 12 – Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels...

1 ... en associant un nombre à une quantité d'objets et inversement

2 ... en utilisant les nombres et les chiffres pour organiser des situations de vie

3 ... en passant de l'énonciation orale du nombre à son écriture chiffrée et inversement

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Domaine numérique de travail : selon les cas : – nombres familiers : jusqu'à 12 (16 à 19 selon les enfants) – nombres fréquentés : jusqu'à environ 30	Domaine numérique de travail : nombres naturels de 0 à 200

ÉLÉMENTS POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

- Résolution de problèmes numériques, notamment : A B D E F G
- tri et organisation des informations (liste, schéma,...)
 - mise en œuvre d'une démarche de résolution
 - ajustement d'essais successifs
 - déduction d'une information nouvelle à partir de celles qui sont connues
 - vérification, puis communication d'une démarche (oralement) et d'un résultat en utilisant un vocabulaire ainsi que des symboles adéquats

Découverte, construction et utilisation du nombre

Expérimentation des premiers nombres, signification des nombres par des exemples proches de l'enfant (nombre d'élèves de la classe, jours du mois,...) (nombres fréquentés) 2

Dénombrement d'une petite collection d'objets, et expression orale de sa quantité (nombres familiers) 1 2	Dénombrement d'une collection d'objets, par comptage organisé, par groupements de 10 1 2
Estimation du nombre d'objets d'une collection par perception globale (nombres familiers) 2	Estimation du nombre d'objets d'une collection par perception globale 2
Comparaison de deux collections ou constitution d'une collection ayant un nombre donné d'objets par correspondance terme à terme (nombres familiers) 1	Comparaison de collections ou constitution d'une collection ayant un nombre donné d'objets, par correspondance terme à terme, par dénombrement, par estimation 1
Augmentation et diminution du nombre d'objets d'une collection (nombres familiers) 4	Production d'un nombre plus grand ou plus petit d'une unité qu'un nombre donné 4
Mémorisation de la suite numérique (nombres fréquentés) 3	Comptage et décomptage de 1 en 1, de 10 en 10, à partir d'un nombre donné 3 4
	Comptage de 2 en 2, de 5 en 5 à partir de 0
	Reconnaissance de quelques suites numériques (pair, impair,...) 5
	Passage du mot-nombre (oral ou écrit) à son écriture chiffrée, et inversement 3
	Passage du mot-nombre (oral ou écrit) à sa décomposition en unités et dizaines, et inversement 3
Utilisation des nombres (nombres familiers) comme outil pour dénombrer, comparer des collections organisées (dés, dominos,...) ou non organisées (objets disposés aléatoirement,...) 1 2 5	Comparaison, classement, encadrement, intercalation de nombres 5

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...résout des problèmes numériques en faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes :

- choix et mise en relation des données nécessaires à la résolution
- utilisation des règles du système de numération
- vérification de la pertinence du résultat
- communication de la démarche (oralement) et du résultat

...dénombrer une collection d'objets dont le nombre est inférieur à 100 par comptage organisé

...constitue une collection ayant un nombre donné d'objets inférieur à 50

...écrit en chiffres et récite (de manière fluide pour les nombres à deux chiffres) des séquences de la suite numérique

...compte de 10 en 10 jusqu'à 100, à partir d'un nombre donné

...passe du mot-nombre (oral) à son écriture chiffrée et inversement

...compare, ordonne, encadre, intercale des nombres inférieurs à 100

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Concernant la résolution de problèmes, cf. Remarques spécifiques sous Commentaires généraux MSN

La résolution de problèmes ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage du champ :

– **Découverte, construction et utilisation du nombre**

Dans la 1^{re} partie du cycle, les nombres ne sont pas des objets d'étude en soi mais des outils pour nommer, lire et écrire des quantités dans des activités fonctionnelles ou dans des situations d'apprentissage

La réussite du dénombrement par l'élève s'appuie sur plusieurs principes :

- le fait de considérer chaque élément une seule fois et sans en oublier
- la stricte correspondance terme à terme
- la stabilité de l'ordre dans la suite des nombres de la comptine
- le dernier terme fourni représente le cardinal de la collection
- le degré d'abstraction est suffisamment élevé pour que l'hétérogénéité des collections n'ait pas d'incidence sur le dénombrement
- l'ordre dans lequel les éléments sont comptés n'a pas d'importance

Le repérage de difficultés au comptage est souvent un indicateur de difficultés scolaires plus larges

Dans la 1^{re} partie du cycle, si certains élèves mémorisent la suite numérique jusqu'à 20 et même au-delà, pour d'autres élèves, l'enseignement à la mémorisation portera essentiellement sur les nombres jusqu'à 12

Dans la 2^e partie du cycle, les élèves rencontrent deux obstacles épistémologiques importants :

- l'écriture de position et la signification de la position des chiffres
- la signification et le rôle du zéro

Pour aider à surmonter ces obstacles, recourir à des supports tels que : doigts, bande numérique, droite graduée, tableau des nombres, boulier, réglettes,...

MSN 13 – Résoudre des problèmes additifs...

1 ... en traduisant les situations en écritures additive ou soustractive

2 ... en utilisant la commutativité et l'associativité de l'addition

3 ... en choisissant l'outil de calcul le mieux adapté à la situation proposée

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Domaine numérique de travail : nombres naturels de 0 à 10 ÉLÉMENTS POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES Résolution de problèmes numériques en lien avec les opérations étudiées, notamment: A B D E F G – tri et organisation des informations (<i>liste, schéma,...</i>) – mise en œuvre d'une démarche de résolution – ajustement d'essais successifs – déduction d'une information nouvelle à partir de celles qui sont connues – vérification, puis communication d'une démarche (oralement) et d'un résultat en utilisant un vocabulaire ainsi que des symboles adéquats	Domaine numérique de travail : nombres naturels de 0 à 20 en 3^e et de 0 à 200 en 4^e – traduction des données d'un problème en opérations arithmétiques: additions et soustractions 1
Résolution de problèmes additifs et soustractifs (EEE, ETE), sans formalisation, en jouant la situation, en dessinant, ou en utilisant du matériel 1 5	Résolution de problèmes additifs et soustractifs (EEE, ETE, ECE) 1 5 Approche de la multiplication à l'aide de situations-problèmes adaptées: situations d'itération ($5 + 5 + 5$) ou liées au produit cartésien (3×5)

Calculs

Liens FG 11 – MITIC

Utilisation du recomptage **3**

Utilisation du surcomptage **3**

Utilisation d'outils de calcul appropriés: **3 4** calcul réfléchi avec possibilité d'utiliser un support (*bande numérique, tableau des nombres,...*), répertoire mémorisé, calculatrice

Utilisation des propriétés du système de numération et de l'addition (commutativité, associativité, élément neutre) pour organiser et effectuer des calculs de manière efficace **2 4**

Mémorisation du répertoire additif de $0 + 0$ à $9 + 9$ **4**

Mémorisation du répertoire soustractif de $0 - 0$ à $10 - 10$ **4**

Anticipation du résultat d'un calcul **6**

- 4** ... en construisant, en exerçant et utilisant des procédures de calcul avec des nombres naturels (calcul réfléchi, calculatrice, répertoires mémorisés)
- 5** ... en jouant (magasin, jeu de cartes, jeu de dés,...)
- 6** ... en anticipant un résultat

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...résout des problèmes additifs et soustractifs (de type EEE ou recherche de l'état final d'une transformation d'états ETE) avec des nombres inférieurs à 20 et faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes :
 - choix et mise en relation des données nécessaires à la résolution
 - choix de l'opération : addition ou soustraction
 - vérification de la pertinence du résultat
 - communication de la démarche (oralement) et du résultat
- ...traduit un problème additif ou soustractif (de type EEE ou recherche de l'état final d'une transformation d'états ETE) en une écriture mathématique appropriée

- ...utilise des procédures de calcul réfléchi pour effectuer de manière efficace une addition de deux termes dont la somme est inférieure à 100 sans échanges unités-dizaine et une soustraction dont chaque terme est inférieur à 100 sans échanges dizaine-unités .
($12 + 65$; $24 + 13$; $30 + 20$; $48 - 6$; $53 - 20$,...)

- ...maîtrise le répertoire mémorisé de $0 + 0$ à $9 + 9$

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Concernant la résolution de problèmes, cf. Remarques spécifiques sous Commentaires généraux MSN

La résolution de problèmes ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage du champ :

– Calculs

Problèmes additifs :

- dans les problèmes de type EEE, la question peut porter sur un des états partiels ou sur l'état final
- dans les problèmes de type ETE, la question peut porter sur l'état initial, la transformation ou l'état final

Approche de la multiplication : il s'agit de sensibiliser les élèves au concept de multiplication et non pas de les entraîner à mémoriser le répertoire multiplicatif

Dans la première partie du cycle, dès qu'un enfant a acquis la conservation du nombre, il peut utiliser le surcomptage

MSN 14 – Comparer et sérier des grandeurs...

1 ... en passant de la comparaison de grandeurs à la quantification d'une grandeur

2 ... en expérimentant avec différents matériaux (eau, sable, bâtons, carrelages, planches)

3 ... en construisant et exprimant une mesure avec des unités non conventionnelles et/ou conventionnelles

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

ÉLÉMENTS POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Résolution de problèmes de mesurage, notamment: B D E F G

- tri et organisation des informations (*liste, schéma,...*)
- mise en œuvre d'une démarche de résolution
- ajustement d'essais successifs
- déduction d'une information nouvelle à partir de celles qui sont connues
- vérification, puis communication d'une démarche (oralement) et d'un résultat en utilisant un vocabulaire ainsi que des symboles adéquats

Mesure de grandeurs

Liens MSN 11 – Espace; A 12 AV – Perception; A 12 AC&M – Perception

Expérimentation avec différents matériaux (*eau, sable, bâtons, carrelages, planches,...*) 2

Approche perceptive de quelques grandeurs par manipulation (longueur, aire, volume, masse, temps) 4

Organisation d'un mesurage, choix d'une unité (conventionnelle ou non) et d'une procédure (longueur, aire, volume, masse, temps) 1 3 4

Estimation de longueurs et d'aires, soit en reportant une unité de mesure donnée, soit en recouvrant l'objet à mesurer avec plusieurs exemplaires de l'unité de mesure donnée 5

Mise en relation de grandeurs perçues et de grandeurs mesurées 4

Comparaison directe de deux ou plusieurs objets selon une grandeur: longueur, aire, volume, masse 5

Comparaison directe ou indirecte et classement de plusieurs objets selon une grandeur: longueur, aire, volume, masse 5

4 ... en mettant
en relation des
grandeurs perçues
et des grandeurs
mesurées

5 ... en effectuant
des comparaisons
directes et indirectes

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...résout des problèmes de mesures de longueurs en faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes :
- choix et mise en relation des données nécessaires à la résolution
 - organisation d'un mesurage (choix d'une procédure)
 - vérification de la pertinence du résultat
 - communication de la démarche (oralement) et du résultat

- ...utilise un étalon pour mesurer la longueur d'un objet
...compare des longueurs d'objets rectilignes et de segments

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Concernant la résolution de problèmes, cf. Remarques spécifiques sous Commentaires généraux de MSN

La résolution de problèmes ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage du champ :

– **Mesure de grandeurs**

Proposer des problèmes de mesurage dans différents espaces non seulement dans le « micro-espace » mais aussi dans le « méso-espace »

Le temps (durée) est traité dans **MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques**

Le mètre (m), le carré de 1 centimètre de côté (cm^2), et le kilogramme (kg) sont des unités « conventionnelles » alors que « la chaussure de Jérémie », « le petit triangle » et « la bille » utilisés pour mesurer sont des unités non conventionnelles

L'utilisation d'un outil de mesure conventionnel (règle, double mètre, mesurette,...) et le vocabulaire spécifique peuvent être utilisés, mais ne doivent pas devenir un domaine d'étude spécifique

Chez les élèves les plus jeunes déjà, l'éducation scientifique revêt un rôle prépondérant. Il s'agit de leur permettre de passer d'une vision égocentrique (anthropomorphique) et animiste du monde à une relation « scientifique » avec les phénomènes naturels ou techniques et avec le monde vivant.

Cette relation scientifique est faite d'attitudes (curiosité, ouverture d'esprit, remise en question de son idée, exploitation positive de ses erreurs,...) et de capacités (faire des hypothèses, observer, expérimenter, constater, rapporter,...). Il s'agit d'accepter les faits. Les connaissances acquises ne sont jamais définitives : déclinées à un certain niveau de complexité, elles sont momentanément utiles à l'élève, mais elles devront nécessairement être approfondies, révisées dans la suite de sa scolarité.

Concrètement au cycle 1, les *Sciences de la nature* :

- renforcent la curiosité des élèves et développent leur capacité à se poser des questions ;
- privilégient les manipulations, les observations, les explorations et les expérimentations ;
- invitent l'élève à exprimer ses constats et ses observations, à les interpréter ;
- encouragent l'élève à confronter ses résultats à ceux de ses pairs et avec ses hypothèses ;
- montrent que l'erreur est utile si on sait en tirer parti, et qu'il est important de changer d'avis lorsque les observations vont à l'encontre de ce que l'on pensait.

Espace	Nombres	Opérations	Grandeurs et mesures	Modélisation	Phénomènes naturels et techniques	Corps humain	Diversité du vivant	
11	12	13	14	15	16	17	18	Premier cycle

15 **MSN 15 – Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques** (cf. rabat de gauche)

Sciences de la nature

VISÉES PRIORITAIRES

Se représenter, problématiser et modéliser des situations et résoudre des problèmes en construisant et en mobilisant des notions, des concepts, des démarches et des raisonnements propres aux *Mathématiques* et aux *Sciences de la nature* dans les champs des phénomènes naturels et techniques, du vivant et de l'environnement, ainsi que des nombres et de l'espace.

MSN 16 – Explorer des phénomènes naturels et des technologies...

- 1 ... en confrontant ses conceptions entre pairs et avec divers médias
- 2 ... en distinguant les éléments du monde naturel des objets manufacturés
- 3 ... en cherchant à expliquer le fonctionnement de phénomènes naturels et d'objets techniques

Cet objectif d'apprentissage offre de nombreuses possibilités permettant à l'élève de se questionner, manipuler, observer, expérimenter, constater, s'étonner, remettre en question son idée première, rapporter. Les progressions sont donc des occasions privilégiées pour développer les capacités scientifiques des élèves.

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Les quelques étapes de la démarche scientifique présentée ci-dessous correspondent à un ordre qui s'applique au modèle courant d'un compte-rendu scientifique. Dans la phase d'apprentissage et dans l'action, cet ordre n'est pas respecté et fait, en réalité, l'objet de multiples allers-retours entre questionnement – hypothèse – constat – récolte et analyse de données – observation – expérimentation – élaboration d'un modèle explicatif.	
INITIATION À LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE	
Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures; L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral	
Formulation de questions et d'hypothèses au sujet d'une problématique (oralement ou par écrit: dessins ou schémas intuitifs, légendes,...)	
Proposition de pistes de recherche	
Élaboration et/ou mise en œuvre d'un dispositif d'expérimentation, d'exploration ou d'observation	
	Identification de quelques facteurs (variables) influençant un phénomène observé ou expérimenté
	Choix et utilisation d'outils de mesure adéquats pour une problématique
Découverte et comparaison de longueurs, de durées, de capacités,... à l'aide d'unités de mesure non standardisées (bandelettes, gobelets,...)	Comparaisons de longueurs, de capacités, de masses, de durées,... à l'aide d'unités non standardisées et des unités conventionnelles (système métrique, calendriers)
Relevé des observations ou des mesures effectuées (dessin, légende, description dictée à l'adulte,...)	Relevé des observations ou des mesures effectuées (dessins d'observation, photos, schémas, légendes, descriptions, explications, journal d'observation,...)
Organisation et tri des éléments récoltés et des observations à l'aide d'un outil de représentation proposé (frise chronologique, tableau de classement, représentations de longueurs,...)	Organisation et tri des collections, des observations et des résultats à l'aide de divers outils de représentation proposés (frise chronologique, tableaux et arbres de classement, schémas, représentations de longueurs,...)
Proposition d'une explication à partir des résultats d'une observation, d'une expérience. Sensibilisation à la distinction entre ce qui relève des résultats, des constats, et ce qui relève de l'interprétation qu'on en fait et qui peut être remise en question (constat: une règle flotte; interprétation: elle flotte parce qu'elle est en bois ou en plastique)	
Dans un compte-rendu oral, présentation d'une phase de la recherche (question de recherche, hypothèse, expérimentation, observation, résultats, interprétations,...) à l'aide de différents supports (image, dessin, photo,...)	Dans un compte-rendu oral ou écrit, présentation de certaines phases d'une recherche (question de recherche, hypothèse, expérimentation, observation, résultats, interprétations,...) à l'aide de différents supports (image, dessin, photo, texte, schéma,...)

4 ... en imaginant, en réalisant des expérimentations et en proposant des explications

5 ... en communiquant ses observations à l'aide d'un vocabulaire adapté

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Dans un souci de verticalité, les progressions proposées sont organisées autour de concepts centraux des sciences tels que les forces (énergie), les cycles naturels, la matière (ses caractéristiques, ses propriétés). Afin de ne pas anticiper sur le travail du cycle 2, on se limite à une approche simple de ces concepts, mais à une approche qui permettra la mise en œuvre et la construction des capacités scientifiques des élèves.

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

... formule au moins une question ou une hypothèse au sujet d'une problématique

... identifie un facteur (une variable ou une constante) intervenant dans une problématique

... propose un instrument de mesure adéquat dans une situation problématique donnée

... confronte ses résultats d'observation, d'expérimentation ou de recherches documentaires pour infirmer ou confirmer une hypothèse

... compare deux éléments (*objets, plantes, animaux, partie du corps,...*) selon des critères donnés

... choisit un critère pour trier une collection et l'utilise pour la présenter

... communique ses résultats par oral et à l'aide d'un dessin annoté

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

L'initiation à la démarche scientifique ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage des champs :

- **Matières**
- **Forces et énergie**
- **Planète Terre**

Une problématique signifie ici une situation scientifique qui questionne les élèves. Elle peut être interdisciplinaire

Utiliser les questions que se posent les élèves afin de maintenir et renforcer leur curiosité naturelle

Développer chez les élèves une attitude de chercheur : c'est la confrontation avec le monde réel (par manipulation, comparaison, observation,...) qui corrobore les hypothèses

Les réponses construites par les élèves sont évidemment incomplètes et parfois imprécises mais leur apportent généralement une nouvelle manière de voir la situation

La démarche scientifique développe l'esprit critique des élèves : ne pas toujours croire ce que l'on voit au premier regard ; se questionner, remettre en question son idée première

Liens A 11 AV – Expression et représentation ;
FG 11 – MITIC

MSN 16 – Explorer des phénomènes naturels et des technologies...

- 1... en confrontant ses conceptions entre pairs et avec divers médias
- 2... en distinguant les éléments du monde naturel des objets manufacturés
- 3... en cherchant à expliquer le fonctionnement de phénomènes naturels et d'objets techniques

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Matière	
Liens MSN 12 – Nombres; SHS 11 – Relation Homme-espace; A 12 AV – Perception; A 12 AC&M – Perception; FG 16-17 – Interdépendances (sociales, économiques, écologique)	
Récolte d'éléments (<i>bois, pierre, métal, tissu, plastique, papier,...</i>) de son environnement (naturel ou construit)	Récolte d'éléments (<i>bois, pierre, métal, tissu, plastique, papier,...</i>) de l'environnement (naturel ou construit)
Manipulation de divers éléments, prise d'information à l'aide des 5 sens, verbalisation des observations	Catégorisation spontanée (<i>flottabilité, perméabilité, solubilité, dureté et déformation, forme, masse, aspect,...</i>) des éléments récoltés puis discussion des critères retenus
Catégorisation spontanée de différents objets (de l'environnement naturel ou construit) selon des critères donnés (<i>aspect, forme, matière, masse, odeur,...</i>)	Classement (<i>aspect, forme, matière, masse, odeur,...</i>) et argumentation d'éléments selon des critères donnés: – utilisations des matières – matière(s) constitutive(s)
Réflexion à propos de quelques objets manufacturés : quelles en sont les matières constitutives ? comment les recycle-t-on ?	
Observation des phénomènes naturels liés à l'eau (<i>nuage, pluie, neige, grêle, soleil,...</i>)	Observation des phénomènes naturels liés à l'eau (<i>nuage, pluie, neige, grêle, inondation, vent, soleil,...</i>) et expérimentation des transformations de l'eau liquide-solide-liquide (neige, glace)
Forces et énergie	
Liens CM 11 – Condition physique et santé	
Expérimentation de la force à l'aide du corps et d'objets (<i>sac plastique, feuille de papier, tourniquet, bouteille, arrosoir, balle, bille, bateau à voile, moulin, aspirateur, jet d'eau,...</i>)	Expérimentation de la force de l'air, de l'eau et/ou d'objets en mouvement, perception à l'aide du corps et à l'aide de dispositifs construits (<i>éolienne, parachute, cerf-volant, roue à aube, balles ou billes roulant sur des rampes,...</i>)
Observation de la force de l'air, de l'eau, des objets en mouvement dans l'environnement	Utilisation des objets techniques
Mise en relation des expériences réalisées avec l'utilisation de ces forces par l'Homme	
	Réalisation et expérimentation de divers dispositifs pour rechercher l'équilibre entre divers objets ou le point d'équilibre propre d'un objet

4 ... en imaginant, en réalisant des expérimentations et en proposant des explications

5 ... en communiquant ses observations à l'aide d'un vocabulaire adapté

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...classe des objets selon des critères liés aux propriétés de la matière : aspect (*taille, rugosité, couleur,...*) et matières constitutives (*bois, pierre, métal,...*)

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Pour développer des capacités et attitudes scientifiques, confronter l'élève à des tâches ouvertes. Exemple : trier des éléments récoltés selon des critères choisis par l'élève (catégorisation spontanée)

...cf. Attentes liées à *Initiation à la démarche scientifique*

...équilibre deux masses par essais successifs à l'aide d'outils appropriés

MSN 16 – Explorer des phénomènes naturels et des technologies...

- 1 ... en confrontant ses conceptions entre pairs et avec divers médias
- 2 ... en distinguant les éléments du monde naturel des objets manufacturés
- 3 ... en cherchant à expliquer le fonctionnement de phénomènes naturels et d'objets techniques

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Planète Terre	
Liens MSN 18 – Diversité du vivant; SHS 11 – Relation Homme-espace; SHS 12 – Relation Homme-temps	
Distinction des différentes saisons par l'observation, l'approche par les sens et la comparaison de certaines caractéristiques (<i>température, luminosité, fréquence et nature des intempéries, apparence de la végétation, variations de températures, rythmes des végétaux, ouverture des fleurs,...</i>)	Distinction des cycles journaliers et saisonniers par l'observation de certaines caractéristiques (<i>température, luminosité, sens du vent, fréquence et nature des intempéries, apparence de la végétation, variations de températures, rythmes circadiens – activités/repos,...</i>) et la prise de mesures Réflexion et observation sur ce qui fonctionne de manière cyclique (<i>rythmes circadiens – activités/repos, rythmes des végétaux, ouverture des fleurs, rythmes biologiques animal – migration, hibernation, reproduction – et végétal – germination, floraison, fructification,...</i>) à partir de l'alternance jour/nuit et des saisons
Exploration de phénomènes naturels liés à l'actualité (<i>tempête, avalanche, migration des oiseaux,...</i>)	Exploration de phénomènes naturels liés à l'actualité (<i>tempête, inondation, sécheresse, avalanche, migration des oiseaux, éruption volcanique,...</i>) et émission d'hypothèses pour les expliquer

5 ... en communiquant ses observations à l'aide d'un vocabulaire adapté

MSN 16 - 15

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

...décrit le cycle naturel des saisons en utilisant quelques observations (*lumière, température, conditions météorologiques, végétation, faune,...*) et des repères temporels (calendriers)

Liens FG 11 – MITIC; FG 16-17 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

PHÉNOMÈNES NATURELS ET TECHNIQUES

MSN 17 – Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins...

- 1 ... en identifiant ses besoins
- 2 ... en expérimentant le fonctionnement de son corps à travers les sens
- 3 ... en représentant graphiquement son corps

Cet objectif d'apprentissage permet à l'élève d'affiner la perception et la connaissance de son corps et, en conséquence, de prendre conscience de ce qui lui est nécessaire ou néfaste. C'est pourquoi la composante « en identifiant certains risques de la vie courante » est activée et travaillée en même temps que chacune des autres : on s'intéresse par exemple aux rythmes biologiques et on réfléchit en même temps aux risques d'une perturbation de ces rythmes.

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Les quelques étapes de la démarche scientifique présentée ci-dessous correspondent à un ordre qui s'applique au modèle courant d'un compte-rendu scientifique. Dans la phase d'apprentissage et dans l'action, cet ordre n'est pas respecté et fait, en réalité, l'objet de multiples allers-retours entre questionnement – hypothèse – constat – récolte et analyse de données – observation – expérimentation – élaboration d'un modèle explicatif.	
INITIATION À LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE	
Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures; L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral	
Formulation de questions et d'hypothèses au sujet d'une problématique (oralement ou par écrit – dessins ou schémas intuitifs, légendes,...)	
Proposition de pistes de recherche	
Élaboration et/ou mise en œuvre d'un dispositif d'exploration ou d'observation	
	Identification de quelques facteurs (variables) influençant un phénomène observé ou expérimenté
	Choix et utilisation d'outils de mesure adéquats pour une problématique
Découverte et comparaison de longueurs, de durées, de capacités,... à l'aide d'unités de mesure non standardisées (bandelettes, gobelets,...)	Comparaisons de longueurs, de capacités, de masses, de durées,... à l'aide d'unités non standardisées et des unités conventionnelles (système métrique, calendriers)
Relevé des observations ou des mesures effectuées (dessin, légende, description dictée à l'adulte,...)	Relevé des observations ou des mesures effectuées (dessins d'observation, photos, schémas, légendes, descriptions, explications, journal d'observation,...)
Organisation et tri des observations à l'aide d'un outil de représentation proposé (frise chronologique, tableau de classement, représentations de longueurs,...)	Organisation et tri des observations et des résultats à l'aide de divers outils de représentation proposés (frise chronologique, tableaux et arbres de classement, schémas, représentations de longueurs,...)
Proposition d'une explication à partir des résultats d'une observation ou d'une expérience	
Sensibilisation à la distinction entre ce qui relève des résultats, des constats, et ce qui relève de l'interprétation qu'on en fait et qui peut être remise en question (constat: une règle flotte; interprétation: elle flotte parce qu'elle est en bois ou en plastique)	
Dans un compte-rendu oral, présentation d'une phase de la recherche (question de recherche, hypothèse, expérimentation, observation, résultats, interprétations,...) à l'aide de différents supports (image, dessin, photo,...)	Dans un compte-rendu oral ou écrit, présentation de certaines phases d'une recherche (question de recherche, hypothèse, expérimentation, observation, résultats, interprétations,...) à l'aide de différents supports (image, dessin, photo, texte, schéma,...)

Dans un souci de verticalité, et pour ne pas anticiper sur le travail des cycles 2 et 3, on se limite à une première approche du corps humain dans ses grandes caractéristiques et fonctions. Cette approche permet cependant la mise en œuvre et la construction des capacités scientifiques de l'élève, notamment sa capacité à utiliser ses 5 sens, à observer, à comparer, à schématiser, à se poser des questions.

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
... formule au moins une question ou une <u>hypothèse</u> au sujet d'une problématique	<i>L'initiation à la démarche scientifique ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage des champs :</i> – Schéma corporel – Corps humain dans sa globalité – Organes des sens – Risque et prévention
... identifie un facteur (une variable ou une constante) intervenant dans une problématique ... propose un instrument de mesure adéquat dans une situation problématique donnée ... confronte ses résultats d'observation, d'expérimentation ou de recherches documentaires pour infirmer ou corroborer une <u>hypothèse</u>	<i>Une problématique signifie ici une situation scientifique qui questionne les élèves. Elle peut être interdisciplinaire</i> <i>Au fil de la vie scolaire, de multiples opportunités de travail se présentent spontanément à la classe. En effet, rien n'est banal dans ce qui nous entoure et les élèves peuvent se poser toutes sortes de questions. Les utiliser contribue à maintenir et renforcer la curiosité naturelle des élèves de cet âge</i> <i>Développer chez les élèves une attitude de chercheur : c'est la confrontation avec le monde réel (par manipulation, comparaison, observation,...) qui corrobore les hypothèses. L'élève devrait petit à petit prendre confiance dans cette démarche et ne plus attendre que ce soit l'enseignant qui valide ses propositions</i>
... compare deux éléments (<i>objets, plantes, animaux, partie du corps,...</i>) selon des critères donnés	<i>Dans de telles situations de recherche, l'enseignant prend un rôle d'organisateur et d'aide pour la prise de mesure, l'observation, l'utilisation correcte des instruments, la notation des résultats,...</i>
... communique ses résultats par oral et à l'aide d'un dessin annoté	<i>Les réponses construites par les élèves sont évidemment incomplètes et parfois imprécises mais leur apportent généralement une nouvelle manière de voir la situation</i> <i>Dans ce type d'activité, une erreur bien exploitée et bien comprise devient une source de progrès (en tirer parti pour mieux anticiper les hypothèses ou observations suivantes); l'élève devrait progressivement comprendre que l'erreur fait partie de la démarche scientifique</i> <i>La démarche scientifique développe l'esprit critique des élèves : ne pas toujours croire ce que l'on voit au premier regard; se questionner, remettre en question son idée première</i>

MSN 17 – Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins...

1 ... en identifiant ses besoins

2 ... en expérimentant le fonctionnement de son corps à travers les sens

3 ... en représentant graphiquement son corps

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Schéma corporel 3 4 5 Liens A 11 AV – Expression et représentation ; CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression	
Représentation sommaire de son corps de face en utilisant le dessin, la peinture, le modelage,...	Représentation de son corps de face et de profil en utilisant le dessin, la peinture, le modelage,...
Comparaison de sa production à celle d'un livre, à un média et proposition de deux améliorations à sa représentation	
Identification des différentes parties du corps (<i>tête, bras, jambe, ventre, dos,...</i>) et du visage (<i>nez, yeux, bouche, oreilles, cheveux,...</i>)	Identification et représentation : – des différentes parties du corps (<i>tête, bras, jambe, ventre, dos,...</i>) et du visage (<i>nez, yeux, bouche, oreilles, cheveux,...</i>) – des principales articulations (<i>cou, genoux, coudes, poignets, épaules, chevilles,...</i>)
Prise de conscience du rôle des différentes parties du corps (<i>jambe pour le déplacement, main pour la préhension,...</i>)	Description des caractéristiques des parties externes du corps et de leur fonction
Le corps humain dans sa globalité 1 5 6 Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques ; SHS 12 – Relation Homme-temps ; CM 13 – Pratiques sportives ; CM 16 – Équilibre alimentaire ; FG 12 – Santé et bien-être	
Découpage du jour en différentes étapes	Découpage du jour en différentes étapes avec mise en évidence des besoins vitaux du corps à chacune d'entre elles
Échange sur une observation personnelle qu'il a faite sur son rythme biologique et ses besoins	
Identification de ce qui est vital (respirer, boire, manger, dormir, se mouvoir, se protéger)	
	Sensibilisation à une hygiène de vie (<i>manger équilibré, respect de son corps,...</i>)
Organe des sens 2 5 6 Liens MSN 18 – Diversité du vivant ; CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression ; CM 15 – Sens et besoins physiologiques ; FG 12 – Santé et bien-être	
Découverte des 5 sens par l'expérimentation (<i>en classe, dans la forêt, au bord de la rivière, autour de l'école,...</i>)	Découverte des 5 sens par l'expérimentation pour dégager certaines caractéristiques de ce qui est perçu Différenciation d'objets par expérimentation en choisissant et utilisant ses sens (<i>déterminer si c'est sucré, mouillé, coloré, rugueux,...</i>)
Risques et prévention 5 Liens SHS 11 – Relation Homme-espace ; CM 11 – Condition physique et santé ; FG 12 – Santé et bien-être	
Identification de ce qui peut être dangereux pour le corps dans différentes situations, lors de sorties ou d'événements liés à la vie de la classe	
Formulation d'une hypothèse sur ce qui peut être dangereux pour son corps dans une situation nouvelle donnée par l'enseignant et proposition d'un comportement adapté	

4 ... en identifiant les principales caractéristiques de certaines parties du corps

5 ... en identifiant certains risques de la vie courante

6 ... en définissant son rythme biologique

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ... situe et nomme les principales parties de son corps et de son visage
- ... identifie les fonctions essentielles des principales parties repérées

- ... identifie et nomme ses besoins vitaux (respirer, boire, manger, dormir, se protéger)

- ... identifie, repère et nomme les 5 sens
- ... décrit par comparaison quelques caractéristiques liées aux 5 sens:
 - ouïe (aigu/grave; fort/faible,...)
 - goût (sucré/salé,...)
 - odorat (agréable/désagréable,...)
 - toucher (lisse/rugueux; chaud/froid; mouillé/sec; taille; lourd/léger,...)
 - vue (clair/sombre; couleur; forme,...)

- ... respecte les règles de sécurité dans des situations données

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Dans ces situations de travail, l'élève recourt aussi souvent que possible à l'observation, par ex. à l'aide d'un miroir, d'une photo ou autre

Ces situations donnent l'occasion pour l'élève de confronter ses observations personnelles (son dessin) à des documents de référence (médiats divers) ou par l'observation d'un tiers

Privilégier des jeux tels que « jouer à l'aveugle », « jouer au sourd », « sauter sur une jambe », « attacher ses chaussures d'une main »,... pour mettre en évidence le rôle des différentes parties du corps

Mettre en évidence les éléments temporels rythmant une journée: jour, nuit; matin, midi, soir; repas, école, loisirs,...

Les sens doivent être entraînés pour affiner les perceptions des jeunes élèves: à exercer le plus possible en classe, dans la forêt, au bord de la rivière, autour de l'école,...

Le travail sur les sens permet souvent le dépistage d'un dysfonctionnement

Cette composante est à travailler en lien avec les autres (besoins vitaux, risques liés aux 5 sens, risques liés au reste du corps, chute, brûlure, accident de la route, baie et produit toxique, malnutrition,...)

MSN 18 – Explorer l'unité et la diversité du vivant...

1 ... en repérant des propriétés et/ou des caractères communs au vivant

2 ... en distinguant le vivant du non vivant

3 ... en réalisant des expérimentations

Cet *Objectif d'apprentissage* aborde la biologie en se limitant au concept du vivant (caractéristiques, besoins, exigences,...), par opposition au non vivant. Dans un souci de verticalité, ce travail porte en lui les bases nécessaires à ce qui sera abordé au cycle 2, notamment l'équilibre entre les plantes ou animaux et leur milieu, les cycles de développement,

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

Les quelques étapes de la démarche scientifique présentée ci-dessous correspondent à un ordre qui s'applique au modèle courant d'un compte-rendu scientifique. Dans la phase d'apprentissage et dans l'action, cet ordre n'est pas respecté et fait, en réalité, l'objet de multiples allers-retours entre questionnement – hypothèse – constat – récolte et analyse de données – observation – expérimentation – élaboration d'un modèle explicatif.

INITIATION À LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures ; L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral

Formulation de questions et d'hypothèses au sujet d'une problématique (*oralement ou par écrit – dessins ou schémas intuitifs, légendes,...*)

Proposition de pistes de recherche

Élaboration et/ou mise en œuvre d'un dispositif d'expérimentation, d'exploration ou d'observation

Identification de quelques facteurs (variables) influençant un phénomène observé ou expérimenté

Choix et utilisation d'outils de mesure adéquats pour une problématique

Comparaisons de longueurs, de capacités, de masses, de durées,... à l'aide d'unités non standardisées (*bandelettes, gobelets,...*)

Comparaisons de longueurs, de capacités, de masses, de durées,... à l'aide d'unités non standardisées et des unités conventionnelles (*système métrique, calendriers*)

Relevé des observations ou des mesures effectuées (*dessins, légendes, descriptions, dictées à l'adulte,...*)

Relevé des observations ou des mesures effectuées (*dessins d'observation, photos, schémas, légendes, descriptions, explications, journal d'observation,...*)

Organisation et tri des éléments récoltés et des observations à l'aide d'un outil de représentation proposé (*frise chronologique, tableau de classement, représentations de longueurs,...*)

Organisation et tri des collections, des observations et des résultats à l'aide de divers outils de représentation proposés (*frise chronologique, tableaux et arbres de classement, schémas, représentations de longueurs,...*)

Proposition d'une explication à partir des résultats d'une observation, d'une expérience

Sensibilisation à la distinction entre ce qui relève des résultats, des constats, de ce qui relève de l'interprétation qu'on en fait et qui peut être remise en question (*constats: une règle flotte; interprétation: elle flotte parce qu'elle est en bois ou en plastique*)

Dans un compte-rendu oral, présentation d'une phase de la recherche (*question de recherche, hypothèse, expérimentation, observation, résultats, interprétations,...*) à l'aide de différents supports (*image, dessin, photo,...*)

Dans un compte-rendu oral ou écrit, présentation de certaines phases d'une recherche (*question de recherche, hypothèse, expérimentation, observation, résultats, interprétations,...*) à l'aide de différents supports (*image, dessin, photo, texte, schéma,...*)

4 ... en identifiant les besoins fondamentaux du vivant : se nourrir, se protéger, se reproduire

5 ... en présentant ses observations

6 ... en explorant divers milieux urbains et naturels et en visitant des expositions (musées, zoo, jardins botaniques,...)

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

les caractéristiques qui font l'unité du vivant dans son apparente diversité,... Sans renoncer à faire mémoriser quelques connaissances, cet *Objectif d'apprentissage* veut surtout donner des occasions de manipuler, d'observer, de se poser des questions,...

