PROGRAMME
DE L'ÉCOLE MATERNELLE

VOLUME N° 2

Français, éveil aux langues,
éducation culturelle et artistique.

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

Auteur : FédEFoC – SeGEC
Éditeur : Averbode
Mise en page : Média Animation asbl

Version n° 1.1

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME..... 5

FRANÇAIS..... 11

1. Parler..... 18

2. Écouter..... 46

3. Lire..... 70

4. Écrire..... 94

ÉVEIL AUX LANGUES..... 127

1. Les langues comme outils de communication orale : Écouter – Parler..... 134

2. Les langues comme outils de communication écrite : Lire – Écrire..... 140

3. Les langues et les cultures comme outils d'ouverture à l'autre..... 146

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE..... 157

1. Expression plastique..... 162

2. Expression musicale..... 190

3. Expression française et corporelle..... 216

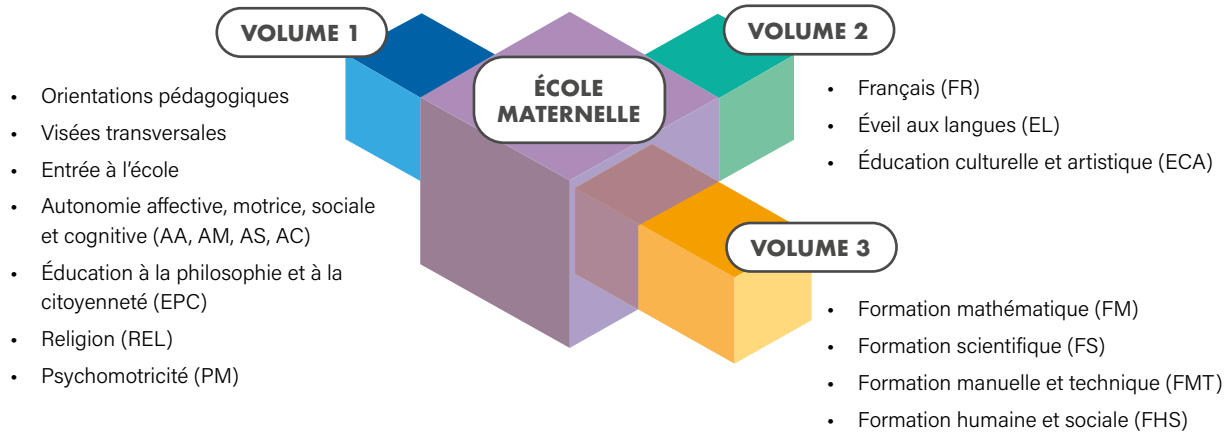
PRÉSENTATION
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la FédEFoC sont d'application dans toutes les écoles de l'enseignement fondamental affiliées au Secrétariat général de l'enseignement catholique.

Dans le respect du Code de l'enseignement (Livre I, art. 131), le programme de l'école maternelle **intègre les contenus du « Référentiel des compétences initiales »** de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'application du programme permet donc de couvrir l'entièreté du référentiel.

Vue d'ensemble

Le programme de l'école maternelle est composé de trois volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines ou spécificités de l'école maternelle.

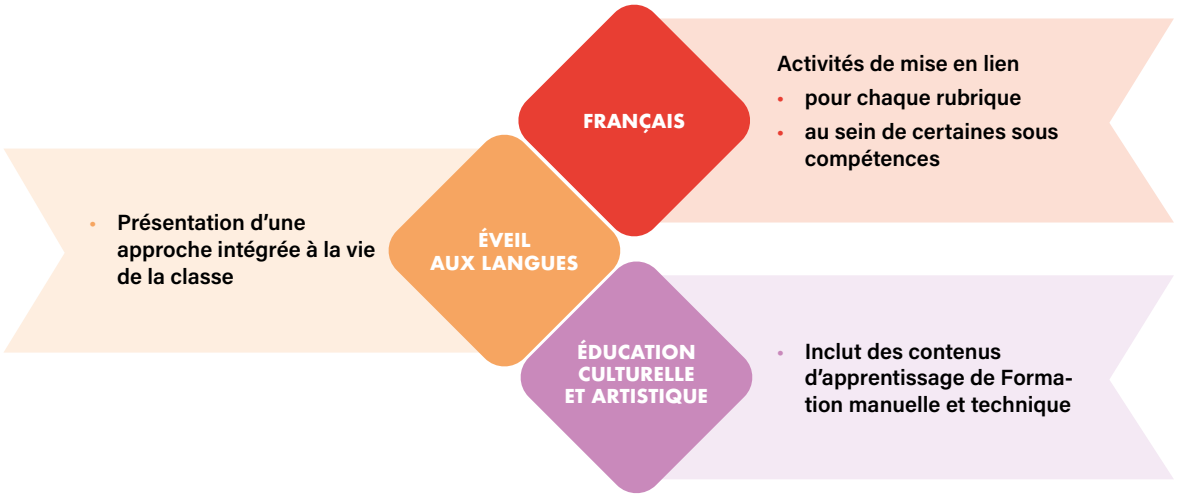


Quatre choix spécifiques

Le programme de l'école maternelle

- **est centré sur l'apprentissage et non sur l'évaluation**. La question centrale du programme n'est donc pas « qu'est-ce qui sera attendu des élèves en fin d'année ? » ou « comment verra-t-on qu'ils ont atteint le niveau visé ? », mais plutôt « quels sont les apprentissages importants à travailler, à développer, à construire avec chaque élève et comment le faire ? ». Cette option fondamentale a guidé le choix d'utiliser le terme générique « repères » au lieu de celui d'« attendus » et de fournir des repères pour le travail quotidien des enseignants de classe d'accueil et de M1. On notera que les repères du programme qui ne sont pas en italique constituent les attendus du référentiel. Ces derniers ont un statut particulier : ils définissent le niveau de maitrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel.
- **présente chaque apprentissage en continuité** de la classe d'accueil/M1 à la M3, sur une page commune. Remarque : en Religion et en autonomie, il n'y a pas de repères spécifiques par année.
- **propose certains ajouts** par rapport au contenu du référentiel. Ces ajouts sont en caractères italiques. Ceci concerne tous les repères de Accueil/M1, mais aussi certains savoirs, savoir-faire et repères additionnels en M2 et M3. Dans la majorité des cas, ces ajouts sont « subordonnés » aux contenus du référentiel : ils viennent préciser ceux-ci ou détailler des étapes intermédiaires en vue d'atteindre les attendus du référentiel. D'autres ajouts sont des compléments (activités de dépassement) proposés par le réseau.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

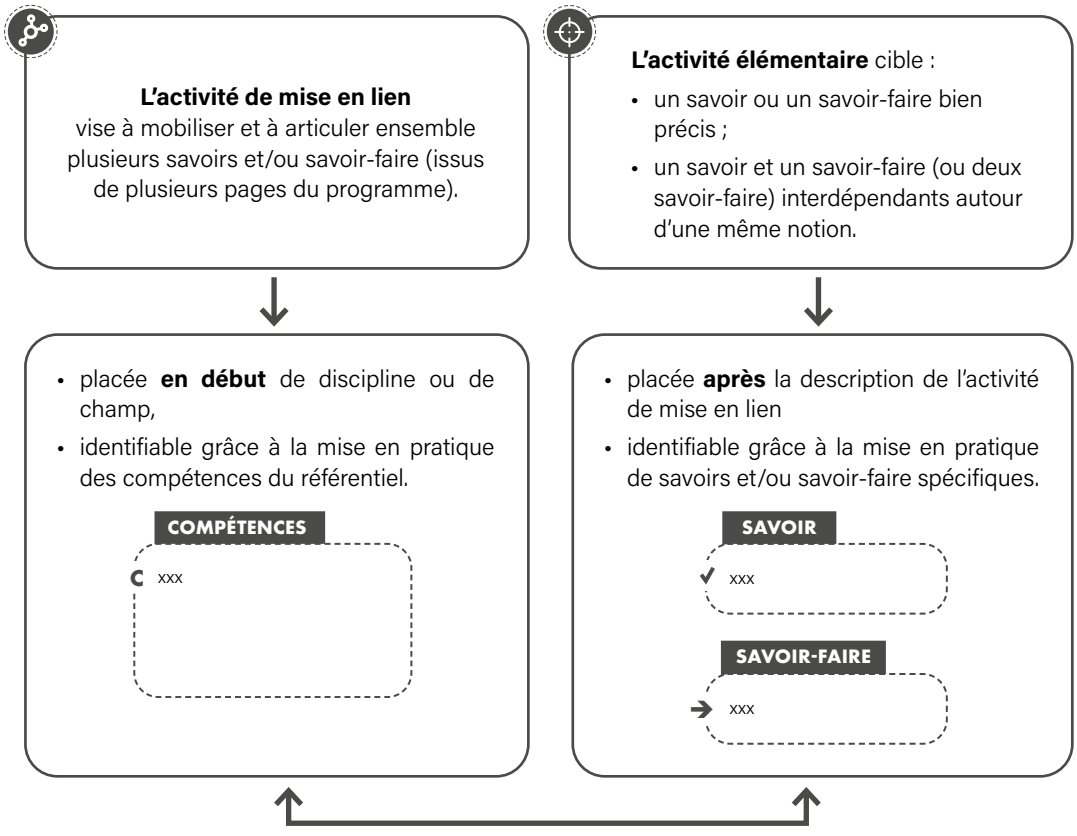
Présentation du volume 2 — Spécificités



Structure générale

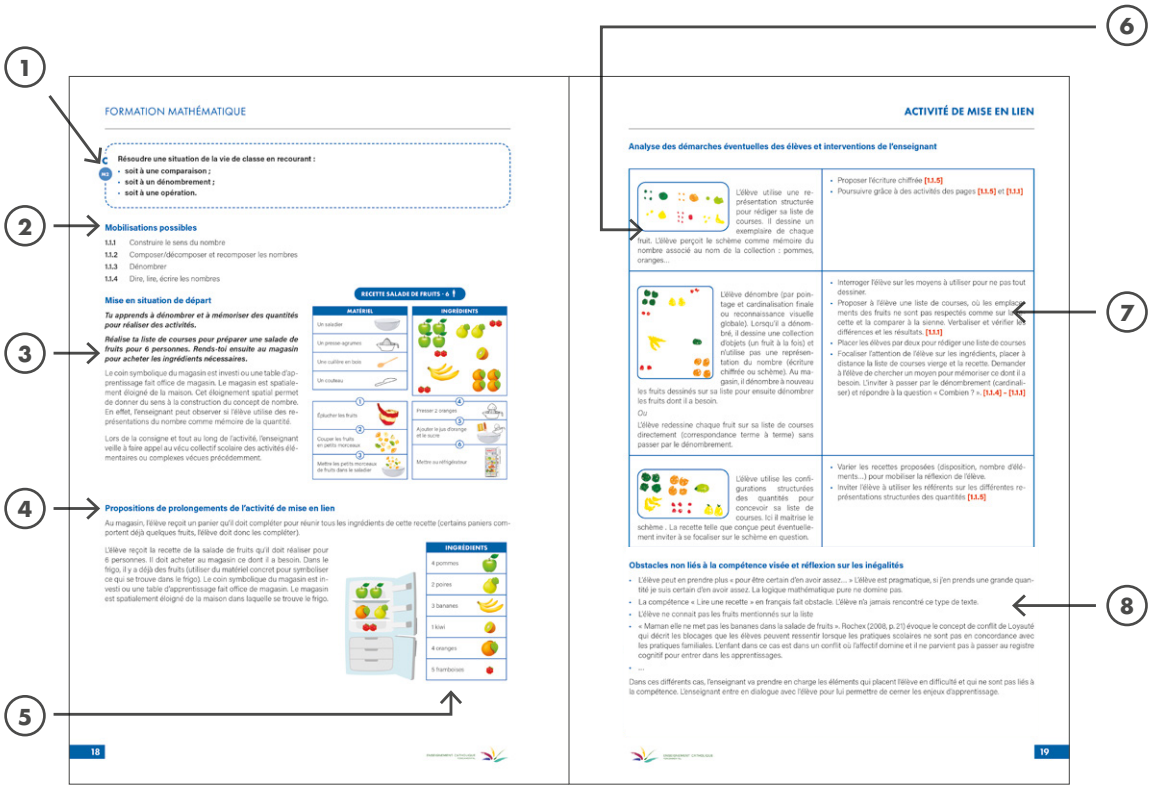
Au sein de chaque discipline, les apprentissages sont répartis en différents champs, qui sont eux-mêmes structurés en plusieurs rubriques et compétences spécifiques. Au début de chaque discipline ou champ, une page est consacrée aux compétences du référentiel, identifiables au moyen de la lettre C et d'un numéro.

Pour chaque discipline ou champ, des pistes d'activités de mise en lien et d'activités élémentaires sont proposées afin de travailler certains savoirs/savoir-faire. Ces activités sont présentées différemment en fonction de leurs spécificités.



Un aller-retour entre ces activités de mise en lien et ces activités élémentaires est nécessaire (cf. les orientations pédagogiques détaillées dans le volume 1). L'organisation des séquences d'apprentissage peut donc se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple et vice versa.

Clés de lecture des pages « activité de mise en lien »



(1) Compétence visée dans l'activité de mise en lien.

(2) Compétences spécifiques mobilisées dans l'activité de mise en lien.

(3) Description de l'activité de mise en lien.

(4) Prolongements possibles de l'activité de mise en lien.

(5) Matériel proposé pour l'activité de mise en lien.

(6) Description de différentes démarches possibles des élèves.

(7) Interventions possibles de l'enseignant :

- durant l'activité
- après l'activité

(8) Difficultés non liées à la compétence.

Les symboles/pictogrammes utilisés

C : Compétence

✓ : Savoir

➔ : Savoir-faire

E : Entrainement

* : Renvoi au glossaire

↗ : Apprentissage en initiation

: Activité élémentaire

: Activité de mise en lien

[ ] : Indication des savoir-faire sélectionnés pour l'activité de mise en lien proposée (lien page de gauche/page de droite)

: Lien vers un apprentissage en EPC

: Lien vers un apprentissage en Formation manuelle et technique

Les caractères typographiques

Caractères droits : contenus d'apprentissage ou attendus du référentiel. La vue d'ensemble de ces contenus et attendus peut être consultée dans le référentiel des compétences initiales.

Caractères italiques : contenus d'apprentissage ou repères ajoutés ou précisés par le réseau. Ceci concerne tous les repères de Accueil/M1, mais aussi certains savoirs, savoir-faire et repères additionnels en M2 et M3. Dans la majorité des cas, ces ajouts sont « subordonnés » aux contenus du référentiel : ils viennent préciser ceux-ci ou détailler des étapes intermédiaires en vue de parvenir à ceux-ci. D'autres ajouts sont des compléments (activités de dépassement) proposés par le réseau.

Ces distinctions typographiques ne s'appliquent pas à l'Autonomie ni à l'Éveil aux langues car le référentiel ne précise pas de savoirs, de savoir-faire, de compétences et d'attendus pour ces parties.

Abréviations

EL : Éveil aux langues

FR : Français

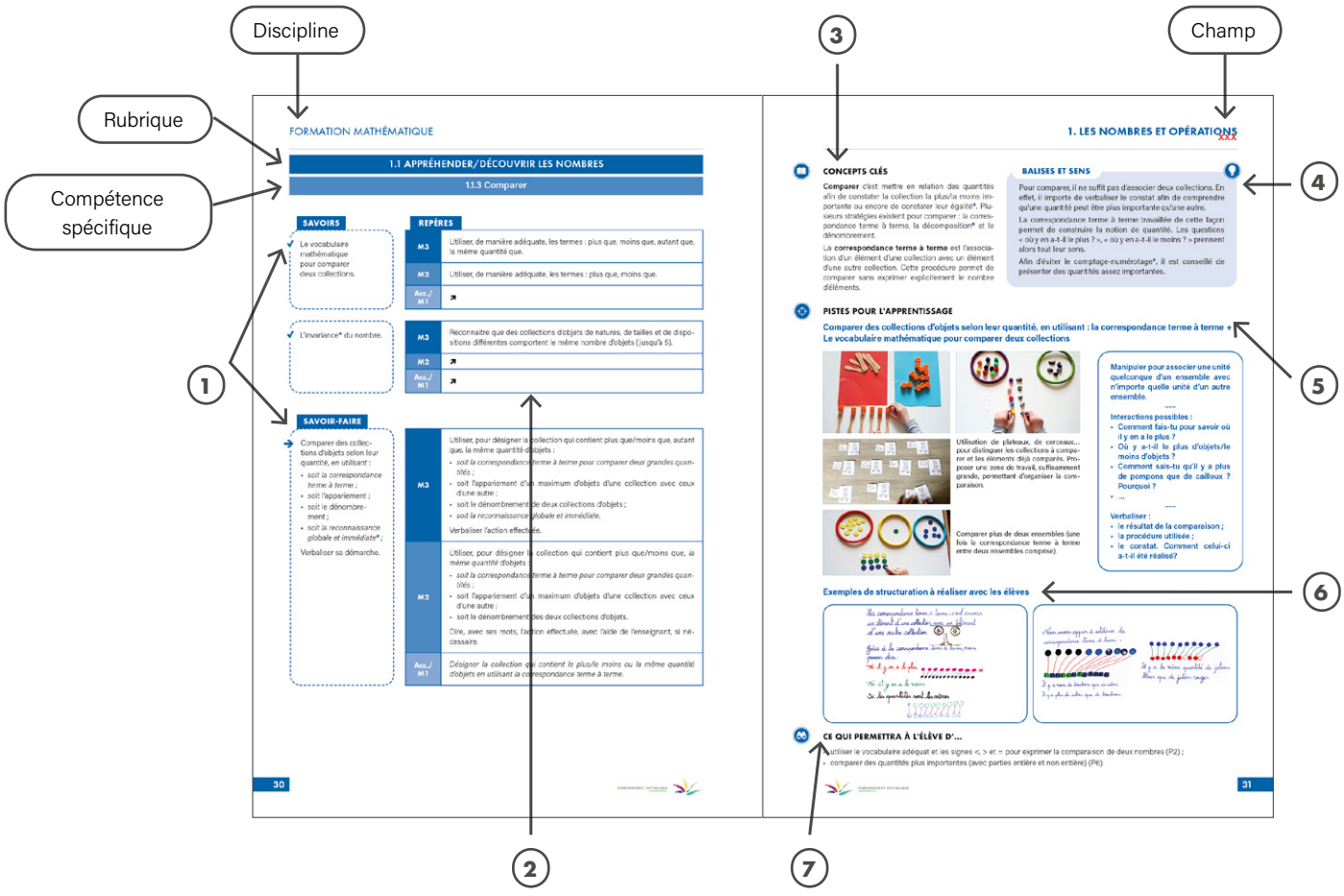
ECA : Éducation culturelle et artistique

EPL : Expression plastique

EMU : Expression musicale

EFC : Expression française et corporelle

Clés de lecture des pages « savoirs et savoir-faire » et des pages « méthodologie » (pages de gauche et pages de droite)



① Savoirs et savoir-faire à enseigner, formulés pour l'enseignant. Les savoirs et savoir-faire en caractères droits sont ceux du référentiel. Ceux en caractères italiques sont des ajouts formulés par le réseau, soit pour expliciter et préciser les contenus du référentiel, soit en tant qu'activités de dépassement.

② Attendus/Repères. En caractère droits, il s'agit des attendus du référentiel. Ces attendus définissent le niveau de maitrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel. En italique, il s'agit de repères additionnels formulés par le réseau. Les attendus offrent des balises communes pour l'évaluation des apprentissages : les évaluations sommatives ne pourront porter que sur les attendus définis dans les référentiels.

③ Définitions destinées à l'enseignant pour clarifier certaines notions théoriques importantes. Il ne s'agit pas de définitions à utiliser telles quelles avec les élèves.

④ Conseils/recommandations méthodologiques pour préciser le sens de l'apprentissage/pour le développer.

⑤ Pistes d'apprentissage pour :

- développer le savoir et/ou savoir-faire identifié,
- inspirer le lecteur afin d'élaborer ses propres activités d'apprentissage.

⑥ Exemple de structuration pouvant être construit avec les élèves suite à l'apprentissage vécu en classe.

⑦ Mise en perspective pour inscrire l'apprentissage dans la suite de la scolarité.

FRANÇAIS

INTRODUCTION 13
1. PARLER 18
2. ÉCOUTER 46
3. LIRE 70
4. ÉCRIRE 94
GLOSSAIRE 117
BIBLIOGRAPHIE 121

INTRODUCTION

1. Enjeux et objectifs généraux du français

L'objectif général de cette discipline est d'apprendre aux élèves à communiquer de manière de plus en plus précise pour qu'ils puissent comprendre et formuler un message le plus adéquat possible, dans sa clarté, sa richesse et sa nuance, mais aussi comprendre tout message reçu en y restant fidèle.

L'école maternelle développe les deux composantes du langage : le langage oral et le langage écrit. La stimulation et la structuration du langage oral et l'entrée progressive dans une culture de l'écrit sont des conditions essentielles de l'acquisition de tous les savoirs, savoir-faire et compétences prévus au fil de la scolarité. Elles représentent un levier majeur à activer tout au long du cursus scolaire. Les liens entre la langue orale et la langue écrite ne se produisent pas spontanément. Des allers-retours entre la langue orale et la langue écrite offrent des occasions précieuses de comprendre que ce qui s'entend (sons, prosodie...) peut s'écrire (mots, lettres, graphèmes...) ; que ce qui s'observe peut être nommé avec précision (vocabulaire) et être communiqué différemment.

(FWB, *Référentiel des compétences initiales*, p. 27)

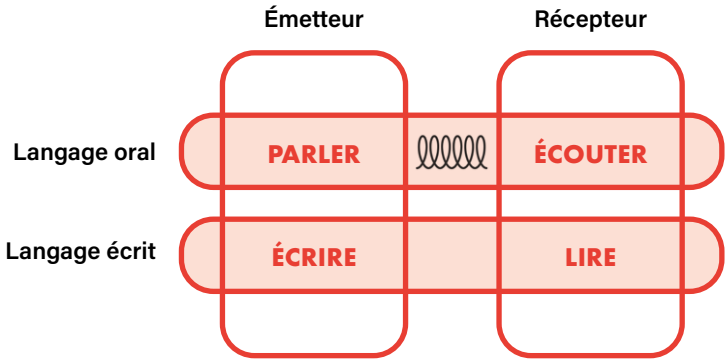
2. Structure du programme de français

La discipline « Français » comporte quatre champs, présentés dans cet ordre et sans hiérarchie au sein du programme : Parler, Écouter, Lire et Écrire. Ils sont complémentaires.

Les quatre champs de la discipline « Français » sont divisés, à l'école maternelle, en quatre ou cinq rubriques. Chacune des rubriques est divisée en un nombre variable de compétences spécifiques (voir double page suivante).

3. Un schéma de la communication à articuler

Les quatre champs de la discipline « Français » peuvent être répartis selon deux grandes catégories : le type du langage (langage oral ou langage écrit) et le statut de l'individu dans la situation de communication (émetteur ou récepteur). Parler et Écouter, davantage que les autres champs, sont généralement en interaction directe.



Travailler des savoirs et/ou des savoir-faire de manière isolée a de la pertinence et de l'intérêt pédagogique. Cependant, le référentiel *Compétences initiales* a le souci d'activer différentes articulations selon le statut (émetteur ou récepteur) et selon le langage (écrit ou oral). Ainsi, par exemple, les activités proposées en classe pourront amener les élèves à lire des albums pour s'inspirer de techniques d'auteurs lorsqu'ils écriront, à écrire pour être lu, à parler de leurs lectures et des histoires qu'ils ont imaginées, à écouter les récits des élèves de la classe...

PARLER	ÉCOUTER
1.1 Orienter sa prise de parole	**2.1 Orienter son écoute**
1.1.1 Analyser la situation de communication	**2.1.1** Analyser la situation de communication **2.1.2** Se déterminer un but d'écoute
1.2 Élaborer un message oral	**2.2 Comprendre un message oral**
1.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication **1.2.2** Élaborer des contenus	**2.2.1** Traiter le vocabulaire **2.2.2** Percevoir le sens global **2.2.3** Dégager des informations explicites **2.2.4** Dégager des informations implicites (inférer) **2.2.5** Formuler des hypothèses et les vérifier
1.3 Assurer l'organisation d'un message oral	**2.3 Percevoir l'organisation d'un message oral**
1.3.1 Assurer la cohérence du message **1.3.2** Appliquer les caractéristiques de la structure du message **1.3.3** Élaborer la chronologie	**2.3.1** Dégager les facteurs de cohérence **2.3.2** Dégager les caractéristiques de la structure du message **2.3.3** Restituer la chronologie
1.4 Composer la phrase, le mot	**2.4 Décomposer la phrase, le mot**
1.4.1 Utiliser les unités grammaticales **1.4.2** Apprendre et utiliser le code	**2.4.1** Tenir compte des unités grammaticales **2.4.2** Apprendre le code (conscience syllabique et conscience phonémique)
1.5 Assurer la présentation d'un message oral	**2.5 Percevoir la présentation d'un message oral**
1.5.1 Utiliser les paramètres du corps et les supports **1.5.2** Utiliser les paramètres de la voix	**2.5.1** Traiter les paramètres du corps et les supports **2.5.2** Traiter les paramètres de la voix

LIRE	ÉCRIRE
3.1 Orienter sa lecture	**4.1 Orienter sa production d'écrit**
3.1.1 Analyser la situation de communication	**4.1.1** Analyser la situation de communication
3.2 Comprendre un message écrit	**4.2 Élaborer un message écrit**
3.2.1 Traiter le vocabulaire	**4.2.1** Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication
3.2.2 Percevoir le sens global	**4.2.2** Élaborer des contenus
3.2.3 Dégager des informations explicites	
3.2.4 Dégager des informations implicites (inférer)	
3.2.5 Formuler des hypothèses et les vérifier	
3.3 Percevoir l'organisation d'un message écrit	**4.3 Assurer l'organisation d'un message écrit**
3.3.1 Dégager les facteurs de cohérence	**4.3.1** Assurer la cohérence du message
3.3.2 Dégager les caractéristiques de la structure	**4.3.2** Appliquer les caractéristiques de la structure
3.3.3 Restituer la chronologie	**4.3.3** Élaborer la chronologie
3.4 Décomposer la phrase, le mot	**4.4 Composer la phrase, le mot**
3.4.1 Tenir compte des unités grammaticales	**4.4.1** Utiliser les unités grammaticales
3.4.2 Apprendre le code	**4.4.2** Apprendre et utiliser le code
3.5 Percevoir la présentation d'un message écrit	**4.5 Assurer la présentation d'un message écrit**
	4.5.1 Assurer la présentation au niveau graphique (outil, soin et lisibilité)

4. Des composantes communes et des composantes spécifiques

La parole, l'écoute, la lecture et l'écriture sont constituées de nombreuses composantes, tantôt communes à tous les champs, tantôt spécifiques à un ou plusieurs champs, dont les tableaux suivants rendent compte pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Chaque composante – commune ou spécifique – se développe graduellement à travers les années par un entrainement continu, l'enseignement de stratégies et le développement de connaissances et d'habiletés.

COMPOSANTES COMMUNES	PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
Connaissances sur le monde	●	●	●	●
Vocabulaire	●	●	●	●
Structures langagières	●	●	●	●
Capacités de raisonnement		●	●	
Connaissance du fonctionnement de l'écrit/de l'oral	●	●	●	●

- Les connaissances sur le monde regroupent l'ensemble des faits, concepts, expériences... connus et/ou vécus par l'élève. Il s'agit de sa « culture » au sens large.
- Le vocabulaire d'un élève est constitué des mots utilisés spontanément (vocabulaire actif) et reconnus (vocabulaire passif) par cet élève.
- Les structures langagières regroupent la variété des structures de phrases utilisées, reconnues et comprises par l'élève.
- Les capacités de raisonnement regroupent les opérations cognitives utiles à la compréhension : capacité à inférer, à réaliser des hypothèses, à distinguer le réel de l'imaginaire...
- La connaissance du fonctionnement de l'écrit et de l'oral regroupe les connaissances de l'élève concernant les genres de textes et de l'oralité, les intentions, les structures de textes et des messages, les fonctions des textes et des messages...

COMPOSANTES SPÉCIFIQUES	PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
Conscience phonologique			●	
Décodage			●	
Reconnaissance immédiate de mots familiers			●	
Codage orthographique				
Ponctuation				●
Soin et lisibilité				●
Calligraphie				●
Paramètres du corps et de la voix	●	●		
Moyens liés au support	●	●		

1. PARLER

INTRODUCTION 19

TABLEAU DE COMPÉTENCES 21

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN 22

1.1 Orienter sa prise de parole 26

1.1.1 Analyser la situation de communication 26

1.2 Élaborer un message oral 28

1.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 28

1.2.2 Élaborer des contenus 32

1.3 Assurer l'organisation d'un message oral 36

1.3.1 Assurer la cohérence du message 36

1.3.2 Appliquer les caractéristiques de la structure du message 36

1.3.3 Élaborer la chronologie 38

1.4 Composer la phrase, le mot 40

1.4.1 Utiliser les unités grammaticales 40

1.4.2 Apprendre et utiliser le code 40

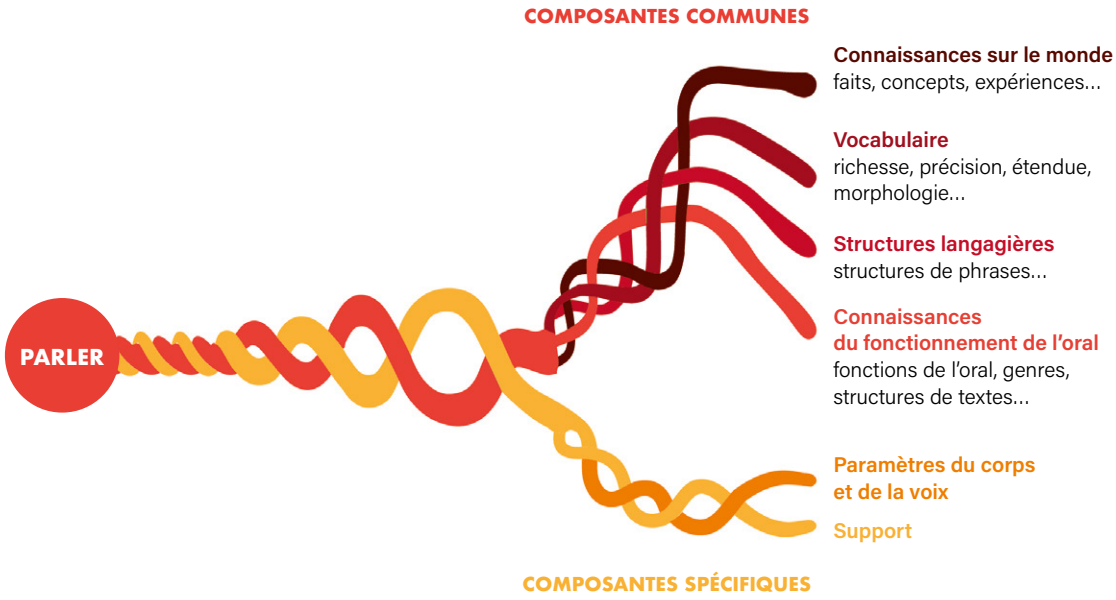
1.5 Assurer la présentation d'un message oral 42

1.5.1 Utiliser les paramètres du corps et les supports 42

1.5.2 Utiliser les paramètres de la voix 44

INTRODUCTION
« PARLER »

Parler, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, en utilisant les paramètres du corps et les paramètres de la voix. Parler, c'est aussi utiliser les moyens liés au support.



1. Les composantes spécifiques au champ « Parler »

Les paramètres de la voix regroupent les moyens non verbaux propres à la voix :

- l'articulation : manière de prononcer les sons de la langue. L'articulation peut être correcte ou incorrecte ;
- le débit : vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle. Le débit peut être lent, moyen ou rapide ;
- l'intonation : manière de s'exprimer. L'intonation peut être montante ou descendante ; interrogative, exclamative... ;
- le volume : niveau sonore de la voix. Le volume peut être faible, élevé...

Les paramètres du corps sont les moyens non verbaux propres au corps : le regard, la gestuelle, la posture, les expressions faciales et les déplacements. Les paramètres du corps apparaissent également dans le programme « Expression corporelle et artistique » avec une dimension artistique (amplification des gestes, exagération des expressions faciales...).

2. Facteurs favorisant l'apprentissage en PARLER

Créer un climat propice à la prise de parole

En classe, les prises de parole – qu'elles soient spontanées ou préparées – se réalisent en présence de l'interlocuteur (pairs et/ou enseignant). Afin de favoriser un climat de confiance pour chaque élève, il est essentiel de rappeler le cadre de bienveillance des échanges (j'écoute l'autre jusqu'au bout, je m'exprime sur des faits…), de prévenir les personnes extérieures (pictogramme ou panneau devant la porte de la classe) pour ne pas être dérangé.

Organiser des groupes conversationnels

Pour apprendre à parler, il faut… parler. La mise en place de « groupes conversationnels » (Dumais et al., 2018) permet d'éviter que la parole soit travaillée uniquement en grand groupe, dans lequel les petits et moyens parleurs sont parfois perdus. Un groupe conversationnel est un regroupement homogène de quelques élèves en fonction de leur profil de « parleur » : petit, moyen ou grand parleur. Selon sa constitution, chaque groupe conversationnel fera face à des défis différents : les petits parleurs s'exerceront à oser prendre la parole, les grands parleurs devront apprendre à écouter leurs pairs et à attendre leur tour… La composition des groupes évolue durant l'année.

Privilégier la régularité des échanges à la quantité

Chaque enseignant doit veiller aux élèves qui s'expriment peu, sont en grande difficulté lorsqu'il s'agit de parler, communiquent peu avec les adultes, participent peu aux jeux, jouent en silence, restent en retrait du groupe… Ces élèves doivent être qualifiés de prioritaires au niveau du langage. L'enseignant doit veiller à interagir avec eux davantage qu'avec les autres (Brigaudiot, 2015, p. 38). Par exemple, lors de l'accueil, lire un livre ou proposer un jeu en attention conjointe, en écoutant l'élève et en rebondissant sur ce qu'il dit. C'est la régularité des échanges qui est importante pour le développement du langage oral des élèves prioritaires, pas la durée. Pour ces élèves, mieux vaut quelques minutes d'attention tous les jours qu'une longue conversation de temps en temps…

S'écouter pour mieux parler

La parole s'envole… les enregistrements restent ! Par définition, la parole est un acte éphémère. À l'école, il est rare que les élèves aient la possibilité d'écouter comment ils parlent. Or, s'enregistrer permet à l'élève d'entendre ce que les autres élèves entendent lorsqu'il parle. Par ailleurs, s'enregistrer permet à l'élève de recommencer sa prise de parole autant de fois qu'il le souhaite jusqu'à arriver à un résultat qui lui convient. Pour l'enseignant, il s'agit également d'une bonne manière d'isoler la voix de l'élève afin d'évaluer les paramètres de la voix à travailler, les structures de phrases à entrainer… De plus, les élèves « prennent plaisir à entendre leur voix et les enregistrements suscitent beaucoup d'intérêt » (Leduc et al., 2016, p. 28). De nombreux dispositifs permettent de s'enregistrer (applications de téléphone, pinces enregistreuses, tuiles enregistreuses…).

Laisser du temps aux élèves pour construire leurs prises de parole

Il est essentiel que les élèves aient le temps de réfléchir et de construire leurs prises de parole (Peroz, 2018, p. 21). Pour cela, il s'agit d'interroger les élèves qui lèvent le doigt et de réduire le nombre de questions posées. Cela permet de laisser la possibilité à plusieurs élèves de s'exprimer sur base d'une même question avant de poser la suivante.

Apprendre à jouer aux jeux symboliques

Cf. Balises 1.1.1

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C1 Utiliser des images mentales construites personnellement pour : • produire un message oral adapté à la situation de communication.	M3	Utiliser des termes adéquats et formuler des phrases plus élaborées syntaxiquement correctes pour : • verbaliser son action ; • exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion, dans le cadre scolaire.
	M2	Verbaliser son action en cours : • en utilisant des termes adéquats ; • en formulant au moins une phrase simple introduite par le pronom personnel « je ».

C1-C2 **Utiliser des images mentales construites personnellement pour :**

M3

- **comprendre le sens global d'un message oral**
- **produire un message oral adapté à la situation* de communication.**

Mobilisations possibles

Lors de cette activité de mise en lien, différents savoir-faire et savoirs peuvent être mobilisés. Ceux-ci varient en fonction du déroulement de l'activité. Ils font appel aux sous-compétences suivantes :

2.1.2 Se déterminer un but* d'écoute
2.2.1 Traiter le vocabulaire
2.2.2 Percevoir le sens global
1.2.2 Élaborer des contenus
1.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication
1.3.1 Assurer la cohérence* du message
1.4.1 Utiliser les unités grammaticales

Mise en situation de départ

Tu apprends à écouter pour réaliser un bricolage. Tu apprends à parler pour expliquer les étapes d'un bricolage.

« Écoute les consignes pour réaliser ta pieuvre et ensuite, explique à un autre élève comment faire pour qu'il puisse réaliser la sienne. »

Le bricolage n'est pas le but de cette activité, mais bien un moyen d'évaluer la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire en « écouter/parler ». Les termes utilisés pour la description du bricolage doivent donc être accessibles pour des élèves de M3. Il importe également d'être attentif au choix du bricolage proposé.

Puisqu'il s'agit d'une activité de mise en lien, il s'agit de donner les consignes en une seule fois, et donc de ne pas les distiller.

Les consignes données pourraient être :

Ex. : Réalisons une pieuvre.

- Prends un rouleau de papier wc de la couleur de ton choix.
- À l'aide de ciseaux, crante plusieurs fois le rouleau pour réaliser les tentacules. Pour cranter, aide-toi des lignes.
- Plie les « bandelettes-tentacules » vers l'extérieur.
- Colle deux yeux et dessine une bouche avec un marqueur noir.
- Réalise des impressions en utilisant un coton-tige. Fais attention de ne pas mettre de la peinture sur les yeux.

Maintenant que tu as réalisé ton bricolage, mets-le de côté et explique à un autre élève comment il doit procéder pour réaliser sa pieuvre.

Matériel mis à disposition :

Bricolage finalisé :

Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

- Proposer d'autres activités manuelles mobilisant du vocabulaire* spécifique à d'autres domaines (ex. : solides et figures…).
- Proposer une activité manuelle déclinée en de plus nombreuses étapes et qui suscite davantage la mise en mémoire d'informations.

Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

<table>
<tr>
<td>

Observations :

- Lors de la première partie de l'activité, l'élève n'écoute pas les consignes, gesticule lorsque l'enseignant parle. Il joue avec ses cheveux...
- L'élève interrompt l'enseignant pendant qu'il donne la consigne (ex. : « Moi, je vais prendre un rouleau rose. »)
- L'élève n'attend pas d'avoir entendu l'entièreté de la consigne et se précipite pour commencer le travail.

</td>
<td>

Interventions pour mobiliser des ressources :

- « Te souviens-tu, lorsque nous avons appris à écouter, quelle position devions-nous adopter pour pouvoir écouter correctement ? »
- « Nous avons appris à écouter. Tu te souviens de ce qu'il faut faire pour pouvoir être attentif/bien écouter ? »
- « Nous avons appris à écouter une consigne. Que faut-il faire pour bien écouter une consigne ? Vas-tu écouter cette consigne en entier ou par morceaux ? »
- « Te souviens-tu ? Nous avons appris à mettre en mémoire les étapes lorsque nous avons réalisé des semis... Essaie d'imaginer les étapes du bricolage dans ta tête, avant de passer à l'action. »

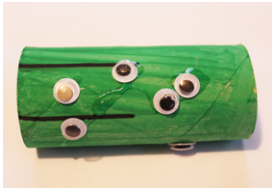
Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s) :

- Proposer des activités élémentaires en **[2.1.1]** afin de travailler l'intention d'écoute.
- ...

</td>
</tr>
<tr>
<td>

Observations :

- L'élève ne comprend pas ce qui est demandé et interpelle l'enseignant pour lui demander de l'aide (ex. : Madame, que faut-il faire ?)
- L'élève oublie une étape.
- L'élève n'a pas compris ce qui est demandé et utilise le matériel à disposition afin de réaliser un tout autre bricolage.



</td>
<td>

Interventions pour mobiliser des ressources :

- « Nous avons appris à comprendre une consigne lors de l'activité culinaire... Ferme les yeux, essaye de redire dans ta tête les étapes que j'ai dites »
- « Lors de la réalisation d'herbes, nous avons utilisé le terme "cranter". Te souviens-tu de ce qu'il veut dire ? »

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s) :

- Proposer des activités élémentaires en **[2.2.5]** afin que l'élève apprenne à exécuter une consigne et en **[2.2.1]** afin d'enrichir le vocabulaire.
- ...

</td>
</tr>
</table>

Observations :

- L'élève a réalisé le bricolage mais est incapable de reformuler les consignes à l'intention d'un autre élève (ex. : « Il faut faire une pieuvre avec un rouleau et des yeux. ») ou il s'exprime en utilisant des phrases syntaxiquement très pauvres (ex. : « Y faut faire comme ça » en mimant le geste pour « plier les bandelettes-tentacules »).

Observations :

- L'élève utilise à mauvais escient les pronoms personnels (ex. : Plutôt que de tutoyer son pair, il lui parle en utilisant son prénom : « Charles doit choisir un rouleau… »).

Observations :

- L'élève utilise peu ou mal le vocabulaire rencontré dans le vécu scolaire (ex. : « coupe » pour « crante », « Fais des petits pois avec le coton-tige » au lieu de « réalise des impressions »).

Interventions pour mobiliser des ressources :

- « Souviens-toi, avant que tu ne commences ton bricolage, j'ai donné les consignes, quelles explications ai-je données ? Par quoi devais-tu débuter ? Qu'as-tu fait en premier lieu ? »

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s) :

- Proposer des activités élémentaires en **[1.2.1]** afin d'apprendre à verbaliser la marche à suivre, d'organiser la progression des idées.
- Proposer des activités élémentaires en **[1.4.1]** afin que l'élève apprenne à formuler des phrases correctes et complètes.

Interventions pour mobiliser des ressources :

- « Te souviens-tu, nous avons appris à parler* et à remplacer les personnages des albums en utilisant des petits mots pronoms comme le "je", le "tu". Essaye de le faire en parlant à un autre élève. »

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s) :

- Proposer des activités élémentaires en **[1.3.1]** afin d'apprendre à utiliser les pronoms personnels.