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

... formule au moins une question ou une hypothèse au sujet d'une problématique

... identifie un facteur (une variable ou une constante) intervenant dans une problématique

... propose un instrument de mesure adéquat dans une situation problématique donnée

... confronte ses résultats d'observation, d'expérimentation ou de recherches documentaires pour infirmer ou confirmer une hypothèse

... compare deux éléments (objets, plantes, animaux, partie du corps,...) selon des critères donnés

... choisit un critère pour trier une collection et l'utilise pour la présenter

... communique ses résultats par oral et à l'aide d'un dessin annoté

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

L'initiation à la démarche scientifique ainsi décrite est destinée à s'appliquer aux Progressions d'apprentissage des champs :

- Diversité des milieux (enquête)
- Le vivant : unité et diversité
- Cycle de vie

Une problématique signifie ici une situation scientifique qui questionne les élèves. Elle peut être interdisciplinaire

Au fil de la vie scolaire, de multiples opportunités de travail se présentent spontanément à la classe. En effet, rien n'est banal dans ce qui nous entoure et les élèves peuvent se poser toutes sortes de questions. Les utiliser contribue à maintenir et renforcer la curiosité naturelle des élèves de cet âge

Développer chez les élèves une attitude de chercheur : c'est la confrontation avec le monde réel (par manipulation, observation,...) qui corrobore les hypothèses

L'élève devrait petit à petit prendre confiance dans cette démarche et ne plus attendre que ce soit l'enseignant qui valide ses propositions

Dans de telles situations de recherche, l'enseignant prend un rôle d'organisateur et d'aide pour la prise de mesure, l'observation, l'utilisation correcte des instruments, la notation des résultats,...

Les réponses construites par les élèves sont évidemment incomplètes et parfois imprécises mais leur apportent généralement une nouvelle manière de voir la situation

Dans ce type d'activité, une erreur bien exploitée et bien comprise devient une source de progrès (en tirer parti pour mieux anticiper les hypothèses ou observations suivantes); l'élève devrait progressivement comprendre que l'erreur fait partie de la démarche scientifique

La démarche scientifique développe l'esprit critique des élèves : ne pas toujours croire ce que l'on voit au premier regard ; se questionner, remettre en question son idée première

MSN 18 – Explorer l'unité et la diversité du vivant...

1 ... en repérant des propriétés et/ou des caractères communs au vivant

2 ... en distinguant le vivant du non vivant

3 ... en réalisant des expérimentations

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

Diversité des milieux (enquête) 3 5 6

Liens SHS 11 – Relation Homme-espace ; A 12 AV – Perception ; A 12 AC&M – Perception

Exploration d'un milieu en utilisant ses sens
Comparaison de ce qui est perçu à l'aide des sens selon un critère donné

Exploration d'un milieu (utilisation de tous ses sens) en répertoriant les éléments qui le composent
Comparaison de quelques-uns de ces éléments (3-4 arbres, 3-4 cailloux, 3-4 animaux,...)
Distinction entre animaux et végétaux

Le vivant : unité et diversité 1 2 3 5

Liens MSN 12 – Nombres ; MSN 17 – Corps humain ; FG 16-17 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

Collecte de différents éléments à l'extérieur de l'école et organisation spontanée de la collection par comparaison

Collecte de différents éléments à l'extérieur de l'école et organisation spontanée de la collection par comparaison
Échanges sur les caractéristiques proposées par les élèves pour définir ce qui est vivant
Tri d'une collection à l'aide du critère vivant/non vivant (naître, croître, se reproduire, mourir)

Cycle de vie 3 4 5

Liens MSN 17 – Corps humain ; FG 16-17 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

Observation d'un animal en classe ou dans son environnement pour identifier les besoins du vivant (manger, boire, se reposer, se protéger,...)

Expérimentation sur la germination et le développement d'une plante en testant les besoins imaginés par les élèves ; mise en évidence du cycle de vie d'une plante
Enquête pour identifier les besoins des animaux à partir d'un élevage (en classe, à la ferme, au zoo,...)
Comparaison entre différents animaux pour définir comment leurs besoins se réalisent (se nourrir, se protéger,...) et comment s'accomplit leur cycle de vie (naissance – croissance – reproduction)
Recherche de quelques critères de différenciation entre les plantes et les animaux

- 4

... en identifiant les besoins fondamentaux du vivant : se nourrir, se protéger, se reproduire
- 5

... en présentant ses observations
- 6

... en explorant divers milieux urbains et naturels et en visitant des expositions (musées, zoo, jardins botaniques,...)

A B C ... voir MSN 15 rabat de gauche

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...compare deux éléments (objets, plantes ou animaux) selon des critères donnés	Recourir aussi souvent que possible à la manipulation, à l'observation et à la comparaison Exploiter le milieu le plus possible en interdisciplinarité
...distingue le vivant du non vivant selon deux ou trois caractéristiques ...argumente que les plantes, comme les animaux, font partie du vivant	Recourir aussi souvent que possible à la manipulation, à l'observation, à la comparaison et au tri
...cf. Attentes liées à <i>Initiation à la démarche scientifique</i> ...nomme deux besoins fondamentaux du vivant et les décrit sur deux animaux étudiés ...compare des animaux de deux classes différentes pour dégager des différences et des similitudes ...trouve quelques caractéristiques communes aux animaux et aux plantes	Recourir aussi souvent que possible à la formulation d' <u>hypothèses</u> , à la manipulation, à l'expérimentation, à l'observation, à la comparaison et au retour sur <u>hypothèse</u> Veiller à ce que les étapes de la vie d'une plante soient repérées sans que les termes spécifiques (germination, croissance, floraison, fructification) soient nécessairement sus

Lexique Mathématiques et Sciences de la nature

Algorithme : c'est une procédure automatisée de calcul. Pour chaque opération, il existe différents algorithmes.

Chiffre : en mathématique, un chiffre est un signe, un caractère destiné à l'écriture des nombres. Dans notre numération, il existe dix chiffres différents : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 0.

Conjecture : par « pose d'une conjecture puis validation ou réfutation », on entend : émettre des suppositions sur « quelque chose qui semble vrai », puis essayer de le démontrer. « Conjecture » a ainsi une signification proche du terme « hypothèse » employé dans la langue courante. Pour le mathématicien, « hypothèse » prend un sens particulier, c'est un outil de démonstration.

Croquis : comme le dessin, le croquis est une forme de représentation d'une figure. Il ne respecte pas les mesures mais contient des informations (cotes, symboles, explications complémentaires) qui permettent soit de définir la figure qu'il représente de manière univoque, soit de servir de support à la réflexion.

Débat scientifique : dans une assemblée comme dans un petit groupe d'élèves, le débat scientifique peut se faire aussi bien en début d'activité de recherche afin d'extraire et de confronter les conceptions de chacun, qu'en fin d'activité où il s'agira cette fois de confronter les résultats obtenus. L'élève qui veut participer au débat scientifique organisé par l'enseignant est invité à prendre la parole en s'adressant directement à ses pairs de la façon suivante : « Moi, je pense que telle idée est valide..., que tel raisonnement prouve ou contredit l'idée soutenue par moi ou par mon pair..., et voilà mes raisons... ». Au cours du débat, chacun doit donc défendre ses idées avec ténacité tant qu'elles lui semblent plus raisonnables que les explications concurrentes ou contradictoires et (contrairement au débat polémique) les abandonner, en disant pour quelles raisons, quand il a été persuadé du contraire. Dans ce « débat d'idées et d'explications », chacun sait qu'il gagne non pas principalement si le débat lui donne raison, mais plutôt si l'explicitation des arguments des uns et des autres l'éclaire et éclaire les autres, fait avancer le groupe dans la compréhension profonde de la situation. Dans ce débat, l'enseignant se porte garant de la scientificité globale du débat mais non de la vérité ou de la pertinence des arguments et résultats proposés au fur et à mesure. C'est à la fin seulement qu'il institutionnalise les résultats vrais et conformes (définitions et théorèmes), qu'il identifie les résultats faux (les plus récurrents contre lesquels il faudra continuer à se battre), qu'il met en exergue les procédures qui ont été productrices d'idées ou qui ont permis de séparer le vrai du faux (le « métier » de scientifique).

Démarche scientifique : il s'agit d'une démarche plus générale que la démarche expérimentale. En effet, en *Sciences de la nature*, il se produit souvent des situations où l'expérimentation est impossible pour des raisons pratiques (il est difficile d'expérimenter en laboratoire le mouvement des planètes ou l'avancée des glaciers) ou éthiques (le respect du vivant limite au strict nécessaire toute expérimentation sur des êtres vivants

et en particulier sur des animaux ou des hommes). La démarche du physicien ou du chimiste de reproduire un phénomène en laboratoire en contrôlant les variables et les paramètres est donc rarement applicable à d'autres sciences. Dans ce cas, l'expérimentation peut être remplacée par l'observation répétée afin de disposer d'un nombre statistiquement valable de données permettant d'extraire ce qui se reproduit de ce qui est lié à un cas particulier.

Démonstration ou preuve : en mathématiques, la démonstration (ou la preuve) a un statut tout à fait particulier par rapport aux autres sciences : elle se base sur le principe du tiers exclu (en mathématiques, une affirmation est vraie ou fausse, elle n'a pas de statut intermédiaire). La démonstration mathématique est le seul moyen de valider une conjecture puisqu'il n'y a pas la possibilité de confronter celle-ci au monde réel. Cependant se focaliser sur les démonstrations canoniques souvent reformulées après coup peut amener les élèves à croire que des argumentations n'ont de valeur en mathématiques que lorsqu'elles sont présentées sous une forme définitive, alors que la recherche en mathématiques est foisonnante d'essais, erreurs, tentatives, expériences, ébauches, éléments de preuves, esquisses de raisonnement,...

Dessin : le dessin (construction, plan) est une représentation d'une figure qui respecte les mesures (de longueurs et d'angles) et dont la précision dépend des instruments utilisés et de l'habileté manuelle du dessinateur. Les dessins peuvent causer des interprétations erronées de certaines figures. Par exemple, la représentation dessinée d'une droite est une ligne nécessairement finie alors que l'objet géométrique est une ligne infinie. De même, la mesure d'un angle est indépendante de la longueur de ses côtés sur le dessin.

Division : la division permet de trouver :

1. la mesure de chaque part lors de partages égaux (« division de partage »);
2. le nombre de parts de mesure donnée qui entrent dans une quantité fixée (« division de contenance »);
3. le rapport de deux grandeurs (exprimées dans la même unité de mesure) ou de deux nombres (comparaison);
4. une grandeur à partir d'une autre (une longueur à partir d'une aire, une aire à partir d'un volume,...) dans des situations de produits de mesures;
5. la valeur unitaire dans des situations de proportionnalité;
6. une nouvelle grandeur correspondant au rapport de deux grandeurs de natures différentes (vitesse, densité de population,...).

Division euclidienne : opération qui consiste, à partir de deux nombres naturels D (dividende) et d (diviseur), à déterminer deux nombres naturels q (quotient) et r (reste) tels que $D = d \times q + r$ avec $r < d$.

Ensemble de nombres :

- Les nombres naturels ou entiers naturels permettent de compter des quantités finies d'objets. Ce sont les éléments de l'ensemble $\mathbb{N} = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$.

- Les nombres entiers relatifs sont les éléments de l'ensemble $\mathbb{Z} = \{\dots, -6, -5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5, +6, \dots\}$.
- Les nombres décimaux sont les nombres dont l'écriture décimale est finie, autrement dit qui peuvent être écrits à l'aide d'un nombre fini de chiffres.
- Les nombres rationnels sont des nombres qui peuvent être représentés par le quotient de deux nombres entiers (exemples: $\frac{1}{5}$; 0,6666...; -3; 7,629). L'ensemble des nombres rationnels est noté $\mathbb{Q}$.
- Les nombres irrationnels sont des nombres qui ne peuvent pas être représentés par le quotient de deux nombres entiers (exemples: π , $\sqrt{2}$).
- Les nombres réels sont des nombres rationnels ou irrationnels. L'ensemble des nombres réels est noté $\mathbb{R}$.
- Tous les nombres naturels sont des entiers relatifs, tous les entiers relatifs sont des nombres décimaux, tous les nombres décimaux sont des nombres rationnels et tous les nombres rationnels sont des nombres réels: $\mathbb{N} \subset \mathbb{Z} \subset \mathbb{Q} \subset \mathbb{R}$.

Espace (délimitation): selon les travaux de G. Galvez et G. Brousseau (1983) ainsi que de R. Berthelot et M.-H. Salin (1992), il existe trois types d'espaces avec lesquels l'individu peut être en interaction :

- le micro-espace qui, selon Brousseau (1983), est « l'espace des interactions liées à la manipulation des petits objets ». Il désigne l'espace sous contrôle visuel direct du sujet qui peut voir, toucher et déplacer les objets de cet espace. De plus, le sujet étant extérieur à cet espace, les objets y sont perçus exhaustivement. Appréhender cet espace ne nécessite donc pas de conceptualisation. Exemples: la feuille de papier ou la table de l'élève;
- le méso-espace qui, selon Brousseau (1983), est « l'espace des déplacements du sujet dans le domaine contrôlé par la vue ». En d'autres termes, c'est un espace accessible à une vision globale. Les objets, fixes ou mobiles, y sont visibles selon diverses perspectives puisque l'individu est inclus dans cet espace, peut s'y déplacer et l'observer selon différents points de vue. Appréhender cet espace nécessite donc une conceptualisation. Exemples: la salle de classe ou la cour de récréation;
- le macro-espace qui, selon Berthelot et Salin (1992), est par exemple « l'espace des trajets dans la ville ». Il s'agit d'un espace accessible uniquement à des visions partielles. Les objets y sont fixes et une partie seulement est sous le contrôle de la vue. L'individu y est inclus et doit donc coordonner les informations partielles pour reconstituer le tout. Appréhender cet espace nécessite donc une conceptualisation. La résolution de problèmes dans le méso- ou le macro-espace nécessite souvent le passage par une représentation de la situation dans le micro-espace (schéma, croquis, plan,...). La réflexion est alors menée sur cette représentation puis les résultats sont reportés dans la situation réelle. Exemple: les trajets pour aller de la maison à l'école.

Figure: en géométrie, la figure est un objet immuable et idéal. Elle existe indépendamment des représentations (dessin, croquis,...) qui en sont faites. Par exemple, une droite représentée par un croquis ou un dessin est finie et épaisse alors que la droite géométrique est une figure infinie et sans épaisseur (elle n'est que longueur).

Forme: la forme est liée à la perception d'ordre visuel d'un objet; c'est l'ensemble de ses contours résultant de son organisation (*un chapeau de clown en forme de cône*). Une figure n'a de forme que dans la mesure où elle est représentée par un dessin, un croquis, un objet,...

Frise: motif constitué de formes géométriques répétées et disposées régulièrement.

Hypothèse: ce terme a un sens différent en mathématiques et en sciences; en mathématique, il correspond à ce qui est connu, par exemple pour démontrer un théorème; en sciences, il correspond à une supposition, une tentative d'explication résultant d'une problématique, plausible en l'état des connaissances de la personne qui l'émet qui doit être confrontée à l'épreuve des faits, l'élaboration d'hypothèses est une étape essentielle à toute démarche d'investigation scientifique.

Identifier: ce mot est utilisé dans les composantes et dans les progressions avec deux sens différents:

- **identifier** dans le sens de repérer un élément sur la base de ses caractéristiques;
- **identifier** dans le sens de créer un lien entre deux concepts (utilisation caractéristique des sciences). Exemple: identifier la masse à la quantité de matière.

Mobiliser: signifie choisir et utiliser une démarche, un outil ou une connaissance. En fonction de la situation, ce choix et cette utilisation sont laissés à l'initiative de l'élève.

Modéliser: recouvre l'idée d'associer à une situation complexe un modèle qui la rend intelligible en la réduisant à ses éléments essentiels.

Multiplication: la multiplication permet de trouver:

1. le résultat d'additions répétées (multiplication par un entier) dans les situations d'itération;
2. le nombre de combinaisons possibles dans les situations liées au produit cartésien (*par ex: 3 entrées, 3 plats principaux et 2 desserts permettent de constituer $3 \times 3 \times 2 = 18$ menus*);
3. une grandeur en connaissant la grandeur unitaire dans les situations de proportionnalité;
4. de nouvelles grandeurs (aires, volumes,...) dans les situations de produits de mesures.

Outils de calcul: ce sont les diverses manières qui permettent d'estimer, d'obtenir ou de valider le résultat d'une opération arithmétique. Les outils de calcul utilisés sont notamment les répertoires mémorisés, le calcul réfléchi, les algorithmes et la calculatrice.

Pavage : composition d'une figure donnée en utilisant certaines figures imposées, que ce soit dans le plan (surfaces) ou dans l'espace (solides).

Problèmes additifs¹ :

- Type EEE (état, état, état) : deux états se composent pour donner un nouvel état. Exemple : Valentin a 12 billes, Séraphine en a 9. Ensemble, ils en ont 21.
- Type ETE (état, transformation, état) : une transformation d'un état initial en un état final. Exemple : Valentin a 12 billes. Il joue une partie contre Séraphine et en perd 7. Il lui en reste 5.
- Type ECE (état, comparaison, état) : une comparaison de deux mesures ou deux états. Exemple : Valentin a 12 billes, Séraphine en a 7 de moins que Valentin. Séraphine a donc 5 billes.
- Type TTT (transformation, transformation, transformation) : deux transformations se composent pour donner une transformation. Exemple : Séraphine a gagné 6 billes, puis elle en a perdu 9. En tout elle en a perdu 3.
- Type RTR (relation, transformation, relation) : une transformation opère sur un état relatif (une relation) pour donner un état relatif. Exemple : Valentin devait 6 billes à Séraphine. Il lui en rend 4. Il ne lui en doit plus que 2.
- Type RRR (relation, relation, relation) : deux états relatifs se composent pour donner un état relatif. Exemple : Valentin doit 7 billes à Séraphine, mais Séraphine lui en doit 3. Valentin doit donc 4 billes à Séraphine.

Recomptage : procédure qui consiste à réunir ou reconstituer sur un support quelconque (les doigts en général) plusieurs collections puis compter le tout.

Situation-problème : elle correspond à une situation complexe pour l'élève, tirée, si possible, du réel dans le cadre des sciences, et dont la résolution n'a pas de solution évidente a priori, les connaissances de l'élève étant encore insuffisantes. Elle a pour but de permettre la construction d'un nouvel outil ou d'un savoir qui sera plus adapté à la résolution de la situation. Elle place l'élève devant une difficulté, obstacle qui remet en cause ses conceptions et représentations. Il s'agit alors pour l'élève d'explorer ses conceptions, de se poser des questions qui devraient engendrer une rupture dans son savoir puis de dégager et de choisir des pistes de recherche, enfin de rassembler ses résultats en les validant, les structurant et les synthétisant en vue d'être communicables. La conclusion à une telle activité se fait de préférence sous forme de débat scientifique ou d'une synthèse gérée par l'enseignant sur la base des productions des élèves.

Suite :

- Une suite (U_n) est arithmétique s'il existe un réel r , appelé la raison de la suite, tel que pour tout entier naturel n , $U_{n+1} = U_n + r$.
- Une suite (U_n) est géométrique s'il existe un réel q , appelé la raison de la suite, tel que pour tout entier naturel n , $U_{n+1} = q U_n$.

Surcomptage : compter au-delà du cardinal d'une première collection en ajoutant autant d'unités qu'il y a d'éléments dans la deuxième collection.

Systémique :

- En physique, caractérise une situation où la modification d'un élément implique la modification de tous les éléments du système, y compris la/les cause-s.
- En biologie, caractérise une situation où la modification d'un élément implique la modification d'autres éléments du système, y compris la/les cause-s.

Théorème-élève : ensemble de règles ou de représentations erronées construites par l'élève, la plupart du temps par généralisation abusive de propriétés.

Unités non conventionnelles : il s'agit d'unités de mesure choisies parmi des objets physiques (main, cahier, tasse,...) servant d'étalon pour effectuer la mesure (approximative) d'une grandeur.

Utiliser : s'entend aussi bien pour des connaissances en acte (utilisation intuitive, naturelle dans le cadre d'exemples particuliers) que pour des connaissances d'ordre déclaratif (l'élève sait énoncer la propriété qu'il utilise et la reconnaître comme une propriété indépendante de l'exemple choisi).

¹ *Apprentissages et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire* / A. Gagnebin, N. Guignard, F. Jaquet / COROME éd. 1998 / p. 115-125 ; p. 129-131.



Sciences humaines et sociales

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments.

Commentaires généraux

INTENTIONS

En accord avec les valeurs contenues dans la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* et la *Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant*, et en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, le domaine *Sciences humaines et sociales* organise l'acquisition de connaissances, de concepts, d'outils, et de compétences nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable. Par la confrontation méthodique de sources variées et par la formulation et la validation d'hypothèses, il permet à l'élève de situer les enjeux sociaux, économiques, politiques, environnementaux et culturels dans leurs dimensions spatiale et temporelle. Il permet d'acquérir des savoirs et des repères indispensables à la compréhension du monde actuel.

Dans des sociétés complexes et changeantes, chacun a besoin de disposer de repères et de clés de lecture structurées pour saisir et interpréter les processus qui sous-tendent leur organisation territoriale et pour comprendre comment les sociétés se construisent dans le temps. Le domaine *Sciences humaines et sociales* doit contribuer par ailleurs à une ouverture sur le monde, permettant à l'élève de s'interroger sur les relations qui s'établissent tant à l'intérieur des sociétés qu'entre celles-ci et leur territoire. Il l'invite à comparer l'ici et l'ailleurs, le passé, le présent et le futur, développant ainsi la capacité de mise en perspective et de distanciation nécessaire à la compréhension des réalités sociales dans leurs dimensions spatiale et temporelle. Pour gagner en profondeur d'analyse, il met à profit les angles de vue et les modes de pensée des disciplines traditionnellement enseignées à l'école telles que la *Géographie*, l'*Histoire* et l'*Éducation à la citoyenneté*.

Les finalités du domaine des *Sciences humaines et sociales* peuvent se regrouper en trois catégories :

- **finalités civiques ou patrimoniales :** la *Géographie*, l'*Histoire* et la *Citoyenneté* sont enseignées afin de doter les futurs citoyens d'une connaissance des sociétés présentes et passées, dans leurs dimensions économiques, sociales, culturelles, politiques, historiques, dans leur manière de penser et organiser leur espace de vie et de concevoir les rapports Homme-nature. L'enjeu est aussi de construire des repères communs à tous les élèves sur les sociétés présentes et passées. Ces connaissances et informations doivent leur permettre de mieux raisonner, décider et agir dans leur contexte social, territorial et temporel. Dans le PER, la réunion des trois disciplines en un domaine *Sciences humaines et sociales* contribue à donner corps à une compréhension plus élargie de la société et des enjeux pour l'avenir ;
- **finalités intellectuelles ou critiques :** la *Géographie*, l'*Histoire* et la *Citoyenneté* développent des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux afin de les mettre à distance. Cette formation intellectuelle se fait par

une initiation à quelques aspects de méthodes scientifiques (enquêtes géographiques ou historiques) et par le développement d'un certain esprit critique ; par exemple, en *Géographie*, le décodage des enjeux de pouvoir entre acteurs et leur marquage dans l'espace ; en *Histoire*, la distinction entre mythe et histoire ou l'analyse des usages que l'on fait de l'histoire ; en *citoyenneté*, la réflexion sur les valeurs en jeu et l'identification des composantes émotionnelles et rationnelles des décisions. Ces finalités sont présentes dès le cycle 1 au travers de certains questionnements et de la démarche de recherche en *Sciences humaines* ;

- **finalités pratiques :** le domaine *Sciences humaines et sociales* vise également à doter le futur adulte de savoirs utiles au quotidien, dans la vie professionnelle et sociale. Il s'agit par exemple de savoir lire une carte ou un graphique, s'orienter dans l'espace, rechercher une information, formuler un argument, faire entendre sa voix dans un débat, ... Diverses progressions et attentes sont liées à ces finalités pratiques dès les premiers degrés.

Chaque discipline de *Sciences humaines et sociales* pose un regard particulier sur le monde et s'est constitué une manière de traiter les problématiques qu'elle se donne.

Le propos de la Géographie est notamment de mettre en évidence les relations qui lient l'Homme à l'espace et les hommes entre eux à travers l'espace. L'enseignement de la géographie doit donc conduire l'élève à prendre conscience de la manière dont les sociétés se représentent l'espace, dont elles l'organisent et dont elles résolvent les problèmes liés à son exploitation et à son aménagement. Dans cette perspective, l'enseignement de la géographie intègre des démarches descriptives et explicatives. Il privilégie des explications de type systémique, faisant intervenir de multiples éléments en interaction ; ceux-ci peuvent relever des domaines politiques, économiques, sociaux, culturels ou des conditions naturelles (relief, climat, végétation, hydrographie, ressources naturelles).

Le propos de l'Histoire est d'étudier la manière dont les individus, à différentes époques et dans différents contextes, ont vécu collectivement, se sont organisés en société, ont géré leurs conflits, et la diversité de leurs points de vue et intérêts. L'*Histoire* analyse aussi comment les hommes ont répondu aux multiples questions qu'ils se sont toujours posées (*sens de la vie et de la mort, rapport à la nature, transmission des connaissances et des héritages,...*). Elle permet ainsi d'interroger les rapports qui existent entre le passé et le présent, et par là, d'envisager le futur. L'enseignement de l'*Histoire* doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé. En promouvant des attitudes de tolérance, de respect et de responsabilité envers autrui, cet enseignement conduit l'élève à développer les valeurs humanistes de solidarité avec les générations passées, présentes et futures.

Le propos de l'enseignement de la Citoyenneté est de contribuer à une meilleure compréhension du rôle des individus et des collectivités dans le monde actuel. La citoyenneté est considérée dans son sens le plus large, et pas seulement au niveau de l'exercice de droits politiques. Ainsi envisagé, l'enseignement de la citoyenneté en milieu scolaire s'ouvre aux enjeux de société; elle peut concerner les problématiques politiques, sociales, environnementales, économiques, religieuses, culturelles et sportives. Elle englobe un éventail d'activités très diverses (*débat, engagement démocratique au sein de la classe ou de l'établissement par exemple*), qu'elle articule avec l'acquisition de connaissances sur des thèmes en lien avec l'actualité dans la mesure du possible.

STRUCTURE GLOBALE DU DOMAINE

Le domaine des *Sciences humaines et sociales* se construit autour de trois axes : l'espace, le temps et la société, auxquels s'ajoutent les outils et méthodes de recherche propres au domaine.

Les apprentissages concernant les outils et méthodes de recherche (SHS 13, 23, 33) ne peuvent être développés séparément; ils sont inclus dans les progressions et attentes liées à l'espace (SHS 11, 21, 31) et au temps (SHS 12, 22, 32).

Selon les cantons, les enseignements qui peuvent participer au domaine sont :

- la *Géographie*;
- l'*Histoire*;
- la *Citoyenneté* (*Éducation civique, Éducation citoyenne, ...*).

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

	<i>Relation Homme-espace</i>	<i>Relation Homme-temps</i>	<i>Outils et méthodes de recherche</i>	<i>Relation Homme-société</i>	
Premier cycle	SHS 11 – 13 Se situer dans son contexte spatial et social... Géographie	SHS 12 – 13 Se situer dans son contexte temporel et social... Histoire	SHS 13 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de <i>Sciences humaines et sociales</i> ... Géographie / Histoire		Premier cycle
Deuxième cycle	SHS 21 Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace... Géographie	SHS 22 Identifier la manière dont les hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps, ici et ailleurs... Histoire	SHS 23 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de <i>Sciences humaines et sociales</i> ... Géographie / Histoire	SHS 24 Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale... Citoyenneté	Deuxième cycle
Troisième cycle	SHS 31 Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci... Géographie	SHS 32 Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps... Histoire	SHS 33 S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des <i>Sciences humaines et sociales</i> ... Géographie / Histoire	SHS 34 Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique... Citoyenneté	Troisième cycle

CONDITIONS CADRE MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Pour le domaine des *Sciences humaines et sociales*, les conditions cadre matérielles et organisationnelles doivent :

- mettre à disposition de l'élève du matériel et des documents de référence de qualité (cartes diverses, atlas thématiques, statistiques, bases de données, photos, matériel à trois dimensions, Internet, images aériennes,...), en favorisant notamment le recours aux *MITIC* (*Médias, Images et Techniques de l'Information et de la Communication*);
- donner à l'élève l'occasion de mener des apprentissages et des explorations hors de la classe, notamment en offrant régulièrement la possibilité d'observation directe des paysages et des traces du passé;
- mettre les élèves en contact avec des éléments du patrimoine historique (archives, monuments, musées,...);
- permettre de concrétiser des formes de débats démocratiques dans l'école (débat visant à confronter des idées, à trouver un consensus, à prendre une décision, à élaborer et réaliser un projet);
- donner l'occasion d'assister à l'exercice des pouvoirs démocratiques (législatif, judiciaire, votation,...).

ÉLÉMENTS DE MISE EN ŒUVRE

Conformément aux finalités du domaine, la progression des apprentissages et les attentes du domaine *Sciences humaines et sociales* portent à la fois sur :

- l'appropriation de notions centrales, du vocabulaire et des repères spatiaux et temporels liés aux thèmes traités;
- l'utilisation d'outils tels que cartes, graphiques ou textes (en lecture et en production), images, schémas, frises, outils de mesures;
- des compétences de questionnement, de formulation d'hypothèses, d'analyse, de synthèse.

Le plan d'études de *Géographie* précise les espaces et les thèmes à étudier, celui d'*Histoire* définit les périodes et les aspects de la société à aborder.

Pour l'axe *Citoyenneté*, l'importance relative des trois pôles (*citoyenneté et institutions, pratique de la citoyenneté, citoyenneté et enjeux de société*) et leurs interactions évoluent au cours de la scolarité en rapport avec l'âge des élèves et les apprentissages antérieurs (cf. *Présentation générale*, 2.1).

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement de :

- la *Collaboration*, notamment en l'engageant dans une recherche collective ou des travaux de groupe;

- la *Communication*, notamment en le faisant participer à des débats, formuler des questions, exploiter l'information, sélectionner des sources pertinentes, structurer des données, présenter ses travaux sous forme orale ou écrite;
- les *Stratégies d'apprentissage*, notamment en développant son raisonnement, ses stratégies, ses facultés d'abstraction dans ce domaine;
- la *Pensée créatrice*, notamment en l'amenant à proposer des solutions originales;
- la *Démarche réflexive*, notamment en développant son regard critique sur ses propres représentations et celles des autres et en l'amenant à choisir des approches et des méthodes adéquates par rapport aux problématiques qu'il veut traiter.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine participe principalement aux thématiques :

- *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication* (*MITIC*), notamment par l'acquisition de méthodes de travail et d'outils propres au domaine, construits et mobilisés pour la recherche, et permettant le choix et l'analyse critiques des sources (y c. des sources historiques) et des informations nécessaires à la compréhension ou à la résolution d'une problématique;
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, notamment par la majorité des apports liés à l'axe *Citoyenneté*. Le travail mené en *Histoire* autour des origines, des appartenances et sur la distinction entre histoire et mémoire permet d'amener un peu de recul sur les questions identitaires;
- *Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)*, notamment par l'étude et l'analyse critique des interactions entre les activités humaines et l'environnement, prenant en compte la perspective d'un développement durable.

CONTRIBUTION À LA LANGUE DE SCOLARISATION (FRANÇAIS)

Par le biais des activités menées autour de la *Relation Homme-temps, Homme-espace et Homme-société*, les disciplines du domaine contribuent à renforcer les compétences de lecture et de compréhension de documents historiques ou de données géographiques souvent complexes nécessitant de mobiliser les capacités langagières en français des élèves. La réflexion et les débats autour des questions citoyennes contribuent également aux compétences de communication en langue de scolarisation et stimulent la capacité à argumenter, raisonner et analyser.

Les enseignants du domaine incitent les élèves à un usage convenable de l'orthographe et de la syntaxe dans les textes produits.

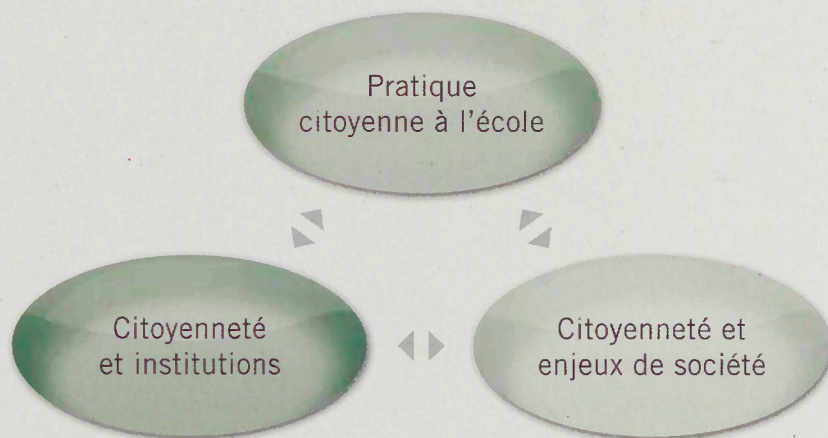
REMARQUES SPÉCIFIQUES GÉNÉRALES

En étudiant les *Relations Homme-espace, Homme-temps* et *Homme-société*, les élèves découvrent qu'on ne peut pas raisonner de la même manière sur les phénomènes naturels et sur les phénomènes humains. Lorsqu'il s'agit de phénomènes humains, les acteurs avec leurs représentations, leurs intentions, leurs valeurs ou leurs émotions prennent une importance particulière. De ce fait, les méthodes de la *Géographie* et de l'*Histoire* se distinguent des méthodes utilisées en *Sciences de la nature*, même si toutes visent l'objectivité, c'est-à-dire à se tenir au plus près de l'objet d'étude, au plus près du réel étudié.

Organisée dans le PER autour de trois pôles en interaction (cf. *Présentation générale*, point 1.5), l'*Éducation à la citoyenneté* est prise en charge de manière plus spécifique par la *Formation générale (Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances)* et par le domaine SHS.

Dans l'axe *Relation Homme-société* du domaine SHS, l'enseignement de la citoyenneté se focalise prioritairement, mais pas exclusivement, sur le pôle *Citoyenneté et Institutions*. Il aborde notamment les notions d'État, de droit, de démocratie, les grandes caractéristiques du système politique suisse, les principales institutions internationales. Il exerce aussi l'élève au débat et à l'analyse de questions socialement vives (enjeux sociaux actuels en débat).

La spécificité du fonctionnement de la démocratie en Suisse, sur les plans tant communal que cantonal et fédéral fait que le peuple est très fréquemment sollicité (votations, élections, initiatives populaires, référendums, pétitions). Ce contexte favorise un apprentissage de ces connaissances en lien avec l'actualité.



La citoyenneté et les institutions

Il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre de connaissances qui doivent l'amener à comprendre l'organisation de la société et de ses institutions, sur les plans tant local, cantonal, national qu'international, afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs.

Pratique citoyenne à l'école

Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public,...).

La citoyenneté et les enjeux de société

Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier. Pour cela, seront abordés des thèmes qui permettent de s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs.



Introduction pour le 1^{er} cycle

Le domaine *Sciences humaines et sociales* partage avec le domaine *Sciences de la nature* une approche du réel par diverses démarches d'exploration. Ces deux domaines se distinguent cependant car le premier s'intéresse au monde social alors que le second traite des phénomènes naturels et technologiques, qui ne fonctionnent pas de la même manière et que l'on explore par des démarches un peu différentes.

Compte tenu du développement des enfants de cet âge, les activités vont privilégier l'action directe des élèves sur du matériel, sur le terrain, auprès des personnes qui font partie de leur univers (enseignant-e, directeur d'école, concierge, parents, amis,...). L'espace et le temps vécus en commun sont aussi privilégiés pour que les activités d'apprentissage aient du sens. Progressivement, le travail pourra également porter sur des espaces et des temps évoqués par des sources diverses : témoignages, images, représentations cartographiques,...

L'élève est progressivement amené à questionner le réel qui l'entoure, à expliquer sa manière de le comprendre (conceptions, représentations, suppositions, hypothèses). Il confronte ses propres conceptions au réel par des démarches d'observation ou d'enquête, en catégorisant les éléments par comparaison, en exprimant ce qu'il découvre, apprend, constate. Enfin, il se positionne dans ce réel et comprend la place qu'il y tient. Ce type de démarches construit les fondements de ce qui sera développé au cycle 2 (SHS 23).

Au cycle 1, le concept de *société* se décline à un niveau adapté aux élèves, par exemple en identifiant les acteurs (individus ou groupes) qui agissent dans la société avec leur rôle, leur manière de considérer les choses et leurs actions. Ce concept conduit à identifier les règles qui organisent la vie en commun, les principaux besoins (habiter, acheter, travailler, se déplacer, se divertir,...), ce qui est aménagé pour cela (école, maison, route, commerces,...), l'évolution de certains de ces éléments au cours du temps récent. Cette construction progressive du concept de société bénéficie des apports du domaine *Langues* (identification des acteurs d'une histoire, de leurs intentions, de leurs actions) et de la *Formation générale* (surtout FG 14-15). Ce travail est essentiel car il construit les fondements de ce qui se fera au cycle 2 en citoyenneté (SHS 24). Ce que l'on entend par *socialisation* – soit l'entrée dans un groupe plus vaste que la famille, avec ses règles, ses enjeux, ce qui est attendu de l'élève,... – dépasse largement le domaine des *Sciences humaines et sociales* et implique l'ensemble des domaines, surtout dans la première partie du cycle.

Le travail d'exploration du monde social permet également aux élèves de développer les notions de *temps* et d'*espace*, les deux dimensions dans lesquelles les actions humaines prennent place. Cette structuration mentale se fait par des exercices de perception, de description ou de classement et par l'utilisation d'outils pour représenter et se représenter l'espace et le temps. Notons que la construction des concepts de temps et d'espace se fait sur le long terme et que les autres domaines y participent également, tels *Mathématiques* et *Sciences de la nature*, *Corps et mouvement* et *Langues*, par exemple par des éléments tels que mesure, latéralisation, marqueurs langagiers d'espace et de temps, organisation temporelle d'un récit, descriptions de lieux,...