Interventions pour mobiliser des ressources :

- « Souviens-toi, lorsque nous avions réalisé des herbes, quel est le mot que nous avions appris pour découper dans les bandelettes ? »

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s) :

- Proposer des activités élémentaires en **[1.2.2]** afin d'apprendre à utiliser les termes usuels et les verbes d'actions rencontrés en expression manuelle.

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- L'élève a des difficultés pour structurer mentalement les informations en établissant des liens logiques.
- L'élève ne parvient pas à mémoriser l'information.
- L'élève ne parvient pas à réaliser un retour métacognitif sur l'activité vécue.
- L'élève ne parvient pas à dépasser l'aspect affectif du bricolage et n'entre pas dans la seconde partie de l'apprentissage (parler).
- …

Dans ces différents cas, l'enseignant va prendre en charge les éléments qui placent l'élève en difficulté et qui ne sont pas liés à la compétence. L'enseignant entre en dialogue avec l'élève pour lui permettre de cerner les enjeux d'apprentissage.

1.1 ORIENTER SA PRISE DE PAROLE

1.1.1 Analyser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE

- Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte.
- Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer.

REPÈRES

M3	Participer à une conversation. *Engager la prise* de parole.* Cf. 1.5.1
M2	Adopter une attitude corporelle pour • exprimer ses besoins, ses ressentis ; • demander quelque chose à quelqu'un.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Identifier les éléments de la situation* de communication.

REPÈRES

M3	Répondre aux questions : • qui parle à qui ? (*l'émetteur, le récepteur*) • de quoi ? (*le contenu*) • pourquoi ? (*l'intention*)
M2	Identifier les éléments de la situation de communication : • qui parle ? (*l'émetteur*) • à qui s'adresse le message ? (*le récepteur*) • à quoi sert-il ?

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS

La qualité de la langue orale en maternelle est un prédicteur de la réussite scolaire. Il importe de proposer à chaque élève de manière régulière des prises* de parole – individuelles, collectives et en plus petits groupes (cf. Introduction « Parler »). Le développement langagier des élèves passe notamment par l'organisation et l'exploitation de moments de jeux (Bouchard, 2020), dont les jeux symboliques (jeux avec figurines, détournement de la fonction d'un objet, faire semblant, coin-cuisine…). En classe, cependant, certains élèves ont du mal à participer lors des moments de jeux symboliques : ils n'arrivent pas à jouer seuls ou avec les autres, sont passifs, utilisent peu le matériel mis à leur disposition. Il est nécessaire de leur apprendre à jouer (Leduc et al., 2016). Pour cela, il est possible de leur montrer de manière explicite comment détourner un objet de sa fonction première (une chaise devient un comptoir, une tente… ; un bloc de bois devient une voiture, un téléphone ou un savon…).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte

Participer à une conversation en manipulant des marionnettes.

Verbaliser les attitudes corporelles de l'élève pour lui apprendre à exprimer ses besoins, son ressenti.

Porter un costume facilite la prise de parole.

Utiliser des émoticônes pour communiquer son humeur du jour.

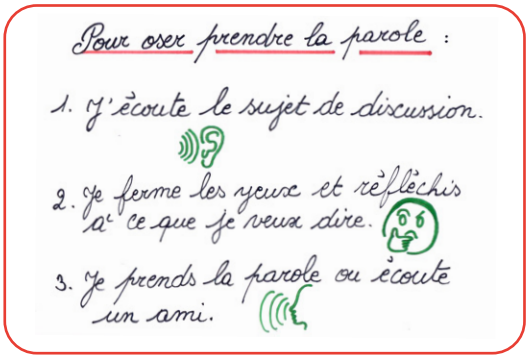
Mise en situation.

Interactions possibles :

- **Bonjour monsieur le hibou, avez-vous bien dormi ?… Parlez plus fort, je suis sourde…**
- **Que veux-tu ? Tu veux venir dans mes bras…**
- **Inès a aimé l'histoire car le loup parlait d'une drôle de manière, et toi, pourquoi l'as-tu aimée ?…**
- **Que vas-tu demander au loup lorsque tu le rencontreras ?**
- **Martin, c'est à toi de nous dire comment tu te sens… Choisis une émotion… Explique…**

Prendre la parole.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- s'adapter à la diversité des interlocuteurs : connu/inconnu, familier/non familier (P2).

1.2 ÉLABORER UN MESSAGE ORAL

1.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication (1/2)

SAVOIR

✓ Des termes fréquemment rencontrés dans le cadre scolaire[1].

REPÈRES

M3	S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines pour formuler un message. *S'approprier des mots en lien avec les champs* lexicaux construits en classe.*
M2	S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines pour formuler un message. *S'approprier des mots en lien avec les champs* lexicaux construits en classe.*
Acc./ M1	*S'approprier des mots en lien avec le vécu de la classe.*

SAVOIR-FAIRE

➔ Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe pour exprimer un message (*vocabulaire courant*).

M3	Utiliser de manière adéquate, selon leur sens commun, *davantage de* mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe. *Rechercher des mots de vocabulaire appropriés à la situation* de communication.*
M2	*Utiliser de manière adéquate des mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe.* *Choisir, parmi des mots proposés, des mots de vocabulaire adaptés.*
Acc./ M1	*Utiliser de manière adéquate quelques mots de vocabulaire très fréquemment rencontrés en classe.*

➔ Enrichir le bagage lexical pour exprimer un message (*vocabulaire spécifique aux domaines*).

M3	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (*disciplines*).
M2	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (*disciplines*).
Acc./ M1	↗

1. Exemples de thématiques à aborder (Boisseau, 2005) : Accueil/M1 : la grande motricité (dans la salle de jeux, la cour…), la cuisine (gâteaux, crêpes, salade de fruits, soupes de légumes…), les animaux (qu'on élève, à la ferme…)… ; M2 : les fêtes, le temps, moi et ma famille, le quartier (le village, la ville), la maladie (visite chez le médecin, accidents), le jardin… ; M3 : les transports, les sorties, les métiers, les activités scientifiques…

CONCEPTS CLÉS

Vocabulaire courant : vocabulaire de la vie quotidienne, de la langue* de communication familière.

Vocabulaire spécifique aux domaines : vocabulaire propre à l'école, de la langue de scolarisation.

Langue de scolarisation*.

BALISES ET SENS

L'acquisition du vocabulaire se fait de deux manières : par l'augmentation du nombre de mots que l'élève connait et par l'étude des différents sens des mots (Giasson, 2012, p. 310).

Consacrer des moments de classe à la mise en mémoire (encodage) et à la réactivation des mots nouvellement appris est essentiel (Cèbe et Goigoux, 2017, p. 29). L'encodage des mots gagne à être diversifié (dire le mot à haute voix, le mimer, le dessiner, l'entendre, le jouer).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe pour exprimer un message (vocabulaire courant)

Nommer les différentes images.

Nommer les ustensiles pour écraser et les gestes réalisés.

Décrire une scène pour la faire deviner aux autres.

Expliquer comment le héros s'est senti pendant l'histoire.

Observer des objets, des photos, images…

Interactions possibles :

- Quelle photo as-tu ? As-tu mangé ce fruit ce matin lors de la collation ?
- Pour écraser la pomme de terre, quel ustensile utilises-tu ?…
- Quel geste as-tu fait pour écraser les noix avec le pilon ?
- Décris précisément ce que tu observes sur la photo : les coins jeux, la disposition de la classe, le nombre de tables…
- Comment le héros se sent-il durant les différents moments de l'histoire ? Pourquoi est-il triste ?

Verbaliser les nouveaux mots.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les ustensiles pour écraser

en appuyant/en pressant

Le presse-ail

Le presse-purée

La fourchette

en tapant

Le mortier et le pilon

en tournant

Le moulin à légumes

Dictionnaire personnel d'élève classé par ordre alphabétique avec images placées au bon endroit.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire (P2).

1.2 ÉLABORER UN MESSAGE ORAL

1.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication (2/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Créer des champs* lexicaux selon la situation* de communication.	M3	Associer, pour créer des champs* lexicaux, des mots fréquemment rencontrés en classe selon les thématiques abordées (ex. : le spectacle : l'acteur, les costumes...).
	M2	*Associer, pour créer des champs* lexicaux, des mots fréquemment rencontrés en classe selon les thématiques abordées.*
	Acc./ M1	*Associer, pour créer des champs lexicaux, quelques mots (en image) fréquemment rencontrés en classe selon les thématiques abordées.*
Créer des familles de mots par la dérivation.*	M3	Associer des mots fréquemment rencontrés en classe selon leur famille de mots (ex. : chat, chaton, chatière ; coiffer, décoiffer, recoiffer...).
	M2	↗
Identifier des synonymes.	M3	Associer des mots fréquemment rencontrés en classe selon le caractère proche de leur sens (ex. : voiture, auto...).
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Champ lexical : ensemble de mots (noms, adjectifs et verbes) correspondant à un même thème, un même objet, une même notion, une même idée.

Famille de mots : ensemble de mots formés à partir d'un même mot, par dérivation.

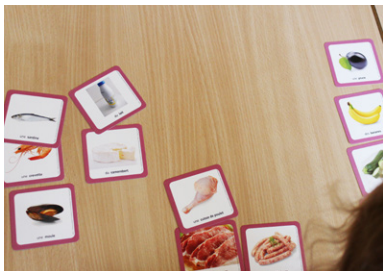
Dérivation : procédé de création de mots par l'ajout de préfixes et/ou de suffixes.

BALISES ET SENS

Créer des champs lexicaux et des familles de mots à partir de mots fréquents et connus des élèves permet de structurer, de catégoriser* le vocabulaire (cf. 3.2.1), d'organiser l'immense masse d'informations lexicales. Les nouveaux mots appris et encodés viendront se greffer à ces réseaux de mots, à ces champs lexicaux. En outre, la dérivation* permet également d'enrichir le vocabulaire. Elle est utilisée par imitation, intuitivement, par les élèves.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Créer des champs lexicaux selon la situation de communication + Créer des familles de mots par la dérivation



Classer les images et justifier son choix.

Verbaliser les actions avec un vocabulaire précis lié au champ lexical du graphisme.

Placer des vignettes se rapportant aux différents métiers.

Décrire des actions en utilisant la dérivation de verbes : coiffer, décoiffer, recoiffer ; visser, dévisser, revisser...

Découvrir de nouveaux mots de vocabulaire.

Interactions possibles :

- **Pourquoi pouvons-nous mettre la pomme avec la poire ? Et le fromage, où le places-tu ? Pourquoi le places-tu là ?**
- **Cite les gestes réalisés lors de l'activité de graphisme : tracer, contourner, relier, repasser...**
- **Chez qui vas-tu placer le croissant ? Chez le boulanger ou bien chez le boucher ?**
- **Décris les actions suivantes à l'aide de la poupée et de la brosse : « Je coiffe, je décoiffe, je recoiffe ». Essaie avec le verbe « visser » à l'aide du bouchon et de la bouteille.**

Réutiliser de nombreuses fois les nouveaux mots.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Carnet : vocabulaire des métiers

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- verbaliser/schématiser les relations que les mots entretiennent entre eux (cartes thématiques ou constellation de mots) (P2).

1.2 ÉLABORER UN MESSAGE ORAL

1.2.2 Élaborer des contenus (1/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Construire l'idée du message à exprimer.	M3	Utiliser des mots, des phrases et des attitudes (gestes, mimiques) : • pour exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion *par rapport à une activité vécue ou à un document écrit, sonore ou visuel (histoire, chanson, poésie, peinture, photo...)* ; • pour dialoguer avec un pair ou l'enseignant ; • *pour poser une question.*
	M2	*Exprimer une réaction personnelle relative à une activité vécue.*
	Acc./ M1	↗
Réagir aux sollicitations de l'enseignant de manière adéquate (cf. 1.5.1).	M3	**E**
	M2	S'exprimer par la parole et/ou par le geste et répéter, si nécessaire, la mise en mots proposée par l'enseignant.
	Acc./ M1	↗
Repérer et énoncer des informations explicites d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) : • un récit* ; • une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu... ; • une invitation, un documentaire... *(cf. 2.2.3)*	M3	Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) et/ou *des actions* d'un récit écouté. *Citer les ingrédients d'une recette, des éléments importants d'un documentaire.* *Expliquer une règle de jeu.*
	M2	Citer le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté. *Citer des ingrédients d'une recette, un élément important d'un documentaire.*

BALISES ET SENS

La capacité à construire l'idée du message à exprimer se développe par un enseignement explicite et un entrainement quotidien. L'enseignant va réaliser l'exercice lui-même afin de montrer comment procéder pour construire l'idée. Il importe, en début d'apprentissage de donner beaucoup de modèles, puis de laisser peu à peu l'élève pratiquer jusqu'à ce qu'il l'applique de manière autonome. Il est tout à fait normal que certains élèves redisent la même chose que l'enseignant ou un pair.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire l'idée du message à exprimer

Choisir un atelier vécu et expliquer son ressenti.

Exprimer un ressenti, une émotion face à des œuvres d'art.

Utiliser des gestes, des mimiques afin d'exprimer son ressenti à l'écoute de musiques.

Formuler des questions après avoir visionné un petit reportage.

Vivre une activité.

Interactions possibles :

- Qu'as-tu fait durant la séance ? Qu'as-tu appris ?
- Que ressens-tu lorsque tu regardes la peinture « Le Cri » de Munch ? Explique pourquoi ?
- Je vois que tu te caches les yeux à certains passages de la musique. Qu'est-ce qui te gêne ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des questions que tu te poses après avoir vu ce film ? Qu'aimerais-tu savoir à propos de... ?

Reformulation brève des idées exprimées par l'enseignant.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour savoir parler sur un sujet :

Je regarde et j'écoute madame qui le fait.

Je comprends de quoi on parle.

Je cherche mes idées.
J'exprime mon idée, mon ressenti.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre en mot sa pensée : reformuler une consigne ou une information lue ou entendue, verbaliser une action en cours de réalisation, verbaliser ce qui a été appris, exprimer une émotion, verbaliser un raisonnement ou une incompréhension (P2).

1.2 ÉLABORER UN MESSAGE ORAL

1.2.2 Élaborer des contenus (2/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Émettre une ou plusieurs suites plausibles d'un message entendu (*hypothèse* d'anticipation*) (cf. 2.2.5).	**M3**	Proposer, avec ses mots, une idée permettant de construire une suite plausible du message entendu *(hypothèse d'anticipation) en recourant soit à son vécu, ses connaissances, soit en tenant compte des indices* prélevés avec l'adulte.*
	M2	↗
Manifester sa compréhension d'une consigne entendue (lue/dite par un tiers) (cf. 2.2.2).	**M3**	Reformuler, avec ses mots, une consigne entendue.
	M2	*Réagir verbalement à la consigne entendue et/ou l'exécuter.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS

La formulation-vérification d'hypothèses se fait en quatre étapes : choisir des indices, prédire, poursuivre l'écoute-la lecture, vérifier (Giasson, 2006, p. 226). C'est un processus qui permet de rendre les élèves actifs dans l'élaboration du sens global d'un message. L'apprentissage de stratégies permettant de formuler des hypothèses (cf. 3.2.5), d'anticiper et de les vérifier se réalise souvent sur base d'images séquentielles, mais peut se réaliser à l'oral, notamment en proposant des activités d'écoute (recette, histoire…). L'enseignant met en évidence, de manière explicite et systématique, les indices qui permettent de comprendre comment le récit* a progressé (ex. : il va dans la salle de bain, se déshabille…).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Émettre une ou plusieurs suites plausibles d'un message entendu

À partir d'une liste d'ingrédients énoncée, choisir la photo du plat que l'on peut cuisiner. Expliquer le choix.

Lire le début d'une histoire, exprimer une suite logique et la vérifier par lecture.

Compléter « des phrases à trous » dans un énoncé oral.

Imaginer la réponse de la galette au loup, après avoir entendu le début de l'histoire « Roule galette ».

Écouter* un message.

Interactions possibles :

- Pourquoi as-tu choisi la photo de la mousse au chocolat ? Qu'y avait-il dans la liste des ingrédients ?
- Alors, que croyez-vous qu'il va se passer ? Pourquoi ? Vérifions par l'écoute du récit.
- Complète la phrase : « Le géant ouvre l'armoire et… ». Est-ce possible ?
- Tu as entendu les deux premières rencontres de la galette dans l'histoire. Que va répondre la galette au loup ?

Les suites plausibles sont évoquées brièvement.

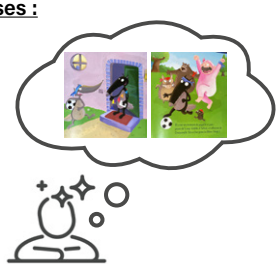
Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

<u>Pour émettre des hypothèses :</u>

J'écoute le récit.

Je vois l'histoire dans ma tête.

J'imagine la suite.



Dans ma tête, je revois le début et associe ma suite : convient-elle ?

Je propose la suite à haute voix.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- formuler au moins une hypothèse d'anticipation et d'interprétation et la vérifier (P2) ;
- formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier (P2).

1.3 ASSURER L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ORAL

1.3.1 Assurer la cohérence du message

SAVOIR

✓ Utiliser, à bon escient, dans sa prise* de parole, les pronoms personnels.

REPÈRES

M3	Utiliser, adéquatement, en situation, les pronoms personnels : je, il, elle.
M2	S'exprimer en utilisant le pronom personnel « je ».

1.3.2 Appliquer les caractéristiques de la structure du message

SAVOIR-FAIRE

→ *Utiliser des caractéristiques de la structure* d'un message oral selon son genre.*

REPÈRES

M3	*Agencer les idées, les mots en phrases en utilisant un modèle de message donné (dégager la structure en classe).*
M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

CONCEPTS CLÉS

Au sein d'un texte ou d'un message, la **cohérence** se marque par la répétition d'informations, l'apparition d'informations nouvelles, l'absence de contradiction entre les informations et le fait que les informations puissent être reliées (d'après Charolles, 1988).

BALISES ET SENS

La diversification des pronoms est un objectif prioritaire. 80 % des phrases prononcées par les élèves ont pour sujet un des pronoms personnels courants : « il, elle, on, je… » (Boisseau, 2005). Les activités en petits groupes de besoin prenant appui sur des modèles langagiers variés (albums lus, albums échos, comptines…) favorisent le maniement adéquat des pronoms personnels par les élèves.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser, à bon escient, dans sa prise de parole, les pronoms personnels

Utiliser des pronoms personnels pour raconter une histoire ou jouer une scène.

Réaliser « des albums échos du vécu de la classe » à la 1re personne du singulier ou à la 1re personne du pluriel.

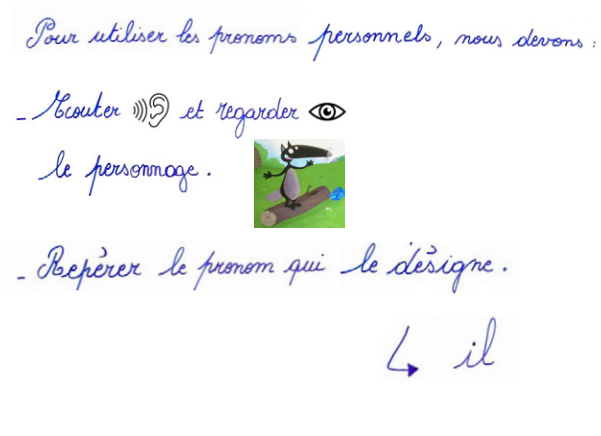
Prendre la parole en utilisant des pronoms personnels.

Interactions possibles :

- **Raconte-moi l'histoire des 3 ours. Décris-moi les illustrations.**
- **À quel personnage correspond le « je » ? Et le « tu » ? Et le « te » ?**
- **Dans l'histoire « Demain, je te mangerai », si tu étais le loup, que dirais-tu ?**
- **Et si c'était un chat ou les rats qui courai(en)t dans l'herbe au lieu de la souris verte ?**

Reformuler en utilisant et en s'appuyant sur les pronoms personnels.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Garder une trace des découvertes des pronoms à partir des albums lus.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant des pronoms personnels (P2) ;
- assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant des pronoms (P6).

1.3 ASSURER L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ORAL

1.3.3 Élaborer la chronologie

SAVOIR

✓ *Des connecteurs de temps.*

REPÈRES

M3	*S'approprier les mots : d'abord, ensuite, enfin, après, à la fin, au début.*
M2	*S'approprier les mots : au début, à la fin.*

SAVOIR-FAIRE

→ Restituer la chronologie d'un récit écouté. → Raconter*, à partir de supports visuels donnés dans l'ordre chronologique, le récit.	M3	Raconter un récit écouté en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin *(à l'aide d'un support)*. *Raconter un récit personnel/lié au vécu.*
	M2	Dire, avec ses mots, à l'aide de supports visuels donnés, ce qui correspond au début et à la fin du récit.
→ Élaborer un message en respectant la progression des idées.	M3	Utiliser quelques connecteurs de temps (d'abord, ensuite, après, enfin, *au début, à la fin*...) pour élaborer un message.
	M2	↗
→ *Élaborer la chronologie d'un récit inventé.*	M3	*Raconter un récit inventé en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin (à l'aide d'un support).* *Raconter un récit personnel/lié au vécu.*
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Récit personnel : récit d'expériences personnelles, vécu à l'école ou en dehors de l'école.

Récit du quotidien : récit qui raconte une suite d'actions routinières sans aucune complication ou avec une complication directement résolue. Il respecte un script.

Script : succession habituelle d'évènements liés à une situation de la vie quotidienne, comme le lever, sortir au magasin, fêter un anniversaire...