Pour identifier au mieux les enjeux d'apprentissage évoqués ci-dessus et tenir compte de SHS 13, les progressions et attentes ont été regroupées en quatre catégories :

- **percevoir** : utiliser ses 5 sens pour saisir ou s'emparer intellectuellement du réel ; ce travail peut se faire de façon libre et spontanée ou de façon plus dirigée ;
- **décrire et classer/catégoriser** : observer, constater, délimiter ; pour une situation donnée, identifier des composants, des attributs, des caractéristiques ; grouper en fonction de critères ou organiser selon un certain ordre ;
- **se repérer** : se construire progressivement un réseau de repères (temporels, spatiaux, sociaux) dans son espace-temps vécu ou évoqué par des sources et être capable d'utiliser ce réseau de repères dans l'action et dans la communication ;
- **se questionner et analyser** : sur une situation donnée, partager ses représentations, donner son avis, imaginer ou utiliser des questions, sélectionner les indices permettant d'y répondre, formuler des hypothèses, les argumenter, les comparer, les opposer, les hiérarchiser afin d'organiser des réponses ; élaborer et communiquer des conclusions (même partielles et provisoires). On travaille ici avec des questions ouvertes car elles n'ont pas une seule bonne réponse.

Aspects des compétences	Espaces concernés	
	1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Percevoir Décrire et classer/catégoriser (Se) repérer (Se) questionner et analyser	Espace familier de l'élève (classe, école, maison,...) ainsi que l'espace vécu (place de jeux, jardin,...)	Espace familier de l'élève (<i>classe, école, maison,...</i>) ainsi que les espaces fréquentés occasionnellement dans le quartier ou le village en lien avec la vie de la classe (<i>patinoire, piscine, espace vert,...</i>)

Relation Homme-espace	Relation Homme-temps	Outils et méthodes de recherche	
11	12	13	Premier cycle

13

SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales

(cf rabat de droite)

Relation Homme-espace

Géographie

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments.

SHS 11 – Se situer dans son contexte spatial et social...

- 1 ... en explorant l'espace vécu et l'espace des autres (activités humaines), en exprimant sa perception
- 2 ... en se familiarisant avec la lecture de photos, maquettes, schémas, plans et cartes
- 3 ... en utilisant des termes spécifiques liés à l'espace et à la géographie

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Espaces concernés	
Espace familier de l'élève (classe, école, maison,...) ainsi que l'espace vécu (place de jeux, jardin,...)	Espace familier de l'élève (classe, école, maison,...) ainsi que les espaces fréquentés occasionnellement dans le quartier ou le village en lien avec la vie de la classe (patinoire, piscine, espace vert,...)
PERCEVOIR	
Liens MSN 17 – Corps humain; FG 12 – Santé et bien-être	
Découverte sensorielle de l'espace proche (<i>perception des odeurs, bruits, matières, lumières, températures,...</i>)	
Expression des observations et des sentiments liés aux espaces vécus ou visités (<i>surprise, curiosité, crainte, attrait, malaise,...</i>)	
DÉCRIRE ET CLASSER/CATÉGORISER	
Liens L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral	
Observation et description de l'espace vécu ou fréquenté	
Énoncé des différences constatées (<i>distance, pente, durée,...</i>) dans les espaces concernés et dans les descriptions des élèves	
Distinction entre les éléments naturels et ceux construits par l'Homme (aménagements)	
Description de certaines de leurs caractéristiques (<i>fonction sociale, utilisation, dangerosité, matériaux utilisés,...</i>)	
Catégorisation des éléments, naturels et construits, de l'espace proche (<i>cours d'eau, végétation, voies de communication, bâtiments</i>)	
Utilisation de ces catégories pour décrire des éléments de l'espace proche	
Comparaison entre l'espace vécu et des espaces lointains (<i>autres quartiers, régions, lieux de vacances,...</i>)	
(SE) REPÉRER	
Liens MSN 11 – Espace; MSN 14 – Grandeurs et mesures; FG 11 – MITIC	
Identification sur des photographies d'éléments appartenant à l'espace vécu	
Localisation, sur le terrain, d'éléments dessinés ou photographiés	Localisation, sur le terrain et sur divers supports (<i>plans, maquettes, croquis</i>), d'éléments dessinés ou photographiés
	Recherche sur le terrain de l'emplacement du photographe au moment de la prise de vue
Identification des formes, des volumes et des éléments significatifs (bâtiments, cours d'eau, routes,...) représentés sur divers supports	
(<i>photos, maquettes,...</i>)	(<i>photos, maquettes, schémas, plans et cartes</i>)
Repérage des signes et symboles figurant sur les représentations libres ou conventionnelles	Décodage de signes et de symboles figurant sur les représentations libres ou conventionnelles
Comparaison entre la réalité et les représentations graphiques des divers supports	

- 4

... en s'interrogeant et en recherchant des solutions à un problème lié à l'aménagement de l'espace vécu
- 5

... en s'orientant dans l'espace vécu à l'aide de repères
- 6

... en représentant librement l'espace vécu

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
	Inciter à découvrir la diversité de son environnement
...exprime oralement ses observations spatiales (c'est loin, près, long, court, ça monte, ça descend,...)	Liens CT – Communication – Codification du langage
	Sensibiliser au fait que l'espace produit résulte de décisions humaines
...décrit et catégorise quelques éléments de l'espace proche	Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques
	Catégoriser permet notamment de prendre conscience de l'inclusion d'éléments dans un ensemble plus vaste
	Liens FG 11 – MITIC
...situe des éléments du terrain sur une maquette ou un plan, et inversement	Établir des liens entre la réalité et les représentations graphiques de l'espace nécessite de nombreuses activités préalables sur le terrain
...reconnait des éléments sur une photographie, un dessin ou un plan simple représentant la réalité	

SHS 11 – Se situer dans son contexte spatial et social...

- 1 ... en explorant l'espace vécu et l'espace des autres (activités humaines), en exprimant sa perception
- 2 ... en se familiarisant avec la lecture de photos, maquettes, schémas, plans et cartes
- 3 ... en utilisant des termes spécifiques liés à l'espace et à la géographie

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Comparaison de photographies de lieux divers, ou d'un même lieu selon différents angles de vue, à différents moments de l'année	
Mise en évidence des ressemblances et des différences	
Identification de la permanence (ou non) de certains éléments et de leur pertinence en tant que points de repère	
Définition de la position d'une personne ou d'un élément par rapport à soi	
Définition de sa propre position ou de celle d'un élément par rapport à des points de repère	
	Définition de la position d'un élément en tenant compte d'un point de vue différent (<i>autre personne, autre emplacement</i>)
Déplacement dans un espace familier (<i>classe, salle de gym, préau,...</i>) sur la base d'indications (<i>consignes orales, photographies,...</i>), en utilisant des points de repère	Déplacement dans un espace fréquenté sur la base d'indications (<i>consignes orales ou écrites, photos, schémas, plans,...</i>) en utilisant des points de repère communs définis par la classe
Description d'un parcours (destinée à une autre personne)	
Représentation de l'espace proche en deux dimensions (<i>dessin, peinture,...</i>)	Représentation de l'espace proche en deux et trois dimensions (<i>disposition d'objets, modelage,...</i>)
	Dessin d'un trajet respectant une succession de points de repère
Utilisation d'un vocabulaire spécifique précis pour décrire et situer les différents éléments de l'espace proche : devant, derrière, gauche, droite, en haut, en bas, loin, près, sur, dessus, sous, dessous, à côté, au milieu, dedans, dehors,...	
Utilisation de verbes d'action liés aux déplacements : aller vers, tourner, traverser, monter, descendre,...	

(SE) QUESTIONNER ET ANALYSER

Liens CT – Stratégies d'apprentissage – Développement d'une méthode heuristique

Observation de l'aménagement de l'espace familier (<i>classe, préau, place de jeu, jardin,...</i>)	Observation de l'aménagement de l'espace familier et fréquenté (<i>école, quartier, village,...</i>)
Identification d'aménagements différents (<i>vestiaire, coin lecture, préau,...</i>)	Identification d'aménagements différents, selon divers critères (<i>utilité, sécurité, esthétique, impact environnemental</i>)
Identification des fonctions possibles d'un espace (<i>espace de travail, de loisirs, de repos,...</i>) et des personnes concernées par cet espace (<i>les utilisateurs et ceux qui décident de son utilisation, de son aménagement</i>)	
	Formulation d'hypothèses concernant l'emplacement de divers éléments (<i>meubler de la classe, locaux de l'école, zones de jeu dans le préau, bâtiments,...</i>)
	Formulation de propositions argumentées pour l'aménagement de l'espace familier

- 4

... en s'interrogeant et en recherchant des solutions à un problème lié à l'aménagement de l'espace vécu
- 5

... en s'orientant dans l'espace vécu à l'aide de repères
- 6

... en représentant librement l'espace vécu

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
	Liens SHS 12 – Relation Homme-temps; MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques
...situe une personne ou un élément par rapport à soi ou à des points de repères	Définir un point de repère comme pertinent s'il est perceptible et permanent
...suit et décrit un parcours familial à l'aide d'un plan ou d'une maquette en se référant à des repères communs	En lien avec CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression Liens CT – Stratégies d'apprentissage – Gestion d'une tâche
...représente un trajet familial par le dessin en tenant compte de la succession des points de repère	Liens CT – Communication – Codification du langage Liens A 11 AC&M – Expression et représentation
...utilise des termes de repérage pertinents pour situer et décrire un élément	Liens L1 16 – Grammaire de la phrase; L1 – 16 – Vocabulaire
	Liens FG 16-17 – Interdépendances
...différencie les espaces de l'école en identifiant les utilisateurs, les fonctions	Réfléchir aux fonctions d'un espace peut contribuer à l'élaboration d'un règlement d'école Liens FG 14-15 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie Questionner l'espace produit: par qui? pour qui? pour quoi? quand? comment? Élaborer un projet d'aménagement de la classe ou d'utilisation du préau Liens FG 13 – Choix et projets personnels; CT – Collaboration – Prise en compte de l'autre – Action dans le groupe

Aspects des compétences	Temps concernés	
	1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Percevoir		Temps vécu ou évoqué
Décrire et classer/catégoriser	Temps vécu ou évoqué et possibilité de comparaison avec le passé	Temps historique, imprégnation et comparaison avec le temps présent par le biais de témoignages, récits, documents, traces,...
(Se) repérer		
(Se) questionner et analyser		

Relation Homme-espace	Relation Homme-temps	Outils et méthodes de recherche	
11	12	13	Premier cycle

13

SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales
(cf. rabat de droite)

Relation Homme-temps

Histoire

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments.

SHS 12 – Se situer dans son contexte temporel et social...

- 1 ... en explorant le temps vécu et en décrivant sa perception de celui-ci
- 2 ... en utilisant des repères
- 3 ... en se représentant le temps vécu à l'aide de systèmes de repérage personnels et conventionnels (ligne du temps, roue, tableau,...)

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Temps concernés	
Temps vécu ou évoqué et possibilité de comparaison avec le passé	Temps vécu ou évoqué Temps historique, imprégnation et comparaison avec le temps présent par le biais de témoignages, récits, documents, traces,...
PERCEVOIR	
Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 17 – Corps humain	
Perception des éléments sensoriels qui rythment la vie (<i>cloches, sonnerie, circulation, activités humaines, lumières, phénomènes saisonniers,...</i>)	
Perception du déroulement, de l'avancement du temps sur le vivant (<i>plantes, animaux, humains,...</i>)	
Perception des durées et expression du ressenti qui y est lié	
Découverte du temps passé au travers de témoignages, objets, récits,...	
DÉCRIRE ET CLASSER/CATÉGORISER	
Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 17 – Corps humain	
Observation et description de ce qui change, de ce qui est semblable au cours d'une durée donnée	
Observation et comparaison de durées	Observation et mesure de durées
Découpage des durées en identifiant le début et la fin d'une action, d'un processus, d'un événement (<i>école/vacances, travail/loisirs/repos,...</i>)	
Découpage d'une durée en périodes (<i>matinée, pause, après-midi,...</i>)	Découpage d'une durée en périodes (<i>heures, jours, semaines, mois, saisons, années, vie</i>)
Description des caractéristiques de ces périodes	
Identification et description de phénomènes, d'événements cycliques, se renouvelant dans un ordre immuable (<i>heures, jours, saisons,...</i>)	
Classement des étapes d'une activité ou d'événements vécus, les unes par rapport aux autres, en établissant des relations de succession (avant/après) et de simultanéité (<i>en même temps que...</i>)	
Débat concernant la pertinence de l'ordre chronologique choisi (<i>pourquoi dans cet ordre-là?, à quoi sert cette étape?...</i>)	
Distinction des étapes de la vie : naissance, enfance, âge adulte, vieillesse, mort	Classement des étapes de la vie : de la naissance à la mort
	Exploration du temps vécu par sa famille, par la construction d'un arbre généalogique simplifié (<i>notion de génération</i>), à partir de photographies, de dessins

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Inciter à découvrir la diversité de son environnement

Amener les élèves à percevoir l'irréversibilité du temps

...identifie dans son environnement des durées, des changements et des permanences

Utiliser des outils de mesure du temps comme le sablier ou la montre

Liens *MSN 14 – Grandeurs et mesures*

Placer ces durées sur différentes échelles du temps pour les comparer

En lien avec *MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques*

...classe les étapes (représentées sous forme de photographies, dessins) d'un événement vécu ou évoqué (récit) selon leur succession ou leur simultanéité

Au moment du classement d'activités par ordre chronologique, amener les élèves à se questionner sur les incidences qui y sont liées, en terme d'organisation ou de comportement

...lit et comprend un arbre généalogique simplifié et indique les liens entre les personnes

Tenir compte du contexte familial des élèves et, si nécessaire, évoquer une famille fictive

SHS 12 – Se situer dans son contexte temporel et social...

- 1 ... en explorant le temps vécu et en décrivant sa perception de celui-ci
- 2 ... en utilisant des repères
- 3 ... en se représentant le temps vécu à l'aide de systèmes de repérage personnels et conventionnels (ligne du temps, roue, tableau,...)

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
(SE) REPÉRER	
Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures	
Identification de points de repère pour découper le temps vécu en périodes (<i>en lien avec les moments de la vie scolaire et familiale, puis les rythmes du corps, de la nature, de la société</i>)	
Mise en relation d'événements ou d'activités spécifiques avec ces périodes (<i>fêtes, célébrations,...</i>)	
Découverte de représentations conventionnelles (<i>ligne du temps, roue et calendrier,...</i>) pour situer des événements (<i>passés, présents et futurs</i>)	Utilisation de représentations conventionnelles (<i>ligne du temps, roue et calendrier,...</i>) pour situer des événements
Utilisation d'un vocabulaire spécifique précis pour situer et décrire la <u>durée</u> et la mesure du temps:	
– avant, pendant, après, en même temps, hier, aujourd'hui, demain, matin, après-midi, soir, jour, nuit, (très ou trop) long, court, rapide, lent,... – les jours de la semaine, les saisons – les heures, les jours de la semaine, les mois de l'année, les saisons	
(SE) QUESTIONNER ET ANALYSER	
Liens L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral; FG 11 – MITIC; CT – Stratégies d'apprentissage – Développement d'une méthode heuristique	
Écoute de récits historiques, de <u>mythes</u> , de légendes	
Discussion à propos des éléments réels et des éléments imaginaires	
	Distinction entre personnages historiques et héros de fiction
Observation de <u>traces</u> du passé (<i>images, objets,...</i>)	
	Recherche et description de traces du passé récent ou plus ancien liées au milieu local (<i>images, objets, constructions,...</i>)
	Mise en relation avec des témoignages oraux ou écrits
	Identification, dans le milieu local, de la permanence et des changements entre aujourd'hui, hier et un passé plus éloigné
Comparaison d'objets de la vie quotidienne d'un enfant à des époques différentes (<i>jouets, vêtements, véhicules,...</i>)	
	Débat et hypothèses sur le fonctionnement, l'utilité des objets observés
	Recherche sur les modes de vie des deux générations précédentes (<i>outils, nourriture, bâtiments, communications,...</i>)
	Identification de modifications intervenues
	Questionnement sur une de ces modifications, proposition d'hypothèses pour en expliquer les causes

4 ... en établissant des relations de succession et de simultanéité

5 ... en prenant connaissance de la multiplicité des religions

6 ... en utilisant des témoignages et des traces diverses du passé

7 ... en s'interrogeant sur des éléments de la vie d'autrefois et en constatant les changements/les permanences

8 ... en s'inspirant des récits, des mythes et des légendes

9 ... en utilisant des termes spécifiques liés au temps et à l'histoire

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...utilise une ligne du temps et un calendrier pour situer des événements	Liens <i>MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 17 – Corps humain</i> Utiliser les fêtes religieuses, les anniversaires et les événements de la vie de la classe comme marqueurs temporels Favoriser l'emploi de calendriers de formes et d'échelles différentes Utiliser plusieurs échelles de temps permet d'identifier leur inclusion
...connaît et utilise en situation le vocabulaire qui se rapporte à la durée, à la mesure et à la perception du temps	Utiliser les principales unités de découpage du temps suivantes : le quart d'heure, la demi-heure, l'heure, le jour, la semaine, le mois, la saison, l'année Exercer la lecture de l'heure Liens <i>L1 16 – Vocabulaire</i>
...cite, décrit et compare quelques éléments du passé et du présent en observant ce qui change, ce qui ne change pas	Exercer en classe et sur le terrain les capacités d'observation de l'élève Liens <i>CT – Communication – Analyse des ressources</i>
...classe des éléments donnés selon les critères « ancien » et « actuel » de façon argumentée	Observer et comparer le présent avec le passé permet de se projeter dans le futur

Lexique Sciences humaines et sociales

Acteurs : individus, groupes ayant des rôles différents, et donc des représentations et des intentions différentes. Prendre en compte les acteurs implique de reconnaître l'aspect subjectif de certaines décisions humaines. En géographie humaine où l'on considère que l'espace est façonné par la société qui l'occupe, on s'intéresse plus particulièrement aux représentations, intentions et décisions qui le concernent.

Contextualisation : mise en relation d'une action, d'un fait avec les circonstances temporelles, spatiales, sociales, culturelles, ... dans lesquels ils se sont produits. Comprendre les faits ainsi que les actions, décisions ou représentations humaines dans leur contexte est un préalable à toute interprétation et permet de tenir compte des spécificités et de l'univers mental particulier à chaque société étudiée et ainsi d'éviter les anachronismes ou les généralisations abusives.

Cycle : suite de phénomènes, d'événements, se renouvelant dans un ordre immuable et à un rythme régulier (biologique, quotidien, saisonnier, ...); il s'agit de « temps cyclique », alternatif au temps « linéaire ». C'est à partir de l'intuition d'un temps cyclique que l'être humain organise la réalité collective et les rituels temporels qui scandent la vie sociale (cf. Irréversibilité).

Diffusion : en *Sciences humaines*, propagation des connaissances, des idées, des biens, ... Les innovations, les modes de développement économique ou les approches culturelles se propagent selon certains rythmes et cheminements (flux, réseaux, limites). Temps et espace sont donc intimement liés. Les processus ne se déroulent pas forcément de la même manière si l'on a affaire à des hommes (migrations), à des objets ou à des informations.

Durée : persistance d'un phénomène dans le temps; continuité, permanence temporelle d'une réalité. La durée peut être perçue de façon subjective ou mesurée de façon objective. Trois durées de l'histoire sont identifiées, chacune apportant une compréhension de la situation historique étudiée :

- la **durée longue** qui caractérise l'histoire presque immobile, dont les évolutions sont quasiment imperceptibles (mentalités, ...);
- la **durée moyenne** qui caractérise l'histoire sociale (conditions matérielles, cycles économiques, ...);
- la **durée courte** qui caractérise l'histoire événementielle.

Échelle : (concept d'~) ordre de grandeur utilisé pour comprendre une problématique. La compréhension d'une problématique géographique peut varier selon l'échelle considérée (locale, régionale, mondiale); il est donc nécessaire de combiner les échelles d'analyse. Il ne s'agit pas ici du rapport mathématique entre la réalité et sa représentation sur une carte.

Espace familial : espace auquel l'élève est habitué et où il se sent en sécurité (classe, école, maison). Il est le lieu propice à des activités autonomes.

Espace proche : espace situé dans un certain rayon autour de l'école. L'espace proche peut être fréquenté par la classe ou vécu par les élèves (mais ne l'est pas forcément). Il s'oppose aux espaces lointains qui ne peuvent pas être fréquentés par la classe, mais qui peuvent être vécus par certains enfants (dont on exploitera le témoignage) ou médiatisés par des images ou représentations (Paris, la tour Eiffel, ...).

Espace produit : tout espace est le produit d'une société. Le fonctionnement de celle-ci, qui, en soi, est invisible, se matérialise partiellement dans l'aménagement de l'espace. L'étude de l'espace est donc indissociable de celle de la société qui l'occupe et le façonne, ou qui l'a occupé et façonné par le passé. Le concept d'espace produit est central dans les cycles 2 et 3. Il sous-entend que tout espace est le produit ou le résultat de décisions, de besoins pris en compte, d'initiatives d'acteurs particuliers, ... Cette manière de penser l'espace établit des liens forts entre une société et l'espace qu'elle occupe.

Espace vécu : espace que l'élève a l'occasion de parcourir dans sa vie; l'espace vécu est singulier à chaque élève (selon son lieu d'habitation, ses activités hors temps scolaire et les déplacements de sa famille en Suisse ou dans le monde). Il englobe évidemment l'espace familial mais ne s'y restreint pas. L'espace vécu se prête à l'expression de chaque élève en particulier, expression qui peut se faire deux par deux (« je t'explique comment venir chez moi »; « je t'explique comment était le lieu de mes vacances »). Pour travailler sur un espace vécu commun à tous les élèves, on exploitera les espaces fréquentés (ou visités, ou parcourus) ensemble, durant la vie de classe (patinoire, piscine, espace vert, promenade d'école, ...). L'espace fréquenté devient un espace que l'on peut soumettre à une analyse (par exemple en s'interrogeant « pourquoi là ? »).

Flux : mouvement ou échange en grand nombre (de personnes, d'argent, de biens, de services ou de ressources) (cf. Réseau).

Histoire savante : recherche et production historiques issues des méthodes scientifiques propres aux historiens.

Intentionnalité : ensemble des intentions, des objectifs, des positions et attitudes pris par les acteurs en fonction de leurs représentations et de leurs intérêts concernant une situation donnée, ou – en *Géographie* – un espace donné. C'est au travers des actions, des prises de position et des choix des acteurs que l'on peut percevoir leurs intentionnalités.

Interaction : action ou influence réciproque qui peut s'établir entre des phénomènes. Un phénomène n'est pas lié à une seule cause ou à une seule conséquence; plusieurs éléments se combinent de façon complexe (cf. Systémique).

Irréversibilité : caractère de ce qui ne revient pas, ne se répète jamais de la même façon : le passé révolu est définitif ; on parle de « temps linéaire ». D'une manière générale, c'est l'existence de phénomènes irréversibles qui permet de fixer le sens de l'écoulement objectif du temps (cf. Cycle).

Localisation : (concept de) positionnement des éléments et phénomènes dans l'espace ; ce positionnement se définit à plusieurs échelles (locale, régionale,...). Il s'agit également des raisons justifiant cet emplacement : conditions naturelles, économiques, politiques, sociales, culturelles.

Mémoire : capacité d'un individu ou d'un groupe humain de se souvenir des faits passés et ce souvenir lui-même. La mémoire individuelle est fondée sur l'expérience de la personne ; la mémoire collective est partagée, transmise et construite par le groupe ou la société. La mémoire se distingue de l'histoire par le fait qu'elle n'est pas en quête d'universalité dans sa manière de se référer au passé. Elle consiste en effet à se remémorer des aspects précis du passé et à lutter contre leur oubli. La mémoire donne la trace présente de ce qui est absent puisque passé. Cela pose alors le problème de la frontière entre le réel et l'imaginaire car le rapport avec l'antériorité amène la question de ses représentations. En opposition à la mémoire, l'histoire vise une certaine objectivité.

- **Travail de mémoire :** élaboration collective de tous les témoignages, sources,... visant à compiler de la façon la plus exhaustive possible un thème donné.
- **Devoir de mémoire :** obligation pour la société d'entretenir la mémoire des persécutions passées ; le devoir de mémoire intègre des notions de respect, de leçons à tirer de l'Histoire et de la nécessité d'une commémoration des faits évoqués.

Mythe : récit légendaire mettant en scène des personnages imaginaires (dieux, héros, éléments naturels,...) ; ensemble de croyances, de représentations idéalisées autour d'un personnage, d'un phénomène, d'un événement historique, d'une technique et qui leur donne une force, une importance particulière ; représentation amplifiée, déformée par l'imaginaire collectif ; croyance répandue mais infondée. Certains mythes fondent le lien social. Les mythes répondent à une propension de la mémoire collective pour le merveilleux et l'héroïsme :

- **merveilleux(le) :** climat étrange dans lequel s'inscrivent certaines évocations du passé ou certaines actions humaines ;
- **héroïsme :** comme sentiment de supériorité nationale, culturelle, constitue la part d'illusion qui entoure les actions humaines pour rassurer, flatter ou contourner l'histoire ;
- **légende :** récit populaire où se mêlent réel et merveilleux.

Périodisation : démarche entreprise par un historien pour découper un temps donné en moments significatifs, séparés par des ruptures, eu égard aux critères qu'il se donne. Les grandes périodes de l'Histoire (Antiquité, Moyen Âge, Temps

modernes, Époque contemporaine) organisent notre représentation du passé humain. Elles sont des constructions culturelles dont la pertinence n'est pas universelle. Le découpage du temps en un certain nombre de périodes permet l'organisation de la complexité du passé.

Polarisation : (concept de) concentration d'activités en certains lieux. L'espace est hiérarchisé ; à toutes les échelles, il s'organise en pôles et périphéries. C'est le résultat de décisions humaines qui amènent des concentrations d'activités en certains lieux et donnent à ceux-ci une position géographique permettant l'exercice de fonctions déterminées (sur le plan politique, économique, social ou culturel).

Problématique : ensemble des questions concernant un domaine de connaissance.

Problématisation : étape d'une démarche pédagogique ou de recherche qui consiste à lister les interrogations, les hypothèses, les caractéristiques ou les éléments connus en lien avec une question ou une situation donnée, puis à les organiser, les relier ou les hiérarchiser afin de dégager des unités de travail.

Reconstitution : évocation d'un événement, d'une époque ou d'un mode de vie du passé en s'appuyant sur un environnement matériel (maquettes réelles ou virtuelles, objets,...) reproduisant celui de la période concernée. Une reconstitution peut prendre la forme de manifestations (fêtes médiévales, mise en scène d'événements, restauration de château,...) ou la réalisation d'ouvrages de vulgarisation, de documentaires et films à caractère historique.

Représentation : image mentale d'une réalité. Les hommes se représentent l'espace différemment, selon leurs contextes. Ce sens se distingue de la représentation graphique ou schématique d'un espace.

Réseau : dispositif spatial qui permet la circulation de matières, de biens, de personnes ou d'informations. Un réseau est composé de points (ou nœuds) et de lignes (ou liens) connectés de manière plus ou moins hiérarchique ou polarisée.

Révolution : forme de rupture durable ou décisive dans différents domaines (économique, social, juridique, politique, culturel,...) ; la révolution change une configuration antérieure en un ordre autre.

Rupture : événement qui commence et/ou met fin à une durée, amenant un changement, pas forcément durable, mais qui définit un avant et un après.

Sources : origine d'une information ; bases, écrites ou non, sur lesquelles l'historien s'appuie pour construire son travail ; les sources peuvent être partiellement fausses ou déformées.

Sources premières (ou primaires) : documents censés être contemporains des faits qu'ils relatent (journaux intimes, lettres, photographies, œuvres d'art, vidéos et films, enregistrements sonores, journaux, témoignages directs,...).

Sources secondes (ou secondaires): témoignages de seconde main ; elles portent cette dénomination parce qu'elles sont postérieures aux événements ; elles se réfèrent parfois aux sources premières, qu'elles peuvent utiliser, interpréter, parfois déformer ; elles peuvent également être des copies de textes originaux, réécrits avec leur lot d'erreurs ou d'interprétations.

Systémique ou analyse systémique: démarche prenant en compte les différents acteurs, phénomènes, espaces et leurs interactions. Un système est complexe (mais pas forcément compliqué) dans le sens qu'il fait intervenir de multiples éléments.

Temps : représentation à la fois de la durée et de l'époque.

Temps évoqué : temps vécu par d'autres ; transmis sous forme de témoignages oraux ou écrits, ou de reconstitutions permettant l'évocation du passé.

Temps historique : temps passé (histoire des hommes), celui dont il reste des traces, support du travail de l'historien.

Temps mesuré : construction culturelle, élaborée en partie grâce à l'observation de la nature ; il est lié aux activités sociales.

Temps vécu : temps que chacun vit ; construit et rythmé par les activités de chacun, individuellement et socialement.

Trace : élément résiduel du passé, officiel ou privé, volontaire ou non, observable aujourd'hui.

Transition : laps de temps où interviennent plusieurs événements marquant la rupture avec la période précédente et préparant la période suivante.

Spécificités cantonales

Une approche de la culture religieuse fait l'objet d'un cours dans quelques-uns des cantons romands sous différentes appellations (*Culture religieuse, Histoire des religions, Éthique et cultures religieuses,...*). Il revient aux cantons de déterminer si cet enseignement fait partie ou non de leur plan d'études cantonal.

INTENTIONS

La progression des apprentissages proposée dans *Éthique et cultures religieuses* apporte une réponse complémentaire aux exigences formulées dans la quatrième ligne d'action de la CIIP sur les finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 :

« L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. »

Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'*Éthique et cultures religieuses*. Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une « foi ». Il se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie.

Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes¹ mondiales. Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment.

Cette prérogative est d'ordre historique et culturel. Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse.

Le propos du cours d'*Éthique et cultures religieuses* est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles.

Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique.

¹ Humaniste : ce terme est utilisé pour désigner les pensées philosophiques ou les sagesse non religieuses.



Éthique et cultures religieuses

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes ; développer le sens d'une responsabilité éthique.

SHS 15 – S’ouvrir à l’altérité et se situer dans son contexte socio-religieux...

- 1 ... en observant la diversité de la culture et de la pratique religieuse dans le quotidien

2 ... en développant le respect de soi et des autres

3 ... en s’imprégnant des récits religieux, des mythes et des légendes

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Liens SHS 12 – Relation Homme-temps ; A 14 AC&M, A 14 AV et A 14 Mu – Culture	
Sensibilisation aux différentes pratiques religieuses à partir du vécu de l’élève (<i>mariage, baptême, enterrement,...</i>), des fêtes et événements religieux	Première découverte des trois grandes religions monothéistes (<i>judaïsme, christianisme, islam</i>) et de leurs caractéristiques principales : fêtes, lieux de culte, personnages emblématiques, livres sacrés, art
Observation et découverte des ressemblances et des différences entre les élèves (<i>physiques, origines, langues, religions</i>)	Réflexion sur les ressemblances et les différences entre les élèves (<i>physiques, origines, langues, religions</i>)
Sensibilisation aux valeurs telles que le respect, le pardon, le partage, le dialogue, la paix, l’estime, la justice, en exploitant des situations vécues en classe	Réflexion sur des comportements en rapport aux valeurs éthiques tels que respect, honnêteté, courage, solidarité, responsabilité, générosité à travers des contes et des textes religieux (<i>Jacob, Joseph et ses frères, Ruth et Noémi,...</i>) et des situations vécues en classe
Écoute, échange sur les interrogations qui surgissent par rapport à la naissance, la mort, la maladie,...	
	Approche de ces interrogations à travers certains contes et textes religieux
Écoute et lecture de textes bibliques choisis par l’enseignant-e	Découverte du personnage de Jésus au travers de ses relations aux autres (<i>ses disciples, les femmes, les exclus, les malades</i>) Découverte de quelques personnages bibliques et de paraboles (<i>Jacob, Joseph, Esther, le fils prodigue, le riche insensé, les ouvriers dans la vigne,...</i>)

4 ... en discutant
certaines questions
existentielles

5 ... en étudiant
quelques
personnages
bibliques importants

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...associe des termes propres à chacune des trois religions (noms, lieux de cultes, divinités, livres sacrés)
- ...cite les principales fêtes chrétiennes (Noël, Pâques)

- ...raconte les récits bibliques entendus
- ...nomme quelques personnages et scènes liés à la vie de Jésus
- ...raconte une parabole à l'aide de supports (dessins, marionnettes,...)

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Distinguer dans les fêtes les aspects religieux des aspects profanes

Liens FG 12 – Santé et bien-être;
FG 13 – Choix et projets personnels

Privilégier le respect des différences pour vivre ensemble

Liens FG 13 – Choix et projets personnels;
FG 14-15 – Vivre ensemble et citoyenneté active;
FG 16-17 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

Évoquer également les approches laïques et athées sur les interrogations de l'existence (naissance, mort, maladie)

Utiliser des bibles illustrées pour enfants

Ressources :

- *Un monde en couleurs*, volumes 1 et 2, Ed. ENBIRO, Lausanne, 2005
- *Parler de la mort à l'école. Dossier à l'intention du corps enseignant (1^{re} à 4^e année primaire)*, Ed. ENBIRO, 2008

Remarques : de nombreuses indications pédagogiques sont disponibles dans les moyens d'enseignements ENBIRO

	Relation Homme-espace	Relation Homme-temps	Outils et méthodes de recherche	Relation Homme-société	
1 ^{er} cycle	SHS 11 – 13 Se situer dans son contexte spatial et social... Géographie	SHS 12 – 13 Se situer dans son contexte temporel et social... Histoire	SHS 13 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de <i>Sciences humaines et sociales...</i> Géographie / Histoire		1 ^{er} cycle
2 ^e cycle					2 ^e cycle
3 ^e cycle					3 ^e cycle

IMPRESSUM

Neuchâtel, 2010 © CIIP, Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel, www.ciip.ch

Auteur	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Éditeur	Secrétariat général de la CIIP
Direction du projet	Christian Merkelbach
Responsable du projet	Yves Delamadeleine
Conception graphique, composition et illustrations	Hot's Design Communication SA, Bienne
Impression	PCL Presses Centrales SA, Renens
Reliure	BUBU reliure «L'architecte du livre», Mönchaltorf
Papier	CyclusPrint offset, papier 100% recyclé
Tirage initial	11'000 exemplaires
Plan d'études romand, 1^{er} cycle	
ISBN	978-2-88500-262-1
EAN	9782885002621
Imprimé en Suisse	
Réimpression juin 2012	

SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales...

A ... en repérant et en identifiant des informations pertinentes dans les sources disponibles

B ... en se repérant sur des représentations graphiques diverses (photographie, dessin, plan simple, calendrier,...)

C ... en décrivant et en comparant avec la réalité actuelle différentes représentations temporelles ou spatiales

(photographie, croquis, plan, schéma, maquette, calendrier, ligne ou roue du temps,...)

D ... en utilisant un vocabulaire spécifique lié au repérage dans l'espace et dans le temps

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

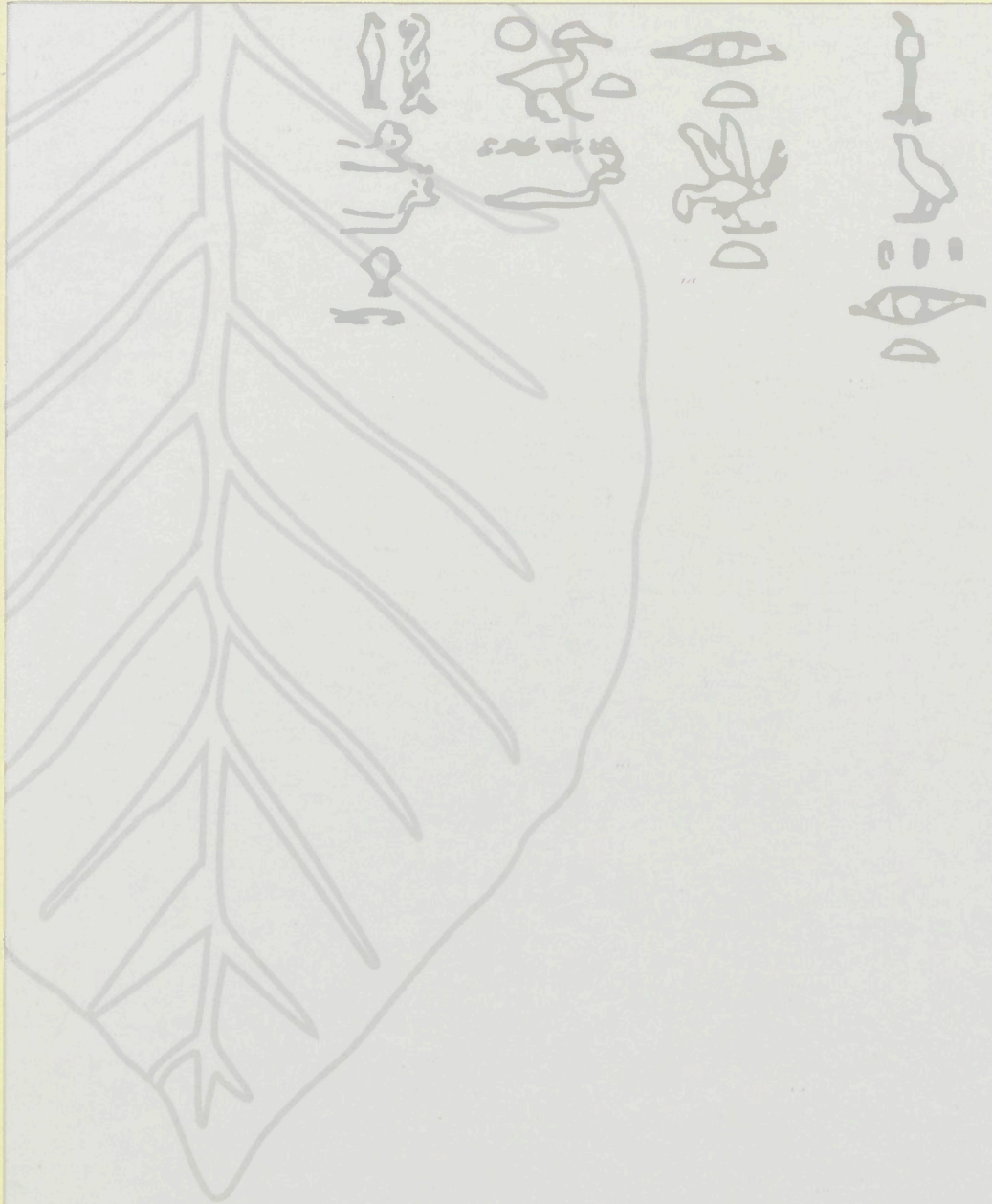
Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en l'engageant dans une recherche collective ou des travaux de groupe ;
- de la *Communication*, notamment en le faisant participer à des débats, formuler des questions, exploiter l'information, sélectionner des sources pertinentes, structurer des données, présenter ses travaux sous forme orale ou écrite ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en développant son raisonnement, ses stratégies, ses facultés d'abstraction dans ce domaine ;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en l'amenant à proposer des solutions originales ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en développant son regard critique sur ses propres représentations et celles des autres et en l'amenant à choisir des approches et des méthodes adéquates par rapport aux problématiques qu'il veut traiter.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine participe principalement aux thématiques :

- *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)*, notamment par l'acquisition de méthodes de travail et d'outils propres au domaine, construits et mobilisés pour la recherche, et permettant le choix et l'analyse critiques des sources (y c. des sources historiques) et des informations nécessaires à la compréhension ou à la résolution d'une problématique ;
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, notamment par la majorité des apports liés à l'axe *Citoyenneté*. Le travail mené en histoire autour des origines, des appartenances et sur la distinction entre histoire et mémoire permet d'amener un peu de recul sur les questions identitaires ;
- *Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)*, notamment par l'étude et l'analyse critique des interactions entre les activités humaines et l'environnement, prenant en compte la perspective d'un développement durable.



ISBN 978-2-88500-262-1



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

www.plandetudesromand.ch

Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>

Arts — Corps et mouvement

1



H
94
(,2012)4

Georg-Eckert-Institut BS78



1 167 820 8

	<i>Expression et représentation</i>	<i>Perception</i>	<i>Acquisition de techniques</i>	<i>Culture</i>	
1 ^{er} cycle	A 11 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques...	A 12 Mobiliser ses perceptions sensorielles...	A 13 Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 14 Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...	1 ^{er} cycle
2 ^e cycle					2 ^e cycle
3 ^e cycle					3 ^e cycle

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par ses connaissances, méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Arts* contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en le faisant participer à des chœurs, des groupes instrumentaux, à l'élaboration et à la réalisation de spectacles, d'expositions, dans le respect des règles établies en groupe ;
- de la *Communication*, notamment en élargissant sa compétence dans le champ de la communication non verbale par la découverte et la pratique des langages plastiques, musicaux, théâtraux et corporels ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en engageant l'élève dans des tâches complètes où il assume toutes les phases de la conception, de la planification et de la réalisation du projet ;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en mettant l'élève dans une perspective de production : si les liens entre le domaine *Arts* et la créativité paraissent évidents, c'est essentiellement parce qu'il permet à l'élève de se confronter au « faire », que cette capacité créatrice développe ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en l'engageant à exercer une démarche critique relative tant à sa propre production qu'aux productions artistiques et aux phénomènes culturels.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par ses connaissances, méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Arts* contribue aux thématiques suivantes :

- *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)*, notamment par l'apport d'outils d'analyse des images fixes et animées ainsi que leur création, par l'utilisation de logiciels de traitement du son et de l'écriture musicale ;
- *Choix et projets personnels, Projets collectifs*, notamment par l'apport de modes d'expressions variés élargissant la palette pour l'expression des besoins, des sentiments, des idées, et par l'apport des activités telles que création de spectacles et d'expositions, groupes instrumentaux, chœur,...

CYCLE 1

Arts

Corps et mouvement

À PER

Sommaire

Arts

Commentaires généraux

Intentions	6
Structure globale du domaine	6
Réseau des Objectifs d'apprentissage	7
Conditions cadre matérielles et organisationnelles	8
Éléments de mise en œuvre	8
Contribution au développement des Capacités transversales	8
Contribution à la Formation générale	9
Contribution du domaine Arts à la langue de scolarisation	9
Remarques spécifiques pour l'enseignement des disciplines constitutives du domaine	9

Activités créatrices et manuelles

Expression et représentation	10
Perception	12
Acquisition de techniques	14
Champs d'apprentissage	16
Culture	16
	18

Arts visuels

Expression et représentation	20
Perception	22
Acquisition de techniques	24
Maîtrise et libération du geste	26
Motricité globale	26
Motricité fine	26
Éléments du langage visuel	26
Couleur	26
Surface	26
Ligne	26
Matière et texture	26
Espace/composition	26
Champs d'apprentissage	28
Culture	30

Musique

Expression et représentation	32
Perception	34
Acquisition de techniques	36
Champs d'apprentissage	38
Culture	40

Lexique Arts

43

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

2014/1473

CH
Z-94
(2,2012)4

Sommaire

Corps et mouvement

Commentaires généraux	48
Intentions	48
Structure globale du domaine	49
Réseau des Objectifs d'apprentissage	49
Conditions cadre matérielles et organisationnelles	50
Contribution au développement des Capacités transversales	50
Contribution à la Formation générale	50
Contribution du domaine Corps et mouvement à la langue de scolarisation	51
Remarques spécifiques pour l'enseignement de l'Éducation physique	51

Éducation physique

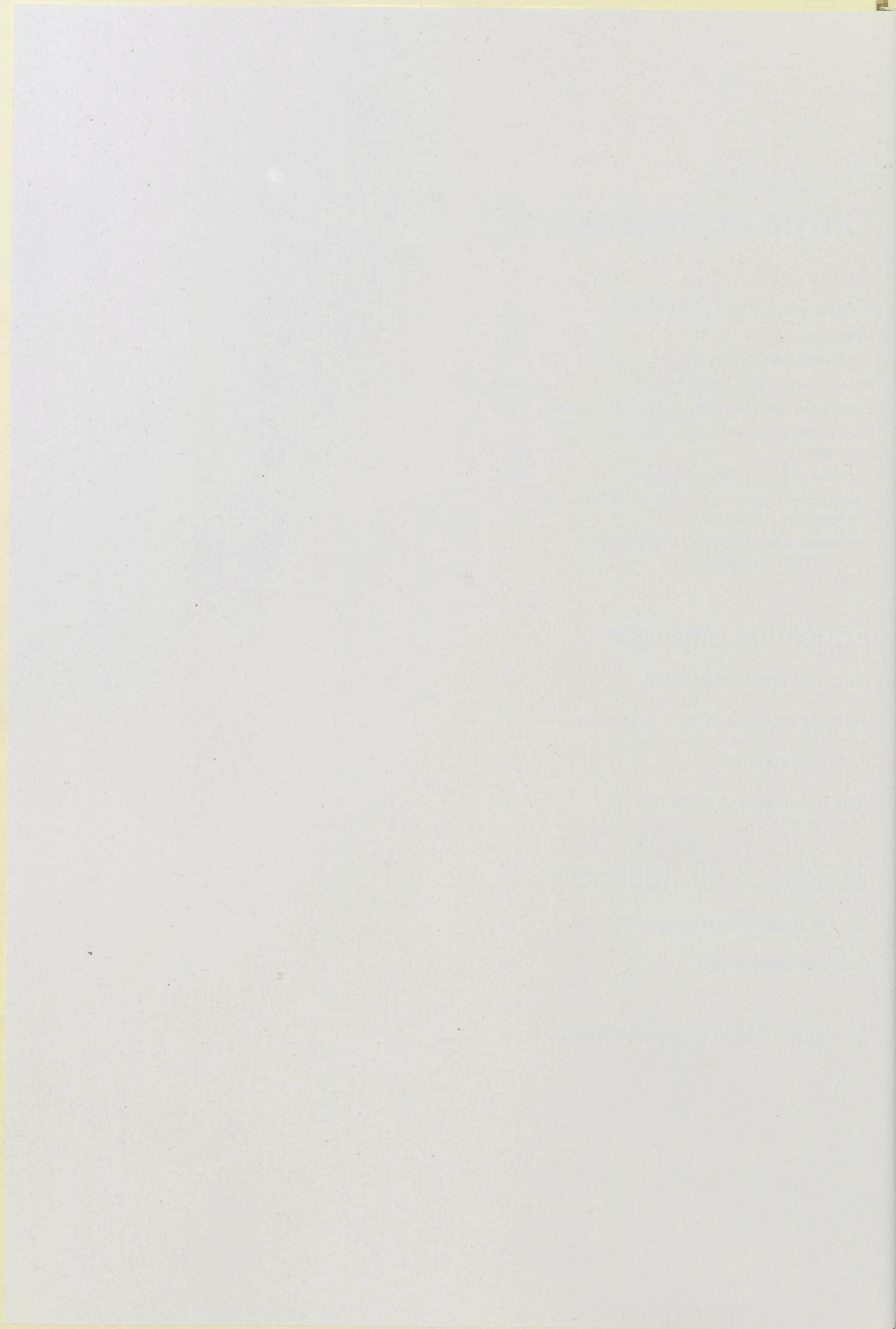
Condition physique et santé	54
Activités motrices et/ou d'expression	56
Pratiques sportives	58
Jeux individuels et collectifs	60

Éducation nutritionnelle

Sens et besoins physiologiques	64
Équilibre alimentaire	66

Lexique Corps et mouvement

69





Arts

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.

Commentaires généraux

INTENTIONS

Le domaine *Arts*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, permet l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores et aide à leur compréhension. Il favorise la construction de références culturelles. Les activités pratiques contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves.

Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de lui permettre d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure.

Pour ce faire, sont privilégiés :

- l'exploration des langages artistiques à travers le processus créatif (motivation, recherche et manipulation, choix, action) en utilisant les possibilités expressives d'outils, de techniques ou d'instruments qui leur sont propres ;
- l'établissement d'une distance critique pour comprendre différentes formes de langage artistique, et tendre vers leur analyse et leur interprétation (œuvres plastiques, musicales, images et médias, films, spectacles, objets du cadre de vie,...) ;
- la découverte et l'appropriation progressive des langages visuels, plastiques et sonores par leurs formes, lignes, contrastes, couleurs, codes, signes, structures, symboles, gestes, mouvements, rythmes et sons, dans leur relation à l'espace et au temps ;
- la construction de références culturelles et leur mise en relation avec les différentes cultures artistiques et anthropologiques ;
- la découverte de pratiques collectives par des projets visuels, plastiques (œuvres, expositions,...) et musicaux (chœurs, ensembles instrumentaux,...) ; la découverte des possibilités expressives du corps par le mouvement, la rythmique, la danse et le jeu théâtral ;
- le développement des techniques artistiques.

STRUCTURE GLOBALE DU DOMAINE

Les enseignements/apprentissages liés au domaine *Arts*, pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, sont structurés par quatre axes thématiques :

- *Expression et représentation*
- *Perception*
- *Acquisition de techniques*
- *Culture.*

Chacun des axes thématiques est décliné dans le plan d'études en trois disciplines désignées de manière générique suivante :

- *Activités créatrices et manuelles (AC&M)*
- *Arts visuels (AV)*
- *Musique (Mu).*

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

	Expression et représentation	Perception	Acquisition de techniques	Culture	
Premier cycle	A 11 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques...	A 12 Mobiliser ses perceptions sensorielles...	A 13 Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 14 Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...	Premier cycle
Deuxième cycle	A 21 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques...	A 22 Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...	A 23 Expérimenter diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 24 S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...	Deuxième cycle
Troisième cycle	A 31 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques...	A 32 Analyser ses perceptions sensorielles...	A 33 Exercer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	A 34 Comparer et analyser différentes œuvres artistiques...	Troisième cycle

Le réseau complet concerne chacune des disciplines. Ainsi, chaque objectif d'apprentissage se développe autant dans les *Activités créatrices et manuelles*, les *Arts visuels* que dans la *Musique*. Les différences interviennent essentiellement au niveau des composantes concernées qui relèvent parfois de spécificités propres à l'une ou l'autre discipline. Au final, ces trois entrées disciplinaires apportent leur contribution à l'approche des visées décrites pour l'ensemble du domaine *Arts*.

Les dénominations des enseignements qui contribuent principalement au domaine *Arts* varient sensiblement d'un canton à l'autre. Sans rechercher l'exhaustivité, en voici quelques-unes :

- Activités créatrices manuelles et textiles
- Travaux manuels
- Arts visuels, dessin, peinture
- Musique
- Cinéma
- Rythmique, théâtre et danse (en lien avec le domaine *Corps et mouvement*)
- Histoire de l'art.

CONDITIONS CADRE MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Pour le domaine *Arts*, les conditions cadre matérielles et organisationnelles ont notamment pour objectifs principaux de faciliter l'accès à des apports culturels ainsi qu'à du matériel adéquat. Il s'agit de :

- favoriser l'existence de lieux spécifiques, dans l'établissement ou à proximité, pour des activités artistiques (espace culturel, lieu d'exposition, salle de spectacle, local de musique,...);
- mettre à disposition le matériel approprié et diversifié (outils divers et adaptés, machines, supports variés, instruments, matériel audionumérique et audiovisuel, logiciels,...);
- disposer de locaux adaptés à la pratique d'activités artistiques et artisanales (salles pour des activités plastiques, artisanales, musicales,...);
- assurer que chaque élève est mis en contact avec quelques œuvres originales;
- favoriser la rencontre avec des artistes;
- donner l'occasion aux élèves de visiter un musée, une exposition, de suivre un spectacle, un concert;
- favoriser la fréquentation par les élèves des infrastructures culturelles existantes, dans le quartier, la commune, le canton, le pays;
- encourager et favoriser la participation à des activités et manifestations artistiques, culturelles (exposition, concert ou spectacle), également extérieures à l'école;
- donner à chaque élève l'occasion de prendre une part active dans l'organisation, la création, l'interprétation d'un projet collectif (pièce musicale ou théâtrale, exposition, vidéo,...).

ÉLÉMENTS DE MISE EN ŒUVRE

Comme précisé dans la structure globale du domaine, le domaine artistique est décliné en quatre axes thématiques. Bien que cela permette un travail systématique de chacun d'entre eux, la cohérence d'une lecture transversale et de séquences d'enseignement réunissant ces différents axes permet une approche globale des finalités des *Arts*.

Les objectifs de ce domaine se retrouvant dans trois disciplines, l'écriture des progressions et attentes est donc parfois relativement proche, voire similaire. Cependant, comme le langage artistique se trouve proposé dans un environnement différent (visuel, tactile, auditif), des précisions sont données dans le cadre d'exemples.

Afin de différencier les deux disciplines *Activités créatrices et manuelles* et *Arts visuels*, qui peuvent partager des concepts et des notions plastiques communes, le cadre suivant est défini :

- Les *Activités créatrices et manuelles (AC&M)* traitent toute production réalisée *en volume* (donc à 3 dimensions), du haut-relief à la ronde-bosse. Les techniques concernées sont le modelage, la sculpture, l'assemblage, l'artisanat textile, l'installation,...
- Les *Arts visuels (AV)* traitent toute production réalisée *sur un plan* (donc à 2 dimensions), du plan au bas-relief : les techniques concernées sont le dessin, la peinture, l'estampe, le collage, les techniques mixtes, la photo, la vidéo, les performances.

La culture favorise le développement de la personnalité. Elle participe à la connaissance du monde et joue sur nos sens, nos perceptions. La culture permet également le lien dans le temps et dans l'espace. Les *Arts* produisent de la culture et s'en nourrissent. Ce domaine prend une part active dans le développement des acquisitions et productions culturelles des élèves, mais propose également des liens avec d'autres disciplines (*Langues, Histoire,...*).

La déclinaison de l'axe thématique *Culture* est identique dans les trois disciplines du domaine. À ce titre, elle est une entrée et un carrefour nécessaires à l'enrichissement artistique des élèves. Quelques spécificités sont cependant proposées dans l'exemplification des divers aspects.

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par ses connaissances, ses méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Arts* contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en le faisant participer à des chœurs, des groupes instrumentaux, à l'élaboration et à la réalisation de spectacles, d'expositions, dans le respect des règles établies en groupe;
- de la *Communication*, notamment en élargissant sa compétence dans le champ de la communication non verbale par la découverte et la pratique des langages plastiques, musicaux, théâtraux et corporels;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en engageant l'élève dans des tâches complètes où il assume toutes les phases de la conception, de la planification et de la réalisation du projet;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en mettant l'élève dans une perspective de production : si les liens entre le domaine *Arts* et la créativité paraissent évidents, c'est essentiellement parce qu'il permet à l'élève de se confronter au « faire », que cette capacité créatrice développe;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en l'engageant à exercer une démarche critique relative tant à sa propre production qu'aux productions artistiques et aux phénomènes culturels.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par ses connaissances, ses méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Arts* contribue aux thématiques suivantes :

- *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)*, notamment par l'apport d'outils d'analyse des images fixes et animées ainsi que leur création, par l'utilisation de logiciels de traitement du son et de l'écriture musicale ;
- *Choix et projets personnels, Projets collectifs*, notamment par l'apport de modes d'expressions variés élargissant la palette pour l'expression des besoins, des sentiments, des idées, et par l'apport des activités telles que création de spectacles et d'expositions, groupes instrumentaux, chœur,...

- donner la possibilité à l'élève d'explorer et d'expérimenter (manipuler, recommencer,...) ;
- donner à l'élève l'occasion de faire des choix pour ses productions artistiques ;
- profiter de toute occasion (en classe, à l'extérieur de l'école) pour développer les contacts avec les *Arts*.

CONTRIBUTION DU DOMAINE ARTS À LA LANGUE DE SCOLARISATION

Les apprentissages menés dans les *Activités créatrices et manuelles*, dans les *Arts visuels* et en *Musique* contribuent à mobiliser les notions et la terminologie propres aux activités du domaine (vocabulaire spécialisé indispensable aux techniques picturales et manuelles, vocabulaire spécifique à la musique) et à les utiliser dans un contexte adéquat. Les disciplines du domaine renforcent également la capacité des élèves à utiliser la langue de scolarisation en lien avec la description de créations, d'œuvres picturales ou musicales, l'expression des impressions, des perceptions, du ressenti et le développement de compétences pour en parler.

Les enseignants du domaine incitent les élèves à un usage convenable de l'orthographe et de la syntaxe dans les textes éventuellement produits, comme par exemple lors d'une exposition publique de travaux réalisés.

REMARQUES SPÉCIFIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES CONSTITUTIVES DU DOMAINE

Les activités menées dans le cadre de l'enseignement des disciplines constitutives du domaine *Arts* sont caractérisées par les éléments suivants, qu'il s'agit de particulièrement privilégier :

- respecter la liberté d'expression de l'élève et favoriser un climat propice à l'expression, à la prise de risques (calme, confiance, bien-être et ambiance de la classe) ;
- respecter les mesures de sécurité adéquates, notamment pour les activités créatrices et travaux manuels (utilisation d'outils, de machines) ;
- promouvoir la prévention en matière de sécurité ;
- développer la patience et la persévérance dans la réalisation et l'exécution d'un projet ;

<i>Expression et représentation</i>	<i>Perception</i>	<i>Acquisition de techniques</i>	<i>Culture</i>	
11	12	13	14	Premier cycle



Activités créatrices et manuelles

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.

A 11 AC&M – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques...

- 1 ... en inventant et produisant des objets, des volumes, librement ou à partir de consignes

2 ... en découvrant et en choisissant les matières

3 ... en choisissant et en utilisant les possibilités des différents outils, matériaux, supports en plans et en volumes

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Recherche d'une réponse personnelle sous forme de volume à partir d'une sollicitation (<i>perceptions sensorielles, hasard, association de matières, de textures, souvenirs, émotion, idée, matériel disponible,...</i>)	
Expression en volume d'une idée, d'un imaginaire, d'une émotion, notamment, par :	
- le choix de quelques outils, matériaux et supports - l'utilisation de la matière en fonction de ses qualités expressives (<i>ouate = douceur, métal = froideur,...</i>) - le développement de l'originalité et l'innovation - l'exploration du domaine du rêve et de l'imaginaire - l'expérimentation, la résolution de problèmes, de défis	

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...réalise des travaux d'imagination ou de mémoire
à partir de sollicitations variées

...exprime une idée librement ou à partir de consignes
en choisissant quelques matériaux et techniques

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec A 12 AC&M – Perception; A 13 AC&M –
Acquisition de techniques; A 14 AC&M – Culture

Développer la capacité de choisir par la perception
sensorielle, par l'expérimentation technique et par
l'ouverture à la culture

Varié les situations (une ou plusieurs consignes, de
manière libre ou cadrée, individuellement ou en groupe,
à partir de l'environnement, d'une matière,...)

Développer la pensée divergente qui permet l'originalité
et l'innovation

Reconnaître la part sensible de l'élève en favorisant
l'identification et l'expression de ses émotions

Accompagner l'élève dans son projet en assurant la mise
à disposition des outils, matériaux et en le stimulant dans
la recherche de réponses

Liens FG 13 – Choix et projets personnels;
CT – Pensée créatrice

A 12 AC&M – Mobiliser ses perceptions sensorielles...

- 1 ... en interrogeant sa perception du monde
- 2 ... en exprimant les impressions ressenties
- 3 ... en observant des œuvres plastiques

Progression des apprentissages

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

Découverte sensorielle de divers objets artistiques ou environnementaux en observant les propriétés des matières et/ou l'effet produit par les structures, les volumes, les proportions

Expression des sensations tactiles (*rugueux, lourd, chaud, souple, doux,...*) et du ressenti (*agréable, apaisant,...*) au contact des volumes, des matières et de leurs structures diverses au travers d'activités, de jeux (*domino tactile, jeu de Kim,...*)

Description d'un objet artistique ou environnemental en utilisant un vocabulaire usuel, des orientations de base, des critères de grandeur (*grand, petit, pesant, léger, plein, vide, anguleux, arrondi, mobile, immobile,...*)

Découverte et reconnaissance de divers matériaux, structures, volumes

4 ... en découvrant son environnement visuel et tactile

5 ... en découvrant par le regard et le toucher différents volumes, objets, matières et structures

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...repère une caractéristique intéressante d'un objet (structure d'une écorce, d'une feuille, texture d'un pelage, d'une étoffe,...) et formule ses impressions sensorielles et affectives (rugueux, agréable, lourd, souple, doux comme,...)

...décrit un objet artistique ou environnemental en identifiant les matériaux, les structures, les volumes utilisés et en utilisant un vocabulaire usuel

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Éveiller l'attention, la curiosité qui permettent de vouloir-voir et/ou toucher (motivation) et de savoir-voir et/ou toucher (méthode d'observation)

Saisir toutes les opportunités de pratiquer ces activités dans la vie de la classe (promenades, saisons, apport des élèves)

Donner régulièrement l'occasion à l'élève d'interroger ses perceptions

Sensibiliser à un vocabulaire spécifique et l'enrichir

Accompagner et guider l'élève dans les activités d'observation

Liens *MSN 11 – Espace; MSN 17 – Corps humain*

A 13 AC&M – Explorer diverses techniques plastiques et artisanales...

- 1 ... en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, pression,...)
- 2 ... en découvrant et en utilisant divers outils, matériaux, supports, formats
- 3 ... en reproduisant et/ou produisant des formes, des structures, en jouant avec elles

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Exploitation de la main comme outil (<i>déchirer, nouer, modeler,...</i>) afin d'exercer la motricité fine	
Initiation à différents gestes, outils et matériaux	
Manipulations diverses pour :	
– séparer (<i>déchirer, couper, scier,...</i>)	
– associer (<i>coller, scotcher, coudre, tisser, clouer,...</i>)	
– transformer (<i>mélanger, modeler, plier, plisser, froisser, gratter, mouiller, aplatir, pincer, lisser, bosseler, étirer, entremêler,...</i>)	
Réalisation de finitions (<i>décorer, broder, graver, teindre, peindre,...</i>)	
Découverte et apprentissage de la manipulation appropriée des outils (<i>enfiler un fil dans une aiguille, utiliser des ciseaux avec différentes matières en suivant diverses consignes comme découper droit, en rond, en spirale, en zigzag, en vagues,...</i>)	
Développement de l'association des gestes, des outils et des matériaux utilisés	
Expérimentation du volume et de l'espace pour intégrer les notions spatiales (devant/derrière, dessus/dessous, au-dessus, au-dessous, dedans/dehors, autour, à travers, au centre, de côté, à droite /à gauche)	
Expérimentation des notions d'équilibre, de mouvement, de solidité et de poids à travers divers exercices et expériences	

CHAMPS D'APPRENTISSAGE

Actions

- pratique de différentes techniques
 - travail de ses mains
 - utilisation d'outils

Explorations

- des matières
- des matériaux
- des outils
- des volumes
- des structures
- des techniques

Créations - Réalisations

- figuratives/non figuratives
- utilitaires/non utilitaires (décoratives, artistiques)
- reproduites/inventées
- miniatures/géantes

Outils

- ciseaux, pinceau, plioir, poinçon, aiguille à broder,...

Familles de matériaux

- papier (*de soie, carton, journal,...*)
- bois (*croisé, copeaux, sciure,...*)
- textiles (*tissus, laine, fils,...*)
- matériaux de la nature (*sable, caillou, écorce, feuille, coquillage, paille,...*)
- matériaux de récupération (*PET, sagex, boîtes,...*)
- masse à modeler (*argile, pâte à sel, pâte à modeler, papier mâché,...*)
- métal (*fil de fer, treillis, papier d'aluminium,...*)
- plastique (*tuyau, feuilles, mousse,...*)

- 4

... en apprenant des gestes artisanaux spécifiques
- 5

... en expérimentant le volume à travers le modelage et la construction

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
... pratique quelques actions permettant de : - séparer - associer - transformer	<i>Favoriser ces apprentissages par l'exploration des outils, des matériaux, des techniques</i> <i>Veiller, au cours du cycle, à travailler au minimum un matériau de plusieurs familles (cf. Champs d'apprentissage)</i> <i>Liens FG 12 – Santé et bien-être</i>
... utilise les outils avec les précautions nécessaires et effectue quelques opérations engageant la motricité fine	<i>Accorder davantage d'importance au processus qu'à la finalité de l'objet</i> <i>Expliquer et faire appliquer les mesures de sécurité adéquates</i>
... associe l'outil, la tenue et le geste en fonction du matériau utilisé	<i>Donner la possibilité aux enfants de découvrir (manipuler, tester, recommencer,...) dans le but d'effectuer un choix</i> <i>Varier les situations d'expérimentation</i> <i>Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures</i>
... connaît et utilise plusieurs notions spatiales	<i>Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques</i>

A 14 AC&M – Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...

- 1 ... en découvrant des œuvres de différentes périodes et provenances
- 2 ... en parlant d'une œuvre dans un langage courant
- 3 ... en visitant sous conduite des musées, des espaces artistiques

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances, en lien avec les thèmes ou les notions abordés en classe	Description de ce qui est regardé et touché (<i>impressions, matériaux, volumes, textures,...</i>) Différenciation des genres d'œuvres (<i>architecture, sculpture, design,...</i>)
Approche de quelques éléments du patrimoine culturel de l'environnement local (<i>architecture, objets artistiques et artisanaux, fêtes traditionnelles,...</i>)	
Présentation, par les élèves, d'éléments culturels de leur pays d'origine (<i>objets, réalisations en volume,...</i>)	
Découverte d'espaces artistiques, d'expositions, de musées, d'ateliers d'artistes et d'artisans	
Respect des règles de vie adaptées à l'événement culturel et au lieu (<i>chuchoter, marcher feutré, ne pas toucher sans permission, écouter les consignes,...</i>)	
Choix et présentation de productions d'élèves (<i>modelages, sculptures, marionnettes, installations,...</i>)	
Participation active à une exposition, un spectacle mis en place dans le cadre de la classe, de l'établissement (<i>objets exposés, décors, accessoires,...</i>)	

4 ... en appréciant quelques éléments du patrimoine culturel de son environnement local

5 ... en tenant compte de la diversité culturelle des élèves

6 ... en participant de manière active à une exposition, un spectacle

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...s'exprime sur une œuvre dans un langage adapté à son âge

...adopte un comportement adapté au lieu et à la circonstance

...prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Privilégier un contact direct avec les œuvres et les artistes (présentation en classe d'œuvres par les élèves et/ou par des artistes, collaboration avec des groupes artistiques,...)

Préparer et exploiter en classe toute rencontre avec le domaine artistique

Liens SHS 11 – Relation Homme-espace ;
SHS 12 – Relation Homme-temps

Donner le goût aux élèves de découvrir divers lieux et événements culturels

Liens FG 14-15 – Vie de la classe et de l'école

Liens FG 13 – Choix et projets personnels

<i>Expression et représentation</i>	<i>Perception</i>	<i>Acquisition de techniques</i>	<i>Culture</i>	
11	12	13	14	Premier cycle



Arts visuels

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.

A 11 AV – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques...

- 1 ... en inventant et produisant des images, librement ou à partir de consignes

2 ... en découvrant et en choisissant les matières, les couleurs, les lignes et les surfaces

3 ... en choisissant et en utilisant les possibilités des différents outils, matériaux, supports

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Recherche d'une réponse personnelle sous forme d'images à partir d'une sollicitation (<i>perceptions sensorielles, hasard, association de mots, souvenirs, émotion, idée, mots ou texte, matériel disponible,...</i>)	
Expression d'une idée, d'un imaginaire, d'une émotion, notamment par :	
– le choix de quelques moyens plastiques (outils, matériaux, supports, formats) – le développement de l'originalité et l'innovation – l'exploration du domaine du rêve et de l'imaginaire – l'identification de ses émotions	

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...réalise des travaux d'imagination ou de mémoire à partir de sollicitations variées
- ...exprime une idée librement ou à partir de consignes en choisissant quelques moyens plastiques

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec A 12 AV – Perception ; A 13 AV – Acquisition de techniques ; A 14 AV – Culture

Développer la capacité de choisir par la perception sensorielle, par l'expérimentation technique et par l'ouverture à la culture

Varier les situations (une ou plusieurs consignes, de manière libre ou cadrée, individuellement ou en groupe, à partir de l'environnement, d'une matière,...)

Développer la pensée divergente qui permet l'originalité et l'innovation

Reconnaître la part sensible de l'élève en favorisant l'identification et l'expression de ses émotions

Accompagner l'élève dans son projet en assurant la mise à disposition des outils, matériaux et en le stimulant dans la recherche de réponses

Liens FG 13 – Choix et projets personnels ;
CT – Pensée créatrice

A 12 AV – Mobiliser ses perceptions sensorielles...

1 ... en observant des œuvres

2 ... en interrogeant sa perception du monde

3 ... en exprimant les impressions ressenties

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Découverte et observation de divers objets artistiques ou environnementaux en identifiant les propriétés des matières, des couleurs, des formes et l'effet produit par les diverses orientations de base, les critères de grandeur, les changements de point de vue (<i>en haut, en bas, à gauche, à droite, dessus, dessous, au milieu, grand, petit,...</i>)	
Observation d'œuvres sous conduite	
Description d'une image (<i>dessin, peinture,...</i>) en utilisant un vocabulaire usuel pour identifier les couleurs, les formes, les matières et la composition	
Jeu de mémorisation sensorielle (<i>jeu de Kim, Memory,...</i>)	Jeu de mémorisation sensorielle avec accent sur le visuel (<i>jeu du détective, puzzle, pièce manquante,...</i>)
Découverte et reconnaissance :	
– des couleurs de base (rouge, jaune, bleu, vert, orange, violet, brun, noir, blanc et gris) et leur déclinaison en tons clairs et foncés	
– des matières	
– des formes (carré, triangle, rond, rectangle et autres formes) et de leurs combinaisons	
Observation de quelques spécificités des différents supports médiatiques (<i>illustrations, films d'animation, affiches, vidéos, publicités, films et sites Internet pour enfants,...</i>)	

4 ... en découvrant son environnement visuel

5 ... en découvrant la variété des couleurs, des lignes, des surfaces et des matières

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...repère un phénomène visuel intéressant (formes de nuages, couleurs des feuilles, ombres et reflets) et formule ses impressions sensorielles et affectives (lumineux, sombre, coloré, attirant,...)

...décrit une image en utilisant un vocabulaire usuel

...Identifie, classe et nomme les couleurs et les formes de base et leurs combinaisons

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Éveiller l'attention, la curiosité qui permettent de vouloir-voir (motivation) et de savoir-voir (méthode d'observation)

Saisir toutes les opportunités de pratiquer ces activités dans la vie de la classe (promenades, saisons, apport des élèves)

Donner régulièrement l'occasion à l'élève d'interroger ses perceptions

Guider l'observation par la sollicitation, le questionnement, l'organisation de la description, le partage des impressions, l'écoute des commentaires

Sensibiliser à un vocabulaire spécifique et l'enrichir

Liens *MSN 17 – Corps humain*

Liens *MSN 11 – Espace*

Liens *FG 11 – MITIC*

A 13 AV – Explorer diverses techniques plastiques...

- 1 ... en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, pression,...)
- 2 ... en découvrant et en utilisant divers outils, matériaux, supports, formats
- 3 ... en reproduisant et/ou produisant des matières, des couleurs et leurs nuances, des lignes, des surfaces, en jouant avec elles

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
MAÎTRISE ET LIBÉRATION DU GESTE	
Motricité globale	
Développement de la souplesse et de la liberté du geste (<i>gribouiller, déchirer, gicler, trouser, tracer, peindre avec des rouleaux, réaliser des empreintes,...</i>)	
Motricité fine	
Développement de la précision et de la régularité du geste (<i>poinçonner, tracer avec régularité, découper, coller, tamponner,...</i>)	
ÉLÉMENTS DU LANGAGE VISUEL	
Couleur	
Découverte et <u>exploration</u> des mélanges de couleurs	Réalisation à partir des couleurs primaires, du noir, du blanc et de leurs mélanges
Exploration de la variété des couleurs	Production de couleurs secondaires (orange, violet, vert) à partir des primaires
	Utilisation de la variété des tonalités des couleurs (ton clair et foncé)
Surface	
Découverte et <u>exploration</u> des formes et des surfaces	Utilisation des formes (carré, rond, triangle, rectangle, ovale, étoile, formes quelconques) et des surfaces, selon un thème adapté (<i>village, personnage, paysage,...</i>) ou sous consigne (dictée)
Ligne	
Découverte et <u>exploration</u> des lignes verticales, horizontales, obliques	Découverte et <u>exploration</u> des lignes souples et brisées
Utilisation de la ligne <u>contour</u> pour représenter un sujet du quotidien (<i>personnage, animal, paysage,...</i>)	<u>Décoration</u> et <u>ornementation</u> à partir de la ligne
Matière et texture	
Découverte et utilisation de différentes matières (<i>lisse, rugueuse, brillante, mate, transparente,...</i>)	Utilisation des différentes matières par collage, imitation
	Utilisation des <u>contrastes</u> de <u>matières</u> (rugueux /lisse ; brillant /mat)
ESPACE /COMPOSITION	
Compréhension et utilisation de termes de repérage pour placer des éléments dans un <u>espace</u> donné :	
– bas, haut, à côté, au milieu	– gauche, droite
– grand, petit	– devant, derrière
– gauche, droite	– dessus, dessous
Création d'une composition par accumulation, superposition, juxtaposition de surfaces, de <u>formes</u> , de lignes, de couleurs	
Utilisation de l'espace disponible avec ou sans consigne (<i>emplacement, quantité, taille, rythme et structure, cadrage et encadrement,...</i>)	

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

...associe l'outil, la tenue et le geste en fonction de la réalisation attendue

Liens *L1 18 – Écriture et instruments de la communication*

...produit et reproduit des couleurs

Accompagner l'élève dans la gestion de la palette : place des couleurs, quantités, mélanges...trace, reproduit, découpe des formes selon une consigneLiens *MSN 11 – Espace*...trace, dessine, peint, décore, orne en utilisant les différents types de lignes

...utilise la variété des matières

Liens *MSN 11 – Espace*...compose des images selon des règles simples en occupant l'espace disponible

A 13 AV – Explorer diverses techniques plastiques...

1 ... en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, pression,...)

2 ... en découvrant et en utilisant divers outils, matériaux, supports, formats

3 ... en reproduisant et/ou produisant des matières, des couleurs et leurs nuances, des lignes, des surfaces, en jouant avec elles

CHAMPS D'APPRENTISSAGE

- **outils:** doigt, main, pinceau, brosse, éponge, ciseaux, logiciel de dessin, photocopieuse
- **matériaux, matériel:** crayon papier, crayons de couleur, feutres, craies grasses, gouache, encres de couleur, encre de Chine, brou de noix
- **formats:** de mini à maxi adapté à la technique choisie
- **supports:** papier (blanc, noir, de couleur), carton,...
- **techniques:** dessin, peinture, collage, technique mixte, système d'impression (*pochoir, « patatogravure », cliché carton, colle, ficelle,...*)

Varier les formats (de maxi à mini), varier les plans de travail impliquant différentes postures (*sur la table, au sol, au mur,...*), varier les outils (du corps au pinceau), varier les matériaux

Veiller au maniement correct du matériel et des outils en respectant les codes d'utilisation et la sécurité (*organisation de la place de travail, nettoyage,...*)

Donner l'occasion aux élèves d'aborder ces éléments dans chaque partie du cycle (liste non exhaustive)

A 14 AV – Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...