BALISES ET SENS

À l'école maternelle, les élèves développent leur aptitude à mettre en mots des récits en images : ils passent de la désignation d'éléments à la description d'états et d'actions pour en arriver à l'organisation temporelle des actions (Terwagne et Vanesse, 2013, p. 28). Les récits personnels et les récits du quotidien sont des supports idéaux pour aider les élèves à structurer chronologiquement une histoire. Fournir des structures aux élèves les aide à construire la progression des idées.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer un message en respectant la progression des idées

Réaliser un récit de la vie quotidienne.

Choisir les vignettes de début et de fin et justifier son choix.

Retracer la progression d'un récit à l'aide d'une structure.

Reconstituer l'histoire, collectivement, en utilisant d'abord, ensuite, après, enfin...

Être attentif à l'organisation temporelle des actions.

Interactions possibles :

- **Que fais-tu après avoir mangé la collation ? Et ensuite...**
- **Que se passe-t-il au début de l'histoire ? Cherche la vignette qui le dit.**
- **Place la première vignette au-dessus de la structure... Que veut dire la flèche ?**
- **Souviens-toi avant de rencontrer le canard, quel animal rencontrait le chat ? Donc, où dois-tu placer la vignette ?**
- **Qui croit avoir la première image du récit ? Raconte... : d'abord..., ensuite...**
- **Le loup apparait-il déjà à ce moment du récit ?**

Reformuler un message en respectant la progression des idées.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour respecter la chronologie dans un récit :

J'écoute le récit.

Je le vois dans ma tête.

Je remets les idées dans l'ordre.

Je verbalise la succession d'idées.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire la chronologie d'un texte simple et structuré (P2) ;
- utiliser les modes et les temps appropriés, assurer la cohérence* temporelle (P6).

1.4 COMPOSER LA PHRASE, LE MOT

1.4.1 Utiliser les unités grammaticales

SAVOIR-FAIRE

Élaborer des phrases syntaxiquement correctes (types* et structures* différents).

REPÈRES

M3	S'exprimer en utilisant des phrases de plus en plus complètes et précises. *Formuler des phrases de types* différents :* • *pour raconter*, expliquer (phrase déclarative) ;* • *pour obtenir une réponse (phrase interrogative) ;* • *pour obtenir une réaction (phrase impérative).* *Utiliser un modèle (structure) de phrases travaillé en classe.*
M2	S'exprimer en utilisant des phrases de structures* simples, à minima, sujet, verbe et complément. *Formuler des phrases :* • *pour raconter, expliquer (phrase déclarative).* *Utiliser un modèle (structure) de phrases rencontré régulièrement en classe.*
Acc./ M1	*Formuler de courtes phrases simples en situation duale.*

1.4.2 Apprendre et utiliser le code

SAVOIR-FAIRE

Établir des relations sonores entre des mots (cf. 2.4.2).

REPÈRES

M3	Énoncer des mots contenant : • une même syllabe* *orale* ; • un même phonème* ; • une rime*. *Fusionner deux phonèmes (consonne + voyelle).*
M2	*Énoncer deux mots contenant :* • *une même syllabe orale ;* • *une rime.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique

CONCEPTS CLÉS

Unités grammaticales : ponctuation, types de phrases, structures de phrases, etc.

Types (de phrases) : classement des phrases selon l'intention de l'auteur (raconter/informer ; obtenir une réponse ; obtenir une réaction). Il existe trois types de phrases (déclarative, interrogative, impérative) ; chaque type se construit selon des structures différentes.

Structure (de phrases) : organisation des mots dans la phrase en fonction du type de phrases.

BALISES ET SENS

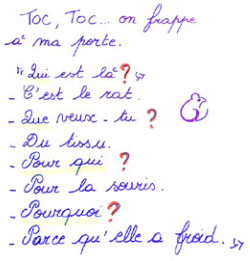
Les élèves apprennent à utiliser la diversité des structures de phrases en les entendant, puis en les reproduisant. L'enseignant veille à employer des structures variées (ex. : questions ouvertes, questions fermées, inversion…) et les fait rencontrer aux élèves de manière consciente. Pour cela, il est utile de se constituer un corpus d'albums, de comptines, de chants… choisis pour la présence de phrases construites avec des structures précises.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer des phrases syntaxiquement correctes (types et structures différents)

Formuler de courtes phrases en tête à tête avec l'enseignant.

Répondre à la chanson « *Promenons-nous dans les bois… Loup, y es-tu ? Que fais-tu ?* »



Mettre en évidence la structure interrogative et formuler des questions du même type.

Raconter avec des phrases complètes la journée à la ferme.

Élaborer une (des) phrase(s).

Interactions possibles :

- **Comment es-tu venu à l'école ce matin ? Es-tu venu en bus ?**
- **Que vas-tu répondre au loup ? Je mets mon bonnet.**
- **Dans cette comptine, répète les questions.**
- **Pose à ton tour une question.**
- **Raconte ton album écho de la journée à la ferme. Forme de belles phrases.**

Formuler des phrases correctes de différents types et structures.

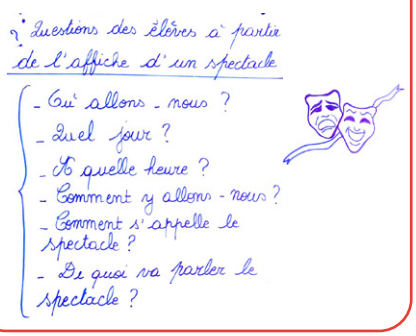
Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Élaboration d'un album écho :

1. **Je découvre les photos prises lors de la visite à la ferme.**
2. **Je raconte ce qui se passe sur chaque photo.**
3. **Je formule mes phrases correctement et Madame les écrit sous chaque photo.**
   Ex. : « Léa et Nina ont nourri les poules ».

4. Je raconte mon album à mes copains et à ma famille.

Nous apprenons à poser des questions.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- exprimer une idée personnelle par une phrase significative (P2) ;
- exprimer des idées par des phrases simples et complexes en fonction de la situation de communication (P6).

1.5 ASSURER LA PRÉSENTATION D'UN MESSAGE ORAL

1.5.1 Utiliser les paramètres du corps et les supports

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Réciter des comptines, des poésies, notamment issues du patrimoine (cf. 1.5.2).	M3	Présenter, à l'aide de supports et/ou de gestes, *un chant*, une comptine, une poésie travaillés en classe.
	M2	Utiliser des supports et/ou des gestes pour accompagner la présentation d'un chant, d'une comptine, d'une poésie travaillés en classe.
	Acc./ M1	*Utiliser des gestes pour accompagner la présentation d'un chant, d'une comptine, d'une poésie travaillés en classe.*
Accompagner la présentation de chants, de comptines, de poésies.		
Adopter une posture de prise* de parole.	M3	Regarder la (les) personne(s) à qui on s'adresse.
	M2	Regarder la personne à qui on s'adresse. Attendre son tour pour prendre la parole.
	Acc./ M1	*Regarder l'adulte référent ou l'enfant à qui on s'adresse.*
Développer une posture de prise de parole.		
S'exprimer de manière compréhensible : le support.	M3	*Utiliser un support de présentation (objet, photo, illustration...) ou poser un geste adéquat pour soutenir son propos.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique

CONCEPTS CLÉS

Moyen non verbal : outil graphique, corporel ou phonique utilisé pour assurer la présentation d'un message écrit ou oral.

À l'oral, les moyens non verbaux sont de trois ordres :

- les interactions entre les éléments verbaux et les supports : objets, illustrations… ;
- **les paramètres du corps** (regard, gestuelle… – cf. Glossaire) ;
- **les paramètres de la voix** (débit, volume, intonation) (cf. FR 1.5.2).

BALISES ET SENS

Adopter une posture adéquate (attendre son tour, regarder la personne à qui l'on parle) est une marque de respect et de politesse. Les postures de prise de parole peuvent être enseignées de manière explicite. En outre, il convient de proposer régulièrement des moments de parole aux élèves (Charmeux, 1996). L'organisation de groupes conversationnels (cf. Introduction « Parler ») est un bon moyen pour développer une posture adéquate chez les « petits parleurs » et les « grands parleurs ».

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Développer une posture de prise de parole

Prendre la parole lorsque je possède le bâton.

Rendre son jeton lors de la prise de parole.

Regarder son interlocuteur.

Illustrer par un contrexemple afin de mettre en évidence la bonne posture.

Entamer une discussion.

Interactions possibles :

- **Passe le bâton de parole à Charlotte. Elle ne s'est pas encore exprimée…**
- **Que veux-tu nous dire à propos de ton image ? Sur quel élément as-tu mis le jeton ? Tu as fini de parler, alors replace le jeton dans le pot…**
- **Qu'est-ce qui ne va pas dans la façon dont je m'adresse à M^me^ Anne ?…**

Verbaliser les bonnes postures.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour parler correctement :

- **Je regarde la personne et je l'écoute.**

- **Quand elle a fini, je parle à mon tour en la regardant.**

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales et le regard (P2) ;
- regarder son destinataire, l'auditoire (P6).

1.5 ASSURER LA PRÉSENTATION D'UN MESSAGE ORAL

1.5.2 Utiliser les paramètres de la voix

SAVOIR-FAIRE

S'exprimer de manière audible et compréhensible : la voix.

REPÈRES

M3	Adapter le volume de sa voix selon le(s) interlocuteur(s) et la situation* de communication. *Articuler correctement.* *Énoncer une phrase simple avec l'intonation indiquée par l'enseignant (montante, descendante ; interrogative, exclamative...).*
M2	Adapter le volume* de sa voix selon la situation de communication.

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique

CONCEPTS CLÉS

Paramètres de la voix : moyens non verbaux propres à la voix : le **volume** (cf. 2.5.2), le **débit** (cf. 2.5.2), l'**intonation** (cf. 2.5.2) et l'articulation.

BALISES ET SENS

Dès la maternelle, il est possible de travailler chaque paramètre de la voix, dans un constant aller-retour entre production et écoute (cf. 2.5.2). L'enseignant y est très attentif lors de ses lectures à voix haute et lorsqu'il raconte (cf. 2.2.3). Chaque élève s'exerce notamment par le biais de récitations et de mises en scène d'histoires. Une bonne articulation en M1-M2 permet de progresser rapidement sur le plan du langage et une excellente articulation en fin de M3 permet d'aborder l'écrit dans de bonnes conditions (Boisseau, 2005). En effet, la maitrise de la majorité des phonèmes* du français est une base pour la compréhension du principe* alphabétique.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'exprimer de manière audible et compréhensible

Apprendre avec intonation une comptine en insistant sur les voyelles a/i/ou.

Articuler correctement des consonnes fricatives ch/j/s.

Enregistrer une histoire et se réentendre pour prendre conscience de l'importance de bien articuler.

Jouer un personnage avec intonation adéquate et volume adapté.

S'exprimer.

Interactions possibles :

- Écoutez bien les sons « ou », « i », « a » dans la comptine que nous allons apprendre. Regardez la forme de mes lèvres quand je prononce « ou »...
- Voilà « Mouche ». Qui a « Mouche » ? J'ai « Mousse ». Donne-moi « Mousse ». Ça c'est « Mousssse », il faut que tu me demandes « Mouchche ».
- Entends-tu ton message enregistré ? Pourquoi ? Que dois-tu faire pour qu'on t'entende ?
- Ton personnage pose une question... Comment va-t-on entendre que tu poses une question ?

Communiquer de manière audible et compréhensible.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces des intonations découvertes sur tablette.

Buche

Bus

Mouche

Mousse

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales et le regard (P2).

2. ÉCOUTER

INTRODUCTION **47**

TABLEAU DE COMPÉTENCES **49**

2.1 Orienter son écoute **50**

2.1.1 Analyser la situation de communication 50

2.1.2 Se déterminer un but d'écoute 50

2.2 Comprendre un message oral **52**

2.2.1 Traiter le vocabulaire 52

2.2.2 Percevoir le sens global 54

2.2.3 Dégager des informations explicites 56

2.2.4 Dégager des informations implicites (inférer) 58

2.2.5 Formuler des hypothèses et les vérifier 58

2.3 Percevoir l'organisation d'un message oral **60**

2.3.1 Dégager les facteurs de cohérence 60

2.3.2 Dégager les caractéristiques de la structure du message 60

2.3.3 Restituer la chronologie 62

2.4 Décomposer la phrase, le mot **64**

2.4.1 Tenir compte des unités grammaticales 64

2.4.2 Apprendre le code : conscience syllabique 64

2.4.2 Apprendre le code : conscience phonémique 66

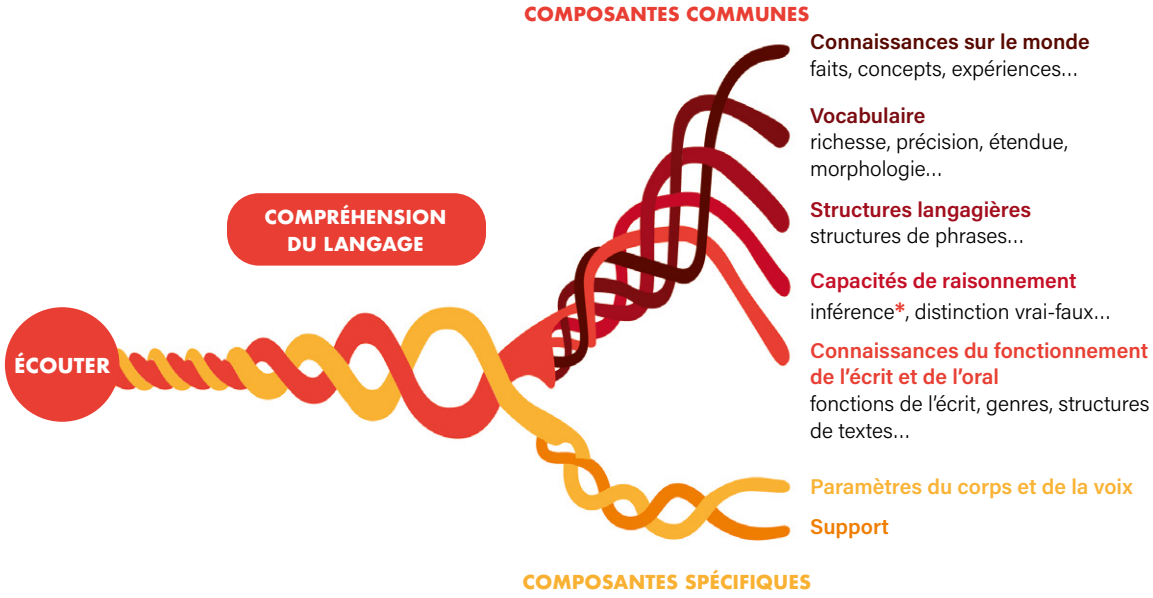
2.5 Percevoir la présentation d'un message oral **68**

2.5.1 Traiter les paramètres du corps et les supports 68

2.5.2 Traiter les paramètres de la voix 68

INTRODUCTION
« ÉCOUTER »

Écouter, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en décodant les paramètres du corps et les paramètres de la voix. Écouter, c'est aussi traiter les moyens liés au support.



1. Les composantes spécifiques au champ « Écouter »

Cf. Introduction « Parler ».

2. La place de la conscience phonologique

La conscience* phonologique est considérée comme une composante spécifique de la lecture (cf. Introduction « Lire ») et non de l'écoute, car elle est à développer avec l'objectif que les élèves comprennent le principe* alphabétique, indispensable à une lecture fluide. Elle ne permet pas de mieux écouter au sens de « comprendre ». Cependant, dans ce programme, la conscience phonologique est présente dans les savoir-faire et les repères des champs « Écouter » et « Parler » car l'écoute et la parole sont les moyens utilisés pour la travailler, l'entrainer, la développer.

3. L'écoute et la lecture de textes, d'albums

En classe, les modalités de lecture d'albums de littérature de jeunesse peuvent prendre différentes formes : le texte et l'illustration en alternance, etc. (voir page suivante). Quand le texte est lu à voix haute ou le contenu raconté aux élèves, il s'agit d'une activité en Écouter. Quand l'illustration est montrée aux élèves (lecture d'images), il s'agit d'une activité en Lire. Quand le texte est lu et l'illustration montrée aux élèves, il s'agit d'une activité de mise en lien reprenant des compétences spécifiques en Écouter et en Lire.

4. Facteurs favorisant l'apprentissage en ÉCOUTER

Scénariser chaque lecture d'album

Il est nécessaire de penser à un scénario de la lecture (manière de lire) avant d'entamer la lecture. Chaque album met en œuvre une relation forte entre le texte et l'illustration. Ce rapport peut être redondant, complémentaire, ou contradictoire (Tauveron, 2003, p. 132). L'analyse du rapport texte-illustration amène la question suivante : comment vais-je lire l'album ? La réponse n'est pas si simple : le texte et l'illustration en alternance (texte-image-texte-image…) ? le texte dans son entièreté, puis les illustrations ? l'ensemble des illustrations, puis le texte ? Il n'y a pas un scénario de lecture unique, une manière de faire qui serait valable pour tous les albums. Le choix du scénario dépend de l'objectif et de l'album. Pour cela, il faut anticiper la compréhension des élèves : quelles erreurs de lecture sont-ils susceptibles de commettre ? comment vais-je faire pour les aider à mieux comprendre, à comprendre autrement ?

Lire des textes narratifs non illustrés

Grâce à la variété de ses formes et de ses usages, la littérature de jeunesse est un levier pour les apprentissages dans tous les champs de la langue française car elle permet de lever des obstacles de différents types (Lécullée, 2017) : cognitifs, culturels, sociaux, psychologiques, affectifs… Cependant, pour certains apprentissages (chronologie, inférence…), la présence d'illustrations peut être contreproductive (cf. Balises 2.3.3). Il peut alors être utile de lire à voix haute ou de raconter des textes narratifs non illustrés. Ces supports favorisent en effet l'utilisation d'un langage d'évocation et le développement de compétences linguistiques car l'élève ne peut se référer qu'aux mots entendus (Péroz, 2018, p. 63). Par ailleurs, certains albums de randonnée ne conviennent pas car ils sont basés sur une suite de rencontres compliquées à mémoriser, trop longues et sans logique.

Réaliser des choix « patrimoniaux »

Deux grands critères peuvent coexister dans le choix des supports d'écoute, de lecture : des critères pédagogiques et des critères patrimoniaux. Réaliser des choix pédagogiques demande de « choisir en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser » (Tauveron, 2002, p. 36). Réaliser des choix patrimoniaux demande de choisir les œuvres indispensables à la « culture littéraire » de l'élève (des contes traditionnels, des albums classiques ou très connus…). La compréhension de nombreux albums de littérature de jeunesse est également aidée par la connaissance d'un répertoire limité de contes traditionnels. Ces choix favorisent également le dialogue intergénérationnel.

Se baser sur une progression logique en conscience phonologique

Le développement de la conscience phonologique (cf. 2.4.2 et 1.4.2) est un enjeu primordial en vue de l'entrée de l'élève dans la lecture-écriture. Ce travail débute en maternelle (conscience syllabique et début de la conscience phonémique) et se poursuit en primaire. Certains phonèmes sont plus simples à identifier, à manipuler que d'autres par les élèves (Fétet, 2020). Il est donc possible de leur proposer une progression logique, tenant compte de leurs capacités. Les phonèmes les plus simples à percevoir et à isoler sont les voyelles en position initiale de mots : A, É, I, O, U, puis AN, EAU, OU, etc. Ensuite ce sont les consonnes fricatives (F, V, CH, J, S, Z, N, M, L) car elles sont facilement prononçables isolément en allongeant le son : *fffffff*… Enfin ce sont les consonnes occlusives (B, D, K, P, Q, T…), difficiles à prononcer isolément et dont on ne peut allonger le son.

Faire entendre d'autres langues

Le code linguistique du français est un code parmi d'autres. En entendant d'autres langues, les élèves vont découvrir des univers sonores différents de l'univers sonore du français. En étant mis face à la diversité des langues, ils vont se forger des habiletés métalangagières utiles aux apprentissages en langue française (Lorincz et Di Pietro, 2011, p. 51). En effet, « le contraste est l'un des outils les plus puissants dont nous disposons pour organiser nos connaissances » (Barth, 2013, p. 67). L'éveil aux langues est un levier pour le développement de la conscience phonologique des élèves (cf. EL 1.1).

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C2 Utiliser des images mentales construites personnellement pour : • comprendre le sens global d'un message oral. pp. 22-23	**M3**	Manifester sa compréhension en : • utilisant des éléments non verbaux ; • utilisant des termes adéquats ; • en formulant une ou des courtes phrases syntaxiquement correctes.
	M2	Manifester sa compréhension en : • utilisant des éléments non verbaux ; • en formulant une ou des courtes phrases syntaxiquement correctes.

2.1 ORIENTER SON ÉCOUTE

2.1.1 Analyser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE

Identifier les éléments de la situation* de communication.

REPÈRES

M3	Répondre aux questions : • qui parle à qui ? (*l'émetteur, le récepteur*) • de quoi ? (*le contenu*) • pourquoi ? (*l'intention*) *Différencier les écrits entendus en classe selon leur fonction :* • *informer et enjoindre (affiches, horaires, livres documentaires, invitations, recettes, règles de vie...) ;* • *donner du plaisir (contes, albums de jeunesse...).*
M2	Identifier les éléments de la situation de communication : • qui parle ? (*l'émetteur*) • à qui s'adresse le message ? (*le récepteur*) • à quoi sert-il ?
Acc./ M1	↗

2.1.2 Se déterminer un but d'écoute

SAVOIR-FAIRE

Assigner un but à son écoute.