1 ... en découvrant des œuvres de différentes périodes et provenances

2 ... en parlant d'une œuvre dans un langage courant

3 ... en visitant sous conduite des musées, des espaces artistiques

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances, en lien avec les thèmes ou les notions abordés en classe	Description de ce qui est regardé et touché (<i>impressions, formes, couleurs,...</i>) Différenciation des genres d'œuvres (<i>photographie, peinture, vidéo, collage,...</i>)
Approche de quelques éléments du patrimoine culturel de l'environnement local (<i>fresques, vitraux, peintures, fêtes traditionnelles,...</i>)	
Présentation, par les élèves, d'éléments culturels de leur pays d'origine (<i>objets, réalisations,...</i>)	
Découverte d'espaces artistiques, d'expositions, de musées, d'ateliers d'artistes	
Respect des règles de vie adaptées à l'événement culturel et au lieu (<i>chuchoter, marcher feutré, ne pas toucher sans permission, écouter les consignes,...</i>)	
Choix et présentation de productions d'élèves (<i>dessins, peintures,...</i>)	
Participation active à une exposition, un spectacle mis en place dans le cadre de la classe, de l'établissement (<i>objets exposés, décors, affiches, invitations,...</i>)	

4 ... en appréciant quelques éléments du patrimoine culturel de son environnement local

5 ... en tenant compte de la diversité culturelle des élèves

6 ... en participant de manière active à une exposition, un spectacle

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...s'exprime sur une œuvre dans un langage adapté à son âge

...adopte un comportement adapté au lieu et à la circonstance

...prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Privilégier un contact direct avec les œuvres et les artistes (présentation en classe d'œuvres par les élèves et/ou par des artistes, collaboration avec des groupes artistiques,...)

Mettre en contact avec des originaux et des reproductions

Préparer et exploiter en classe toute rencontre avec le domaine artistique

Liens SHS 11 – Relation Homme-espace;

SHS 12 – Relation Homme-temps

Donner le goût aux élèves de découvrir divers lieux et événements culturels

Liens FG 14-15 – Vie de la classe et de l'école

Liens FG 13 – Choix et projets personnels

<i>Expression et représentation</i>	<i>Perception</i>	<i>Acquisition de techniques</i>	<i>Culture</i>	
11	12	13	14	Premier cycle



Musique

VISÉES PRIORITAIRES

Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.

A 11 Mu – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical...

- 1 ... en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes
- 2 ... en découvrant et en choisissant les sons, les rythmes
- 3 ... en choisissant et en utilisant les possibilités des différents supports, instruments et objets sonores

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Découverte et reproduction de sons courants au moyen d'onomatopées (<i>vent, pluie, véhicules, cris d'animaux, chants d'oiseaux,...</i>)	
Expression d'un sentiment ou d'une idée musicale en utilisant des objets sonores découverts et enrichissement du vocabulaire spécifique (<i>nom des instruments, objets sonores, caractéristiques du son : aigu, grave, long, court, fort, doux, clair,...</i>)	
Acquisition d'un répertoire varié de chants et de comptines	
Interprétation d'un chant, d'une comptine avec une <u>expression</u> en adéquation avec les paroles (<i>chansons à degrés conjoints, chansons pentatoniques,...</i>)	
Invention de motifs mélodiques et rythmiques seul et/ou en groupe (rythmes libres ou mesurés) à l'aide de sa voix, de son corps et d'instruments (<i>flûte à coulisse, claves, maracàs, tambourin, carillon,...</i>)	
Écoute et imitation de motifs rythmiques	
Création d'instruments simples (<i>maracas, tambour,...</i>)	
Création de mouvements corporels en suivant une <u>pulsation</u> (<i>mime d'animaux, sauts, balancements,...</i>) et en rapport avec le caractère de la musique	

- 4

... en jouant avec sa voix, en chantant des chansons de caractères différents
- 5

... en appréhendant l'espace et le temps par le mouvement et le geste
- 6

... en inventant, reproduisant et réalisant des mouvements

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...produit des sons avec sa voix et/ou un instrument, un objet sonore

...interprète quelques chansons, comptines tirées du répertoire travaillé en classe

...produit ou reproduit des rythmes simples
...invente des motifs mélodiques et rythmiques

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec *A 12 Mu – Perception ; A 13 Mu – Acquisition de techniques ; A 14 Mu – Culture*

Respecter la liberté d'expression spontanée de l'élève

Privilégier l'imitation dans le processus d'apprentissage

Encourager l'ouverture à l'expression et à la création dans une approche formative

Favoriser l'apprentissage de quelques chants par cœur

Soutenir l'élève dans le processus d'invention en définissant un cadre (objectifs, critères,...)

Liens *CT – Pensée créatrice*

Liens *A 13 AC&M – Acquisition de techniques*

Liens *CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression*

Varié les formes (mime, scénettes, jeux de rôle, danses,...)

A 12 Mu – Mobiliser ses perceptions sensorielles...

1 ... en interrogeant sa perception du monde

2 ... en exprimant les impressions ressenties

3 ... en écoutant des œuvres musicales

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Sensibilisation et découverte de divers environnements sonores (<i>bruits de la nature, circulation,...</i>) Expression des sensations, du ressenti (<i>agréable, apaisant,...</i>) à l'écoute de l'environnement sonore	
Reconnaissance, différenciation, appariement et classement d'un son parmi d'autres en fonction : – des timbres (<i>voix, flûtes,...</i>) – des familles d'instruments (<i>clochettes, lames, flûtes,...</i>) – des hauteurs (<i>aigu, grave,...</i>) – des nuances (<i>fort, doux,...</i>) – des tempos (<i>lent, rapide,...</i>) – des matières (<i>graines, sable, cailloux,...</i>)	
Écoute d'œuvres musicales variées (<i>vocales, instrumentales, contes musicaux,...</i>) et d'ambiances sonores (<i>bruits de la nature, cris d'animaux, chants d'oiseaux,...</i>)	
Écoute d'extraits musicaux et expression des impressions ressenties par le langage musical, corporel et/ou verbal	
Découverte des instruments utilisés en classe et présentation d'autres instruments (<i>flûte, piano, guitare, violon,...</i>)	Découverte et reconnaissance des instruments d'après leur timbre et leur forme

- 4

...en découvrant son environnement sonore et musical (comparaison de timbres, de hauteurs, d'intensités, de durées)
- 5

...en reconnaissant des instruments de musique issus de l'environnement proche (vus et entendus)
- 6

...en établissant des liens entre éléments sonores

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...formule ses impressions sensorielles

...reconnaît, différencie, apparie et classe des sons

...reconnaît les instruments présentés visuellement et auditivement

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Saisir toutes les opportunités de pratiquer ces activités dans la vie de la classe (sorties, apport des élèves, bruits familiers,...)

Donner régulièrement l'occasion à l'élève d'interroger ses perceptions

Sensibiliser à un vocabulaire spécifique et l'enrichir

Favoriser l'écoute en mobilisant l'attention, à l'aide de consignes (gestes, mimiques, repères visuels,...)

Liens CM 15 – Sens et besoins physiologiques ;
FG 12 – Santé et bien-être

A 13 Mu – Explorer diverses techniques musicales...

1 ... en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination,...)

2 ... en découvrant et en utilisant divers instruments, objets sonores ou supports

3 ... en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances, des mouvements sonores

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Utilisation et exploration des possibilités de la voix par des jeux vocaux (<i>imitations de bruits divers, sirènes vocales, onomatopées,...</i>)	
Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe	
Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation,...</i>)	
Utilisation d'instruments (<i>claves, maracas, triangle, xylophone, tambourin,...</i>), d'objets sonores et de sonorités corporelles	
Invention d'un codage corporel représentant un mouvement sonore (<i>se lever quand la mélodie monte,...</i>)	Utilisation d'un code graphique ou corporel représentant un mouvement sonore, une durée ou une dynamique
Invention de rythmes libres avec ou sans <u>vocables</u>	Remplacement progressif du codage graphique par la notation musicale usuelle
Sensibilisation au tempo avec des mouvements naturels (<i>marcher, sautiller, se balancer,...</i>)	Frappé des quatre modes rythmiques (rythme, tempo, premier temps de la mesure, division du tempo) sur des chansons apprises
Imitation et répétition : – d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche) – d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique	
Développement de la motricité et de la coordination (mime, danse, ronde, <u>instrumentarium</u>)	Développement de la motricité fine et de la coordination (<i>imitation rythmique,...</i>)
Travail de la latéralisation lors d'exercices de frappés et d'accompagnement rythmique	

CHAMPS D'APPRENTISSAGE

Rythmes à utiliser comme base de travail : ♪♪ / ♪ / ♪ / ♪

4 ... en jouant avec sa voix (pose de voix)

5 ... en inventant divers codages musicaux

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...interprète des chants et des mélodies simples en respectant le cadre défini (pose de voix, rythme,...)

...accompagne une chanson en frappant les quatre modes rythmiques

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Favoriser les chants et les mélodies à degrés conjoints

Travailler l'enchaînement des sons qui constituent les mélodies

Réaliser les activités de pose de voix en lien avec les chants du répertoire travaillé en classe

Réaliser les activités rythmiques en lien avec le répertoire travaillé en classe (chansons, écoutes,...)

Développer le sens rythmique et différencier tempo et rythme

Garder le tempo dans la durée

Privilégier l'imitation dans le processus d'apprentissage

Travailler par groupes homogènes d'instruments de petite percussion sous la direction de l'enseignant

Liens CM 12 – Activités motrices et/ou d'expression

Varier les formes de frappés (mains ensemble, mains alternées, équilibre corporel, synchronisation des mains et des pieds, souplesse et fluidité du mouvement,...) et les supports (instruments)

A 14 Mu – Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...

1 ... en écoutant des œuvres de différentes périodes et provenances

2 ... en parlant d'une œuvre dans un langage courant

3 ... en visitant sous conduite des espaces artistiques, en assistant à des concerts, à des spectacles

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances, en lien avec les thèmes ou les notions abordés en classe	Description de ce qui est écouté (<i>impressions, instruments,...</i>)
Approche de quelques éléments du patrimoine culturel de l'environnement local (<i>chansons, folklore,...</i>)	
Présentation, par les élèves, d'éléments culturels de leur pays d'origine (<i>chants, musiques, instruments,...</i>)	
Découverte d'espaces artistiques, de spectacles, de concerts	
Respect des règles de vie adaptées à l'événement culturel et au lieu (<i>chuchoter, marcher feutré, applaudir,...</i>)	
Choix et présentation de productions d'élèves (<i>chansons, chorégraphies,...</i>) individuelles ou en groupe	
Participation active à une exposition, un spectacle, un concert mis en place dans le cadre de la classe, de l'établissement (<i>chant, chorégraphie,...</i>)	

4 ...en appréciant quelques éléments du patrimoine culturel de son environnement local

5 ...en tenant compte de la diversité culturelle des élèves

6 ...en participant de manière active à un concert, un spectacle

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...s'exprime sur une œuvre dans un langage adapté à son âge

...adopte un comportement adapté au lieu et à la circonstance

...prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Privilégier un contact direct avec les œuvres et les artistes (présentation en classe d'instruments joués par les élèves et/ou par des musiciens, collaboration avec les ensembles instrumentaux et vocaux locaux,...)

Préparer et exploiter en classe toute rencontre avec le domaine artistique

*Liens SHS 11 – Relation Homme-espace ;
SHS 12 – Relation Homme-temps*

Donner le goût aux élèves de découvrir divers lieux et événements culturels

Liens FG 14-15 – Vie de la classe et de l'école

Liens FG 13 – Choix et projets personnels

Lexique Arts

A cappella : chant sans accompagnement instrumental.

Abstrait : qui ne représente pas le visible. L'art abstrait désigne une tendance artistique qui ne cherche pas à représenter le monde sensible.

Aplat : surface de couleur uniforme, sans nuance, sans effet de dégradé, sans effet de profondeur (opposé à modelé).

Apparier des sons : réunir par paire ou par couple.

Audition intérieure : capacité de se représenter mentalement les mélodies, les intervalles musicaux, les rythmes.

Bas-relief : ouvrage de sculpture dans lequel des formes se détachent légèrement du fond.

Béton cellulaire : matière minérale, blanche ou grise, facile à travailler avec un canif ou un ciseau à bois.

Binaire : mesure dont chaque temps est divisible en deux parties égales (2/4, 3/4, 4/4, ...).

Bourdon (accompagnement par) : intervalle de quinte utilisé comme accompagnement.

Cadrage : délimitation d'une zone à conserver sur une image, action de cadrer le sujet selon certains objectifs.

Carillon : petit instrument à lames métalliques, se jouant avec des baguettes à la manière d'un xylophone.

Carte : feuille cartonnée légère, mate, satinée ou lisse (bristol).

Cercle chromatique : représentation circulaire des couleurs, ordonnées comme dans un arc-en-ciel qui se ferme par une transition entre le rouge et le violet par le magenta. Les couleurs primaires sont situées à 120° les unes des autres. Les couleurs secondaires alternent avec les couleurs primaires et sont situées à 120° les unes des autres. La complémentaire d'une couleur lui est diamétralement opposée sur le cercle.

Chansons à degrés conjoints : chansons dont la mélodie est constituée de notes voisines (intervalles de secondes au maximum).

Chansons d'intervalles : chansons dont la mélodie permet de travailler un intervalle particulier (par exemple : « Là-haut sur la montagne » pour l'octave).

Chansons pentatoniques : chansons dont la mélodie est constituée à partir d'une gamme pentatonique.

Clair-obscur : effet de contraste produit par le rapprochement des lumières et des ombres sur des objets représentés, ce qui leur confère une présence en trois dimensions.

Code : système de signes ou symboles par lequel on traduit des informations, ensemble de règles.

Composition (AV) : organisation de signes ou d'objets hiérarchisés dans un espace à deux ou trois dimensions.

Contraste (couleurs) : opposition, fortuite ou volontaire, de deux agents plastiques (couleur, forme, dimension, ...), les faisant ressortir mutuellement ; J. Itten définit sept contrastes :

de la couleur en soi, chaud/froid, complémentaires, clair/obscur, de qualité, de quantité, simultané.

Corian (marque déposée) : matériau de construction (minéral et acrylique) imputrescible utilisé pour les plans de travail en cuisine.

Croquis : dessin exécuté rapidement pour donner une impression du sujet.

Culture : ensemble des connaissances et des valeurs abstraites qui, par acquisitions, éclaire l'homme sur lui-même et sur le monde, enrichit son esprit et lui permet de progresser.

Décoration : action de pourvoir d'élément(s), d'accessoire(s) organisé(s) ou non constituant un embellissement.

Dessin assisté par ordinateur (DAO) : discipline permettant de produire des dessins techniques avec un logiciel informatique.

Dominance : centre d'intérêt ou zone dominante dans un espace, une image, un tableau. Cela peut être représenté par un ou plusieurs éléments du langage visuel : formes, couleurs, lignes.

Espace :

1. Espace réel : espace physique visible.
2. Espace suggéré : profondeur représentée sur un espace à deux dimensions par différents moyens comme la perspective, la succession des plans, ...

Esquisse : dessin préparatoire, point de départ de la réalisation d'un travail, servant à guider le créateur jusqu'au travail final sur un autre support.

Estampe : image et technique permettant de reproduire mécaniquement un dessin à un certain nombre d'exemplaires appelés épreuves, à partir d'une plaque de bois, de cuivre, de zinc, de lino, ... qui sera encrée. En fonction du support et de la technique utilisés l'estampe porte des noms différents : xylographie, eau-forte, aquatinte, linogravure, lithographie, sérigraphie, pointe sèche, monotype, « cliché ficelle », ...

Expérience : pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude ; connaissance tirée de cette pratique.

Expérimentation : opération que l'on fait pour parvenir à une certaine connaissance. Action d'expérimenter, d'essayer ; résultat de cette action.

Exploration : examen approfondi et méthodique d'une question, d'un domaine, d'un sujet.

Expression : tâche complexe qui consiste à communiquer des idées, des sentiments en réinvestissant ses connaissances, en effectuant des choix, en gagnant en autonomie et en prenant des risques (manière, style de l'artiste). Elle met en forme ses impressions et présente une certaine vision de soi-même et du monde.

Ferreux/non ferreux: métaux contenant du fer (acier, fonte, inox,...). Non ferreux (cuivre, laiton, maillechort, argent,...).

Format: dimension, taille.

Forme: aspect extérieur d'une surface (deux dimensions) ou d'un objet (trois dimensions). On précise forme fermée lorsque le contour de celle-ci produit un effet de clôture ou forme ouverte dans le cas contraire.

Gamme pentatonique: gamme de cinq sons (par exemple: do-ré-mi-sol-la).

Harmonie (AV): recherche d'équilibre entre les différentes parties d'une création plastique. Il y a des harmonies objectives et subjectives.

Installation: forme d'expression artistique assez récente où l'agencement de matériaux et d'éléments indépendants les uns des autres forment un tout avec l'espace donné.

Instrumentarium: ensemble d'instruments rythmiques et mélodiques.

Intervalle: distance entre deux sons (seconde, tierce, quarte,...).

Le phrasé: art de ponctuer le discours musical, en mettant en évidence ses divisions, ses périodes, ses suspensions, ses points de repos, ses respirations,...

Ligne (qualité de la ligne): la ligne est la trace visible d'un point en mouvement. Les qualités de la ligne sont diverses:

- la ligne contour: limite qui marque le tour d'un corps, d'un objet ou d'une figure;
- la ligne esquisse: légère, fluide et rapide;
- la ligne décorative: ornementale, décrit des formes, elle peut se décliner en plein et délié, en ligne claire,...;
- la ligne de construction: précise, fine, légère, nette.

Sa position sur le support peut être verticale, horizontale, oblique, courbe. Elle peut être large, on parle alors aussi d'une bande, elle peut être étroite, et si elle a ses deux extrémités visibles sur le support, on dit qu'elle est flottante.

Matériau: toute substance ou élément utilisé pour réaliser une œuvre, un objet. Le matériau est la matière à l'état brut. Ex: le marbre de la carrière (matériau) devient la matière de la statue.

Matière:

1. Désigne l'aspect ou la structure d'une surface. Les matières peuvent avoir de nombreux aspects visuels ou tactiles, on parle d'effet de matière.
2. Substance divisible susceptible de prendre toutes sortes de formes.

Médium: en peinture, le médium est une préparation utilisée pour diluer et lier les pigments afin de leur permettre de se fixer sur le support de peinture, il est aussi appelé liant dans le registre du vocabulaire de la chimie. Il peut être huileux, acrylique, vinylique, synthétique,...

Méplat: conditionnement des métaux sous forme de barres de largeur et d'épaisseur définies.

Motif rythmique, mélodique: extrait mélodique et/ou rythmique constitué de quelques notes.

Mouvement sonore: mouvement qui caractérise un son, une mélodie (monte, descend, s'interrompt,...).

Nuance (AV): variations d'une même teinte obtenues par mélange avec une autre couleur (bleu outremer, bleu turquoise,...).

Ornement: enrichissement, valorisation par la répétition de lignes, de motifs ou de combinaisons des deux selon une organisation claire et logique.

Ostinato: motif mélodique et/ou rythmique répété.

Percept: perceptions et sensations de l'artiste portées par une œuvre. Le percept est « un ensemble de perceptions et de sensations qui survit à ceux qui les éprouvent ».

Perception: représentation d'objets extérieurs et prise de connaissance du réel par son esprit, en organisant les données sensorielles. Perceptions, sensations engendrent immédiatement une réaction affective, une émotion, qui varient selon la nature de ce qui les provoque, mais aussi selon la nature de celui qui les reçoit.

Performance: mode d'expression artistique contemporain où l'événement (l'action et son déroulement dans le temps) constitue l'œuvre. Pour en conserver des traces matérielles, les performances sont filmées ou photographiées.

Perspective: art de représenter les objets en trois dimensions sur une surface plane, en tenant compte des effets de l'éloignement et de leur position dans l'espace par rapport à l'observateur. Elle se traduit en suivant un certain nombre de règles qui permettent, selon des constructions codées, de représenter la troisième dimension sur un espace à deux dimensions.

Phononomie: méthode de lecture des notes par des gestes (gestes Kodaly,...).

Pièce massive: pièce constituée d'une matière unique.

Plan:

1. Étendue sur laquelle s'inscrit le sujet.
2. Par rapport au spectateur (photographe, peintre), le plan désigne une surface perpendiculaire à l'axe du regard; on parle de premier plan, d'arrière-plan et aussi de plan du tableau; il y a ainsi une infinité de plans successifs dans la profondeur de l'espace ou profondeur de champ; les plans frontaux se distinguent des plans fuyants qui ne sont pas perpendiculaires à l'axe du regard.
3. Dans un film, l'échelle des plans est fonction de la situation plus ou moins éloignée ou rapprochée de la caméra.
4. Représentation plane (2D), dans une échelle donnée et cotée d'un objet 3D (dessin technique,...).

Plastiline: pâte à modeler.

Plastique : qui concerne les caractères purement formels d'une œuvre (jeu des lignes, des formes, des couleurs). Origine du mot : latin PLASTICUS = qui concerne le modelage.

Point de fuite : point théorique situé à l'infini et vers lequel convergent les lignes de fuite. Dans la réalité, les deux bords parallèles d'une route droite ne se rejoignent jamais. Pourtant notre perception nous donne l'impression qu'ils se rejoignent en un point, le point de fuite. C'est un phénomène optique.

Point de vue : position physique occupée par le peintre, le photographe ou l'opérateur de cinéma, endroit à partir duquel s'exerce la vision. Le choix du point de vue détermine l'angle de vision.

Polyrythmie : manière de chanter et/ou jouer simultanément deux ou plusieurs parties rythmiques différentes.

Pose de voix : exercices cherchant le développement et l'amélioration de la technique vocale (articulation, intonation, respiration, posture, tenue des sons, vocalises, qualité vocale, extension de la tessiture, nuances, phrasé,...).

Procédé plastique : manière d'utiliser un moyen en vue de réaliser une image : dessin, peinture, collage, techniques mixtes, estampe, installation, performance,...

Processus créatif : succession d'étapes ou alternance entre différents modes de pensée (divergente et convergente, créatrice, analogique,...) qui aboutit à une production jugée créative, innovante ou inventive. Il comporte différentes étapes :

- motivation (éléments déclencheurs qui éveillent la curiosité et l'intérêt) ;
- recherche et manipulation (ouverture du champ des possibles) ;
- choix (idée, moyen, support,...) ;
- action (réalisation).

Pulsation : mouvement et sensation qui naissent de la succession régulière ou irrégulière des temps forts et des temps faibles.

Rythme (AV) : désigne une répétition, une succession ou un enchaînement de certains éléments d'une composition.

Saturation (de la couleur) : degré de pureté de la couleur ; une couleur saturée est dite vive.

Sensibilité de la ligne : la ligne se définit par sa direction, sa texture, sa largeur, sa longueur, sa trace : épaisse, fine, fluide, brisée, ondulée,...

Solfier : chanter une mélodie en nommant les notes et en respectant les signes de la notation musicale (hauteur, durée, intensité,...).

Sollicitation : point de départ d'un projet qui peut prendre différentes formes : perceptions sensorielles, hasard, association de mots, souvenirs, émotion, idée, mots ou texte, matériel disponible, objet, exposition,... Elle donne du sens à la demande que l'on peut faire aux élèves.

Solmisation : synonyme de solfège, manière dont on nomme les notes de musique.

Stéatite (pierre à savon) : roche très tendre principalement composée de talc.

Structure :

1. Assemblage qui assure l'intégrité, la forme et maintien d'une construction.
2. Répétition d'éléments de même nature qui constituent une surface non unie ; elle peut être rendue par des lignes, des points, des taches, des signes, des gribouillis, des traces,... La structure dépend de la forme, elle la révèle.

Surface :

1. Portion limitée du plan (forme fermée, tache). La peinture et le collage relèvent de la tache et de la surface.
2. Partie extérieure du support. Le peintre dépose sa peinture sur la surface de la toile.

Technique : ensemble des procédés propres à une activité permettant d'obtenir un résultat concret.

Teinte : couleur obtenue par le mélange de plusieurs autres couleurs.

Tempo : vitesse d'exécution d'une mélodie, d'un rythme, d'une œuvre.

Temps : unité de mesure de la durée musicale.

Ternaire : mesure dont chaque temps est divisible en trois parties égales (3/8, 6/8, 9/8).

Tessiture : étendue sonore couverte par la voix d'une personne ou d'un instrument.

Texture (AC&M) : disposition, arrangement des éléments d'une matière.

Texture (AV) : consistance de la toile ou du support sur lequel est réalisée l'œuvre.

Thème (Mu) : mélodie (thème mélodique) ou rythme (thème rythmique) principal d'une œuvre.

Ton (AV) : degré d'éclat d'une couleur. Ton clair, ton foncé, ton pur et ton rompu (bleu clair et bleu foncé,...). Plus on ajoute de noir dans une couleur, plus son ton devient sombre. Au contraire, plus on ajoute de blanc, plus il devient clair. Par analogie le ton est à la couleur ce que la valeur est au noir/blanc. Le ton se décline en plusieurs tonalités.

Vocable : syllabe, mot ayant du sens.

Volume (3D) : objet s'inscrivant dans les trois dimensions (hauteur-largeur-profondeur).



Corps et mouvement

VISÉES PRIORITAIRES

Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels.

Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles.

Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires.

Commentaires généraux

INTENTIONS

Le domaine *Corps et mouvement*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, contribue par le mouvement et par les pratiques sportives au développement des capacités physiques, cognitives, affectives et sociales de l'élève. Il développe en outre les connaissances et les savoir-faire conduisant à une alimentation saine et équilibrée.

Le domaine *Corps et mouvement* contribue au maintien et au développement de la santé physique et psychique. Il tend à instaurer chez l'élève un rapport actif et responsable à son propre corps, à celui d'autrui et à son environnement. Les activités proposées développent, dans une visée préventive, les connaissances et les attitudes permettant de limiter les comportements à risques, de prévenir les accidents et de prendre conscience des dérives rencontrées notamment tant dans le monde sportif que dans le domaine de l'alimentation.

L'*Éducation physique* vise à enrichir le répertoire moteur et à optimiser les ressources personnelles de chaque élève. Dans cette perspective, elle organise et stimule les appren-

tissages dans le domaine du mouvement et de l'expression corporelle. Elle contribue à la diversification, au développement et au transfert de potentiels et de savoir-faire propres à l'action motrice.

Des activités physiques régulières organisées dans des situations variées contribuent favorablement au développement de l'élève et à l'acquisition de connaissances permettant une pratique sportive autonome et responsable.

L'*Éducation nutritionnelle* apporte à l'élève les connaissances alimentaires théoriques et pratiques nécessaires à la préservation de sa santé. Elle vise à développer la coopération et la convivialité, la stimulation des sens et la découverte d'autres saveurs, ainsi que la prise de conscience d'autres cultures alimentaires. Elle contribue à faire de l'élève un consommateur autonome et critique, en le sensibilisant notamment à l'importance du tri des déchets et à une gestion raisonnée des ressources naturelles.

L'*Éducation nutritionnelle* offre à l'élève l'occasion de mettre en pratique ses connaissances acquises dans d'autres

	Condition physique et santé	Activités motrices et/ou d'expression
Premier cycle	CM 11 Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps... Éducation physique	CM 12 Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps... Éducation physique
Deuxième cycle	CM 21 Mobiliser ses capacités physiques pour améliorer sa condition physique et se maintenir en santé... Éducation physique	CM 22 Développer ses capacités de coordination et son sens créatif... Éducation physique
Troisième cycle	CM 31 Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé... Éducation physique	CM 32 Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication... Éducation physique

disciplines. Confectionner un mets exige, en effet, des compétences aussi diverses que le sens de l'organisation, la lecture et la compréhension d'une marche à suivre, le respect des indications données, l'utilisation d'instruments de mesure. Elle fait appel à la créativité et au sens esthétique de l'élève lorsqu'il s'agit par exemple de composer un menu original et d'en soigner la présentation.

STRUCTURE GLOBALE DU DOMAINE

Le domaine *Corps et mouvement* comprend deux parties :

- Éducation physique
- Éducation nutritionnelle.

Les apprentissages du domaine *Corps et mouvement* se construisent notamment par une démarche qui s'inscrit naturellement dans le temps, au fil des leçons et des pratiques diverses conduisant à l'atteinte d'un même objectif. Durant des séquences d'apprentissage suffisamment longues, l'élève est amené à expérimenter et à vivre différentes situations et

variantes qui, progressivement, lui permettront d'agir de façon autonome.

Le choix d'un enseignement différencié ou par niveaux (objectifs et contenus) prenant en compte les importantes différences de morphologie, de développement et de motivation des élèves contribue également à renforcer les apprentissages visés.

Enfin, un apprentissage progressif des gestes et connaissances spécifiques à l'*Éducation nutritionnelle* intégrant les apprentissages acquis dans d'autres disciplines (connaissances physiologiques, tri des déchets,...) permet de développer les objectifs plus spécifiques aux aspects nutritionnels.

Par ailleurs, le domaine *Corps et mouvement* s'inscrivant dans des organisations scolaires très diverses, il conviendra d'exploiter et de développer les activités interdisciplinaires, la conduite de projets, les camps, les journées et joutes sportives,...

Vu la spécificité de ces enseignements, une attention particulière est portée à la prévention des accidents. L'atmosphère et l'organisation de la leçon, le respect des mesures de

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Pratiques sportives	Jeux individuels et collectifs	Sens et besoins physiologiques	Équilibre alimentaire	
CM 13 Acquérir des habiletés motrices... Éducation physique	CM 14 Acquérir des comportements et habiletés élémentaires du jeu... Éducation physique	CM 15 Détecter le caractère sensitif des aliments et utiliser un vocabulaire spécifique... Éducation nutritionnelle	CM 16 Percevoir l'importance de l'alimentation... Éducation nutritionnelle	Premier cycle
CM 23 Mobiliser des techniques et des habiletés motrices... Éducation physique	CM 24 Développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu... Éducation physique	CM 25 Identifier les besoins nutritionnels de l'organisme... Éducation nutritionnelle	CM 26 Identifier les notions de base d'une alimentation équilibrée... Éducation nutritionnelle	Deuxième cycle
CM 33 Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices... Éducation physique	CM 34 Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu... Éducation physique	CM 35 Distinguer les particularités des nutriments et étudier leurs rôles dans l'alimentation... Éducation nutritionnelle	CM 36 Exercer des savoir-faire culinaires et équilibrer son alimentation... Éducation nutritionnelle	Troisième cycle

sécurité, la promotion de l'aide et de la surveillance par les pairs et l'apport de consignes précises constituent des facteurs de sécurité à ne pas négliger.

Selon les désignations cantonales, qui varient sensiblement, les enseignements qui contribuent principalement au domaine *Corps et mouvement* sont :

- Éducation physique
- Éducation physique et sportive
- Éducation motrice et éducation rythmique
- Rythmique
- Théâtre
- Éducation nutritionnelle
- Alimentation
- Cuisine
- Économie familiale.

L'enseignement/apprentissage de l'*Éducation physique* pour l'ensemble de la scolarité obligatoire est structuré autour de quatre axes thématiques :

- Condition physique et santé
- Activités motrices et/ou d'expression
- Pratiques sportives
- Jeux individuels et collectifs.

L'*Éducation nutritionnelle* décline deux axes thématiques développés sur l'ensemble de la scolarité obligatoire :

- Sens et besoins physiologiques
- Équilibre alimentaire.

CONDITIONS CADRE MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Les conditions cadre matérielles et organisationnelles visent à faciliter les différentes pratiques sportives et à assurer une approche concrète de l'alimentation. Ces enseignements nécessitent des équipements de base tels que salle de sport, espaces extérieurs aménagés, cuisine,...

Il s'agit en particulier de permettre la mise en œuvre des activités suivantes :

- donner l'occasion de fréquenter une piscine, une salle de sport, une zone sportive extérieure ;
- offrir des espaces de relaxation et de détente (préaux aménagés,...) ;
- organiser des journées et rencontres sportives scolaires (tournois, joutes,...) ;
- donner l'occasion aux élèves de participer à un projet collectif (spectacle d'expression corporelle et/ou chorégraphique, cirque,...) ;

- organiser des camps scolaires sportifs ;
- mettre à disposition des équipements pour l'apprentissage des techniques culinaires ;
- encourager la réalisation de repas à l'école ;
- favoriser la découverte d'autres cultures culinaires.

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par le développement de ses connaissances, de ses méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Corps et mouvement* contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en coopérant dans un jeu, en assurant un camarade dans une activité sportive, en découvrant la rivalité, la compétition, en pratiquant le fair-play, en contribuant à l'élaboration d'un repas, en jouant son rôle dans une équipe et en respectant les autres et leurs différences ;
- de la *Communication*, notamment en rencontrant l'autre, en écoutant ses besoins ou en exprimant ses propres émotions ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en renforçant ses facultés d'attention et d'analyse lors de ses pratiques ;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en exerçant son sens artistique et créatif en pratiquant une activité physique, lors de l'élaboration d'une chorégraphie ou lors de l'élaboration d'une recette, d'un menu, d'un repas ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en échangeant sur des événements sportifs et des modes alimentaires, en incitant à réfléchir de manière critique au rôle du sport et de la nutrition dans la société ainsi qu'à leurs impacts sur l'environnement.

CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par le développement de ses connaissances, de ses méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Corps et mouvement* participe aux thématiques de *Formation générale*.

- *Santé et bien-être*, notamment par la prise de conscience par l'élève de sa propre influence sur le maintien de sa santé. L'accès progressif à cette conduite autonome et responsable est facilité, entre autres, par la mise en place de stratégies et de méthodes d'entraînement ainsi que par l'acquisition de connaissances et de savoir-faire sur le plan alimentaire et sportif, y compris la prévention de conduites à risques tant sportives qu'alimentaires.
- *Choix et projets personnels*, notamment par le renforcement de sa confiance et de son estime de soi dans le plaisir du jeu, de l'envie de se dépasser et de produire des efforts.

- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, notamment par l'interaction et la communication avec ses camarades, la solidarité dans une équipe ou la rivalité dans un jeu, par la découverte d'aspects ethno-culturels de l'alimentation.
- *Interdépendances sociales, économiques et environnementales*, notamment par une prise de conscience des dimensions écologique et économique en rapport avec l'alimentation.

CONTRIBUTION DU DOMAINE CORPS ET MOUVEMENT À LA LANGUE DE SCOLARISATION

Les activités menées en *Éducation physique* contribuent à développer un langage spécifique à la discipline en s'appuyant sur des notions claires et comprises en langue de scolarisation ; les activités relatives à l'*Éducation nutritionnelle* développent également un langage spécifique contribuant à renforcer les compétences langagières en français et la capacité à lire et comprendre des textes culinaires et scientifiques en lien avec l'alimentation.

Les enseignants du domaine incitent les élèves à un usage convenable de l'orthographe et de la syntaxe dans les textes éventuellement produits.

REMARQUES SPÉCIFIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Les axes thématiques choisis pour décliner l'*Éducation physique* sur l'ensemble de la scolarité obligatoire isolent artificiellement des objectifs et activités qui se pratiquent souvent de manière coordonnée et intégrée dans des démarches pédagogiques globales.

Le premier axe thématique (*Condition physique et santé*), qui est transversal aux autres, regroupe des éléments liés à la physiologie, à la condition physique et au maintien de la santé. Il aborde également les principes de sécurité et encourage des formes d'organisation variées, telles que journées sportives, excursions, camps,...

Les autres axes se réfèrent aux moyens d'enseignement fédéraux officiels.

Ainsi, l'axe thématique *Activités motrices et/ou d'expression* renvoie à la brochure « Vivre son corps, s'exprimer, danser » ; l'axe thématique *Activités sportives* se réfère aux brochures « Se maintenir en équilibre, grimper, tourner » et « Courir, sauter, lancer » ; quant au dernier axe thématique *Jeux individuels et collectifs*, il renvoie à la brochure « Jouer ».

Les contenus de l'*Éducation physique* sont notamment présentés dans les manuels d'éducation physique publiés par la Confédération. Par ailleurs, le site développé au niveau fédéral par le projet *qeps* propose un concept et des outils de mesure permettant de contribuer à la qualité de l'éducation physique et du sport scolaire en Suisse.

	Condition physique et santé	Activités motrices et/ou d'expression	Pratiques sportives	Jeux individuels et collectifs	Sens et besoins physiologiques	Équilibre alimentaire	
	11	12	13	14	15	16	Premier cycle

Éducation physique

VISÉES PRIORITAIRES

Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels.

Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles.

Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires.

CM 11 – Expérimenter
différentes fonctions et
réactions du corps...

1 ... en percevant
les différentes
réactions
physiologiques
de son corps dans
le mouvement et
l'effort

2 ... en percevant
les divers
fonctionnements
de son corps (force,
vitesse, endurance
et adresse)

3 ... en exerçant
diverses postures

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Perception des diverses réactions du corps (<i>fatigue, transpiration, bien-être, respiration, battements du cœur,...</i>) dans le mouvement et l'effort	
Découverte et expérimentation d'un effort prolongé	
Sensibilisation à la tenue du corps dans différentes positions en mobilisant son tonus musculaire	
Mobilisation et renforcement musculaire des différentes parties du corps (<i>dos, abdominaux, tronc,...</i>)	
Identification des différentes parties du corps	
Découverte des mesures de sécurité et d'assurance liées aux activités pratiquées	
Sensibilisation à un comportement adapté à une situation donnée	

- 4

... en distinguant et en nommant les différentes parties de son corps
- 5

... en intégrant le mouvement dans une pratique quotidienne
- 6

... en adaptant son comportement aux règles fondamentales de sécurité

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...identifie différentes réactions de son corps lors de pratiques sportives
- ...adapte sa course à la durée de l'effort demandé (court vite, court longtemps)
- ...court sans interruption le nombre de minutes équivalant à son âge
- ...nomme les différentes parties du corps utilisées
- ...respecte les consignes de sécurité

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Liens *MSN 17 – Corps humain*

Tenir compte des capacités individuelles
5 ans = 5 minutes

Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 4

Pratiquer ce type d'exercices le plus régulièrement possible
Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 7

Ressources: « École saine – école en mouvement »

Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 2

Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 3

Liens *FG 12 – Santé et bien-être*

Ressources: www.qeps.ch

CM 12 – Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps...