REPÈRES

M3	*Déterminer, avec l'aide de l'enseignant, un but d'écoute : se divertir, s'informer, agir...* *Choisir, en fonction du but, une stratégie d'écoute :* • *s'installer confortablement sans élément distracteur* • *pratiquer une écoute sélective,* • *écouter la personne qui parle sans l'interrompre,* • ...

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

BALISES ET SENS

Une fois que l'élève a identifié son but d'écoute, il peut adopter en toute conscience une stratégie, une posture d'écoute. Chaque situation d'écoute nécessite une posture différente. Il est important que les élèves rencontrent des situations d'écoute variées : rituels du matin (humeur du jour…), partage de vécu, écoute d'un reportage documentaire, participation à des groupes conversationnels (cf. Introduction Parler), présence à un moment de théâtre, échange en grands groupes, etc.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Assigner un but à son écoute

Sélectionner les vignettes ingrédients dans la recette entendue, afin de créer la liste de courses.

Dégager les bonnes postures à adopter pour écouter en observant un modèle proposé par l'enseignant.

S'installer confortablement de manière à regarder son interlocuteur.

Écouter afin de s'informer et répondre aux questions illustrées par des pictogrammes.

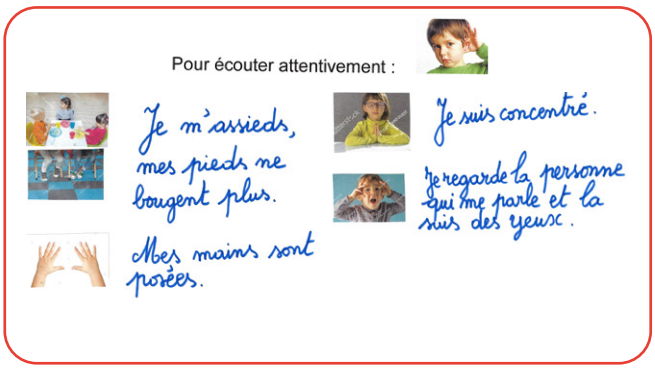
Se mettre en projet d'écouter.

Interactions possibles :

- **Écoute bien la recette lue car tu vas devoir sélectionner les ingrédients dont nous aurons besoin. À quoi dois-tu être attentif lors de l'écoute ?**
- **Regarde comment je procède pour bien écouter, je te montre un « modèle »… Ensuite, tu pourras utiliser le même procédé.**
- **Installe-toi face à ton binôme pour bien le voir lors de votre partage de paroles. Que dois-tu retenir comme information ?**
- **À quoi devons-nous être attentifs lors de l'émission ? Les pictogrammes sont affichés pour vous aider.**

Verbaliser les stratégies adoptées pour écouter.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé (P2) ;
- déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée. (P6)

2.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ORAL

2.2.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIR

✓ Des termes fréquemment rencontrés dans le cadre scolaire.

REPÈRES

M3	S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines pour élaborer le sens d'un message.
M2	S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines pour élaborer le sens d'un message.
Acc./ M1	*S'approprier quelques mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines pour élaborer le sens d'un message.*

SAVOIR-FAIRE

➔ Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe pour comprendre le message (*vocabulaire* courant*).

M3	Utiliser de manière adéquate, selon leur sens commun, des mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe. *Établir des relations entre des mots (famille* de mots).* *Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot à partir du contexte et les vérifier en ayant recours à un référentiel, à l'adulte et/ou au pair.*
M2	*Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot à partir du contexte, avec l'aide de l'adulte.*
Acc./ M1	*Associer des objets, des images aux termes fréquemment rencontrés en classe.*

➔ Enrichir le bagage lexical pour comprendre un message (*vocabulaire* spécifique aux domaines*).

M3	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (*disciplines*). *Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot à partir du contexte et les vérifier en ayant recours à un référentiel, à l'adulte et/ou au pair.*
M2	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (disciplines). *Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot à partir du contexte, avec l'aide de l'adulte.*
Acc./ M1	*Utiliser de manière adéquate, en situation, quelques termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (disciplines).*

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Vocabulaire courant : cf. 1.2.1 (2/2)

Vocabulaire spécifique : cf. 1.2.1 (2/2)

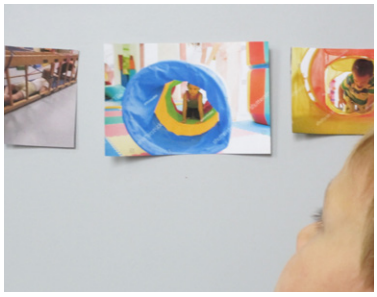
BALISES ET SENS

« Le vocabulaire entretient une relation réciproque avec la compréhension : plus les élèves possèdent un vocabulaire étendu, mieux ils comprennent. » (Giasson, 2012) Enseigner le vocabulaire utile à la compréhension avant l'écoute d'un texte favorise la compréhension des élèves et améliore leur concentration (cf. 3.2.3). « Un petit bagage linguistique, qualitativement bien choisi, orienté selon ses besoins et disponible, un savoir opérationnel plutôt qu'une masse de connaissances passives » suffit aux élèves. « Ainsi (...), l'enseignant établira une liste de mots et de structures qu'il-elle estimera important que tous les élèves comprennent et mémorisent. (...) » (Fondation Roi Baudouin, 2019).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Enrichir le bagage lexical pour comprendre un message (vocabulaire relatif aux domaines)

Créer des murs de mots évolutifs.



Sélectionner une photo d'activité vécue décrite par l'enseignant.

Retrouver la partie décrite et justifier son choix.

S'approprier le vocabulaire des consignes.

Rencontre de nouveaux mots.

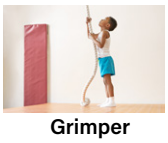
Interactions possibles :

- Nous avons découvert les parties du corps humain la semaine passée. Mets ta main sur le genou.
- As-tu marché dans le tunnel ? Es-tu sûr ?
- Dans quelle position étais-tu ? Donc tu ne marchais pas, Que faisais-tu ? Oui, tu rampais dans le tunnel.
- Je vois une forme avec des lignes verticales multicolores... La vois-tu ?... Quels sont les mots que j'ai prononcés qui t'ont permis de trouver ?
- Cherche le pictogramme qui veut dire : j'entoure... Peux-tu chercher deux consignes : chercher et entourer ? Lors de quelle activité as-tu découpé ? Avec quel outil ?

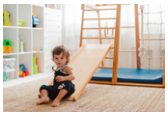
Réinvestir les nouveaux mots de vocabulaire au quotidien.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

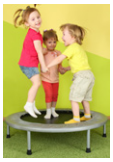
Ramper



Grimper



Glisser



Sauter

Psychomotricité

Lancer

Tirer

Attraper

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser, en tenant compte de la situation de communication, le lexique courant ou spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire (P2-P6).

2.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ORAL

2.2.2 Percevoir le sens global

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Construire le sens du message entendu.	M3	Utiliser des informations (verbales/non verbales) suite à l'écoute d'un récit*, d'un conte, d'un poème court, d'un texte explicatif, *à la découverte* d'une affiche : • pour agir/réagir ; • pour comprendre une situation ; • dialoguer avec un pair ou l'adulte référent.
	M2	↗
Manifester sa compréhension d'une consigne entendue (lue/dite par un tiers). Percevoir et construire le sens du message entendu (texte et consignes) (cf. 2.5.1).	M3	Reformuler, avec ses mots, une consigne entendue. Exécuter seul une consigne simple *entendue*.
	M2	Exécuter seul une consigne simple *entendue*. Suivre une règle de jeu. Manifester sa compréhension du message entendu, de manière verbale et/ou non verbale : • pour agir et réagir.
	Acc./M1	*Exécuter seul une consigne simple entendue.* *Manifester sa compréhension du message entendu, de manière verbale et/ou non verbale (consignes par exemple).*

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

BALISES ET SENS

Les consignes sont un outil d'accès aux savoirs et aux apprentissages disciplinaires, mais aussi un genre de textes que l'élève doit s'approprier.

Le vocabulaire lié aux consignes est le premier élément permettant à l'élève d'entrer dans l'activité. L'école se doit de proposer des démarches pour analyser le langage des consignes, de mieux les comprendre pour parvenir à ce que l'élève s'engage dans des activités plus complexes. Il s'agit bien d'un réel apprentissage pour « devenir élève ».

En maternelle, il importe de donner une consigne unique comprenant un verbe, un complément de verbe et parfois un complément de phrase. Les phrases négatives et passives sont difficilement compréhensibles par les élèves.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Manifester sa compréhension d'une consigne entendue lue/dite par un tiers

Reformuler avec ses mots une consigne simple entendue.

En psychomotricité, agir en fonction de la consigne entendue.

Réaliser un bricolage en suivant les étapes sur l'ordinateur.

Respecter une règle de jeu simple énoncée par l'enseignant.

Écouter la consigne donnée.

Interactions possibles :

- Que faut-il faire ? De quel matériel vas-tu avoir besoin ?
- Dis-moi vers quel engin tu vas te diriger. Pourquoi ?
- Je pense que tu as passé une consigne, réécoute la seconde étape sur l'ordinateur…
- Que faut-il faire quand ton pion arrive sur la case occupée par le pion de quelqu'un d'autre ?

Verbaliser ou reformuler la consigne.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Écoute de la consigne en 3 temps :

1er temps : Écouter la consigne.

2e temps : Répéter tout bas dans la tête et imaginer l'action à réaliser. Se redire la consigne.

3e temps : Donner la réponse.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- effectuer une tâche simple correspondant à la consigne entendue (P2) ;
- reformuler ou exécuter un enchainement de 3 consignes écrites (P6).

2.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ORAL

2.2.3 Dégager des informations explicites

SAVOIR-FAIRE

Repérer et énoncer au moins une information explicite d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) :

- un récit* ;
- une invitation, un documentaire… (cf. 1.2.1)

S'initier à la permanence de l'écrit (toujours le même contenu) (cf. 3.2.3).

REPÈRES

M3	Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté. Énoncer une information précise issue d'une invitation, d'un documentaire… *Reformuler les actions des personnages principaux d'un récit entendu.*
M2	Citer le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté. *Reformuler les actions des personnages principaux d'un récit entendu.*

M3	Réagir à une lecture modifiée d'un texte connu. *Distinguer une lecture à voix haute d'un texte et du même texte raconté.*
M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Lire à voix haute : prise* de parole qui consiste à rester fidèle au texte écrit, fixé par l'auteur. Le texte lu à haute voix conserve toutes les caractéristiques de la langue écrite dont le vocabulaire et les structures de phrases (cf. 1.4.1) (Cèbe et Goigoux, 2006).

Raconter : prise de parole qui consiste à adapter son discours à son public (ajout de synonymes, adaptation du vocabulaire et de la syntaxe…).

Information explicite : cf. 3.2.3

Permanence* de l'écrit.

BALISES ET SENS

Lire à voix haute plusieurs fois le même livre permet aux élèves d'apprendre que les mots d'un texte ne varient pas d'une lecture à l'autre et développe une représentation de la lecture importante : lire, c'est prononcer les mots toujours les mêmes, qui sont écrits sur la page ; lire, ce n'est pas « dire » une histoire à partir des illustrations (Gaudreau, 2018, p. 144-145).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'initier à la permanence de l'écrit (toujours le même contenu)

Distinguer quand l'enseignant lit et quand il raconte.

Constater que dans un conte, les éléments peuvent être modifiés.

Réagir lorsque l'enseignant change un mot, après plusieurs lectures fidèles.

Écouter deux versions de la même histoire et s'interroger sur les variations.

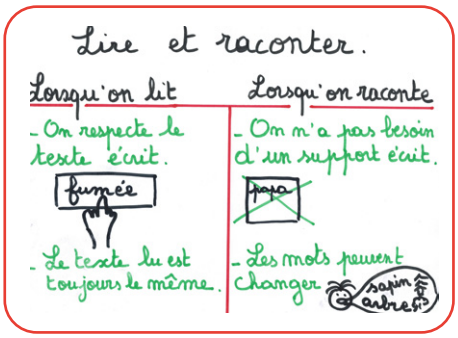
Écouter* un/des texte(s).

Interactions possibles :

- **J'ai raconté l'histoire et maintenant je vais la lire. Écoutez bien et soyez attentifs aux différences entre les deux débuts de l'histoire.**
- **Quand je vous ai raconté le conte hier, quelles différences avez-vous constatées par rapport à la lecture d'aujourd'hui ?**
- **Je vais relire le texte de la récitation. Écoutez bien. Quel mot ai-je changé ? Vous avez raison, ce n'est pas écrit.**
- **Pourquoi dans cette capsule n'entend-on pas « répond le loup ? »**

Distinguer lecture et narration.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu (P2) ;
- construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu (P6).

2.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ORAL

2.2.4 Dégager des informations implicites (inférer)

SAVOIR-FAIRE

Dégager une information* implicite d'un message oral formulé par un tiers *et/ou d'un texte lu à haute voix.*

REPÈRES

M3	Énoncer une information implicite construite à partir de deux informations repérées dans le message oral formulé par un tiers *et/ou dans un texte lu à haute voix (inférence* logique).* *Énoncer une information implicite construite à partir d'une information repérée dans le message oral et/ou dans un texte lu à haute voix et de ses connaissances, son vécu... (inférence* pragmatique).*
M2	*Identifier dans le message oral ou dans un texte lu à haute voix un (des) indice*(s) explicite(s) qui ont permis de construire une nouvelle information.*

2.2.5 Formuler des hypothèses et les vérifier

SAVOIR-FAIRE

Émettre une ou plusieurs suites plausibles d'un message entendu (cf. 1.2.1 et 3.2.5).

REPÈRES

M3	Proposer, avec ses mots, une idée permettant de construire une suite plausible du message entendu *(histoire, dialogue...).* *Confronter son hypothèse* (d'anticipation) à la suite du message entendu et avec l'aide de ses pairs et/ou de l'adulte.*
M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Information implicite, inférence : élément de compréhension non énoncé directement dans le texte/l'image.

Pour produire une **inférence logique**, le lecteur met en relation ce que le texte dit/montre à un endroit et ce que le texte dit/montre à un autre endroit.

Pour produire une **inférence pragmatique**, le lecteur met en relation ce que le texte dit/montre à un endroit et ce qu'il sait (ses connaissances personnelles).

BALISES ET SENS

Les habiletés de compréhension, dont inférer, ne se développent pas d'elles-mêmes (Donohue, 2012, p. 5). Les ressources cognitives mobilisées pour inférer à l'écoute et en lecture sont identiques (Gaudreau, 2018, p. 149). Avant l'entrée formelle dans la lecture, il est nécessaire de s'entrainer à inférer à l'écoute. Une modalité possible est de poser des questions d'inférence à l'oral en collectif. C'est un moment de construction collective d'un sens commun, partagé (complément en 3.2.4).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Dégager une information implicite d'un message oral formulé par un tiers et/ou d'un texte lu à haute voix

Choisir une émoticône en fonction de l'état mental des personnages (triste, heureux, endormi...) et justifier.

Écouter des extraits sonores et trouver leurs provenances.

Exploiter la boite à histoires proposée par Dulala amène la prise d'indices dans la situation de communication.

Écouter une histoire dans une autre langue et émettre des hypothèses à propos du récit entendu.

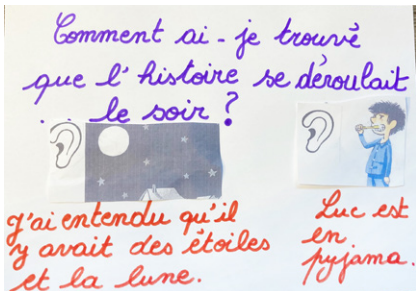
Écouter le message.

Interactions possibles :

- **Que pense (croit/espère/devine/craint/...) X quand il voit (rencontre/se trouve devant/...) Y ?**
- **Comment te sentirais-tu si tu étais à sa place ?**
- **Écoute bien la phrase/l'ambiance, quels indices peuvent t'aider à faire les liens et à répondre à la question ?**
- **Que symbolise la boule de laine ?**
- **À ton avis, comment s'appellent les personnages ? Où se déroule l'histoire ? Comment le sais-tu ?**

Verbaliser les indices qui ont permis de trouver la réponse.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déduire des informations implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances (P2).

2.3 PERCEVOIR L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ORAL

2.3.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe dans les intitulés « vous ou les enfants ».	M3	Se reconnaitre comme membre appartenant au groupe classe et être concernés dans les intitulés « vous ou les enfants ».
	M2	Réagir au message adressé à la classe avec l'emploi « vous ou les enfants ».
Identifier, dans une situation* de communication, la ou les personnes, objets, animaux désignés par : • un substitut* lexical ; • un pronom personnel.	M3	Associer un substitut lexical et/ou un pronom personnel (*je, tu, elle*...) à un personnage d'un récit* lu ou raconté par un tiers.

2.3.2 Dégager les caractéristiques de la structure du message

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Dégager des caractéristiques de la structure d'un message oral selon son genre.	M3	*Repérer au moins une caractéristique de la structure du message oral :* • *présence de personnages clairement identifiés dans un récit ;* • *présence d'ingrédients dans une recette ;* • *présence de rimes* dans une poésie ;* • *présence de verbes incitatifs dans une consigne ;* • *...*
	M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Facteurs de cohérence : moyens utilisés pour créer de la cohérence au sein d'un texte ou d'un message. Ces moyens peuvent être de différents types : anaphores* (substituts lexicaux, pronoms, déterminants possessifs et démonstratifs) ; connecteurs ; répétitions ; choix des adverbes de temps et de lieu ; progression des informations.

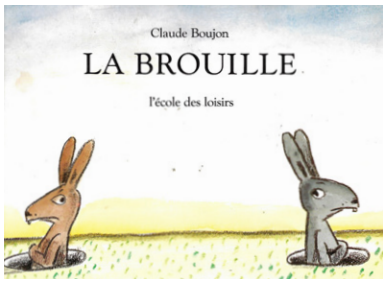
Chaine anaphorique : ensemble des substituts lexicaux et des pronoms représentant une personne, un objet, un animal… d'un message, d'un texte.

BALISES ET SENS

Dans un texte, une personne, un objet, un animal… peuvent être représentés par plusieurs mots différents (substituts lexicaux ou pronoms). Il s'agit de la chaine anaphorique. La variété de cette chaine est un facteur de difficulté de compréhension d'un texte (Giasson, 2006, p. 237), d'autant plus chez les faibles « compreneurs ». Il est utile de se constituer un corpus d'albums, de textes, de comptines, de chants… choisis pour la diversité de leurs chaines anaphoriques.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier, dans une situation de communication, la ou les personnes, objets, animaux désignés par un substitut lexical, un pronom personnel



Relever tous les mots désignant le lapin gris.

Choisir des histoires présentant des niveaux de difficulté de compréhension différents et inviter les élèves à relever, à l'écoute, des facteurs de cohérence.

Montrer le personnage se rapportant au pronom, après avoir entendu à plusieurs reprises l'histoire.

Repérer des substituts lexicaux dans les histoires entendues.

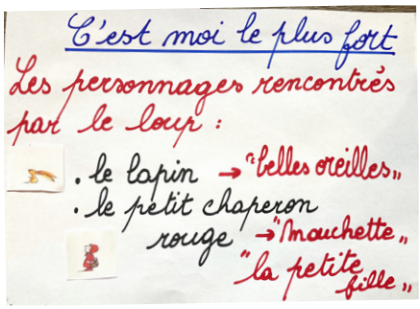
Écouter l'histoire ou le dialogue.

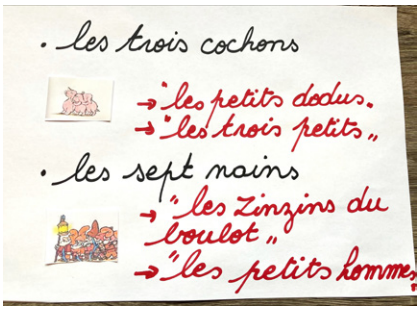
Interactions possibles :

- Claude Boujon donne plusieurs noms au lapin gris dans l'histoire. Écoutez bien et donnez-en quelques-uns : le mauvais coucheur, il…
- Qui est « elle » ? Et « vous » ?
- Dans l'histoire, « Le coq qui voulait voyager », on dit « ils suivent le coq ». Que désigne « ils » ? Choisis dans tes vignettes les personnages qui représentent « ils ».
- Dans le livre « C'est moi le plus fort ! », qui le loup appelle-t-il Mouchette ? Prends la vignette qui montre quel personnage le loup appelle « horrible chose ».

Citer brièvement quelques substituts lexicaux ou pronoms repérés concernant les personnages principaux.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- identifier un référent et sa reprise anaphorique (P2).

2.3 PERCEVOIR L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ORAL

2.3.3 Restituer la chronologie

SAVOIR

- *Des connecteurs de temps.*

REPÈRES

M3	*Démontrer sa compréhension des termes : début, milieu, fin ; premier, dernier ; commence, termine ; avant, après ; d'abord, ensuite, enfin.*

SAVOIR-FAIRE

- Restituer la chronologie d'un récit* écouté.
- Dégager la chronologie des étapes du déroulement d'un récit lu ou dit par un tiers.