- 1 ... en construisant son schéma corporel
- 2 ... en organisant et en utilisant ses repères spatio-temporels
- 3 ... en utilisant ses sens

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Mobilisation des différentes parties du corps par des activités de découverte (<i>observation, imitation, toucher,...</i>) et de jeux (<i>jeu du miroir, du pantin, devinettes,...</i>)	
Découverte de l'espace (<i>repères dans la salle,...</i>) et du temps (<i>variations temporelles,...</i>)	
Expérimentation de l'orientation dans l'espace	
Développement des perceptions sensorielles (<i>perception avec les mains, avec les pieds, réaction à un signal auditif, visuel,...</i>)	
Développement du sens de l'équilibre (<i>marcher sur une ligne, sur un banc,...</i>)	
Découverte de mouvements en utilisant différents tempos, rythmes et cadences (<i>musiques ou percussions, avec ou sans matériel, sur place et en déplacement,...</i>)	
Création de mouvements, interprétations et danses sur des thèmes variés (<i>alphabet, métier, pays,...</i>) avec support acoustique	

- 4 ... en développant son équilibre
- 5 ... en utilisant le mouvement pour développer sa créativité
- 6 ... en dansant, en imitant, en racontant des histoires avec son corps
- 7 ... en prenant confiance et plaisir à se produire devant les autres

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...se déplace dans l'espace en respectant des consignes	<i>S'orienter par rapport à soi, aux autres, aux objets (gauche, droite, haut, bas, avant, arrière)</i> <i>Solliciter la créativité</i>
...réagit à une sollicitation en variant ou adaptant son action motrice	Liens <i>CM 15 – Sens et besoins physiologiques ; A 12 AC&M – A 12 AV – A 12 Mu – Perception</i>
...se déplace en équilibre sur différents engins	
...évolue en respectant différents tempos, rythmes et sonorités	<i>Utiliser divers matériels: foulards, rubans, paréos, instruments de percussion,...</i> Liens <i>A 11 Mu – Expression et représentation</i> <i>Raconter une histoire et/ou exprimer un sentiment</i> Liens <i>L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral ; G 12 – Santé et bien-être</i> Ressources : Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 2 - www.qeps.ch

CM 13 – Acquérir des habiletés motrices...

1 ... en découvrant des mouvements fondamentaux

2 ... en expérimentant des familles de mouvements

3 ... en utilisant ses repères spatio-temporels

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Découverte de mouvements (<i>courir, grimper, sauter, tourner, lancer, glisser,...</i>) dans des situations variées (<i>postes, circuits, parcours, jardins d'agrès,...</i>) Perception du <u>tonus</u> musculaire (tension et relâchement)	
Expérimentation et renforcement de l'équilibre statique et dynamique au travers d'activités variées (se maintenir et se déplacer en équilibre)	
Expérimentation de diverses formes de : – courses (courir vite, courir longtemps) – sauts (sauter haut, sauter loin) – lancers (lancer avec précision, lancer loin)	
Expérimentation et apprentissage de l'immersion-respiration, de la flottaison et de la glisse	

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...effectue une rotation à différents engins et/ou au sol
...grimpe à différents engins de diverses manières

...se maintient et/ou se déplace en équilibre en avant,
en arrière, de côté

...court, saute et lance de différentes manières

...s'immerge plusieurs fois de suite en expirant sous
l'eau

...flotte et glisse sur le ventre et sur le dos

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

*Privilégier les formes d'organisation intensives et l'utilisation
de matériel varié (bancs suédois, agrès, espaliers,...)*

*Appliquer les mesures de sécurité (réception avec
flexion,...)*

Manuels fédéraux 2 et 3, brochures 3 et 4

Utiliser divers supports (patins, vélo,...)

Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 6

Privilégier les activités à l'extérieur

*Favoriser l'utilisation d'une grande diversité d'objets pour
le lancer*

Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 4

*Se référer au manuel fédéral de natation, au livre
«Le monde de la natation» et au «Test de l'Écrevisse»
(www.swimsports.ch)*

Ressources : www.qeps.ch

CM 14 – Acquérir des comportements et habiletés élémentaires du jeu...

- 1 ... en découvrant leurs spécificités
- 2 ... en jouant et en collaborant avec un ou plusieurs partenaires
- 3 ... en découvrant et en respectant les règles de comportement de la vie en groupe

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Expérimentation d'une grande variété de jeux individuels, de jeux en groupes (<i>jeux de poursuite, d'adresse, de collaboration, d'opposition,...</i>)	
Expérimentation et application de notions tactiques élémentaires (<i>observation, marquage, démarquage,...</i>)	
Élaboration et mise en application de règles de jeu	
Expérimentation du rôle de chacun dans différents jeux	
Pratique de jeux favorisant la passe, le lancer et la réception de divers objets	
Sensibilisation aux principales règles de <u>fair-play</u>	

- 4

... en élaborant, en acceptant et en respectant les règles du jeu
- 5

... en exerçant les gestes techniques élémentaires (passer, recevoir,...) et les notions tactiques élémentaires (observer, se déplacer,...)
- 6

... en différenciant les rôles dans les jeux

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...connaît et respecte les règles de base d'au moins trois jeux différents
- ...reconnaît et respecte les rôles dans les jeux pratiqués
- ...lance et réceptionne une balle
- ...joue en collaborant avec un ou plusieurs partenaires

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

- Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 5
- Observer le jeu et adapter les réponses tactiques
- Construire ensemble et progressivement des règles adaptées
- Manuels fédéraux 2 et 3, brochure 5
- Utiliser différentes parties du corps (mains, pieds,...)
- Liens FG 14-15 – Vie de la classe et de l'école
- Ressources : www.qeps.ch

Condition physique et santé	Activités motrices et/ou d'expression	Pratiques sportives	Jeux individuels et collectifs	Sens et besoins physiologiques	Équilibre alimentaire	Premier cycle
11	12	13	14	15	16	

Éducation nutritionnelle

VISÉES PRIORITAIRES

Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels.

Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles.

Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires.

CM 15 – Détecter le caractère sensitif des aliments et utiliser un vocabulaire spécifique...

1 ... en différenciant et en exerçant les cinq sens

2 ... en reconnaissant et en décrivant les caractéristiques de divers aliments

3 ... en identifiant les différentes saveurs (sucrée, salée, acide, amère)

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Dégustation de plusieurs aliments sucrés et salés	Classement par la dégustation d'aliments acides (<i>citron, vinaigre,...</i>), amers (<i>amandes, chocolat noir,...</i>), sucrés et salés
Découverte d'odeurs (<i>fromage, chocolat, vinaigre,...</i>)	Reconnaissance d'odeurs plus affinées (<i>cannelle, anis,...</i>)
Dégustation d'aliments et écoute des caractéristiques sonores provoquées en bouche (<i>pomme, biscotte,...</i>)	Description des caractéristiques sonores des aliments dégustés (<i>craque, crisse, explose, pétille,...</i>)
Description d'aliments selon la forme et la couleur	
Observation et manipulation d'aliments divers (<i>kiwi, pomme,...</i>) puis description des sensations au toucher (<i>rugueux, lisse,...</i>)	Description d'aliments en variant leur présentation (<i>la pomme entière, en quartiers, en compote, séchée,...</i>)
Présentation de sa collation et échange sur son choix	Présentation d'aliments variés (<i>canapé, sandwich, crêpe, salade de fruits,...</i>) et expression de son goût et/ou de son dégoût

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Prendre des aliments de base, par ex. citron plutôt que cake au citron

Prendre en compte les difficultés des élèves à nommer les saveurs amères et acides, même s'ils les reconnaissent en bouche

Forme possible d'activité : organiser un repas en classe pour mobiliser ses cinq sens

Éviter les jugements de valeur sur le choix de la collation

Liens CM 11 – Condition physique et santé;
CM 16 – Équilibre alimentaire; FG 12 – Santé et bien-être;
FG 16-17 – Complexité et interdépendance;
MSN 17 – Corps humain; A 12 AC&M – Perception

CM 16 – Percevoir l'importance de l'alimentation...

- 1 ... en observant son rythme biologique
- 2 ... en prenant conscience de la variété des aliments
- 3 ... en différenciant les types de boissons

Progression des apprentissages

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Observation des moments de la journée où l'on ressent la faim et la soif	Identification des effets d'une collation sur le corps
Inventaire des aliments consommés lors des repas de la journée	Préparation et dégustation d'un petit déjeuner avec une grande diversité d'aliments
Sensibilisation à l'importance de l'eau sur la santé	
Préparation et dégustation de différentes boissons	
Distinction de quelques ingrédients d'un mets (<i>tarte aux fruits: pâte à gâteau, fruits, sucre,...</i>)	
Classement d'aliments en élargissant le choix des critères (<i>famille d'aliments, provenance,...</i>)	

4 ... en distinguant les aliments qui composent un repas

5 ... en reconnaissant les aliments de base et leur provenance (produits laitiers, pain, céréales, fruits, légumes)

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Liens *MSN 17 – Corps humain*

Mettre les aliments à disposition des élèves

Associer les parents à la démarche

Rendre les élèves attentifs aux différents éléments contenus dans certaines boissons (sucre, colorant,...)

Privilégier les fruits, légumes et autres produits du terroir, de saison

Forme possible d'activité : organiser une visite (chez un artisan boulanger, un fromager, un paysan, un maraîcher,...)

Liens *CM 11 – Condition physique et santé ; CM 15 – Sens et besoins physiologiques ; FG 12 – Santé et bien-être ; FG 16-17 – Complexité et interdépendance*



Lexique Corps et mouvement

Aliment brut: denrée alimentaire qui n'a subi aucun traitement profond soit physique soit chimique (œufs frais, fruits, légumes,...).

Aliment transformé: aliment qui a subi un traitement physique ou chimique, souvent dans le but de mieux le conserver (lait pasteurisé ou upérisé, yogourt,...).

Assurance: action motrice de tiers ayant pour but de permettre l'exécution d'un mouvement en toute sécurité.

Besoins alimentaires: quantité minimale de substances nutritives que l'on doit ingérer en moyenne pour garantir le maintien de toutes les fonctions corporelles nécessaires à un état de santé optimal.

Coordination: élaboration d'une unité fonctionnelle regroupant l'ensemble des éléments du système d'actions nécessaires pour réaliser la tâche.

Contrôle: adaptation de la coordination aux exigences de la tâche à réaliser. Cette adaptation suppose la paramétrisation de la coordination en amplitude, en vitesse ou en force afin d'obtenir les effets attendus.

Créativité: capacité de produire des œuvres nouvelles, d'user de comportements novateurs, de trouver des solutions originales à un problème.

Éléments nutritifs ou nutriments: composants élémentaires contenus dans les aliments ou issus du milieu naturel ambiant et utilisés par l'organisme pour couvrir ses besoins physiologiques, notamment de croissance et de développement. Un nutriment peut être directement assimilé sans aucune modification chimique. Les principaux nutriments sont: les protéines, les glucides, les lipides, les sels minéraux, les vitamines, les oligoéléments et l'eau.

Équilibre dynamique: partie de l'équilibre moteur impliquant l'équilibre corporel avec des charges de rotation ou de translation (déplacement).

Facteurs de coordination: adaptation à différents facteurs: orientation spatiale, rythme, différenciation, réaction et capacité d'équilibre.

Facteurs de la condition physique: facteurs liés au développement de la force, de l'endurance, de la vitesse et de l'adresse (coordination, précision, fiabilité d'exécution motrice).

Fair-play (charte du): charte définissant les attitudes qui témoignent du fair-play, de l'éducation à la tolérance et à la maîtrise de soi. Elle demande de relativiser le résultat, de choisir des formes de jeux qui n'incitent pas à la tricherie.

Famille de mouvements: ensemble d'actions motrices reposant sur un schéma commun (rotation en avant, balancer,...) effectué dans différentes situations ou sur divers engins.

Fonctions physiologiques: fonctionnement, rôle et organisation mécanique, physique et biochimique d'un organisme et de ses composants.

Gainage: sollicitation des muscles posturaux permettant le maintien et la tenue de la ceinture abdominale.

Gestes fondamentaux: actes moteurs comprenant les grands principes d'une activité sportive, regroupant par secteurs les règles d'actions motrices ou les habiletés motrices.

Groupes d'aliments: ce sont les boissons; les légumes et les fruits; les produits céréaliers, pommes de terre et légumineuses; les produits laitiers; la viande, le poisson, les œufs et le tofu; les matières grasses; les sucreries et grignotages salés.

Kinesthésie: partie de la proprioception qui s'intéresse plus particulièrement au mouvement.

Mouvement complexe: habileté qui nécessite des mouvements de nombreuses parties du corps aussi bien que leur coordination au cours du temps.

Nutriments: voir *Éléments nutritifs*.

Produits alimentaires: denrées alimentaires conditionnées dans le but de les vendre.

Proprioception: ensemble des récepteurs, voies et centres nerveux impliqués dans la perception, consciente ou non, de la position relative des parties du corps.

Repères spatio-temporels: marques relatives à la fois à l'espace et au temps (repères spatiaux comme « dedans », « dehors », « dessus », « dessous », ...; repères temporels impliquant des concepts de durée, période, succession et simultanéité).

Schéma corporel: sensation que nous avons de notre unité physique, saisie dans sa continuité temporelle; ce qui implique une conscience de notre différenciation physique par rapport au monde environnant. Il se constitue selon les besoins de l'activité.

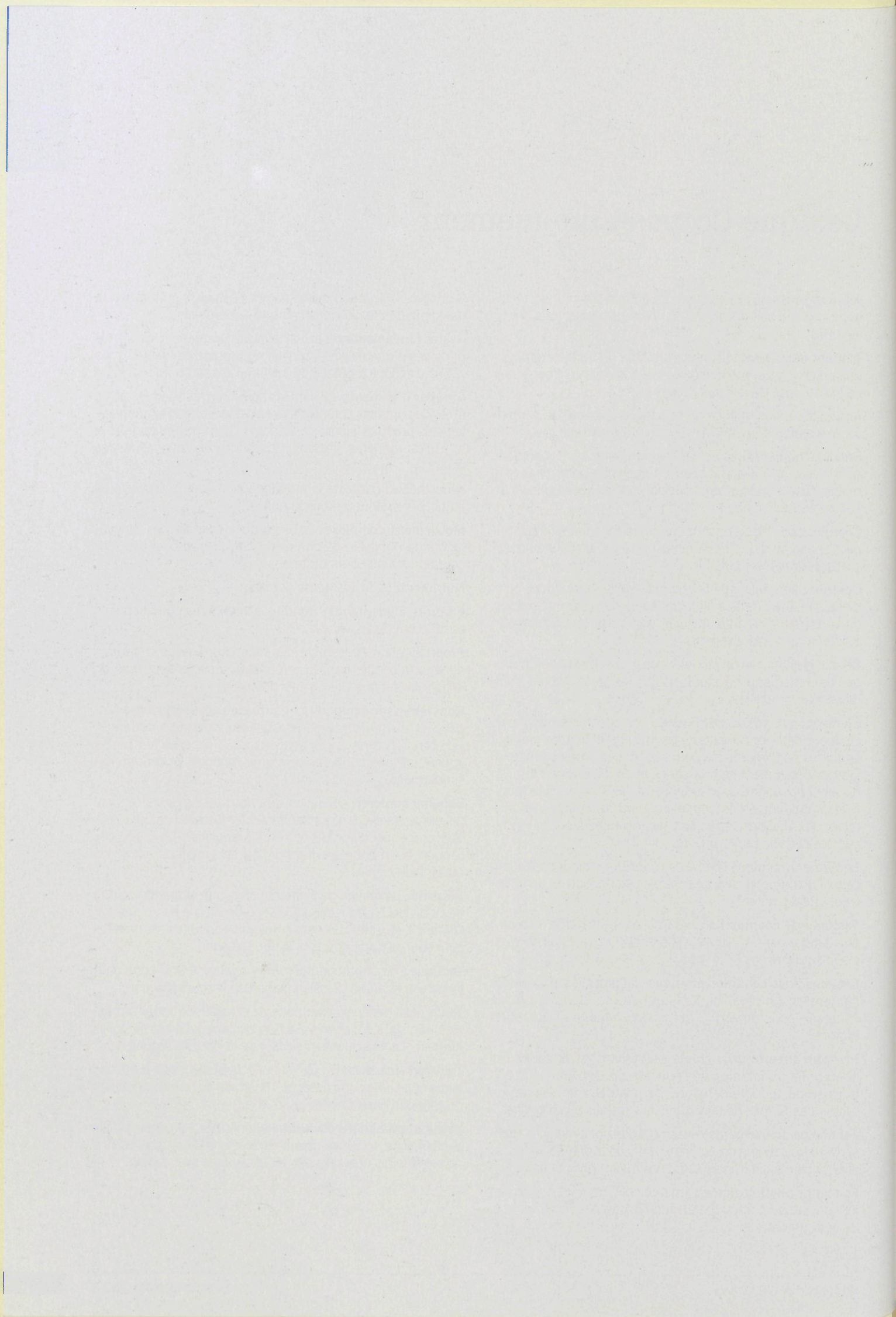
Sécurité: protection de l'intégrité physique et psychologique de l'individu. « L'éducation à la sécurité » fait le pari d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites sécuritaires qu'il peut réinvestir dans la vie quotidienne.

Tactique: programmation motrice relative à une prise d'information et à une décision élaborée en cours d'action.

Tonus: état de tension permanente et légère de certains muscles afin de s'opposer à l'action de la gravité sur le corps humain. Ceci permet le maintien de la posture (équilibre).

Transfert: mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible, une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source.

Valeur nutritionnelle ou nutritive: teneur en éléments nutritifs et en énergie, indiquée quantitativement en kcal ou kJ et en g de substances nutritives par 100g ou dans une portion.





	Condition physique et santé	Activités motrices et/ou d'expression	Pratiques sportives	Jeux individuels et collectifs	Sens et besoins physiologiques	Équilibre alimentaire
1 ^{er} cycle	CM 11 Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps... Éducation physique	CM 12 Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps... Éducation physique	CM 13 Acquérir des habiletés motrices... Éducation physique	CM 14 Acquérir des comportements et habiletés élémentaires du jeu... Éducation physique	CM 15 Détecter le caractère sensitif des aliments et utiliser un vocabulaire spécifique... Éducation nutritionnelle	CM 16 Percevoir l'importance de l'alimentation... Éducation nutritionnelle
2 ^e cycle						
3 ^e cycle						

IMPRESSUM

Neuchâtel, 2010 © CIIP, Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel, www.ciip.ch

Auteur	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Éditeur	Secrétariat général de la CIIP
Direction du projet	Christian Merkelbach
Responsable du projet	Yves Delamadeleine
Conception graphique, composition et illustrations	Hot's Design Communication SA, Bienne
Impression	PCL Presses Centrales SA, Renens
Reliure	BUBU reliure «L'architecte du livre», Mönchaltorf
Papier	CyclusPrint offset, papier 100% recyclé
Tirage initial	11'000 exemplaires
Plan d'études romand, 1^{er} cycle	
ISBN	978-2-88500-262-1
EAN	9782885002621
Imprimé en Suisse	
Réimpression juin 2012	

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Par le développement de ses connaissances, méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Corps et mouvement* contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en coopérant dans un jeu, en assurant un camarade dans une activité sportive, en découvrant la rivalité, la compétition, en pratiquant le fair-play, en contribuant à l'élaboration d'un repas, en jouant son rôle dans une équipe et en respectant les autres et leurs différences ;
- de la *Communication*, notamment en rencontrant l'autre, en écoutant ses besoins ou en exprimant ses propres émotions ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en renforçant ses facultés d'attention et d'analyse lors de ses pratiques ;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en exerçant son sens artistique et créatif en pratiquant une activité physique, lors de l'élaboration d'une chorégraphie ou lors de l'élaboration d'une recette, d'un menu, d'un repas ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en échangeant sur des événements sportifs et des modes alimentaires, en incitant à réfléchir de manière critique au rôle du sport et de la nutrition dans la société ainsi qu'à leurs impacts sur l'environnement.

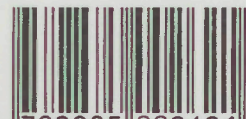
CONTRIBUTION À LA FORMATION GÉNÉRALE

Par le développement de ses connaissances, méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Corps et mouvement* participe aux thématiques de *Formation générale*.

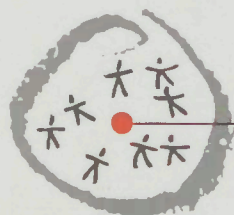
- *Santé et bien-être*, notamment par la prise de conscience par l'élève de sa propre influence sur le maintien de sa santé. L'accès progressif à cette conduite autonome et responsable est facilité, entre autres, par la mise en place de stratégies et de méthodes d'entraînement ainsi que par l'acquisition de connaissances et de savoir-faire sur le plan alimentaire et sportif, y compris la prévention de conduites à risques tant sportives qu'alimentaires ;
- *Choix et projets personnels*, notamment par le renforcement de sa confiance et de son estime de soi dans le plaisir du jeu, de l'envie de se dépasser et de produire des efforts ;
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, notamment par l'interaction et la communication avec ses camarades, la solidarité dans une équipe ou la rivalité dans un jeu, par la découverte d'aspects ethno-culturels de l'alimentation ;
- *Interdépendances sociales, économiques et environnementales*, notamment par une prise de conscience des dimensions écologique et économique en rapport avec l'alimentation.



ISBN 978-2-88500-262-1



9 782885 002621 >



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

www.plandetudesromand.ch

Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>

Capacités transversales — Formation générale

1



H
-94
(2012)5

Georg-Eckert-Institut BS78



1 167 821 6

CYCLE 1

Capacités transversales

Formation générale

À PER

Sommaire

Capacités transversales

Description des Capacités transversales	6
Collaboration	7
Communication	8
Stratégies d'apprentissage	9
Pensée créatrice	10
Démarche réflexive	11

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

2014/1471

CH

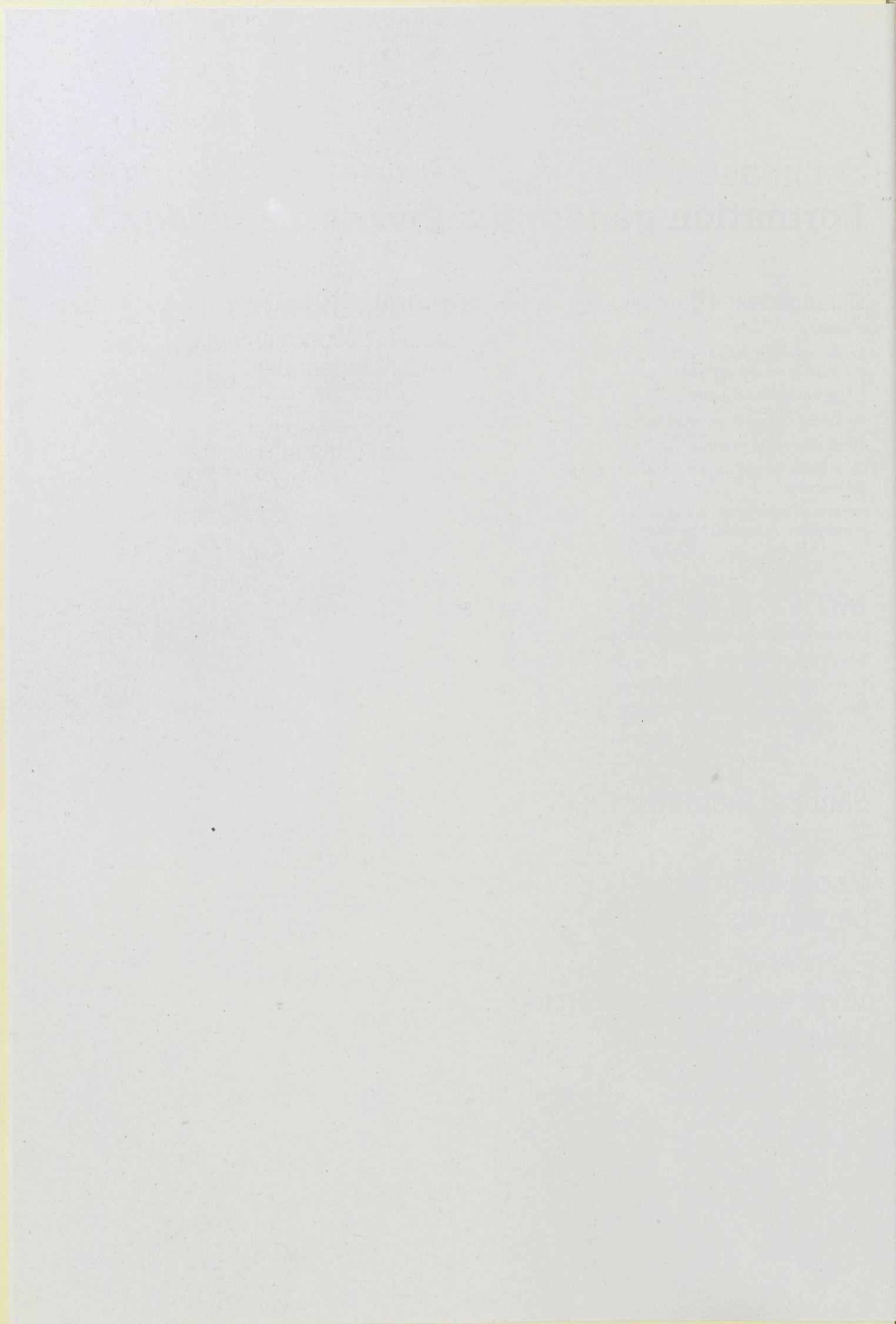
Z-94

(2, 2012)5

Sommaire

Formation générale

Commentaires généraux	14	Interdépendances	
Intentions	14	(sociales, économiques et	
Structure globale de la Formation générale		environnementales)	50
et contributions disciplinaires	15		
Clé de lecture des objectifs	24		
Conditions cadre matérielles et organisationnelles	26		
Éléments de mise en œuvre	26	Lexique Formation générale	54
Contribution au développement des Capacités			
transversales	27		
Remarques spécifiques relatives aux			
thématiques de Formation générale	27		
MITIC	30		
Utilisation d'un environnement multimédia	32		
Éducation aux médias	32		
Production de réalisations médiatiques	34		
Échanges, communication et recherche			
sur Internet	34		
Santé et bien-être	38		
Choix et projets			
personnels	42		
Vivre ensemble et exercice			
de la démocratie	46		





Capacités transversales

Description des Capacités transversales

LES CAPACITÉS TRANSVERSALES RETENUES POUR LE PROJET

Le PER prend en compte cinq grands champs de *Capacités transversales* qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Ce choix définit les contours de diverses aptitudes fondamentales, lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq *Capacités transversales*, les deux premières plutôt d'ordre social et les trois dernières plutôt d'ordre individuel :

- la *Collaboration* ;
- la *Communication* ;
- les *Stratégies d'apprentissage* ;
- la *Pensée créatrice* ;
- la *Démarche réflexive*.

Collaboration

VISÉES GÉNÉRALES DE LA CAPACITÉ

La capacité à **collaborer** est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Quelques descripteurs

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

Prise en compte de l'autre

- manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ;
- reconnaître son appartenance à une collectivité ;
- accueillir l'autre avec ses caractéristiques ;
- reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ;
- échanger des points de vue ;
- entendre et prendre en compte des divergences ;

Connaissance de soi

- reconnaître ses valeurs et ses buts ;
- se faire confiance ;
- identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ;
- exploiter ses forces et surmonter ses limites ;
- juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ;
- percevoir l'influence du regard des autres ;
- manifester de plus en plus d'indépendance ;

Action dans le groupe

- élaborer ses opinions et ses choix ;
- réagir aux faits, aux situations ou aux événements ;
- articuler et communiquer son point de vue ;
- reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ;
- confronter des points de vue et des façons de faire ;
- adapter son comportement ;
- participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

Communication

VISÉES GÉNÉRALES DE LA CAPACITÉ

La capacité à **communiquer** est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

Quelques descripteurs

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

Codification du langage

- choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires ;
- identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique ;
- respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés ;

Analyse des ressources

- explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ;
- sélectionner les ressources pertinentes ;
- recouper les éléments d'information provenant de diverses sources ;
- dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes ;
- imaginer des utilisations possibles ;

Exploitation des ressources

- formuler des questions ;
- répondre à des questions à partir des informations recueillies ;
- anticiper de nouvelles utilisations ;
- réinvestir dans de nouveaux contextes ;

Circulation de l'information

- adopter une attitude réceptive ;
- analyser les facteurs de réussite de la communication ;
- ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Stratégies d'apprentissage

VISÉES GÉNÉRALES DE LA CAPACITÉ

La capacité à **développer** des stratégies renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces.

Quelques descripteurs

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

Gestion d'une tâche

- analyser la situation ;
- se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ;
- faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ;
- anticiper la marche à suivre ;
- effectuer un retour sur les étapes franchies ;
- percevoir et analyser les difficultés rencontrées ;
- apprendre de ses erreurs ;
- persévérer et développer son goût de l'effort ;

Acquisition de méthodes de travail

- percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent ;
- reconnaître les ressemblances avec des situations proches ;
- distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir ;
- développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées ;
- identifier les facteurs de réussite ;
- gérer son matériel, son temps et organiser son travail ;
- développer son autonomie ;

Choix et pertinence de la méthode

- choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibles ;
- justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments ;
- analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre ;
- exercer l'autoévaluation ;
- reconsidérer son point de vue ;
- transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type ;

Développement d'une méthode heuristique

- émettre des hypothèses ;
- générer, inventorier et choisir des pistes de solutions ;
- examiner la pertinence des choix.

Pensée créatrice

VISÉES GÉNÉRALES DE LA CAPACITÉ

La capacité à développer une **pensée créatrice** est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Quelques descripteurs

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

Développement de la pensée divergente

- varier ses sources d'inspiration ;
- tirer parti des changements ;
- exprimer ses idées sous de nouvelles formes ;
- expérimenter des associations inhabituelles ;
- accepter le risque et l'inconnu ;
- se libérer des préjugés et des stéréotypes ;

Reconnaissance de sa part sensible

- faire une place au rêve et à l'imaginaire ;
- identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ;
- identifier et exprimer ses émotions ;
- harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ;

Concrétisation de l'inventivité

- tirer parti de ses inspirations, de ses idées ;
- s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ;
- faire le choix de stratégies et de techniques inventives ;
- se représenter et projeter diverses modalités de réalisation.

Démarche réflexive

VISÉES GÉNÉRALES DE LA CAPACITÉ

La capacité à développer une **démarche réflexive** permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions; elle contribue au développement du sens critique.

Quelques descripteurs

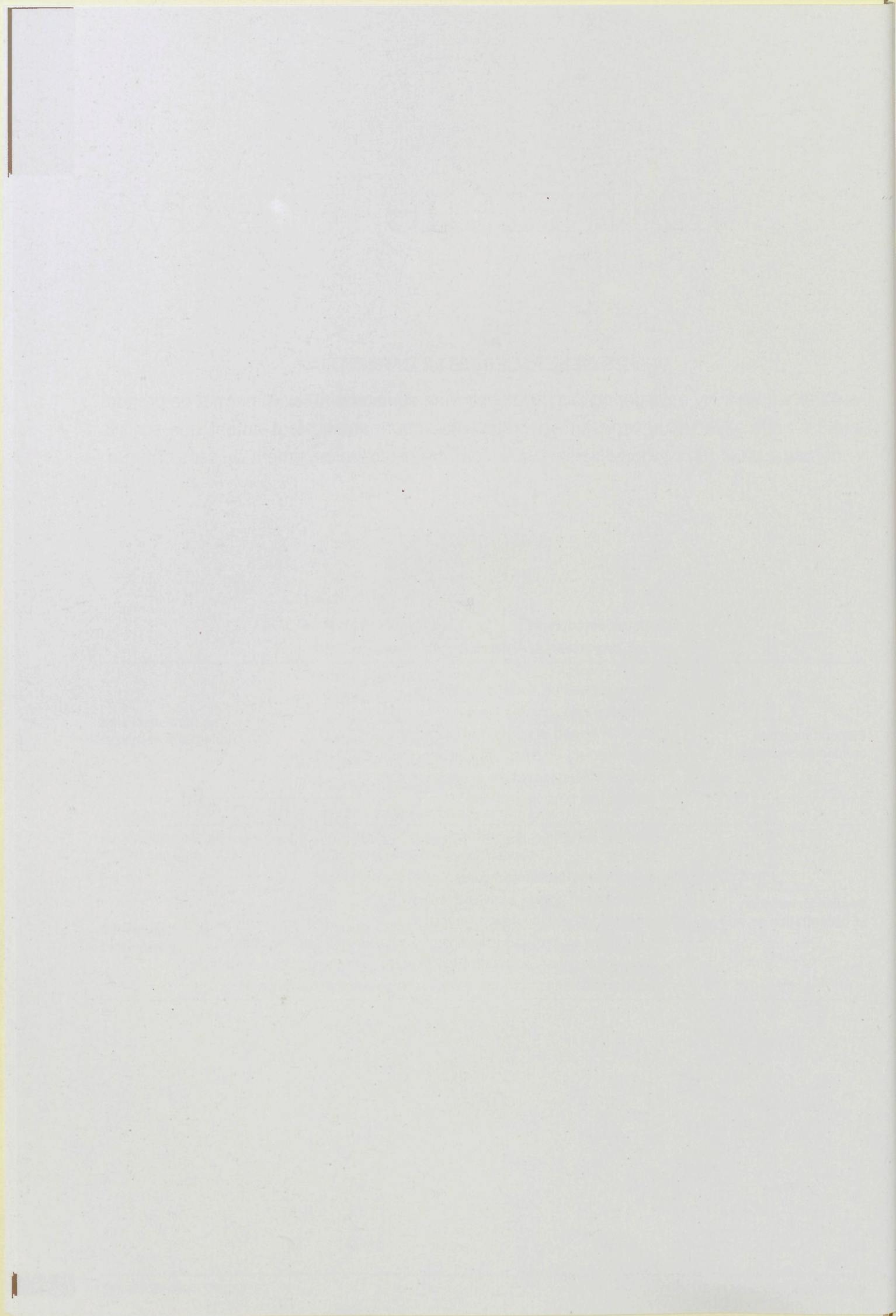
Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

Élaboration d'une opinion personnelle

- cerner la question, l'objet de la réflexion;
- cerner les enjeux de la réflexion;
- identifier les faits et en vérifier l'exactitude;
- mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères;
- explorer différentes options et points de vue;
- adopter une position;

Remise en question et décentration de soi

- prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions;
- renoncer aux idées préconçues;
- comparer son opinion à celle des autres;
- faire une place au doute et à l'ambiguïté;
- reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres;
- comparer les chemins, les procédures et les stratégies utilisés par d'autres;
- explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.



Formation générale

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

Commentaires généraux

INTENTIONS

En cohérence avec la *Déclaration de la CIIP de 2003* sur les finalités et objectifs de l'École publique, la *Formation générale* rend opérationnels des apports divers qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires. Notamment, elle formalise certains apports éducatifs du projet de formation de l'élève. Si, comme le réaffirme la déclaration de 2003, la transmission des valeurs éducatives fait partie des missions de l'École, celle-ci se doit de seconder la famille ou les représentants légaux dans l'éducation des enfants.

L'impact des développements technologiques et économiques (sur les plans tant de l'environnement que de la société), l'augmentation des connaissances, l'accès à de nombreuses sources d'information, ainsi que les questions de prévention et de santé publique nécessitent que chaque élève possède des outils pour comprendre les enjeux des choix effectués par la communauté. Le rôle de la *Formation générale* est donc d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. Par la recherche et le traitement d'informations variées et plurielles, elle favorise la construction d'argumentations et le débat.

Construite autour de « rapport à soi », du « rapport aux autres », et du « rapport au monde », la *Formation générale* est organisée autour des cinq thématiques suivantes :

- MITIC (*Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication*)
- Santé et bien-être
- Choix et projets personnels
- Vivre ensemble et exercice de la démocratie
- Interdépendances (sociales, économiques, environnementales).

Formation générale identifie des objectifs tout au long de la scolarité et les met en lien avec certains apports disciplinaires, en cohérence, entre autres, avec l'*Éducation en vue du développement durable*. La majorité des apprentissages proposés dans la *Formation générale* ne revêtent pas un caractère aussi contraignant que ceux des domaines disciplinaires. Ainsi, excepté pour MITIC, des *Objectifs particuliers visés* sont proposés à la place des *Attentes fondamentales* (cf. *Structure globale du domaine*).

STRUCTURE GLOBALE DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET CONTRIBUTIONS DISCIPLINAIRES

Bien que chaque thématique ne saurait être attribuée à une seule discipline, leur opérationnalisation nécessitera la mise en œuvre d'apports disciplinaires. Le schéma suivant présente les cinq thématiques mentionnées précédemment. Il établit les liens, pour le cycle 1, avec les domaines disciplinaires susceptibles de prendre en charge leurs contenus ou qui y contribuent très fortement.



La discipline ou le domaine prend en charge tout ou partie du travail proposé dans cette thématique de FG.



La discipline ou le domaine proposé contribue fortement à travailler des éléments de la thématique.

* L'objectif FG 18 qui concerne l'identité n'est pas travaillé pour lui-même. Il se développe à travers d'autres apprentissages, c'est pourquoi il apparaît associé à certains objectifs.

- L1 Français
- MSN Mathématiques
- MSN Sciences de la nature

MITIC – Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication

L'*Éducation aux médias* a été fusionnée avec l'enseignement des *Technologies de l'Information et de la Communication* figurant, pour une part, dans le domaine *Langues sous Écriture et instruments de la communication*. Ces deux aspects étant de plus en plus reliés (par exemple, la recherche d'informations, les films ou les sons numériques), il devient nécessaire de ne plus les dissocier; par ailleurs, leur aspect transversal leur confère un statut particulier, entre discipline scolaire et éducation.

Dans le cadre scolaire, les *MITIC*¹ jouent des rôles multiples, comme :

- discipline scolaire par l'apprentissage des outils informatiques et multimédias;
- outils permettant de développer et élargir les pratiques scolaires en général;
- développement de l'esprit et de l'indépendance critiques face aux médias, voire aux développements technologiques, participant ainsi à l'*Éducation à la citoyenneté* (cf. *Présentation générale*).

Ainsi, contrairement aux autres thématiques, les *MITIC* sont déclinés, comme pour les domaines disciplinaires, en *Progression d'apprentissage* et *Attentes fondamentales* accompagnées d'*Indications pédagogiques*.

Dès les premières années d'école, la majorité des élèves connaissent déjà de nombreux objets technologiques et informatiques. Le rôle de l'École est donc, avant tout, de favoriser la prévention liée à l'ensemble des outils numériques et de donner l'accès à la culture média et à la culture TIC.

Au cycle 1, la responsabilité de l'enseignement appartient à un petit nombre de personnes; de ce fait, l'intégration des *MITIC* aux différentes activités scolaires devrait en être facilitée.

¹ Consulter à ce titre les recommandations de la CDIP, les lignes directrices *MITIC* de la COMETE ou encore la stratégie cantonale d'utilisation des TIC dans les écoles.

Le tableau suivant présente les domaines et disciplines concernés par cette thématique (cf. *Intentions*):

Objectif d'apprentissage FG 11 Exercer un regard sélectif et critique	Objectif d'apprentissage associé L1 18 Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication
--	---

Langues – Français, notamment lorsque l'élève :

- atteint, dans une ressource numérique d'apprentissage utilisée en classe, les activités correspondant à un domaine d'apprentissage ou de régulation
- crée un document (image, dessin, texte court,...) à l'aide de l'ordinateur
- tape son nom, des mots, une phrase courte et positionne le curseur dans le texte à l'aide de la souris
- sélectionne des documents de nature différente sur un sujet familier
- repère quelques différences entre deux médias traitant du même sujet
- participe à la réalisation d'une production médiatique

Arts, notamment lorsque l'élève :

- distingue quelques différences entre deux images au niveau du cadrage, des couleurs et de la lumière
- participe à la réalisation d'une production médiatique
- crée un document (image, dessin, texte court,...) à l'aide de l'ordinateur
- sélectionne des documents de nature différente sur un sujet familier
- repère quelques différences entre deux médias traitant du même sujet
- participe à la réalisation d'une production médiatique

Mathématiques et Sciences de la nature, notamment lorsque l'élève :

- atteint, dans une ressource numérique d'apprentissage utilisée en classe, les activités correspondant à un domaine d'apprentissage ou de régulation

Santé et bien-être

Au cours des cinquante dernières années, la promotion de la santé à l'école a passablement évolué, reposant sur une base considérable de recherches et de pratiques. Durant les années 1990, l'OMS, avec le concours de la *Commission européenne* et du *Conseil de l'Europe*, a lancé l'initiative des Écoles-santé². Ainsi, est lancé le projet de *Réseau Européen des Écoles en Santé (REES)* (42 pays auxquels se joint la Suisse), fondé sur les principes définis dans la *Charte d'Ottawa*. Celle-ci précise :

« La promotion de la santé est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Cette démarche relève d'un concept définissant la «santé» comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut, d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci.

La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. Ainsi donc, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être³ ».

Les écoles sont donc considérées comme des entités institutionnelles appelées à promouvoir la santé en milieu scolaire, c'est-à-dire à se gérer de façon concertée pour atteindre des buts communs en misant sur la participation des différents partenaires et le renforcement de la capacité d'agir par ses propres moyens⁴. Dans le cadre des relations entre école et famille, les parents sont associés aux actions de prévention et santé.

Les questions de santé varient selon les âges et sont présentes tout au long de la scolarité. Les apports que les enjeux de santé ambitionnent d'amener dans le cadre scolaire sont présents mais ils ne relèvent pas tous de la responsabilité des enseignants. Des interventions ponctuelles ou des projets plus larges existent déjà dans l'organisation scolaire, souvent assurés par des intervenants extérieurs. Le cadre proposé par le PER ne remet pas en question ces interventions qui restent du ressort des choix cantonaux voire d'établissement, mais permet, pour certaines, de les inclure de façon complémentaire et opportune.

Au terme de sa scolarité, tout élève devrait avoir pu bénéficier des apports en matière de santé et de prévention actuelles (éducation routière, éducation nutritionnelle, éducation sexuelle,...), qui lui permettront d'agir en connaissance de cause et de recourir, au besoin, à des services existants. Il est donc nécessaire que les enseignants connaissent les services cantonaux à disposition ou, tout au moins, des personnes ressources auxquelles se référer, voire auxquelles les élèves peuvent s'adresser directement.

² Celle-ci repose sur une démarche multifactorielle qui a recours au transfert de connaissances et de compétences sanitaires en classe, à la modification de l'environnement social et physique de l'école, et à la création de liens avec l'ensemble de la collectivité – Extrait de <http://www.euro.who.int/>

³ *Charte d'Ottawa* pour la promotion de la santé, 1986.

⁴ Extrait du *Réseau suisse d'écoles en santé* : <http://www.ecoles-en-sante.ch>

Le tableau suivant présente les domaines et disciplines concernés par cette thématique (cf. *Intentions*):

Objectif d'apprentissage FG 12	Objectif d'apprentissage associé FG 18*
Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre	Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

- Corps et mouvement**, notamment par :
- l'application de règles de sécurité dans un contexte donné
 - la reconnaissance des conduites à risque
 - la recherche d'une manière appropriée de répondre aux besoins (bien-être, sécurité physique et affective, alimentation,...)

- Arts**, notamment par :
- la représentation de diverses émotions (joie, tristesse, colère et peur) et de quelques sentiments (gaieté, satisfaction,...)

- MSN – Sciences de la nature**, notamment par :
- la reconnaissance des conduites à risque
 - la distinction entre les besoins et les envies

*L'objectif FG 18 qui concerne l'identité n'est pas travaillé pour lui-même. Il se développe à travers d'autres apprentissages, c'est pourquoi il apparaît associé à certains objectifs.

Choix et projets personnels

Afin de faire des choix et de construire des projets personnels, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière. Ces étapes permettent de définir la socialisation et c'est par l'apprentissage du choix, le développement de la motivation, de l'autonomie et du goût de l'effort que la thématique *Choix et projets personnels* contribuera à son tour à la socialisation de l'élève. Cette thématique contribue ainsi fortement à développer les *Capacités transversales* de *Stratégies d'apprentissage* et de *Démarche réflexive*.

Le tableau suivant présente les domaines et disciplines concernés par cette thématique (cf. *Intentions*) :

Objectif d'apprentissage FG 13
Faire des choix dans des situations scolaires variées

Objectif d'apprentissage associé FG 18*
Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

Langues – Français, notamment par :

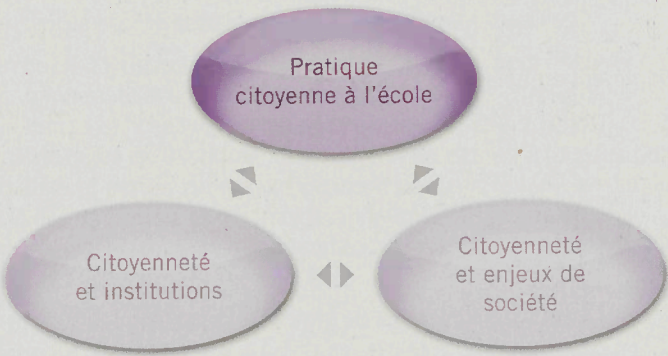
- le choix d'un but réaliste en fonction d'une tâche ou d'un projet et l'organisation de son travail
- les échanges entre élèves pour permettre une réflexion commune sur les différences et les similitudes (lors d'activités d'accueil, de présentation de sa famille, d'énumération de différents groupes d'appartenance, de langue-s parlée-s,...)

Plusieurs disciplines sont susceptibles de contribuer au développement de cet objectif par le choix de thèmes en Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Éducation nutritionnelle.

* L'objectif FG 18 qui concerne l'identité n'est pas travaillé pour lui-même. Il se développe à travers d'autres apprentissages, c'est pourquoi il apparaît associé à certains objectifs.

Vivre ensemble et exercice de la démocratie

L'Éducation à la citoyenneté telle que proposée dans le projet de formation de l'élève (cf. *Présentation générale*) représente l'ensemble des pratiques et activités destinées à mieux préparer les jeunes à participer activement à la vie démocratique de notre société. Parmi les trois pôles qui sous-tendent cette éducation, la *Pratique citoyenne à l'école* montre la nécessité de mettre en action les élèves autour de concepts et d'enjeux issus du cadre scolaire :



Citoyenneté et institutions	Pratique citoyenne à l'école	Citoyenneté et enjeux de société
Il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre de connaissances qui doivent l'amener à comprendre l'organisation de la société et de ses institutions, sur les plans tant local, cantonal, national qu'international, afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs.	Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public,...).	Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier.

Cette *Pratique citoyenne* tend à développer le débat, en réinvestissant des connaissances et des savoir-faire disciplinaires, lors de travaux collectifs et jusqu'aux discussions sur les règles de fonctionnement de la classe. Développant ainsi la collaboration, les discussions et travaux collectifs permettant d'harmoniser les rapports sociaux dans le respect de la liberté et de la dignité d'autrui. Par cette approche, la nécessité de s'accorder sur des règles de vie et de respecter les lois prend sens et l'apport de protection et de sécurité qui en découle est mis en évidence.

Le tableau suivant présente les domaines et disciplines concernés par cette thématique (cf. *Intentions*):

Objectif d'apprentissage FG 14-15 Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer	Objectif d'apprentissage associé FG 18* Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes
--	---

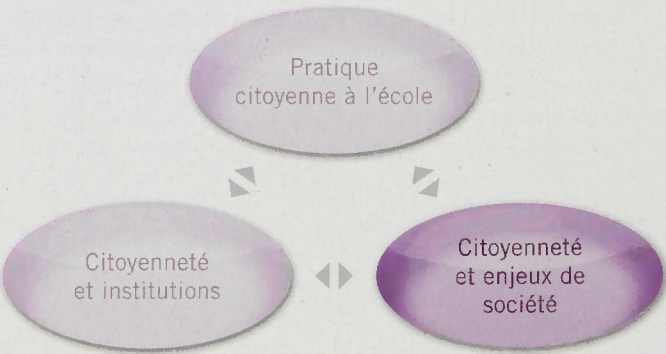
Langues – Français, notamment en confrontant des propositions, des opinions et en utilisant la négociation

SHS – Géographie et **CM – Éducation physique**, notamment en tenant compte, lors de l'élaboration collective de règles, des spécificités des lieux (classe, établissement, région)

* L'objectif FG 18 qui concerne l'identité n'est pas travaillé pour lui-même. Il se développe à travers d'autres apprentissages, c'est pourquoi il apparaît associé à certains objectifs.

Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

En cohérence avec le troisième pôle de l'*Éducation à la citoyenneté* (cf. *Présentation générale*), cette thématique met en évidence la nécessité de créer des liens entre les apports disciplinaires, notamment par le traitement d'une problématique (à enjeu mondial ou non). L'élève doit alors mettre en relation des connaissances disciplinaires et réfléchir aux différents paramètres en action. C'est ainsi que l'élève comprend peu à peu les interdépendances du monde et apprend à les investir.



Citoyenneté et institutions	Pratique citoyenne à l'école	Citoyenneté et enjeux de société
Il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre de connaissances qui doivent l'amener à comprendre l'organisation de la société et de ses institutions, sur les plans tant local, cantonal, national qu'international, afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs.	Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public,...).	Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier.

Pour cela, seront abordés des thèmes qui permettent de mettre en évidence :

- les interdépendances sociales, économiques, politiques et environnementales d'enjeux mondiaux liés, entre autres, au développement durable (*eau, changement climatique, énergie, santé, migration, alimentation, répartition des ressources, déséquilibre Nord-Sud,...*);
- la manière dont les États traitent ces problématiques liées aux rapports entre les hommes et à l'environnement (naturel et social);
- les conséquences de certains choix aux différentes échelles.

La notion de développement durable apporte des outils pour analyser ces objets d'études, impliquant des enjeux économiques, sociaux et environnementaux à travers le temps et l'espace. Le développement durable ne constitue toutefois pas un modèle figé qu'il faudrait atteindre afin de résoudre tous les problèmes de l'humanité. C'est un processus évoluant continuellement en fonction des acteurs et des contextes, et qui intègre au même niveau aussi bien les aspects environnementaux, sociaux et économiques que les dimensions spatiale et temporelle (cf. *Remarques spécifiques*).

Le tableau suivant présente les domaines et disciplines concernés par cette thématique (cf. *Intentions*):

Objectif d'apprentissage FG 16-17	Objectif d'apprentissage associé FG 18*
Reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement	Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

SHS – Géographie, notamment par :

- la description et l'observation de différentes habitudes de consommation dans la classe (*alimentation, vêtements, énergies, gadgets, médias,...*)
- la prise de conscience des influences (*publicité, mode,...*) sur les choix de consommation
- l'observation des conséquences de la consommation sur l'environnement (*pollution, déchets,...*)

MSN – Sciences de la nature, notamment par :

- la sensibilisation à quelques règles élémentaires de respect de l'environnement (*lié à la gestion de l'eau, du papier, de la lumière, des déchets,...*)
- l'observation des conséquences de la consommation sur l'environnement (*pollution, déchets,...*)

CM – Éducation nutritionnelle, notamment par :

- la description et l'observation de différentes habitudes de consommation dans la classe (*alimentation, vêtements, énergies, gadgets, médias,...*)
- la prise de conscience des influences (*publicité, mode,...*) sur les choix de consommation

* L'objectif FG 18 qui concerne l'identité n'est pas travaillé pour lui-même. Il se développe à travers d'autres apprentissages, c'est pourquoi il apparaît associé à certains objectifs.

CLÉ DE LECTURE DES OBJECTIFS

Comme pour les domaines disciplinaires, les objectifs de MITIC ont été déclinés en termes de *Progressions d'apprentissages*, d'*Attentes fondamentales* et d'*Indications pédagogiques*. Pour les autres objectifs de *Formation générale*, une structure spécifique a été élaborée. Elle est composée :

- A de l'intitulé de la **thématique** ;
- B des **Objectifs d'apprentissages** concernés (et leurs composantes) : objectif prioritaire et objectif associé ;
- C d'une **introduction** de la thématique par une courte description ; il peut notamment être précisé quels sont les acteurs privilégiés pour traiter la thématique : enseignants, établissement et/ou intervenants extérieurs ;
- D des **Apprentissages à favoriser** : description des connaissances de base et des compétences à aborder à travers les activités individuelles, de classe

FG 24 – 28

FG 24 – Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs...

1... en collaborant activement et en prenant en compte les compétences de chacun

2... en remettant en question les fins et les moyens pour les ajuster et les modifier

3... en partageant les expériences réalisées et leurs résultats

PROJETS COLLECTIFS

A

FG 28 – Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres...

A... en identifiant et en décrivant ses compétences

B... en identifiant différentes stratégies d'apprentissage

C... en construisant une identité de groupe au sein de la classe et de l'établissement

C

Toutes les disciplines se prêtent à un projet collectif (par petits groupes) de classe ou d'établissement. L'enseignant met en place le cadre adapté permettant aux élèves de s'impliquer dans le travail à accomplir, de planifier la tâche et de répartir les rôles en tenant compte des diverses opinions. Les débats se déroulent sans jugement de valeurs.

Apprentissages à favoriser

5^e – 6^e années / 7^e – 8^e années

D

Mise en place de projets collectifs, recherche des compétences de chacun en lien avec les tâches à accomplir
Planification par étapes du travail en établissant des objectifs
Auto- ou coévaluation de ces étapes et réadaptation des stratégies en conséquence
Description de chaque étape du travail, des expériences et de leurs résultats, ainsi qu'identification des facteurs de réussite ou d'échec
Évaluation des modalités de collaboration de chacun dans un projet
Construction du projet en tenant compte de la pluralité des opinions

F

Formes possibles d'activités: spectacles, expositions, camps, projet humanitaire,...

Objectifs particuliers visés

G

L'élève s'implique dans les projets collectifs et en évalue l'évolution
L'élève prend en compte ses caractéristiques propres et celles des autres lors de moments de collaboration

ou d'établissement; le choix des apprentissages à privilégier selon les moments ou les besoins des élèves relève de la compétence professionnelle des enseignants;

- E** des **Indications pédagogiques**: elles ont un statut de conseil et d'aide à la mise en œuvre du plan d'études et n'ont de ce fait aucun caractère contraignant;
- F** des **Formes possibles d'activités** et/ou **Champs d'activités possibles**: ces indications rendent visibles les activités possibles et doivent aider l'enseignant à cerner le niveau de travail attendu;
- G** des **Objectifs particuliers visés**, qui sont à développer prioritairement mais ne sont pas formellement évaluables;
- H** des **Capacités transversales développées**, qui mettent en évidence celles qui sont dominantes dans le travail proposé sans toutefois rechercher l'exhaustivité.

4 ... en repérant les facteurs facilitant et entravant la collaboration

5 ... en développant une qualité d'écoute et de dialogue et en la mettant en pratique

D ... en identifiant et en analysant les réactions et les représentations portant sur les différences entre les individus

E ... en reconnaissant et en acceptant ses idées et celles des autres dans ses choix

F ... en se reconnaissant comme membre de différents groupes (école, famille, sociétés, ...) et en y prenant sa place

FG 24 – 28

PROJETS COLLECTIFS

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

- E** Privilégier la coopération dans les premiers temps de collaboration pour reconnaître les compétences de chacun
Veiller à ce que la répartition des tâches prenne en compte les compétences à renforcer ou à développer chez chacun
Proposer des discussions sur les étapes de réalisation, sur l'utilisation et la création de ressources, sur la gestion du temps, sur l'implication et la persévérance de chacun dans le projet, sur les relations internes au groupe,....
Mettre en place, avec les élèves, une grille d'évaluation des projets

Capacités transversales développées

- H** Collaboration – Prise en compte de l'autre, Connaissance de soi
Communication – Codification du langage, Analyse des ressources, Exploitation des ressources
Stratégies d'apprentissage

CONDITIONS CADRE MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Du fait du statut transversal des apports de la *Formation générale*, les conditions cadre ci-dessous peuvent concerner des contextes d'apprentissage d'autres domaines. Cependant, elles ont été retenues car elles mettent en évidence des conditions qui facilitent les différents apprentissages visés. Selon les organisations cantonales, les responsables de leur mise en œuvre varient, c'est pourquoi elles ne sont ni hiérarchisées, ni attribuées spécifiquement. Plus particulièrement, il s'agit de :

- permettre et promouvoir des activités collectives (classe et établissement) et favoriser le travail en équipe des enseignants dans le cadre d'espaces-projets;
- élaborer un code de déontologie (notamment concernant le respect de l'intimité et de la sphère familiale de l'élève, le respect des valeurs culturelles et individuelles)⁵;
- organiser des projets de promotion de la santé et des activités de prévention (éducation nutritionnelle, climat scolaire, éducation sexuelle, prévention des abus,...) en collaboration avec d'autres partenaires et assurer un encadrement-conseil pour la promotion de la santé et pour la médiation;
- mettre à disposition et/ou faciliter l'accès à des ressources médiatiques diverses (par des équipements adéquats et par la prise en compte de l'information quotidienne) et élaborer une charte d'usage d'Internet;
- développer un processus de codécision pour régler certains aspects de la vie dans la classe et dans l'établissement;
- organiser des projets interculturels à partir des diversités culturelles concernant l'établissement ou la classe;
- favoriser la réalisation d'actions et de projets visant une amélioration du milieu (social, économique ou environnemental) dans l'espace scolaire voire public.

ÉLÉMENTS DE MISE EN ŒUVRE

La constitution de ce domaine ne doit pas nécessairement déboucher sur la création de nouvelles disciplines. En effet, par la nature des différents objets qui le composent et qui sont en partie transversaux, en partie disciplinaires et en partie spécifiques, la mise en œuvre effective des approches et des savoirs explicités peut se faire selon des modalités différentes. Cela dépend notamment :

- **de leur nature :** certaines thématiques comme *Choix et projets personnels* concernent tous les domaines disciplinaires et seront donc traitées dans ce cadre. D'autres peuvent être étudiées dans le cadre de collaborations entre plusieurs disciplines, comme *Environnement* qui concerne autant les *Sciences humaines et sociales* que les *Sciences de la nature*. D'autres encore demandent la construction de nouvelles formes d'insertion scolaire (institutionnalisation de conseils de classes et/ou d'école, organisation d'espaces-projets, temps décloisonnés,...);
- **du cycle considéré :** il existe, pour la majorité des écoles, une rupture organisationnelle entre les deux premiers cycles et le troisième. L'organisation des deux premiers offre des modalités d'application plus adéquates pour ce domaine (temps non morcelé, enseignants généralistes,...). Les spécificités du troisième cycle (découpage horaire, enseignants de discipline,...) sont moins favorables et obligent à identifier et à expliciter les conditions de prise en compte des apports et des approches définis dans ce domaine. C'est plus

⁵ En cohérence avec la *Déclaration du 30 janvier 2003* relative aux finalités et objectifs de l'École publique.

particulièrement dans ce cycle que des espaces-projets ou des temps décloisonnés devraient être planifiés;

- **de l'organisation scolaire locale:** certaines thématiques existent déjà dans certaines régions, soit sous forme de discipline (comme *MITIC*), soit sous forme de modalités d'intervention (comme les intervenants extérieurs pour la prévention routière ou l'éducation sexuelle).

Bien que les intervenants puissent varier selon l'objectif d'apprentissage considéré, la lecture complète de *Formation générale* s'avère nécessaire à chaque enseignant:

- pour imaginer quelle implication peut exister dans les disciplines qu'il traite (particulièrement au cycle 3);
- pour mieux cerner le rôle de l'École en ce domaine.

Certains des apprentissages proposés revêtent un caractère non contraignant; ils présentent l'intérêt de fixer le cadre de travail possible dans des moments précis et exceptionnels de la vie de la classe et peuvent parfois ne pas être abordés du tout avec certains élèves. L'enseignant reste juge des moments opportuns pour ce faire. Toutefois, le travail nécessaire aux *Objectifs particuliers* visés devrait être assuré.

CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS TRANSVERSALES

La nature des thématiques retenues dans *Formation générale* ainsi que les modes de travail préconisés permettent la mobilisation et le développement de la plupart des *Capacités transversales*. Des précisions sont données en accompagnement pour chaque thématique (cf. *Structure globale – Clé de lecture*).

REMARQUES SPÉCIFIQUES RELATIVES AUX THÉMATIQUES DE FORMATION GÉNÉRALE

MITIC

La mise en œuvre des *MITIC* peut passer par une visibilité à travers les grilles horaires, par une visibilité à travers un projet d'établissement dans la planification annuelle ou encore par des directives cantonales d'intégration des *MITIC* à toutes les disciplines ou à certaines d'entre elles. Plusieurs cantons possèdent déjà, dans leur grille horaire, de l'éducation aux médias ou des leçons d'informatique, qui sont susceptibles de reprendre tout ou partie des éléments proposés dans les progressions.

Bien que tous les enseignants soient concernés par l'intégration des *MITIC*, l'établissement devrait s'assurer que des enseignants spécialistes des TIC et l'*Éducation aux médias* peuvent les appuyer. Les modalités de mise en œuvre dépendent du matériel à disposition et des conditions cantonales. Il est toutefois possible, pour des établissements ou des enseignants qui le souhaitent, d'utiliser des logiciels libres et/ou d'emprunter du matériel dans les centres de ressources.

L'apport des *MITIC* concerne toutes les disciplines, notamment lors de productions médiatiques nécessaires pour rendre compte de projets de recherche (disciplinaires ou pluridisciplinaires) ou lors de présentations. La constitution d'un portfolio (en lien avec *Choix et projets personnels*) est l'occasion de mettre en œuvre l'apport des *MITIC* et constitue un outil intéressant de traçabilité des réalisations des élèves à travers un cycle, voire tout au long de la scolarité.

Une forte prévention autour d'Internet est à garantir. L'enseignant s'assure de l'adéquation des sources à l'âge et aux connaissances des élèves et fait de la prévention concernant Internet et les données personnelles.

De plus, les éléments de progression pour l'enseignement des *MITIC* sont peu précisés selon les parties du cycle :

- pour permettre l'utilisation des technologies et des médias aux moments les plus opportuns dans les disciplines ;
- pour laisser de la souplesse dans l'organisation de l'enseignant selon les spécificités matérielles et organisationnelles de l'établissement.

La progression est également visible lors de la mise en œuvre où, de fait, les élèves agissent avec les connaissances et la maturité acquises au fil des ans par le contact des outils technologiques.

Santé et bien-être

Les objectifs de l'axe *Santé et bien-être* doivent être lus dans la perspective des *Principes généraux et lignes d'action en matière d'éducation et prévention du 30 janvier 2003*, adoptés par la CIIP⁶.

Vivre ensemble et exercice de la démocratie

La pratique du débat sera favorisée, dans la mesure du possible, tant à travers les structures participatives que dans le cadre des disciplines. La multiplicité des contextes contribue à appréhender les spécificités du débat en fonction de la situation et des enjeux.

Idéalement une pratique citoyenne à l'école devrait passer par la définition d'un champ de compétences dévolu aux élèves.

Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)

Par son caractère très transversal et rassembleur des contenus disciplinaires, le travail de cette thématique devrait être privilégié lors de projets d'établissement ou de temps décroisonnés. Toutefois, la forte contribution du domaine *Sciences humaines et sociales* et de la discipline *Sciences de la nature* pourrait permettre une prise en charge commune des objectifs proposés.

Durant le cycle 3, les deux objectifs sont conçus comme prolongement l'un de l'autre et non comme concomitants. Ainsi, le travail sur FG 36 – *Environnement* se prolonge de celui sur FG 37 – *Complexité et interdépendance*, avec des variations relativement libres dont pourraient être investis les établissements.

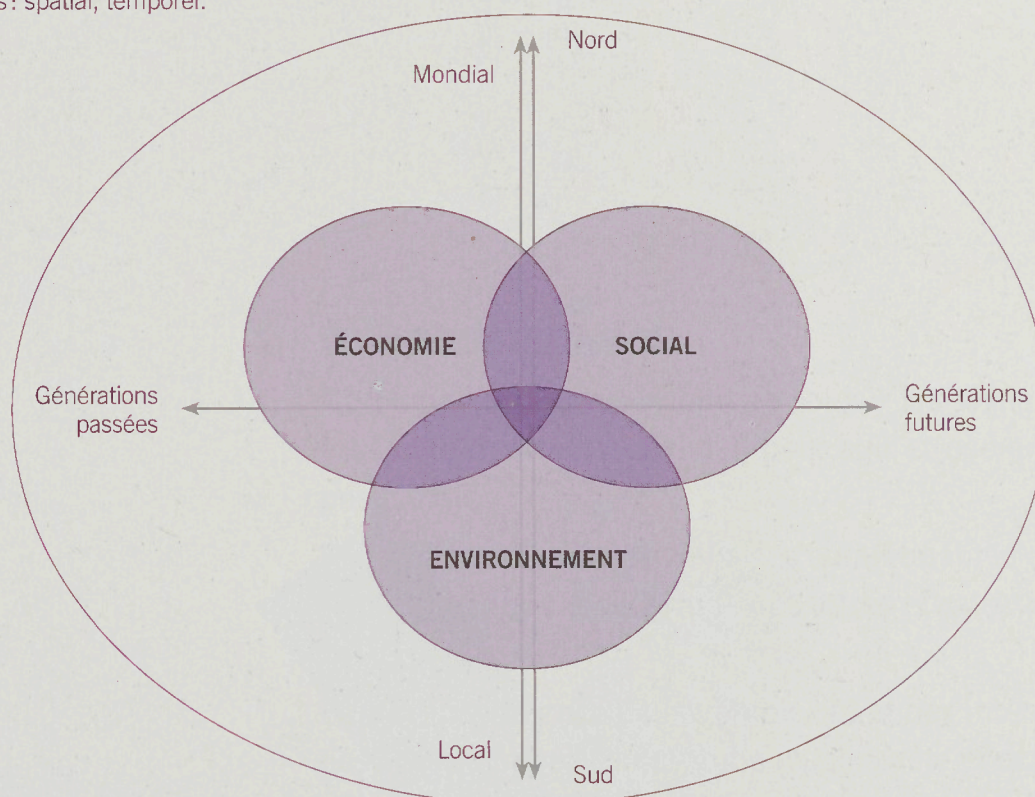
Travailler aux objectifs de cet axe vise à chercher des réponses à des questions que l'humanité entière partage et à dégager des pistes d'action. Pour rechercher ces réponses, il est nécessaire de disposer de certains outils d'analyse et de savoir les utiliser. Les élèves doivent donc pouvoir se familiariser avec ces outils et avec les connaissances nécessaires pour comprendre un phénomène et pour dégager des solutions. C'est d'ailleurs dans ce sens que le développement durable⁷ oriente sa vision et propose d'analyser les situations.

⁶ *Éducation-prévention dans les écoles de la Suisse romande*, CIIP, mars 2003, tout particulièrement les points 2. L'établissement scolaire : lieu privilégié ; 9. Formation des enseignants ; 13. Ressources didactiques et pédagogiques ; 14. Moyens d'action.

⁷ Suite à la *Convention de Rio de 1992*, signée par 182 états, la Suisse a inscrit le développement durable dans la *Constitution fédérale* (art. 2 et art. 73). Depuis, la CDIP ainsi que la CIIP ont inscrit la *Formation pour un développement durable* dans leur programme d'activités et quelques cantons l'ont déjà intégrée dans leur loi scolaire.

Ainsi, le développement durable peut aussi être vu comme une grille d'analyse permettant d'étudier les enjeux mondiaux. Cette grille est composée de cinq dimensions s'inscrivant dans le cadre des droits humains et des bases de la vie :

- Trois domaines interdépendants : économie, social, environnement
- Deux axes : spatial, temporel.

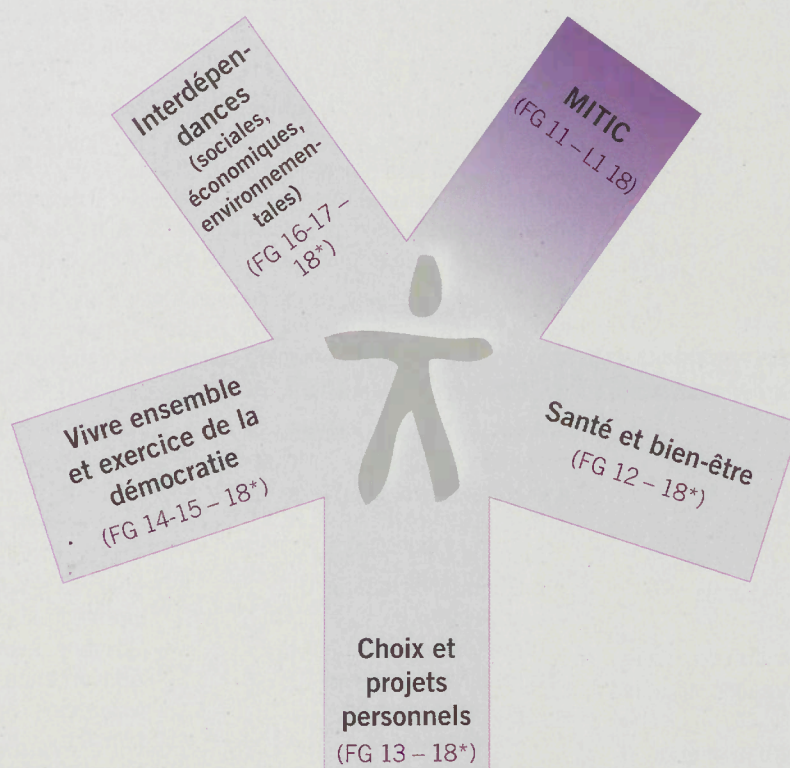


THÈMES PROPOSÉS PAR L'UNESCO

1. Réduction de la pauvreté
2. Égalité entre hommes et femmes
3. Promotion de la santé
4. Préservation et protection de l'environnement
5. Transformation de la vie rurale
6. Droits de l'Homme
7. Compréhension interculturelle et paix
8. Production et consommation durables
9. Diversité culturelle
10. Technologies de l'information et de la communication (TIC)

OBJETS D'ÉTUDES

- Aménagement du territoire (urbain, rural)
- Architecture écologique
- Besoins
- Biens publics mondiaux/ Biens publics locaux
- Biodiversité
- Climat/ Réchauffement du climat/ Effet de serre
- Commerce mondial
- Consommation/ Éco-consommation
- Coopération/ Solidarité/ Partenariats
- Croissance de la population
- Croissance économique/ Alternatives économiques
- Cycle de vie d'un objet de consommation
- Dette
- Développement humain
- Droits de l'enfant
- Empreinte écologique
- Énergies (énergies grises et énergies renouvelables, efficacité énergétique,...)
- Gestions des risques
- Gouvernance
- Migrations
- Mobilité
- Mondialisation et altermondialisation
- OGM
- Pollution
- Richesse et pauvreté (indicateurs)
- Tourisme



MITIC

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

FG 11 – Exercer un regard sélectif et critique...

1 ... en dégagant des critères qualitatifs simples pour distinguer et exprimer des différences entre les supports de communication

2 ... en exprimant ses préférences et en échangeant avec ses pairs sur ses perceptions et ses plaisirs

3 ... en utilisant les connaissances et l'expérience acquises pour argumenter ses choix de loisirs et de consommation des médias

L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication...

A ... en écrivant lisiblement de manière cursive (tracé des lettres)

B ... en adaptant son support d'écriture au but poursuivi

C ... en utilisant la diversité des outils et en identifiant leurs différences

Les tâches et projets disciplinaires ou pluridisciplinaires permettent aux élèves de découvrir et de produire des documents de types médiatiques variés. Il s'agit de les guider dans une utilisation adéquate et adaptée des différents outils, ainsi que d'amener une première prévention à l'usage des MITIC, notamment d'Internet.

Apprentissages à favoriser

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

Utilisation d'un environnement multimédia

Liens L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit; L1 13-14 – Compréhension de l'oral;
CT – Stratégies d'apprentissage – Acquisition de méthodes de travail

Initiation à l'utilisation d'un appareil audiovisuel (*appareil d'enregistrement, lecteur DVD, appareil de photo numérique,...*)

Initiation à l'utilisation d'un ordinateur (comme instrument de jeu, de découverte, de création et d'apprentissage) et de ses périphériques (*imprimantes, écouteurs, scanner,...*)

Découverte et utilisation autonome (*enclencher/déclencher l'ordinateur, lancer/quitter la ressource numérique*) de ressources numériques adaptées:

- de création (*dessins, musique,...*)
- d'apprentissage (*cédérom ludo-éducatif, jeux, site Internet adapté,...*)

Création d'un document (*image, dessin, texte court,...*) à l'aide d'un ordinateur, enregistrement et impression

Découverte du clavier (essentiellement les touches standards) et de la souris

Éducation aux médias

Liens A 12 AV – Perception; CT – Collaboration – Connaissance de soi; CT – Communication – Analyse des ressources;
CT – Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible

Découverte des spécificités de différents supports médiatiques:

- *illustrations, films d'animation, bandes sonores, ressources numériques de jeu et d'apprentissage,...*
- *films et sites Internet pour enfants*

4 ... en cherchant à repérer les détails qui marquent les différences qualitatives dans la présentation ou la fabrication d'un produit

D ... en se familiarisant avec les commandes de base des appareils audiovisuels et informatiques (marche/arrêt,

reconnaissance des touches et des principales fonctions)

E ... en développant le décodage des médias et des images

F ... en s'initiant à l'usage critique d'Internet

G ... en produisant des documents (texte, dessin, enregistrement,...)

H ... en utilisant, en tenant, en guidant différents instruments scripteurs (crayon, craie, pinceau,...)

Ainsi les éléments de progression pour l'enseignement des MITIC sont peu précisés selon les parties du cycle :

- pour permettre l'utilisation des technologies et des médias aux moments les plus opportuns dans les disciplines ;
- pour laisser de la souplesse dans l'organisation de l'enseignant selon les spécificités matérielles et organisationnelles de l'établissement, voire du canton.

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...branche, met en route/hors service, manipule l'appareil et l'ordinateur avec soin et en respectant les règles de sécurité	<u>Liens FG 12 – Santé et bien-être</u> <i>Veiller à l'ergonomie (position de l'élève, temps de travail, emplacement des ordinateurs,...)</i>
...lance/quitte la ressource numérique ...atteint dans une ressource numérique d'apprentissage utilisée en classe, les activités correspondant à un domaine d'apprentissage ou de régulation	<i>Favoriser les ressources numériques ludo-éducatives permettant un suivi de l'élève</i> <i>Le domaine d'apprentissage ou de régulation se choisit sous la conduite de l'enseignant</i> <u>Liens FG 13 – Choix et projets personnels</u> <i>Le guide www.didactique.educaguides.ch donne des indications pratiques pour accompagner l'utilisation de l'ordinateur en classe</i> <i>L'enregistrement du document peut se faire dans un dossier préparé par l'enseignant</i>
...tape son nom, des mots, une phrase courte et positionne le curseur dans le texte à l'aide de la souris	<i>L'enfant découvre les touches spéciales, notamment l'arobase, selon les situations qui se présentent</i> <i>Pour les plus jeunes, possibilité d'utiliser la touche de verrouillage des majuscules</i>
...sélectionne des documents de nature différente sur un sujet familier	<i>Mettre à disposition des élèves divers médias selon la tâche projetée</i>

FG 11 – Exercer un regard sélectif et critique...

1 ... en dégagant des critères qualitatifs simples pour distinguer et exprimer des différences entre les supports de communication

2 ... en exprimant ses préférences et en échangeant avec ses pairs sur ses perceptions et ses plaisirs

3 ... en utilisant les connaissances et l'expérience acquises pour argumenter ses choix de loisirs et de consommation des médias

L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication...