M3	Raconter* un récit écouté en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin.
M2	Identifier les différents supports visuels relatifs au début, *au milieu* et à la fin.
Acc./ M1	↗

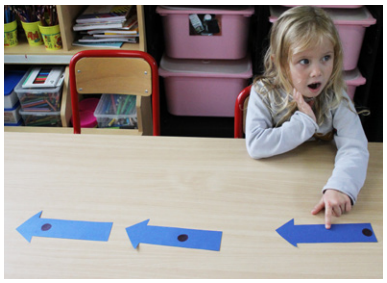
Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

La restitution de la chronologie d'un texte entendu est un objectif qui ne peut être atteint qu'à l'issue de plusieurs séances (Cèbe et Goigoux, 2011 ; Péroz, 2018, p. 36). En outre, il est important de travailler sur des textes lus sans recourir aux illustrations (Brigaudiot, 2015). En effet, « comment l'enfant pourrait-il faire abstraction des images qu'il a en mémoire pour restituer le récit qu'on vient de lui faire ? » (Péroz, 2018, p. 57). Ce texte peut être issu d'un album de jeunesse dont les illustrations ne sont pas nécessaires à la compréhension ou être adapté d'un album dont l'enseignant aura modifié le texte en veillant à combler les ellipses et à utiliser le système des temps du passé (imparfait, passé composé, passé simple).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Restituer la chronologie d'un récit écouté



Disposer de 3 supports représentant « d'abord, ensuite et enfin » pour restituer le récit.

Choisir la vignette correspondant au début, au milieu et à la fin du récit entendu. Les utiliser afin de restituer le récit.

Avancer une pince à linge sur un support structurant aide à restituer la chronologie du récit.

Permettre de voyager dans le texte librement afin de restituer la chronologie du récit.

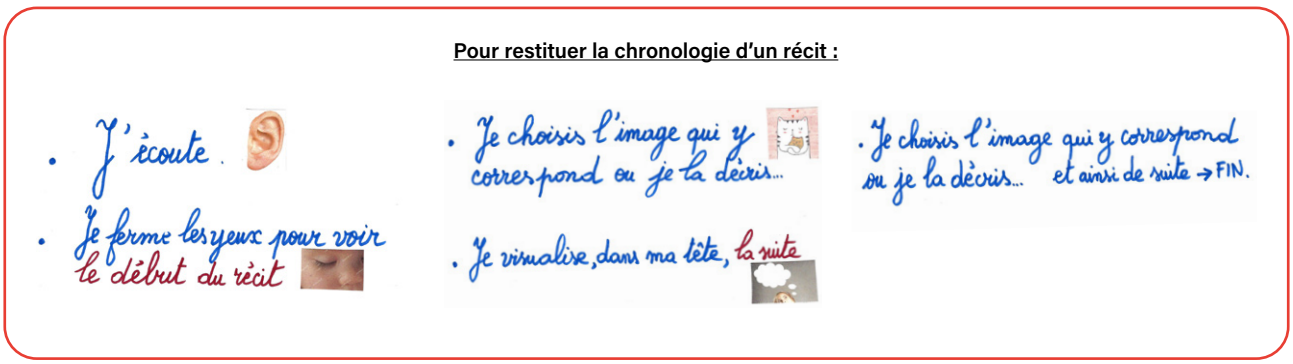
Écouter un récit.

Interactions possibles :

- De quoi vous rappelez-vous ?
- Dis-moi par quoi a commencé le récit.
- Quels sont les mots utilisés pour commencer l'histoire ?
- Ferme les yeux et essaie de voir, dans ta tête, la fin du récit.
- Avance ta pince à linge et dis-nous ce qui se passe ensuite dans le récit.
- Tu peux revenir en arrière pour vérifier l'ordre de tes vignettes.

Verbaliser le récit en respectant la chronologie.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire la chronologie d'un texte simple et structuré (P2) ;
- expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques, logiques) (P6).

2.4 DÉCOMPOSER LA PHRASE, LE MOT

2.4.1 Tenir compte des unités grammaticales

SAVOIR-FAIRE

- *Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens d'un message entendu.*

REPÈRES

M3	*Identifier les types de phrases à partir de l'intonation* et/ou de l'intention de l'émetteur :* • *raconter, expliquer (phrase déclarative) ;* • *obtenir une réponse (phrase interrogative) ;* • *obtenir une réaction (phrase impérative).*

2.4.2 Apprendre le code : conscience syllabique (1/2)

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir des réalités sonores de la langue.
- Prononcer et repérer des réalités sonores de la langue.

REPÈRES

M3	**E**
M2	Repérer des sons récurrents (*rime*, onomatopée...*), entendus dans le vécu scolaire (ex. : dans des chants, des comptines...) pour s'en imprégner et les reproduire.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Rythmer un mot en scandant les syllabes* orales.

REPÈRES

M3	Frapper dans les mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné : un mot isolé.
M2	*Frapper dans les mains pour marquer chaque syllabe orale d'un mot.*
Acc./ M1	*Frapper dans les mains en suivant l'adulte, pour marquer chaque syllabe orale des prénoms des élèves de la classe.*

CONCEPTS CLÉS

Conscience phonologique : « connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites (syllabes, rimes, phonèmes*) » (Briquet-Duhazé, 2013). Elle englobe la conscience syllabique et la conscience phonémique.

La conscience syllabique se marque par la capacité à segmenter les mots en syllabes orales, à les dénombrer et à les manipuler de façon délibérée (ajout, enlèvement, substitution, inversion).

La conscience phonémique est la même capacité sur les phonèmes.

BALISES ET SENS

La conscience phonologique n'est pas un but en soi, mais un moyen privilégié pour la découverte du principe* alphabétique (Dehaene, 2011). Dès la classe d'accueil, les élèves entendent et apprennent des comptines, des chants choisis pour leurs rimes et leurs assonances*. En M2, ils jouent chaque jour à des jeux et des devinettes de langage (Brigaudiot, 2015, p. 142) à partir de syllabes et, en M3, à partir de syllabes et de phonèmes (suite en 2.4.2 – 2/2).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir des réalités sonores de la langue

Imiter l'enseignant qui produit des onomatopées.

Amener les élèves à découvrir et plus tard, à trouver les rimes.

Écouter des comptines étrangères, les comparer avec celles de notre langue.

Écouter sur la tablette les onomatopées.

Écouter les bruits, être attentifs aux rimes…

Interactions possibles :

- **À quel animal correspond ce cri ? Reproduis-le.**
- **Dans cette comptine que vous connaissez bien, quel est le mot qui rime avec vert ?**
- **À quelle comptine connue, le chant africain te fait-il penser ? Quel est le son, qui revient souvent ?**
- **Quel pseudomot entends-tu souvent ?**

Répéter les sons travaillés.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Répertoire de chants et de comptines illustrées. Il reste à disposition des élèves.

Conserver les enregistrements des comptines et des chants.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- associer pour lire un graphème à un phonème, un graphème à plusieurs phonèmes, plusieurs graphèmes à un phonème (P2) ;
- utiliser les correspondances graphophonémiques pour décoder tout mot (P6).

2.4 DÉCOMPOSER LA PHRASE, LE MOT

2.4.2 Apprendre le code : conscience phonémique (2/2)

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Établir des relations sonores entre des mots entendus (cf. 1.4.2).	M3	Reconnaitre dans différents mots entendus : • une même syllabe* *orale* ; • une rime*. *Repérer l'intrus (une rime différente, une syllabe différente) dans une liste de mots entendus.*
Localiser un son (*phonème*) dans un mot.	M3	Dire si un phonème déterminé se situe en début (phonème attaque) ou en fin d'un mot prononcé par l'enseignant.
	M2	↗
Distinguer les sons constitutifs du langage (*phonème**).	M3	Réagir (ex. : en levant la main, au moyen d'un objet…) si le mot entendu contient : • une voyelle orale désignée ; • une consonne désignée parmi t/d, p/b, f/v, ch/j, s/z, m/n associée à une voyelle *orale*. Reconnaitre un même phonème dans différents mots entendus. *Associer une fusion consonne + voyelle à une image, une carte mot.*
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Phonème : la plus petite unité sonore du langage oral (m : a : m : an)

Conscience phonémique : cf. 2.4.2 (1/2)

Principe alphabétique : principe selon lequel à un graphème (lettre isolée ou groupe de lettres) correspond un phonème.

Consonnes fricatives : f, v ; ch, j ; s, z ; n, m.

Consonnes occlusives : t, d ; k, g ; p, b.

BALISES ET SENS

(suite de 2.4.2 – 1/2) La conscience phonémique fine – plus difficilement maitrisée que la conscience* syllabique – n'est pas attendue en fin de M3 de chaque élève pour l'ensemble des phonèmes. Elle se développe parallèlement avec la découverte du principe alphabétique en P1 (Morais, 1990). Une progression possible est la suivante : voyelles (a, i, o, u, ou, e...), consonnes fricatives (facilement prononçables isolément : fff...), consonnes occlusives. Un support visuel, gestuel ou historié aide au développement de la conscience phonémique (Van Reybroeck et al., 2006).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer les sons constitutifs du langage (phonème)

Prononcer les mots en insistant sur l'attaque. Trier les mots selon leur attaque.

Reproduire la formule « Bim, Bam Boum », en modifiant la 1re consonne.

Lever la main si le mot entendu contient une voyelle désignée.

Écouter la fusion d'une consonne et d'une voyelle et retrouver la carte-mot correspondant à cette fusion.

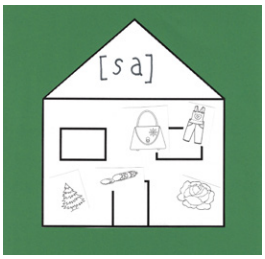
Prononcer des mots.

Interactions possibles :

- **Ferme les yeux, écoute : « salade, sapin, sable ». Je répète. Prends les vignettes. On répète ensemble « salade ». Qu'entends-tu en début de mot ?**
- **Bim devient Zim, et Bam devient...**
- **« Lucas, papa, caméra, sparadrap » tu entends « a » mais dans Louise, entends-tu « a » ? Baisse la main, alors...**
- **N... (marquer la pause) é, ça se dit « né », tu peux prendre le dessin du nez.**

Manipuler, reconnaitre et identifier des phonèmes.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



La structuration évolue en fonction des découvertes des élèves....

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- associer pour lire un graphème à un phonème, un graphème à plusieurs phonèmes, plusieurs graphèmes à un phonème (P2).

2.5 PERCEVOIR LA PRÉSENTATION D'UN MESSAGE ORAL

2.5.1 Traiter les paramètres du corps et les supports

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Adopter une posture d'écoute. Développer une posture d'écoute.	M3	Regarder la personne qui s'exprime.
	M2	Regarder la personne qui s'exprime.
	Acc./ M1	↗
Repérer des éléments non verbaux pendant la présentation du message.	M3	Identifier une attitude corporelle (mimiques, gestes, postures...). *Identifier les supports (objet, illustration...).*
	M2	↗

2.5.2 Traiter les paramètres de la voix

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Repérer une caractéristique de présentation verbale du message.	M3	Dire si le volume du message entendu est trop/pas assez fort. *Associer une carte émotion à un message en fonction de l'intonation (fâchée, douce).* *Dire si le débit du message entendu est lent/rapide.*
	M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

CONCEPTS CLÉS

Débit : vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle. Le débit peut être lent, moyen ou rapide.

Intonation : manière de s'exprimer. L'intonation peut être montante, descendante ; interrogative, exclamative, fâchée, douce…

Volume : niveau sonore de la voix. Le volume peut être faible, fort…

BALISES ET SENS

Dès la maternelle, il est possible de travailler chaque paramètre de la voix, dans un constant aller-retour entre production et écoute (cf. 1.5.2). Centrer son écoute sur un paramètre affine l'attention, développe la sensibilité et la mémoire auditive (Dorner, 2018). En imitant et en s'écoutant imiter, l'élève prend conscience du débit, de l'intonation, du volume employé par son interlocuteur. En jouant avec sa voix et en s'écoutant, l'élève prend conscience de son débit, de l'intonation et du volume qu'il met en œuvre. Plus tard, il est possible de combiner deux paramètres (ex. : volume et débit).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer une caractéristique de présentation verbale du message

Montrer la carte escargot ou guépard en fonction du débit du message.

Écouter différents messages courts afin de prendre conscience du volume.

Écouter l'enregistrement d'une histoire racontée par la classe.

Associer une carte émotion en fonction de l'intonation sur laquelle le message est délivré.

Écouter le message.

Interactions possibles :

- **Attention, nous devons parler* fort, mais cela ne veut pas dire crier. Était-ce agréable d'écouter le passage où la fille criait ?**
- **Entendons-nous tout le monde ? Pourquoi n'entendons-nous pas tout ce que Elise dit dans l'enregistrement de notre histoire ?**
- **Tu me dis que Zélie est en colère, à quoi l'entends-tu ?**

Verbaliser ce qui a été travaillé : volume, débit, intonation.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Lorsque nous écoutons, nous nous rendons compte :

Lorsque nous écoutons ;
nous distinguons plusieurs intonations de voix :

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales, le regard (P2).

3. LIRE

INTRODUCTION **71**

TABLEAU DE COMPÉTENCES **73**

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN **74**

3.1 Orienter sa lecture **76**

3.1.1 Analyser la situation de communication 76

3.1.1 Analyser la situation de communication : l'utilisation du livre 78

3.2 Comprendre un message écrit **80**

3.2.1 Traiter le vocabulaire 80

3.2.2 Percevoir le sens global 82

3.2.3 Dégager des informations explicites 82

3.2.4 Dégager des informations implicites (inférer) 84

3.2.5 Formuler des hypothèses et les vérifier 86

3.3 Percevoir l'organisation d'un message écrit **88**

3.3.1 Dégager les facteurs de cohérence 88

3.3.2 Dégager les caractéristiques de la structure 88

3.3.3 Restituer la chronologie 88

3.4 Décomposer la phrase, le mot **90**

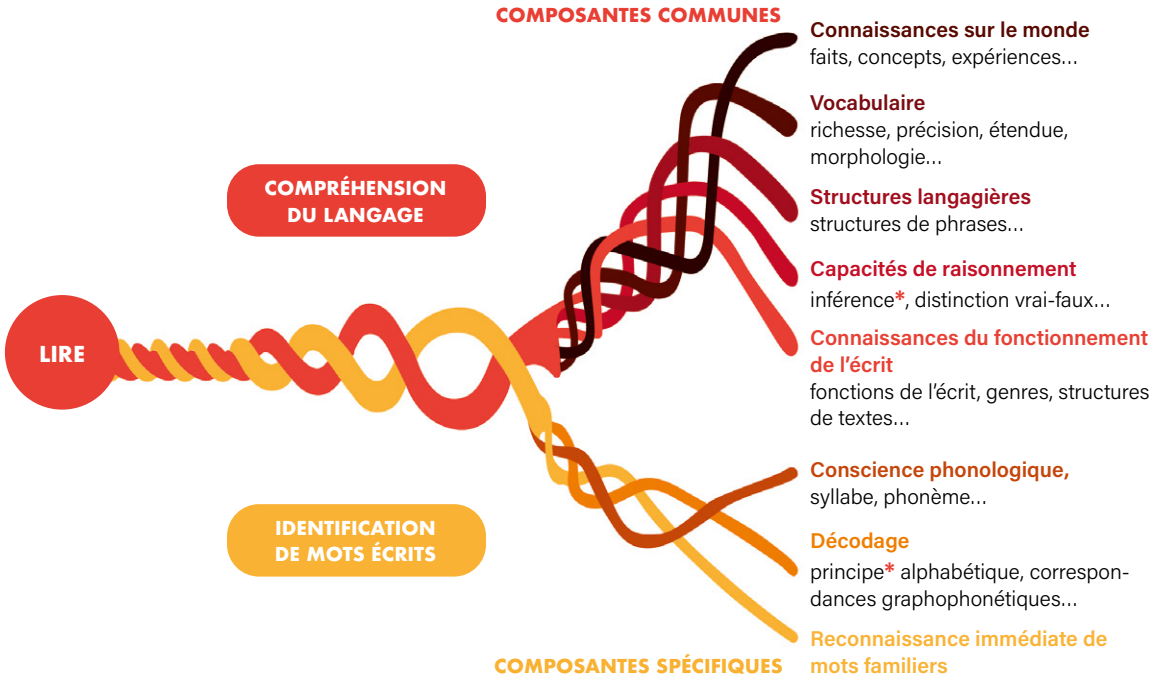
3.4.1 Tenir compte des unités grammaticales 90

3.4.2 Apprendre le code 90

INTRODUCTION
« LIRE »

Lire, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en identifiant des mots écrits.

À l'école maternelle, lire, c'est essentiellement travailler la composante « compréhension du langage » et initier les élèves à l'identification de mots écrits, notamment par le travail de la conscience* phonologique.



1. Les composantes spécifiques au champ « Lire »

La conscience phonologique est une composante spécifique de la lecture. Cependant, dans ce programme, la conscience phonologique est présente dans les savoir-faire et repères des champs « Écouter » et « Parler » (cf. Introduction « Écouter »).

Le décodage est le fait de mettre en correspondance des graphèmes avec les phonèmes de la langue. Il repose sur la mémorisation des correspondances graphophonétiques à la base du principe alphabétique. C'est ce qu'on appelle la voie d'assemblage (ou voie indirecte) de la lecture. Elle permet notamment au bon lecteur de « déchiffrer » un mot qu'il ne connait pas.

La reconnaissance immédiate de mots familiers est le fait de mettre directement en relation la forme écrite d'un mot à son sens. Elle repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots. C'est ce qu'on appelle la voie d'adressage (ou voie directe) de la lecture.

2. Le but de la lecture et l'acte de lire

Le but de la lecture et l'acte de lire sont parfois confondus. Le but, l'objectif de la lecture est la compréhension (Morais, 1994, p. 119). L'acte de lire, lui, consiste à comprendre ET à identifier des mots écrits.

Dans ce sens, la lecture d'images appartient à la composante « Compréhension du langage » car elle met en œuvre uniquement des composantes communes, non spécifiques à la lecture. Ce n'est donc pas de la lecture à proprement parler.

3. Facteurs favorisant l'apprentissage en LIRE

Proposer des lectures en attention conjointe

L'attention conjointe est le fait de partager le regard, l'attention sur un même objet en étant proche (face à face ou côte à côte). Dès la classe d'accueil, il est important de proposer aux élèves – surtout aux élèves peu familiers avec les livres et la lecture – des lectures en petits groupes ou en situation duale (l'élève et l'enseignant ou un autre adulte ou un élève plus âgé…). Ces situations de lecture partagée sont des moments de calme et de disponibilité et génèrent plaisir et bienêtre. Certains élèves ont besoin de ces moments d'attention conjointe autour du livre jusqu'en M3, avant d'aller spontanément vers des livres. Il peut même être utile de lire le livre aux élèves les plus fragiles, en attention conjointe, avant qu'il ne soit présenté au groupe-classe (Lécullée, 2017, pp. 30-31).

Proposer des relectures régulières

Les élèves ont besoin d'entendre, de voir plusieurs fois la même histoire, notamment pour des raisons affectives, émotionnelles et cognitives (Lécullée, 2017, p. 31). Ils sont rassurés par la rencontre avec le déjà-connu, ils anticipent la suite de l'histoire qu'ils connaissent. Ces multiples rencontres les familiarisent également avec les éléments constitutifs des récits*, les scripts* des récits du quotidien, la progression des idées et la chronologie. Il est donc nécessaire d'y consacrer du temps.

Préparer la lecture

Un texte, un album, ce ne sont pas que des illustrations et des mots sur lesquels l'élève doit mettre du sens. Chaque album a un univers particulier, des difficultés propres. Les élèves ont-ils toutes les clés en main pour comprendre le texte qu'on va leur montrer, leur lire ? Il est possible d'enseigner avant la lecture quelques mots de vocabulaire utiles aux élèves ; en outre, cela améliore leur attention lors de la lecture (cf. 2.2.1). Il est utile aussi de s'assurer que les élèves possèdent les connaissances sur le monde nécessaires à la compréhension. Chaque élève de la classe est-il déjà allé à la mer, a-t-il déjà entendu et observé le va-et-vient des vagues avant qu'on ne lui lise un album qui se déroule sur une plage ? Préparer la lecture, c'est donner à chaque élève – AVANT la lecture – le vocabulaire et les connaissances sur le monde nécessaires à la compréhension.

Faire lire d'autres langues

Le système d'écriture du français (de gauche à droite, principe* alphabétique) est un système parmi d'autres. Certains systèmes se lisent-s'écrivent de droite à gauche, utilisent des dessins, n'ont pas d'espace entre les mots… Confronter les élèves à d'autres systèmes d'écriture leur permet de mieux comprendre les normes du système du français. Par exemple, lors de l'apprentissage du code (cf. 3.4.2), il est possible de montrer aux élèves des signes graphiques issus d'autres systèmes d'écriture (idéogrammes…) (cf. EL 2.2). L'éveil aux langues a toute sa place dans le développement de la compréhension du système alphabétique par les élèves.