A ... en écrivant lisiblement de manière cursive (tracé des lettres)

B ... en adaptant son support d'écriture au but poursuivi

C ... en utilisant la diversité des outils et en identifiant leurs différences

Apprentissages à favoriser

1^{re} – 2^e années

3^e – 4^e années

Découverte des différents éléments entrant dans la composition d'un message médiatique (*texte, image fixe, image en mouvement, animation interactive, son,...*)

Découverte des éléments de base qui rentrent dans la composition d'une image fixe ou en mouvement (*cadrage, couleurs, lumière,...*) et du rapport entre l'image et le son

Sensibilisation au rapport entre l'image et la réalité

Confrontation des différentes réactions face à un message issu des médias et mise en évidence de ses propres critères de préférence

Sensibilisation aux intentions d'un message en tenant compte du contexte de communication

Production de réalisations médiatiques

Liens A 11 AV – Expression et représentation ; FG 13 – Choix et projets personnels ; CT – Collaboration – Action dans le groupe ; CT – Stratégies d'apprentissage – Gestion d'une tâche

Production de réalisations médiatiques à l'aide de l'enseignant (*affiches, photographies, enregistrements sonores, séquences filmées, animation à l'ordinateur,...*)

Contribution à un site qui accueille les productions de la classe (*prendre des photos, numériser des dessins, enregistrer des histoires, des chants,...*)

Échanges, communication et recherche sur Internet

Liens L1 11-12 – Compréhension et production de l'écrit ; L1 13-14 – Compréhension et production de l'oral ; CT – Communication ; CT – Collaboration – Action dans le groupe

Sensibilisation aux quatre questions de base de tout acte de communication : pourquoi ? à qui ? quoi ? comment ?

4 ... en cherchant à repérer les détails qui marquent les différences qualitatives dans la présentation ou la fabrication d'un produit

D ... en se familiarisant avec les commandes de base des appareils audiovisuels et informatiques (marche/arrêt,

reconnaissance des touches et des principales fonctions)

E ... en développant le décodage des médias et des images

F ... en s'initiant à l'usage critique d'Internet

G ... en produisant des documents (texte, dessin, enregistrement,...)

H ... en utilisant, en tenant, en guidant différents instruments scripteurs (crayon, craie, pinceau,...)

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...distingue quelques différences entre deux images au niveau du cadrage, des couleurs et de la lumière

...repère quelques différences entre deux médias traitant du même sujet

...distingue une publicité d'une information

...participe à la réalisation d'une production médiatique

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Utiliser les ressources proposées par le site www.e-media.ch, notamment en participant à la semaine des médias ou à d'autres animations liées aux médias

Favoriser la visite d'expositions photographiques et la projection de films en salle de cinéma

Mettre en évidence que toute image est une représentation de la réalité

Tous les domaines se prêtent à la production de réalisations médiatiques

L'enseignant gère le site (www.educanet2.ch offre des facilités dans la création d'un site) ou participe à des activités en ligne telles que celles proposées par le réseau romand www.edunet.ch

L'enseignant est attentif aux directives en matière de protection des données personnelles et de droits d'auteur
Se référer à www.droit.educaguides.ch et www.grocedop.ch

FG 11 – Exercer un regard sélectif et critique...

- 1 ... en dégageant des critères qualitatifs simples pour distinguer et exprimer des différences entre les supports de communication
- 2 ... en exprimant ses préférences et en échangeant avec ses pairs sur ses perceptions et ses plaisirs
- 3 ... en utilisant les connaissances et l'expérience acquises pour argumenter ses choix de loisirs et de consommation des médias

L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication...

- A ... en écrivant lisiblement de manière cursive (tracé des lettres)
- B ... en adaptant son support d'écriture au but poursuivi
- C ... en utilisant la diversité des outils et en identifiant leurs différences

Apprentissages à favoriser

1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Sensibilisation à l'utilisation d'une messagerie pour communiquer (<i>envoi de dessins, de sons, de messages,...</i>)	
Initiation, découverte de sites <u>Internet</u> recherchés à partir de <u>portails</u> destinés aux enfants	
Reconnaissance des différentes parties présentes sur une page web (<i>nom et corps du site, liens <u>hypertextes</u>, éléments de navigation à l'intérieur du site, bandeau publicitaire,...</i>)	
Initiation aux règles de sécurité sur les <u>données</u> personnelles	Navigation autonome à partir d'un <u>portail</u> destiné aux enfants dans le cadre d'un projet défini

4 ... en cherchant à repérer les détails qui marquent les différences qualitatives dans la présentation ou la fabrication d'un produit

D ... en se familiarisant avec les commandes de base des appareils audiovisuels et informatiques (marche/arrêt,

reconnaissance des touches et des principales fonctions)

E ... en développant le décodage des médias et des images

F ... en s'initiant à l'usage critique d'Internet

G ... en produisant des documents (texte, dessin, enregistrement,...)

H ... en utilisant, en tenant, en guidant différents instruments scripteurs (crayon, craie, pinceau,...)

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

...distingue différentes parties présentes sur une page web

...respecte les règles de sécurité de base sur ses données personnelles (ne donne pas son adresse, son âge,...)

...s'informe, en cas de doute, sur la provenance d'un message ou d'un contenu médiatique non sollicité

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

La classe dispose d'une adresse courriel ; l'enseignant gère la messagerie et effectue les manipulations, l'important étant que l'élève perçoive les possibilités de communication offertes par l'outil ; par mesure de sécurité, ne pas laisser un élève seul utiliser la messagerie

En ce qui concerne les mesures de sécurité, se référer à la charte d'utilisation d'Internet en vigueur dans l'établissement

L'institution s'assure que la navigation sur Internet est sécurisée (pare-feu, filtres, ressource numérique de contrôle parental,...)

Possibilité de trouver des projets de télécollaboration par ex. sur : www.edunet.ch

S'assurer que les sites sont adaptés à l'âge de l'élève

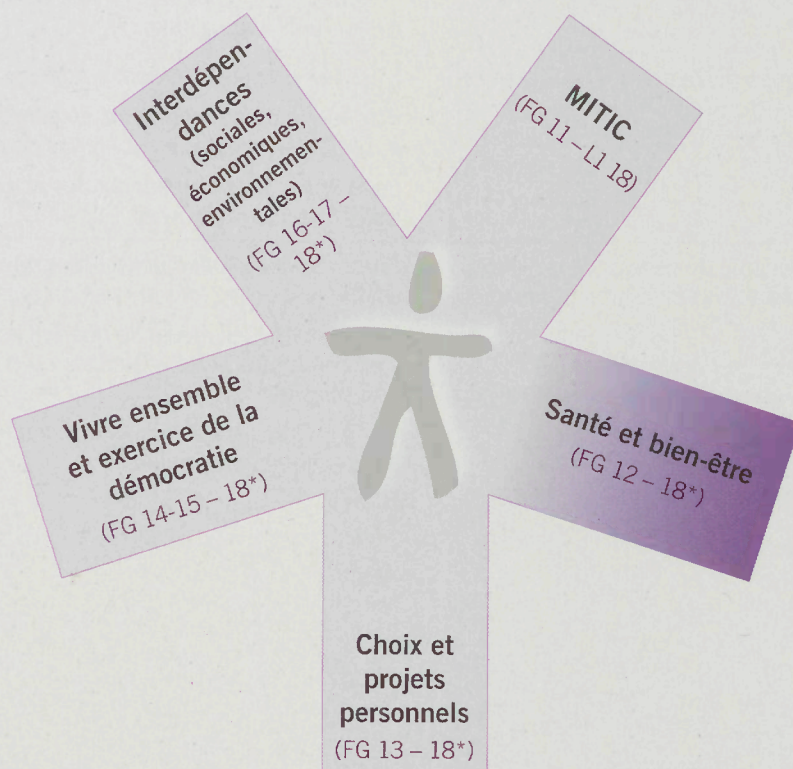
Procéder à différentes mises en garde (dérives publicitaires, images ou contenus pour adultes)

Encourager la participation à des activités proposées par les centres de ressources

Présenter la charte d'utilisation d'Internet aux élèves et la faire respecter ; informer les parents à ce sujet

S'assurer que les élèves se réfèrent aux adultes lorsqu'ils sont confrontés à des messages ou contenus médiatiques non sollicités

Voir à ce titre les guides www.droit.educaguides.ch et www.ethique.educaguides.ch



Santé et bien-être

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

FG 12 – Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre...

1 ... en reconnaissant diverses situations d'amitié, de conflit, de fatigue, d'encouragement, de stress,...

2 ... en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique

3 ... en repérant des conduites à risques (liées à des situations routières, de dangers, de violence,...) et en cherchant des réponses appropriées

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...

A ... en identifiant ses réussites et ses difficultés

B ... en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire

C ... en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences

L'appropriation et le respect des règles de sécurité associées aux activités scolaires et extrascolaires par l'élève passent notamment par différentes actions de promotion de la santé et de prévention (cf. *Commentaires généraux*). Selon le type de situation (conflits, abus, maltraitance, racket,...), les enseignants recourront aux ressources à disposition et se référeront aux directives, protocoles et règlements en vigueur.

Apprentissages à favoriser

1^{re} – 2^e années / 3^e – 4^e années

Application de règles de sécurité dans un contexte donné

Recherche de solutions privilégiant l'intégrité physique et l'estime de soi dans diverses situations observées ou vécues

Sensibilisation à la notion d'équité à partir de situations d'iniquité vécues à l'école

Reconnaissance des conduites à risque

Distinction entre les besoins et les envies

Recherche d'une manière appropriée de répondre aux besoins (*bien-être, sécurité physique et affective, alimentation, éducation sexuelle, protection,...*)

Identification de diverses émotions (joie, tristesse, colère et peur) et de quelques sentiments (*gaieté, satisfaction,...*)

Formes possibles d'activités: utilisation de marionnettes, de contes, de dessins, du mime, d'instruments de musique, de mouvements corporels (danse),...

Liens **A 11 AV** et **A 11 AC&M** – Expression et représentation ; **A 12 AV** et **A 12 AC&M** – Perception ; **CM 12** – Activités motrice et/ou d'expression

Objectif particulier visé

L'élève respecte des règles de sécurité :

- liées à la vie de l'école (intra- ou extra-muros)
- liées à certaines activités scolaires (utilisation d'outils,...)
- liées à la circulation routière

- 4

... en identifiant des ressources internes ou externes pour agir en situation
- 5

... en identifiant ses caractéristiques physiques
- 6

... en reconnaissant les manifestations de ses besoins physiques et affectifs

- D

... en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille,...)
- E

... en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familières
- F

... en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Veiller à rappeler les consignes de sécurité tout au long du cycle

Organiser des actions de promotion de la santé et de prévention (éducation nutritionnelle, éducation routière,...) notamment en collaboration avec des intervenants extérieurs

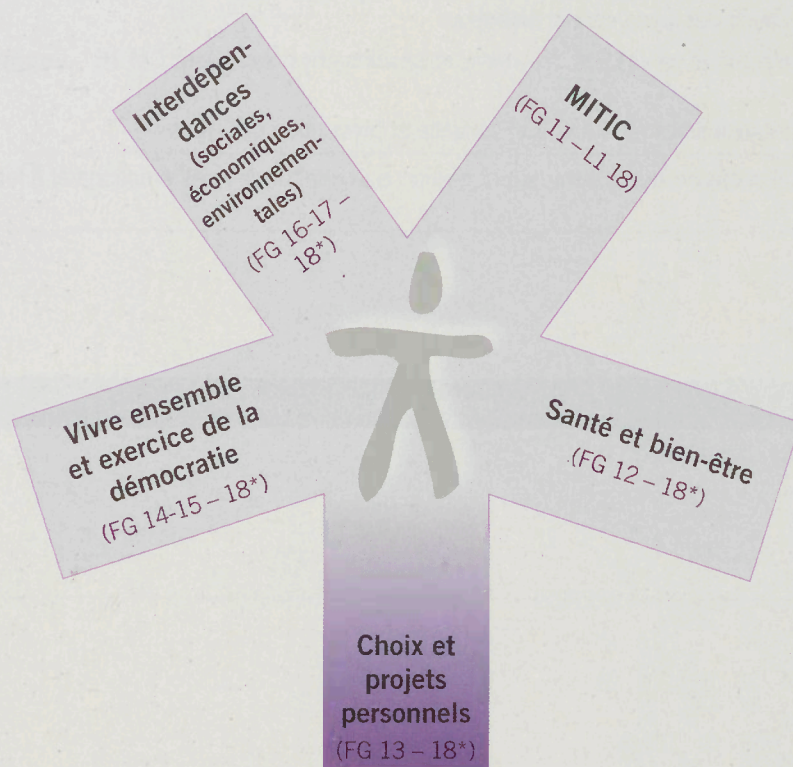
Liens **CM 11** – Condition physique et santé; **CM 15** – Sens et besoins physiologiques; **CM 16** – Équilibre alimentaire; **MSN 17** – Corps humain

Planifier les interventions de spécialistes en éducation sexuelle et prévention des abus

Donner, selon les situations, l'occasion de réfléchir sur la gestion que chacun fait des émotions et à leurs incidences dans toute vie sociale

Capacité transversale développée

Communication – Codification du langage



18

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

Choix et projets personnels

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

FG 13 – Faire des choix dans des situations scolaires variées...

1 ... en recherchant, avec persévérance, des solutions pour dépasser une difficulté dans la réalisation d'une tâche

2 ... en se fixant des buts personnels en fonction d'une tâche ou d'un projet à réaliser en classe

3 ... en prenant en compte la réalité et en envisageant les différentes possibilités offertes par la situation

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...

A ... en identifiant ses réussites et ses difficultés

B ... en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire

C ... en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences

La réalisation de projets dans les petits degrés vise avant tout le développement de l'autonomie face à une tâche et doit permettre aux élèves de se sensibiliser à la collaboration. Il est à relever qu'aucune contrainte ne doit être exercée sur l'implication personnelle d'un élève et que la limite de la sphère privée doit être respectée.

Apprentissages à favoriser

1^{re} – 2^e années / 3^e – 4^e années

Choix d'un but réaliste en fonction d'une tâche ou d'un projet et organisation de son travail

Échanges entre élèves pour permettre une réflexion commune sur les différences et les similitudes (*lors d'activités d'accueil, de présentation de sa famille, d'énumération de différents groupes d'appartenance, de langue-s parlée-s,...*)

Identification des réussites personnelles et des difficultés rencontrées dans un projet ainsi que des éventuelles améliorations à apporter

Objectif particulier visé

L'élève acquiert une autonomie par rapport à la réalisation des projets dans lesquels il est impliqué

- 4

... en argumentant ses choix
- 5

... en consultant ses pairs et en mettant à profit leurs apports
- 6

... en choisissant les moyens et le matériel en fonction des situations

- D

... en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille,...)
- E

... en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familières
- F

... en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

Dans le cadre des tâches et/ou des rôles liés au fonctionnement de la classe, favoriser le développement de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves ainsi que la persévérance

Profiter des situations de travail, disciplinaires ou interdisciplinaires, conduisant l'élève à se fixer des buts, à réunir des moyens de travail et à rechercher des solutions

Tout événement qui touche la vie de la classe est l'occasion de donner du sens à ces échanges

Permettre à l'élève d'évaluer l'activité qu'il réalise

Capacité transversale développée

Collaboration – Connaissance de soi, Prise en compte de l'autre

Stratégies d'apprentissage – Gestion d'une tâche



18

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

Vivre ensemble et exercice de la démocratie

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

FG 14-15 – Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...

1 ... en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune

2 ... en utilisant la négociation pour prendre des décisions

3 ... en développant le respect mutuel

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...

A ... en identifiant ses réussites et ses difficultés

B ... en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire

C ... en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences

En cohérence et en complémentarité avec la thématique *Santé et bien-être*, il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles de la classe et de l'établissement essentielles au « vivre ensemble », ainsi qu'à la responsabilité inhérente à la répartition des tâches de chacun.

Apprentissages à favoriser

1^{re} – 2^e années / 3^e – 4^e années

Élaboration de règles, leur adaptation et leur enrichissement en fonction de l'évolution de la vie de la classe concourant au respect des différences (*genre, handicap, culture,...*)

Identification des conséquences de l'observation ou de la transgression des règles

Objectifs particuliers visés

L'élève comprend et applique les règles mises en place dans la classe et/ou dans l'établissement

L'élève assume les tâches qui lui sont dévolues dans le cadre de la classe

- 4

... en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect
- 5

... en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de politesse et de comportement
- 6

... en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole
- 7

... en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers

- D

... en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille,...)
- E

... en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familières
- F

... en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

L'interdit joue un rôle important aussi bien dans le développement d'une société que dans celui de l'élève. Il a un impact éducatif dans la mesure où il a un sens et où le jeune sait ce qu'il risque en dépassant la limite. L'énoncé de l'interdit implique également celui des sanctions encourues en cas de transgression.

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

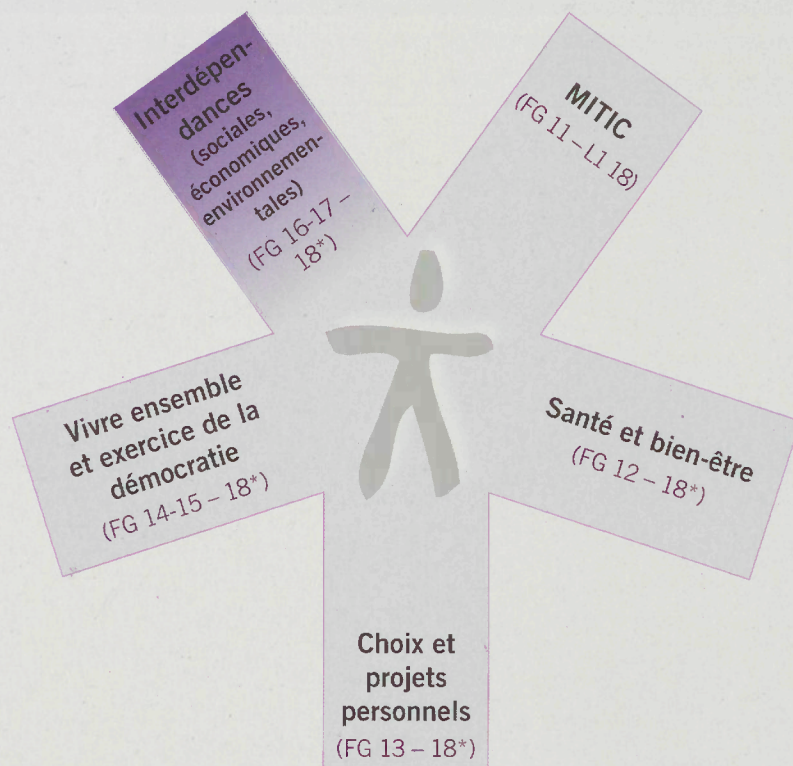
Veiller à la cohérence interne et externe des règles en vigueur et de leur fonctionnement
Tenir compte, lors de l'élaboration collective de règles, des spécificités des lieux (classe, établissement, région) et des élèves

Liens [FG 12 – Santé et bien-être](#) ; [CM 14 – Jeux individuels et collectifs](#)

Poser clairement les règles et les sanctions pour contribuer à instaurer un climat de sécurité

Capacité transversale développée

Collaboration – Prise en compte de l'autre, Action dans le groupe
Communication – Codification du langage



18

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes



Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

FG 16-17 – Reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement...

- 1 ... en identifiant les principales conditions nécessaires au maintien de la vie (humaine, animale, végétale,...)

2 ... en repérant ses propres habitudes de consommation et ce qui les influence

3 ... en envisageant les conséquences de ses actions courantes sur l'environnement naturel, aménagé et construit

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...

- A ... en identifiant ses réussites et ses difficultés

B ... en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire

C ... en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences

En complément d'un travail en SHS et en MSN, il s'agit de sensibiliser les élèves aux interactions qui existent entre les dimensions économiques, sociales, environnementales, spatiales et temporelles de notre monde (cf. *Commentaires généraux*).

Apprentissages à favoriser

1^{re} – 2^e années / 3^e – 4^e années

Sensibilisation à quelques règles élémentaires de respect de l'environnement (*gestion de l'eau, du papier, de la lumière, des déchets,...*)

Observation des conséquences de la consommation sur l'environnement (*pollution, déchets,...*)

Description et observation de différentes habitudes de consommation dans la classe (*alimentation, vêtements, énergies, gadgets, médias,...*)

Prise de conscience des influences (*publicité, mode,...*) sur les choix de consommation

Objectifs particuliers visés

L'élève prend conscience d'une incidence de ses actes sur son environnement scolaire

L'élève participe à l'élaboration et au respect de mesures élémentaires pour préserver l'environnement scolaire (cadre de la classe, de l'établissement et le périmètre scolaire)

4 ... en dégagant certaines règles élémentaires à respecter pour préserver l'environnement

D ... en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille,...)

E ... en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familières

F ... en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec **MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques**; **MSN 18 – Diversité du vivant**; **SHS 11 – Relation Homme-espace**

Veiller à appliquer quelques principes du Développement Durable dans le cadre de la vie scolaire

Permettre aux élèves de participer à des actions ponctuelles (tri des déchets, nettoyage de la classe, de la cour, du préau de l'école, d'un coin de forêt,...)

Favoriser les sorties dans les milieux naturels ou construits

Pour le travail sur les habitudes et choix de consommation, liens **MSN 17 – Corps humain**; **CM 16 – Équilibre alimentaire**; **SHS 12 – Relation Homme-temps**; **FG 11 – MITIC**

Capacité transversale développée

Stratégies d'apprentissage – Développement d'une méthode heuristique

Lexique Formation générale

Arobase: caractère @ utilisé dans les adresses de courrier électronique pour séparer le nom identifiant l'utilisateur de celui du gestionnaire de la messagerie (en anglais: at).

Blog: site web personnel ou collectif (ex: blog d'une classe) composé essentiellement d'actualités, publiées et apparaissant selon un ordre ante-chronologique (les plus récents en haut de page), éventuellement commentées par d'autres internautes et enrichies de liens vers d'autres sites (en français: bloc-notes).

Cadrage: organisation de l'espace à l'intérieur d'une image.

Cédérom: disque optique pouvant contenir différentes informations numériques. Les cédérom éducatifs ou ludo-éducatifs contiennent des programmes aux usages le plus souvent didactiques (en anglais: Compact Disk Read Only Memory, CD-ROM).

Champ: portion de l'espace et/ou du son qui survient dans le cadre de l'image. Un champ est aussi une rubrique dans une base de données.

Code de déontologie: la déontologie est une science morale qui traite des devoirs à remplir et se situe à égale distance de la morale et de l'éthique. Un code de déontologie régit un mode d'exercice d'une profession en vue du respect d'une éthique. Ensemble de droits et devoirs qui régissent une profession, il précise la conduite de ceux qui l'exercent ainsi que les rapports entre ceux-ci et leur public, constituant par là une protection pour chacun des acteurs. Bien que relativement récent dans les métiers de l'enseignement, ce code peut être élaboré par chaque établissement qui le souhaite (*en cohérence avec les directives cantonales*) ou peut être choisi parmi quelques versions mises à disposition du public (notamment, la version du SER disponible sous www.le-ser.ch ou encore, plus spécialement destinée à la *Formation générale*, celle du moyen d'enseignement PROMESCE sous www.hep-bejune.ch).

Conseil de classe: organisation au sein de la classe impliquant les élèves et permettant les discussions et débats dans les règles de la démocratie active; cette organisation est en cohérence avec la *Citoyenneté active* et a notamment pour but de discuter des événements de la classe et de l'établissement ainsi que de clarifier les règles de la classe.

Coopération: forme de collaboration dans laquelle sont recherchées les compétences des membres pour les exploiter tout particulièrement dans la réalisation d'une tâche; une **collaboration** simple est souvent comprise comme l'occasion pour chaque participant de développer chaque compétence mise à contribution pour réaliser la tâche.

Courriel: courrier ou message électronique (en anglais: e-mail).

Décodage: processus d'interprétation de textes et de messages médiatiques en fonction des codes partagés dans une même culture.

Didacticiel: logiciel interactif destiné à l'enseignement ou à

l'apprentissage et pouvant inclure un contrôle de connaissance. Synonymes: logiciel pédagogique ou logiciel éducatif.

Donnée: représentation d'une information sous une forme conventionnelle destinée à faciliter son traitement.

Éducation: tout ce qui concerne la formation d'un élève, le terme s'entend dans son acception large et recouvre des secteurs où les apprentissages ne sont pas strictement disciplinaires.

Éducation aux médias: processus d'enseignement et d'apprentissage dont l'objectif est de donner à l'apprenant la capacité d'analyser des textes médiatiques (productions écrites, audiovisuelles, numériques,...), pour en comprendre la signification et en évaluer les valeurs et la portée.

Environnement: espace naturel et écosystèmes inhérents.

Équité: sentiment de justice, naturel et spontané, fondé sur la reconnaissance des droits et devoirs de chacun. Contrairement à l'égalité (dans son acception la plus large) qui tend à considérer que toute loi est valable pour tous indépendamment de ses caractéristiques, le principe d'équité permet de corriger les inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés. Dans le cadre scolaire, c'est par les situations d'iniquité repérées dans les interactions des élèves qu'un travail sur l'équité se doit d'être entrepris, notamment lié au genre.

Espace-projet: tout projet qui implique un autre cadre organisationnel que celui ordinaire de l'école et qui demande notamment des aménagements de l'organisation scolaire habituelle (par exemple demi-journées ou semaines décrochées, semaine hors murs,...). Il peut concerner une classe, un degré ou toute l'école.

Grammaire de l'image: description de la façon de construire des images fixes ou en mouvement selon des codes et des conventions largement répandus (ex: cadrages, angles de prise de vues,...).

Heuristique: méthode de résolution de problèmes non fondée sur un modèle formel et qui n'aboutit pas nécessairement à une solution.

Hors champ: portion de l'espace et du son hors du cadre de l'image, qualifie tout objet ou son qui ne surviennent pas dans le cadre de l'image.

Hypertexte: système de renvois permettant de passer directement d'une partie d'un document écrit à une autre, ou d'un document écrit à d'autres documents choisis comme pertinents par l'auteur.

Interactif-ve: qualifie une animation, un programme ou une condition d'exploitation qui permettent des actions réciproques avec des utilisateurs ou avec des appareils.

Internet: réseau mondial associant des ressources de télécommunication et des ordinateurs serveurs et clients, destiné à l'échange de messages électroniques, d'informations multimédias et de fichiers numériques de tout type.

Logiciel : ensemble des programmes, procédés et règles relatifs au fonctionnement d'un ensemble de traitement de données.

Médias ou média : pluriel de *medium*, support ou canal pouvant véhiculer ou transmettre des informations. Les médias désignent l'ensemble des moyens de communication modernes : les journaux et les magazines, la musique enregistrée, la photographie, le cinéma, la radio, la publicité, la télévision, la vidéo, l'Internet, les jeux vidéo et les appareils de téléphonie mobiles.

Menu contextuel : menu apparaissant à la demande (clic droit de la souris ou contrôle + clic) et s'affichant à l'emplacement du pointeur de l'utilisateur. Les menus contextuels présentent typiquement les opérations possibles associées à l'objet sélectionné par l'utilisateur.

Message médiatique : information transmise au moyen d'un média de communication moderne (cf. *Média*).

Milieu : au sens large, tout ce qui entoure un objet, un sujet ; comprend autant le milieu naturel que construit.

Mise en scène : composition de l'image ou du texte qui donne de l'expressivité aux différents éléments du décor et de la fiction.

MITIC : acronyme pour *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication*.

Multimédia : se dit d'un environnement qui intègre plusieurs supports ou ressources médiatiques, comme le son, l'écrit, l'image fixe ou en mouvement, ou la possibilité de l'interactivité.

Open Source (en français : code source ouvert) : diffusion libre des codes source de logiciels (ex : le logiciel libre Open Office) ou de systèmes d'exploitation (ex : Ubuntu de Linux). Les logiciels et systèmes d'exploitation Open source peuvent être librement utilisés et modifiés.

Plan :

1. Prise de vue filmique effectuée sans interruption ;
2. Manière de cadrer le sujet filmé (plan moyen, plan rapproché, gros plan,...) ;
3. Localisation du sujet dans l'espace (premier plan, arrière-plan).

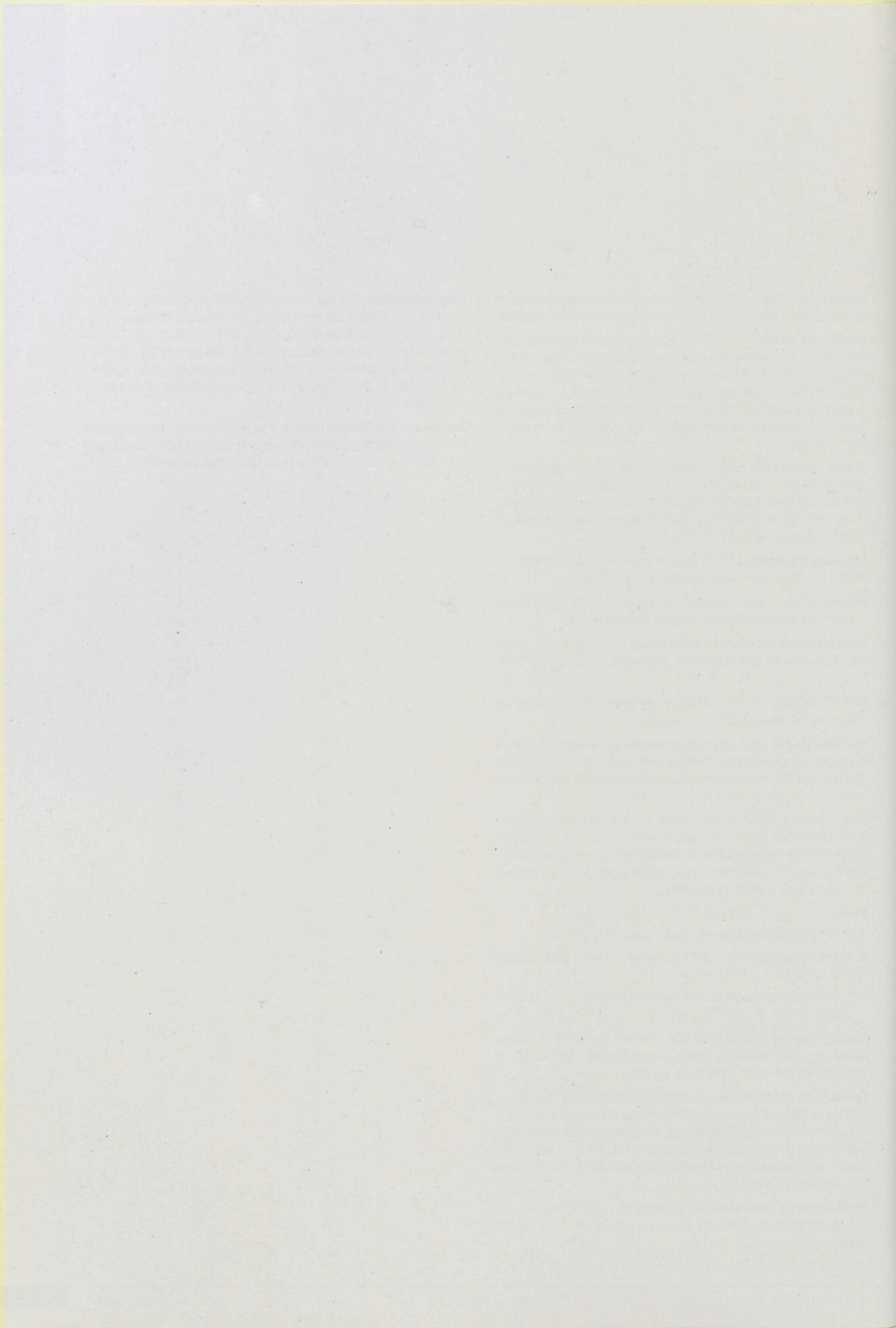
Portail : page d'accueil d'un site Internet mettant à la disposition de l'internaute un large ensemble de ressources et services intérieurs et extérieurs au site.

Production médiatique : processus consistant à concevoir, réaliser et diffuser un ensemble cohérent d'informations (journal, émission radio/TV, publicité, blog, site,...) ou une création artistique audiovisuelle (photographie, film,...) selon des codes et des conventions spécifiques aux différents formats des médias utilisés.

Profondeur de champ : zone, variable en profondeur, où une image est nette en fonction d'une ouverture de diaphragme donnée.

Représentation : fait de rendre sensible un objet absent ou abstrait par le biais de ressources sémiotiques (image, son, mot,...). En éducation aux médias, réfléchir à propos de la représentation permet de rappeler aux élèves que les médias proposent une version construite du monde réel, avec un jeu de sélection et de combinaisons des événements et des personnages.

Ressource numérique : ressource susceptible d'être utilisée dans un contexte d'apprentissage à support technologique (ex : cédérom, forum, didacticiel, animation interactive,...).



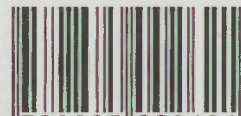
IMPRESSUM

Neuchâtel, 2010 © CIIP, Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel, www.ciip.ch

Auteur	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Éditeur	Secrétariat général de la CIIP
Direction du projet	Christian Merkelbach
Responsable du projet	Yves Delamadeleine
Conception graphique, composition et illustrations	Hot's Design Communication SA, Bienne
Impression	PCL Presses Centrales SA, Renens
Reliure	BUBU reliure «L'architecte du livre», Mönchaltorf
Papier	CyclusPrint offset, papier 100% recyclé
Tirage initial	11'000 exemplaires
Plan d'études romand, 1^{er} cycle	
ISBN	978-2-88500-262-1
EAN	9782885002621
Imprimé en Suisse	
Réimpression juin 2012	



ISBN 978-2-88500-262-1



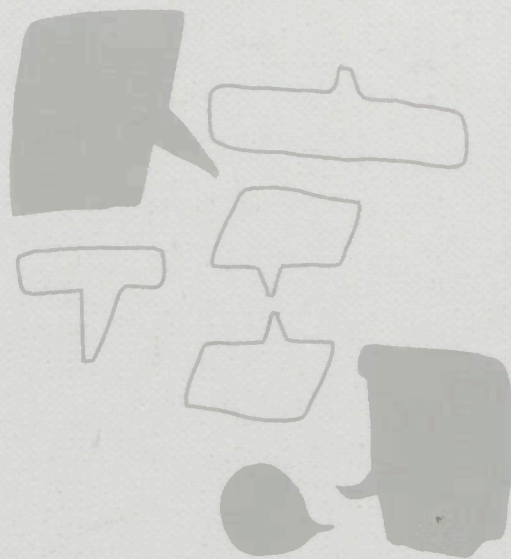
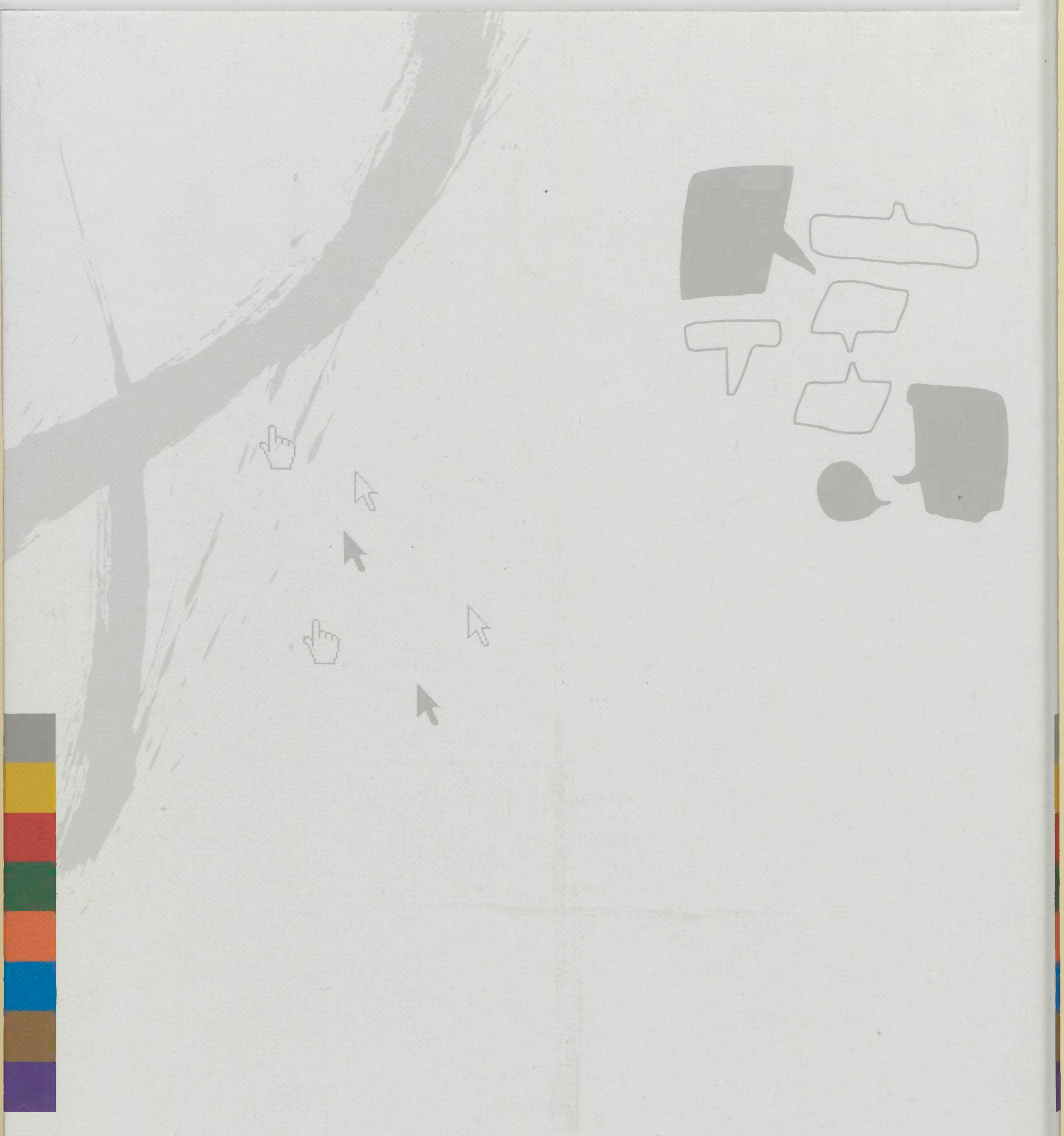
9 782885 002621 >



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

www.plandetudesromand.ch

Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>



ISBN 978-2-88500-262-1



9 782885 002621 >



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

www.plandetudesromand.ch

Faubourg de l'Hôpital 68
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
<http://www.ciip.ch>