Mettre les livres en réseau

Un album, un texte gagne à être mis en réseau, à être lu en écho à d'autres textes. Un réseau de livres est un ensemble de livres qui partagent des caractéristiques et/ou des obstacles de compréhension communs (Tauveron, 2003, p. 207). Il peut s'agir d'un réseau de livres ayant les mêmes procédés d'écriture ou la même difficulté de lecture (présence de feedbacks, présence de plusieurs points de vue, contradiction entre le texte et l'illustration…), appartenant au même genre, mettant en scène un même type de personnages (le loup, l'ogre, la sorcière…), ayant un même auteur, exigeant la mise en œuvre de la même stratégie* de lecture…

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C3 Anticiper la fonction d'un document en s'aidant des illustrations, de la mise en page du texte, de la couverture du livre, du titre…	**M3**	En fonction du but poursuivi, choisir dans la bibliothèque un livre permettant, par exemple, de : • répondre à une question scientifique ; • se documenter sur un animal, une thématique particulière ; • réaliser un bricolage, une recette de cuisine.
C4 Choisir un document en fonction d'un besoin, d'un projet personnel ou de classe.	**M2**	Sélectionner le document utile au contexte (ex. : tel album jeunesse, telle fiche documentaire…).

C4 M2 **Choisir un document en fonction d'un besoin, d'un projet personnel ou de la classe.**

Mobilisations possibles

3.1.1 Analyser la situation de communication
3.2.4 Dégager des informations explicites
3.2.5 Formuler des hypothèses et les vérifier

Mise en situation de départ

Tu apprends à lire pour te documenter sur un sujet précis.

« Choisis les documents qui nous renseignent sur l'élevage du lapin : Comment devons-nous aménager sa cage, comment le nourrir… ? ».

Afin de pouvoir apprendre à orienter sa lecture en fonction d'un projet, il importe de proposer à l'élève une grande quantité de documents non connus. Ceux-ci doivent aborder des sujets variés mais aussi des genres littéraires différents. L'activité proposée demande beaucoup de matériel mais cela est nécessaire afin de vivre une activité mobilisatrice.

Le matériel proposé peut être des

- livres documentaires sur le lapin mais aussi sur d'autres animaux ;
- albums jeunesse traitant de lapins mais également d'autres sujets ;
- revues (ex. : *Wakou, Pomme d'Api*…) ;
- chansonniers ;
- recueils de poésies ;
- livres de recettes culinaires ;
- fiches explicatives… ;
- post-it (utilisés comme marque-page).

Exemple de documents mis à disposition des élèves

La consigne donnée peut être :

Ex. : « Choisis un/des document(s) qui nous informe(nt) sur la manière dont nous devons installer le lapin dans notre classe. »

Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

1. Proposer le même exercice mais sur un autre sujet, en fonction de la vie de la classe.
2. L'enseignant lit les informations sélectionnées par l'élève (post-it placé sur certaines pages) et ensemble, ils relèvent les éléments nécessaires à l'installation et au bien-être de l'animal en classe.

Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

Observations

- L'élève oriente sa recherche vers des livres traitant d'un autre sujet.

Interventions pour mobiliser des ressources

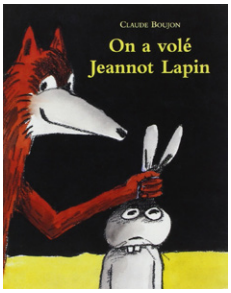
- « Te souviens-tu lorsque nous avons aménagé le jardin, nous avions recherché des documents qui nous renseignaient sur la procédure à suivre pour créer un jardin. Aujourd'hui, que dois-tu chercher comme informations ? »

Interventions différées pour pallier une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[3.1.1]** qui apprennent à orienter sa lecture en fonction d'une intention et en **[3.2.4]** afin d'apprendre à relever les indices* d'un document pour émettre une hypothèse par rapport au contenu de celui-ci.

Observations

- L'élève choisit un album jeunesse ou un chant illustré parlant du lapin. Il recherche des documents sur le lapin mais ne perçoit pas le type d'informations à rechercher.



Interventions pour mobiliser des ressources

- « Souviens-toi, lorsque nous avons classé les livres dans la bibliothèque, nous avions relevé qu'il existait des albums qui racontent des histoires, des livres documentaires, des chansonniers… Dans quel type de documents vas-tu trouver les informations nécessaires pour installer le lapin en classe ? Tu peux aller voir sur le panneau récapitulatif comment nous avions classé nos lectures… »

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[3.1.2]** pour que l'élève se familiarise avec la fonction des écrits.

Observations

- L'élève a sélectionné un document répondant à la consigne et il met le doigt sur l'écrit accompagnant une illustration. Il sollicite l'enseignant pour qu'il lui lise l'information.

Interventions pour mobiliser des ressources

L'enseignant lui suggère de placer un « post-it » comme marque page car le renseignement va certainement être utile pour prolonger l'activité. L'enseignant lit l'information à l'élève et le sollicite afin de s'assurer que sa recherche répond au projet de lecture.

Interventions différées pour aller plus loin

Proposer des activités élémentaires en **[3.2.3]** afin de travailler les informations implicites à partir d'éléments non verbaux.

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- L'élève n'a pas ou peu de représentation mentale de la tâche demandée.
- L'élève n'a perçu que l'aspect « lecture plaisir » et sollicite l'enseignant pour qu'il lui lise une histoire.
- L'élève, trop enthousiaste vu la quantité de matériel proposée, veut tout découvrir et n'arrive pas à respecter la consigne.

Dans ces différents cas, l'enseignant va prendre en charge les éléments qui placent l'élève en difficulté et qui ne sont pas liés à la compétence. L'enseignant entre en dialogue avec l'élève pour lui permettre de cerner les enjeux d'apprentissage.

3.1 ORIENTER SA LECTURE

3.1.1 Analyser la situation de communication (1/2)

SAVOIRS	REPÈRES	
✓ Les fonctions des écrits rencontrés dans le cadre scolaire.	M3	Désigner un écrit (nommé par l'enseignant) qui sert à informer, organiser, prendre du plaisir, raconter, chanter, agir…
	M2	↗
✓ Des écrits rencontrés dans le cadre scolaire.	M3	*Nommer un écrit montré par l'enseignant (par exemple : un livre, une affiche, une invitation, une recette…).*
	M2	Désigner un écrit nommé par l'enseignant (par exemple : un livre, une affiche, une invitation…).
	Acc./ M1	*Distinguer un livre d'un autre objet.*
SAVOIR-FAIRE		
→ Identifier les éléments de la situation de communication.	M3	Répondre aux questions : • qui écrit à qui ? (*l'auteur/l'émetteur, le lecteur/le récepteur*) ; • de quoi ? (*le contenu*) ; • pourquoi ? (*l'intention de l'auteur*).
	M2	*Répondre à la question :* • *qui écrit à qui ?* (*l'auteur/l'émetteur, le lecteur/le récepteur*).
→ Dégager la fonction d'écrits rencontrés en classe : à quoi l'écrit sert-il ?	M3	Différencier les écrits rencontrés en classe selon leur fonction : • informer et enjoindre (affiches, horaires, livres documentaires, invitations, recettes, règles de vie…) ; • donner du plaisir (contes, albums de jeunesse, bandes dessinées…).
	M2	↗
→ Repérer un document dans la bibliothèque de la classe.	M3	**E**
	M2	Reconnaitre, parmi des documents de la classe, celui demandé par l'enseignant (ex. : livre sur un thème donné, album de la classe, chansonnier…).

CONCEPTS CLÉS

Situation de communication : ensemble des éléments de la communication (l'auteur/l'émetteur ; le lecteur/le récepteur ; le contenu ; l'intention de l'auteur/de l'émetteur).

BALISES ET SENS

Un accès direct aux livres dans un lieu organisé (classement(s) effectué(s) avec les élèves par thématiques, par auteurs ou autres mises en réseau…) aide les élèves à formuler un choix, à développer leurs centres d'intérêt et facilite l'émergence de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2012). Collaborer avec une bibliothèque permet de bien achalander la bibliothèque de classe et de varier les livres. En outre, dans les classes ayant une bibliothèque riche et organisée, les élèves lisent de 50 % à 60 % en plus, sont plus engagés dans la lecture et améliorent de ce fait leurs compétences (Nadon, 2011).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer un document dans la bibliothèque de la classe

Classer les livres en fonction de l'auteur.

Réaliser une mise en réseau autour d'une thématique (le jardin).

Associer deux livres en explicitant les liens entre deux livres choisis.

Découvrir beaucoup de livres.

Interactions possibles :

- Avons-nous d'autres albums de Rascal dans la bibliothèque ? Lesquels ?
- Qu'aimes-tu lire ? Sais-tu où trouver ce genre de livres dans la bibliothèque ?
- Cherchons des livres qui traitent du jardin et de tout ce que nous y trouvons.
- Dans quels livres pouvons-nous trouver des recettes pour utiliser nos pommes… ?
- Quel livre peux-tu associer à celui-ci ? Pourquoi ? Julie pense qu'on aurait pu également l'associer à … C'est un autre critère.

Verbaliser les indices permettant de repérer le document.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nous pouvons organiser la bibliothèque :

Albums d'un même auteur : Mario Ramos

Albums sans texte

Les contes

Dans la bibliothèque, nous avons trouvé :

Histoire

Bande dessinée

Chansonnier

Livre de recettes

Compléter le référentiel en fonction des découvertes des élèves.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pourquoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa lecture (P2).

3.1 ORIENTER SA LECTURE

3.1.1 Analyser la situation de communication : l'utilisation du livre (2/2)

SAVOIRS

✓ Des éléments de la couverture d'un livre.

REPÈRES	
M3	Désigner le titre et l'illustration de la couverture d'un livre.
M2	↗

✓ Les termes usuels : livre, couverture et page.

REPÈRES	
M3	**E**
M2	Nommer le livre, la couverture, la page.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

→ Prélever des indices sur la couverture d'un livre.

REPÈRES	
M3	Repérer le livre selon les indices donnés par l'enseignant parmi les suivants : titre, illustration, nom de l'auteur, maison d'édition.
M2	Repérer, sur la couverture du livre, le titre et l'illustration.

→ Identifier le texte écrit comme un message porteur de sens.

REPÈRES	
M3	Repérer le texte écrit et solliciter un tiers pour lire le message.
M2	↗

→ Manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe pour les utiliser de manière adéquate.

REPÈRES	
M3	**E**
M2	Tenir et manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe dans le sens de la lecture. Tourner les pages d'un livre (sans l'abimer) comme un lecteur.
Acc./ M1	↗

→ Respecter le sens de la lecture d'un album de jeunesse.

REPÈRES	
M3	Entamer la lecture d'un livre par la première page, tourner les pages une par une. *Lire de la page de gauche vers la page de droite (sens conventionnel de la lecture).*
M2	↗

BALISES ET SENS

Il importe de découvrir progressivement des écrits aux intentions variées (divertir, informer, faire agir) dans des situations de classe et de prendre le temps nécessaire pour l'appropriation personnelle. C'est par ce biais, sans viser l'exhaustivité, que les élèves apprendront à identifier, en situation, les intentions courantes et les structures de textes (cf. 3.3.2).

Lorsqu'un élève demande à l'adulte de lire un écrit car il souhaite en connaitre le contenu et lorsqu'il est en mesure d'utiliser cet écrit en fonction d'un besoin, il démontre une certaine maitrise des enjeux de l'écrit.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier le texte écrit comme un message porteur de sens

Différencier l'écrit des illustrations en consultant notamment les imagiers.

Susciter la lecture autonome avec un partenaire de lecture.

Repérer le texte sur une affiche.

Repérer le texte parmi des illustrations et solliciter l'enseignant pour le lire.

Constater la présence d'écrit.

Interactions possibles :

- **Indique-moi où se trouve le mot à lire. Attention, ça c'est l'illustration du mot.**
- **Lorsqu'on sait lire, on peut comprendre tout seul une histoire. Peux-tu me montrer où se trouve le texte écrit ? Si tu devais lire l'histoire, où commencerais-tu ?**
- **Qu'aimerais-tu lire ? Montre-moi pour que je te le lise.**
- **Sur l'affiche, peux-tu m'indiquer le message à lire ?**

Différencier l'écrit des autres éléments du texte.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document (P2-P6).

3.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ÉCRIT

3.2.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe pour comprendre le message (vocabulaire* courant).	M3	Utiliser de manière adéquate, selon leur sens commun, des mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe. Nommer des mots représentés par des illustrations.
	M2	Nommer des mots représentés par des illustrations.
	Acc./ M1	*Associer des mots à des objets, des images fréquemment rencontrés en classe.*
Enrichir le bagage lexical pour comprendre un message écrit et/ou illustré (vocabulaire spécifique aux domaines).*	M3	*Nommer des mots, parmi ceux énumérés dans les différents domaines (disciplines), représentés par des illustrations.*
	M2	*Nommer des mots, parmi ceux énumérés dans les différents domaines (disciplines), représentés par des illustrations.*
	Acc./ M1	↗
Catégoriser des mots.	M3	*Regrouper des objets ou des images et expliquer son classement (construire des catégories).* *Regrouper des objets ou des images selon un critère imposé (catégorie taxonomique, catégorie perceptive et catégorie thématique) et justifier.* *Identifier des catégories.* *Identifier les intrus dans une suite d'images représentant des mots connus et justifier.*
	M2	*Regrouper des objets ou des images et expliquer son classement (construire des catégories).* *Identifier des catégories.*
	Acc./ M1	*Regrouper des objets ou des images.*

CONCEPTS CLÉS

Catégoriser : regrouper des éléments (objets, animaux…) dans des ensembles étiquetés.

Catégorie taxonomique : regroupement d'éléments qui se ressemblent et qui partagent des propriétés communes (ex. : animaux, aliments).

Catégorie perceptive : regroupement d'éléments par taille, forme ou couleur.

Catégorie thématique : regroupement d'éléments associés à une même scène ou à un même évènement de la vie quotidienne (ex. : ce qui se trouve dans la salle de bains, dans un cirque…).

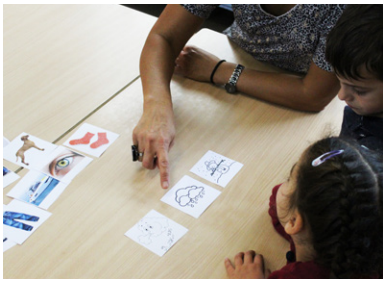
BALISES ET SENS

Un mot n'est jamais isolé : il appartient à un réseau structuré de termes reliés entre eux par différentes relations (sémantiques, phonologiques…). Catégoriser permet à l'élève de réduire la complexité du monde et de mettre de l'ordre dans ses connaissances (Goigoux et al., 2018, p. 4) ; c'est un levier pour l'apprentissage du vocabulaire. Pour amener les élèves à catégoriser, il importe de faire nommer les images, de les manipuler et de faire justifier les regroupements réalisés.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Catégoriser des mots

Regrouper des cartes **et** expliciter le raisonnement.



Montrer explicitement à l'élève comment grouper des cartes **et** argumenter.

Identifier la catégorie proposée **et** la compléter.

Identifier la carte intruse **et** expliquer pourquoi.

Nommer et manipuler les images.

Interactions possibles :

- **Quelles images vas-tu mettre ensemble ? Pourquoi ?**
- **Pourquoi regroupes-tu le nez, la main et les yeux ? Et Loïc, selon quels critères groupe-t-il les cartes ?**
- **Regarde, je vais mettre ensemble la pluie, la neige, le vent… car ce sont des éléments de la météo.**
- **Pourquoi ai-je mis ces cartes ensemble ?**
- **Pourquoi associes-tu le pantalon avec les 3 cartes proposées ? Observe : « camion », « vélo », « bateau ». Qu'y a-t-il de commun à ces cartes ? Regarde dans les cartes proposées.**
- **Regarde bien, il y a une carte qui ne va pas dans la même catégorie. Trouve-la.**

Catégoriser et verbaliser.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- verbaliser, schématiser les relations que les mots entretiennent entre eux (cartes thématiques, constellation de mots) (P2).

3.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ÉCRIT

3.2.2 Percevoir le sens global

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Manifester sa compréhension d'une consigne.	M3	*Suivre une règle de jeu sous forme de dessins, de pictogrammes, de photos d'étapes.*
	M2	*Exécuter seul une consigne simple présentée sous forme de dessins, de pictogrammes, de photos d'étapes...*

3.2.3 Dégager des informations explicites

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Repérer des informations* explicites d'un message écrit *et/ou illustré*.	M3	Formuler une information explicite dans tout type de texte rencontré dans le contexte de la classe : • *une information précise issue d'une invitation, d'un documentaire... ;* • *un personnage, un lieu, une action des illustrations d'un récit* ;* • *...*
	M2	Choisir, parmi plusieurs illustrations proposées, celle qui correspond au message lu par l'adulte. Citer une information repérée sur une affiche.
	Acc./ M1	*Désigner l'illustration qui correspond à l'information lue.*
Utiliser des éléments non verbaux pour mieux comprendre le message écrit.	M3	Associer une information du texte à une illustration : • qui y correspond ; • qui la complète. *Citer une information lue qui n'est pas illustrée.*
	M2	Désigner, dans le document écrit, l'illustration correspondant au texte lu.
	Acc./ M1	*Montrer le personnage principal ou les personnages principaux de l'album lu.*
S'initier à la permanence* de l'écrit (toujours le même contenu) (cf. 2.2.2).	M3	Réagir à une lecture modifiée d'un texte connu.
	M2	*Réagir à une lecture modifiée d'un texte connu en faisant référence à l'image.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Information explicite : élément de compréhension énoncé directement dans le texte/l'image.

BALISES ET SENS

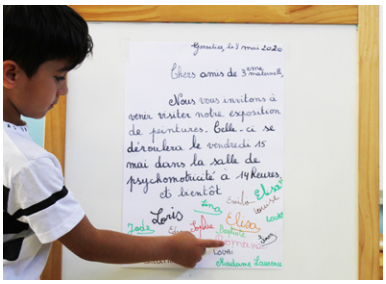
Repérer une information explicite dans un texte est un préalable au travail sur l'inférence* (Gaudreau, 2018, p. 101). À l'école maternelle, c'est un des premiers apprentissages autour d'un texte. L'activité est rendue plus ou moins complexe selon la nature du support proposé : album, recette, mode d'emploi… En début d'apprentissage, l'élève est invité à repérer une information, puis plusieurs peuvent être recherchées. Choisir le support adapté à la situation et au niveau de l'élève est donc important.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer des informations explicites d'un message écrit et/ou illustré

Prendre les ingrédients indiqués dans la recette lue.

Choisir parmi les vêtements proposés ceux enfilés par le loup, dans l'histoire : « Je m'habille et je te croque ».



Donner l'information qui répond à la question.

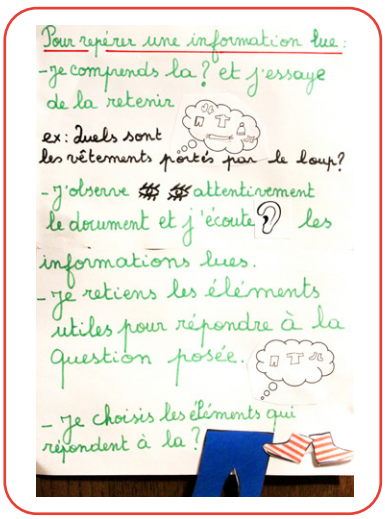
Observer les illustrations et écouter les informations lues.

Interactions possibles :

- **Quels ingrédients dois-tu utiliser pour cette recette ? Comment le sais-tu ?**
- **Quels sont les vêtements enfilés par le loup ?**
- **Le livre nous explique la vie du lapin. Cite un aliment que mange le lapin.**
- **Dis-moi qui nous invite à l'exposition.**

Verbaliser la question de départ et donner l'information qui s'y rapporte.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant (P2).

3.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ÉCRIT

3.2.4 Dégager des informations implicites (inférer)

SAVOIR-FAIRE

Mettre en relation des éléments verbaux et non verbaux pour dégager une information implicite.

REPÈRES

M3	Construire une information implicite à partir d'indices* prélevés dans le texte et les illustrations (*inférence logique*). *Construire une information implicite à partir de ses connaissances, de son vécu et à partir d'un ou plusieurs indices prélevés les illustrations... (inférence pragmatique).* *Identifier dans des illustrations une (des) information(s) explicite(s) qui ont permis de construire une nouvelle information.*
M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Information implicite, inférence : cf. 2.2.4

Inférence logique : cf. 2.2.4

Inférence pragmatique : cf. 2.2.4

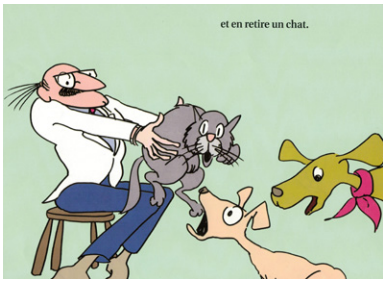
BALISES ET SENS

(complément du 2.2.4) Inférer est une habileté qui permet d'entrer de manière autonome dans la compréhension de textes. C'est une habileté* de lecture essentielle dans la construction du sens global. L'aptitude à inférer s'améliore par l'enseignement de stratégies* de lecture. Des difficultés à inférer peuvent provenir d'un manque de vocabulaire : il manque des données à l'élève pour réaliser le « calcul » nécessaire. Expliquer le vocabulaire avant l'écoute ou la lecture (cf. 2.2.1) augmente l'attention des élèves, qui peuvent dès lors davantage se concentrer sur la compréhension (Cèbe & Goigoux, 2017, p. 17).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Mettre en relation des éléments verbaux et non verbaux pour dégager une information implicite

Trouver l'animal correspondant au texte lu.



Répondre à la question : Qui va sortir de la gueule de Georges ?

Répondre à une série de questions qui demande de l'inférence.

Répondre à une série de questions qui demande de l'inférence.

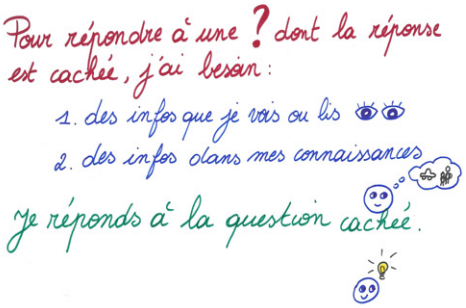
Lire un document.

Interactions possibles :

- **Que pense (croit/veut/espère/ devine/craint/imagine/…) X quand il voit (rencontre/perçoit/se trouve devant…) Y ?**
- **Que feriez-vous à la place de X, Y ou Z ?**
- **Pourquoi X agit-il ainsi ?**
- **Pose un pion sur le pingouin qui peut dire : « Moi, je suis le roi ».**
- **Regarde la photo, pourquoi la fillette met-elle la main sur le front ?**
- **Comment te sentirais-tu si tu étais à sa place ?**
- **Tu me dis que c'est l'automne. À quoi le vois-tu ?**

Verbaliser les éléments ayant permis de répondre à la question.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte (P2) ;
- déduire des informations implicites en reliant des informations explicites proches ou éloignées (P6) ;
- déduire des informations implicites en reliant des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde (P6).

3.2 COMPRENDRE UN MESSAGE ÉCRIT

3.2.5 Formuler des hypothèses et les vérifier

SAVOIR-FAIRE

Repérer des indices du document pour émettre des hypothèses.

REPÈRES

M3	*Utiliser des indices (couverture, illustrations, mise en page…) d'un document (livre, affiche, recette, carte postale…) pour émettre une hypothèse* par rapport au contenu.*
M2	*Utiliser des indices (couverture, illustrations, mise en page…) d'un document (livre, affiche, recette…) pour émettre, avec l'aide de l'enseignant, une hypothèse* par rapport au contenu.*
Acc./ M1	↗

Émettre une suite plausible *aux illustrations* d'un récit* lu/*montré* par un tiers pour manifester sa compréhension (cf. 2.2.5).

M3	Exprimer avec ses mots, une suite plausible au récit lu par un tiers, *en tenant compte des indices fournis par les illustrations.*
M2	*Choisir, parmi plusieurs illustrations proposées, une suite plausible au récit lu par un tiers.*
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Hypothèse : supposition, « devinette » sur la suite possible du texte (supposition qui sera comparée avec la suite du récit).

Indices d'un document : élément – textuel ou iconographique – utile à la compréhension du document (titre, légende, illustration, mise en page…).

BALISES ET SENS

Prélever des indices dans un document et les vérifier sont deux étapes de la formulation-vérification d'hypothèses (cf. 1.2.2 – 2/2). C'est une habileté* essentielle à la compréhension du sens global d'un texte. Il existe deux types d'indices : textuels (présents dans le texte) et iconographiques (liés aux illustrations, aux schémas…). Le processus de prise d'indices doit être rendu explicite aux élèves. Il s'agit de rendre conscients les élèves que chaque lecteur formule des hypothèses à partir d'indices et les vérifie lors de l'acte de lire*.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer des indices du document pour émettre des hypothèses

Prendre des indices sur une affiche afin d'émettre une hypothèse à propos du message.

Émettre des hypothèses à partir d'une 4e de couverture.

Survoler un document et émettre des hypothèses à propos de son contenu.

Découvrir un document.

Interactions possibles :

- **Que vois-tu sur l'affiche ? À ton avis, quel est le message de son auteur ? Pourquoi dis-tu cela ?**
- **Quels sont les indices qui te permettent de dire qu'elle parle des saisons ?**
- **Observe la 4e de couverture de l'album : que nous raconte-t-il ? Quels sont les indices qui te font dire cela ?**
- **De quoi parle ce livre ? Comme un détective, observe bien les indices dans les illustrations pour le savoir.**

Verbaliser les indices qui ont permis d'émettre les hypothèses.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- formuler au moins une hypothèse d'anticipation et d'interprétation et la vérifier (P2) ;
- formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier (P6).

3.3 PERCEVOIR L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ÉCRIT

3.3.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIR-FAIRE

Repérer des reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphore).*

REPÈRES

M3	*Associer :* • *un pronom personnel sujet (je, tu, elle...) à un personnage du texte ;* • *un substitut* lexical à un personnage du texte, un objet...*
M2	↗

3.3.2 Dégager les caractéristiques de la structure

SAVOIR-FAIRE

Dégager des caractéristiques de la mise en page d'un texte (*silhouette*) selon son genre.

REPÈRES

M3	Repérer au moins une caractéristique de la mise en page d'un texte (mode d'emploi, recette, invitation...). *Associer des documents en fonction de leur mise en page.*
M2	↗

3.3.3 Restituer la chronologie

SAVOIR-FAIRE

Reconnaitre l'organisation chronologique d'un écrit.

REPÈRES

M3	Replacer dans l'ordre chronologique les éléments clés d'un écrit en s'aidant de supports (*images séquentielles, illustrations issues du livre...*) et *reformuler.*
M2	*Replacer dans l'ordre chronologique quelques éléments d'un écrit à l'aide de supports (vignettes, images séquentielles, illustrations issues du livre...).*
Acc./ M1	*Replacer dans l'ordre chronologique quelques éléments d'un écrit simple à l'aide de supports (vignettes, images séquentielles...) et d'une structure.*

CONCEPTS CLÉS

Structure de texte : manière dont les idées sont organisées dans un texte (de manière chronologique...).

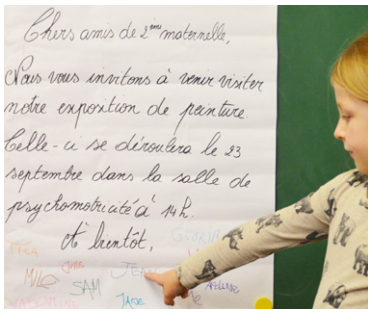
Silhouette : mise en page, forme du texte.

BALISES ET SENS

Plonger l'élève dans un « bain » d'écrits est essentiel mais cela ne suffit pas pour qu'il s'imprègne des caractéristiques des structures et de la mise en page des textes (Gagnon-Roberge, 2018, p. 43). En maternelle, il est nécessaire d'attirer l'attention des élèves sur la silhouette (mise en page d'une recette, d'un courrier...) des textes. Les structures de textes seront systématiquement abordées en primaire. C'est notamment en observant, en manipulant régulièrement des écrits et en verbalisant ses découvertes sur la mise en page que l'élève s'approprie les caractéristiques du monde de l'écrit.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Dégager des caractéristiques de la mise en page d'un texte (silhouette) selon son genre



Repérer l'endroit où les signatures se trouvent.

Associer des écrits en comparant la mise en page.

Se débarrasser des cartes «types de texte » en les associant aux écrits disposés sur la table.

Observer la mise en page d'un document.

Interactions possibles :

- **Comment savons-nous qui nous a envoyé la lettre ? À quel endroit trouvons-nous la signature ? Lily, peux-tu nous la montrer ?**
- **Tu me dis qu'il s'agit d'une poésie. À quoi le vois-tu ? Et Max, a-t-il une poésie dans ses écrits ?**
- **Observe bien tes petites cartes, certaines ressemblent aux écrits disposés sur la table, lesquelles peux-tu mettre ensemble ? Pourquoi ?**
- **Tu me dis que ce sont des recettes parce qu'il y a des ingrédients. Et que vois-tu d'autre dans les recettes ?**

Verbaliser quelques caractéristiques des écrits.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dégager les caractéristiques de la structure dominante d'un texte afin d'en identifier le genre (P2) ;
- dégager les caractéristiques de la structure textuelle dominante afin d'en définir le genre (P6).

3.4 DÉCOMPOSER LA PHRASE, LE MOT

3.4.1 Tenir compte des unités grammaticales

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens d'un message.	M3	*Repérer la ponctuation (. ?!) dans une phrase et y donner du sens avec l'aide de l'enseignant.*

3.4.2 Apprendre le code (1/2)

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Identifier son prénom parmi ceux de la classe.	M3	*Désigner son prénom.*
	M2	Désigner son prénom avec l'aide éventuelle d'un référentiel.
Distinguer le code écrit des autres signes graphiques (*discrimination visuelle*).	M3	Repérer des lettres parmi d'autres signes graphiques *(chiffres, astérisques, signes de ponctuation...).* *Repérer chaque lettre constitutive d'un mot.* *Repérer des mots parmi d'autres informations visuelles.* *À l'aide d'un modèle, reconnaitre des lettres dans un mot.*
	M2	*Repérer des lettres parmi d'autres signes graphiques (chiffres, astérisques, signes de ponctuation...) à l'aide d'un référentiel.*
Reconnaitre le mot dans une phrase.	M3	Repérer au moins un mot dans une phrase à l'aide de l'espace entre les mots. *Repérer un mot dans une phrase en fonction de la place qu'il occupe.*
Associer un mot énoncé oralement au mot écrit.	M3	Reconnaitre, parmi au moins trois mots proposés, utilisés en classe, celui qui correspond au mot énoncé oralement.
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Discrimination visuelle : capacité perceptive permettant de distinguer par la vue les multiples caractéristiques particulières des formes, des couleurs, des nuances, des dimensions, etc.

BALISES ET SENS

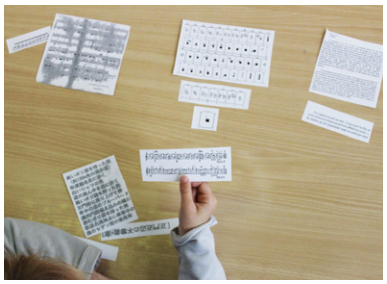
En lecture, la présence ou l'absence d'une lettre, d'un accent, le placement d'une barre vers le haut ou vers le bas peuvent changer le sens d'une phrase (Caffiaux & al., 2007). En M1 et M2, la discrimination visuelle se travaille via des dessins, des formes, d'autres types d'écriture en proposant des activités comme repérer un élément dans un tout, repérer des intrus, repérer les différences et les similitudes entre diverses informations visuelles... Ensuite, on introduit progressivement des activités contenant des lettres (les trois écritures) et des mots afin que les élèves apprennent à distinguer les caractéristiques des lettres.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer le code écrit des autres signes graphiques

Retrouver les lettres de l'alphabet.

Classer intuitivement des lettres, des signes de ponctuation, des phrases, des mots et des paragraphes.



Associer les écrits qui se ressemblent.

Repérer chaque lettre constitutive d'un mot.

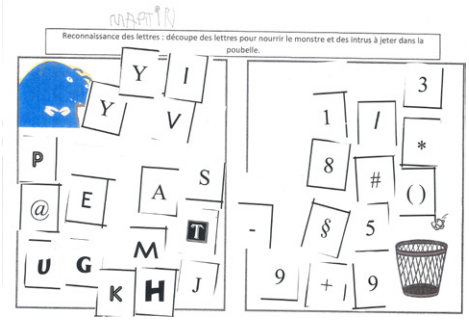
Observer et repérer les signes graphiques.

Interactions possibles :

- **Tu as reçu des chiffres et des lettres, ne prends que les lettres. Déplace-toi pour aller consulter le référentiel.**
- **Qu'as-tu regroupé ? Des lettres. Cela s'appelle une phrase, regarde il y a plusieurs mots espacés et un point à la fin.**
- **Que découvres-tu en observant les écrits présentés ? Le papa d'Ayoub écrit comme ça, c'est de l'arabe. Cherche les mots qui ressemblent au petit texte reçu. Ça, je ne sais pas te le lire, c'est du braille.**
- **Pourquoi as-tu collé 5 gommettes ?**

Distinguer les lettres parmi d'autres signes graphiques.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : par reconnaissance immédiate, par décodage, par analogie (P2).

3.4 DÉCOMPOSER LA PHRASE, LE MOT

3.4.2 Apprendre le code (2/2)

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Lire* des mots écrits parmi ceux fréquemment rencontrés en classe.	M3	Reconnaitre, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits fréquemment rencontrés en classe (son prénom, quelques autres mots).
	M2	*Reconnaitre, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits fréquemment rencontrés en classe (son prénom).*
Reconnaitre une différence ou une similitude graphique entre deux mots écrits fréquemment rencontrés en classe.	M3	Reconnaitre au moins une différence ou une similitude graphique entre son prénom et un autre mot.
	M2	↗
Distinguer le texte des illustrations.	M3	Désigner un extrait de texte et une illustration.
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Capital-mots : ensemble des mots régulièrement rencontrés lors des activités de classe. Il se compose du vocabulaire des rituels (prénoms, jours, couleurs…), de thématiques (l'école, les animaux… – cf. 1.2.1), de lectures (albums jeunesse, textes informatifs…), du vocabulaire* spécifique aux domaines (cf. 1.2.1) (les actions en psychomotricité…) ou à la langue* de scolarisation (les consignes, les règles de jeu…).

BALISES ET SENS

L'élève augmente son vocabulaire à partir du capital-mots. Ces mots sont insérés dans le référentiel de classe et/ou se retrouvent sur le « mur des mots » (outil de lecture-écriture). L'élève peut lire son prénom, celui des autres, un mot fréquent dans un album, un mot présent dans une consigne… Mettre les élèves face aux trois écritures est important : reconnaitre, par exemple, l'imprimé sur un clavier, la scripte dans un livre et la cursive dans l'écriture de l'enseignant.

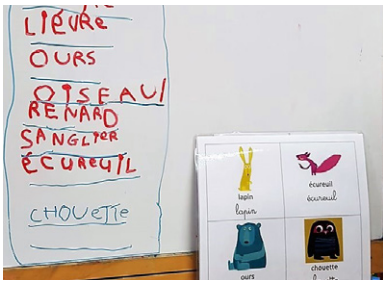
PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lire des mots écrits parmi ceux fréquemment rencontrés en classe

Retrouver des mots connus dans son environnement.

Lire les mots du vocabulaire spécifique de la cuisine.

Lire les prénoms des élèves de la classe en utilisant les étiquettes du référentiel.



Mettre en mémoire des mots fréquemment rencontrés pour que chacun puisse les lire.

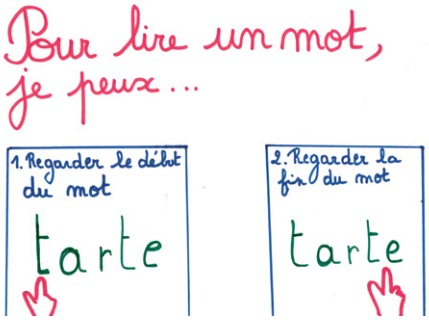
Rencontrer de nombreux écrits.

Interactions possibles :

- **Quels mots peux-tu lire ? Comment sais-tu ce qui est écrit ?**
- **Tu peux utiliser le référentiel (ou le mur des mots) pour t'aider, des imagiers sont aussi à ta disposition. Tu as aussi le dictionnaire.**
- **Comment as-tu fait pour lire tel mot ?**
- **Louna et Louise, consultez le référentiel car vos prénoms se ressemblent.**
- **Ferme les yeux, je redis les lettres « l qui monte, u, n, c'est lun… Traçons-le en l'air… redis tout bas…, maintenant, on va mémoriser « di »…**

Lire des mots fréquemment rencontrés.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : par reconnaissance immédiate, par décodage, par analogie (P2).

4. ÉCRIRE

INTRODUCTION **95**

TABLEAU DE COMPÉTENCES **97**

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN **98**

4.1 Orienter sa production d'écrit **100**

4.1.1 Analyser la situation de communication 100

4.2 Élaborer un message écrit **102**

4.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 102

4.2.2 Élaborer des contenus 104

4.3 Assurer l'organisation d'un message écrit **106**

4.3.1 Assurer la cohérence du message 106

4.3.2 Appliquer les caractéristiques de la structure 106

4.3.3 Élaborer la chronologie 108

4.4 Composer la phrase, le mot **110**

4.4.1 Utiliser les unités grammaticales 110

4.4.2 Apprendre et utiliser le code 112

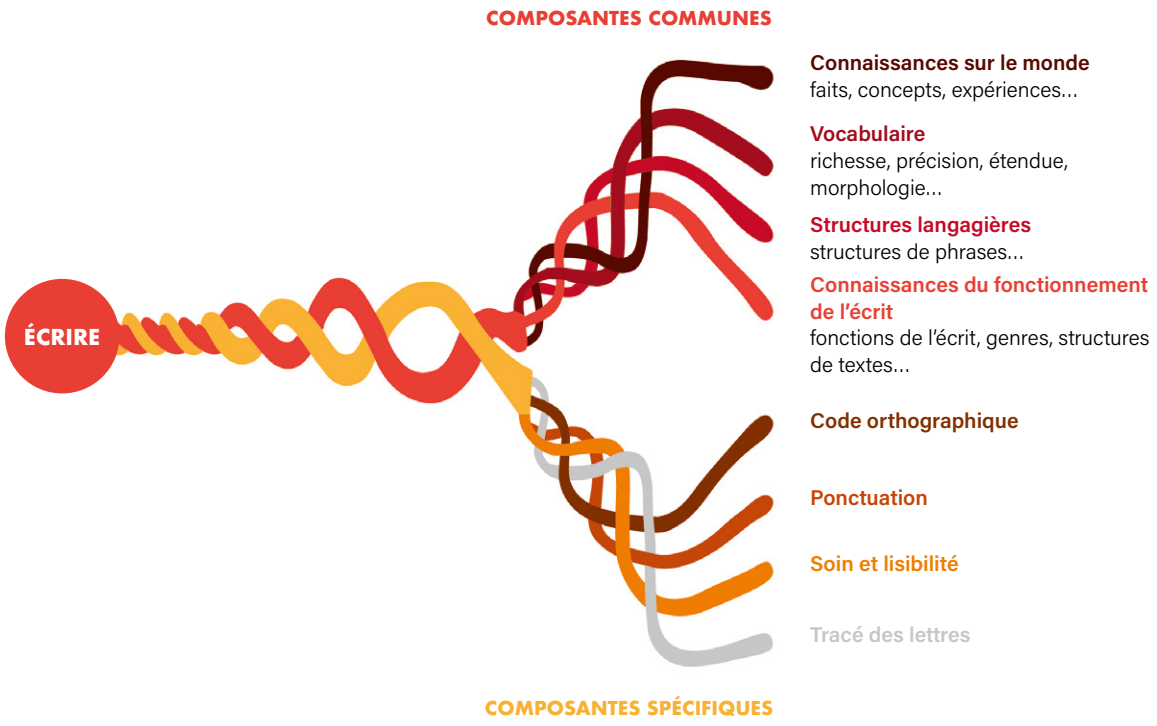
4.5 Assurer la présentation d'un message écrit **114**

4.5.1 Assurer la présentation au niveau graphique (outil, soin et lisibilité) 114

INTRODUCTION
« ÉCRIRE »

Écrire, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, en respectant le code orthographique et la ponctuation. Écrire, c'est aussi tracer les lettres avec soin et lisibilité.

À l'école maternelle, écrire, c'est essentiellement travailler les composantes communes dans des situations d'écriture courtes, des situations d'écriture inventée et des situations de dictée à l'adulte.



1. Les composantes spécifiques au champ « Écrire »

Les composantes spécifiques au champ « Écrire » sont :

- le code orthographique ;
- la ponctuation ;
- le soin et la lisibilité ;
- le tracé correct des lettres.

À l'école maternelle, le tracé des lettres se travaille en Psychomotricité fine et s'exerce aussi en Expression plastique. À l'école primaire, la calligraphie est une composante spécifique du champ « Écrire ».

Par ailleurs, les élèves sont initiés aux autres composantes spécifiques au champ « Écrire » en voyant et en entendant l'enseignant écrire, dans des situations de dictée à l'adulte.

2. Facteurs favorisant les apprentissages en ÉCRIRE

Faire écrire les élèves

Pour apprendre à écrire, il faut… écrire. L'école maternelle offre de nombreuses raisons et opportunités d'écrire. Outre la production de textes via la dictée à l'adulte (cf. 4.2.2), il est nécessaire et tout à fait possible de faire écrire chaque élève via des situations d'écriture inventée (cf. 4.4.2) et des situations d'écriture courtes (cf. 4.3.2). Par ailleurs, l'aménagement d'un coin « écriture » en classe stimule l'émergence de l'écriture chez les élèves (Giasson, 2012, p. 43). Il est important que cette partie de la classe soit régulièrement fréquentée par chaque élève. On peut y trouver une table, un tableau, du papier, des crayons, des craies, des modèles d'écriture, des abécédaires, des dispositifs pour s'enregistrer, un ordinateur, un panneau pour afficher les textes des élèves… Des rangements facilement transportables par les élèves peuvent remplacer ce coin « écriture ».

Donner de vraies raisons d'écrire

Pour susciter l'envie d'écrire, il est important de donner aux élèves de vraies raisons d'écrire. Les situations d'écriture courtes et les dictées à l'adulte se basent sur leur propre vie, leurs expériences, leurs aventures, leurs réflexions (Nadon, 2007, p. 68). Les écrits vont servir à signer (par son prénom), à communiquer (par exemple inviter ou légender une production plastique) ou à garder des traces de ce qui a été vécu (par exemple légender une photo prise pendant une activité). Écrire de la fiction est plus compliqué et demande de maitriser davantage de concepts narratifs.

Donner des réflexes de scripteurs

Dès les premières situations d'écriture des élèves, il est nécessaire de les inciter à utiliser leurs outils pour écrire : mur de mots, liste des prénoms, répertoire des chiffres… L'objectif est d'amener les élèves à prendre de bons réflexes de scripteurs : aller voir dans des référentiels plutôt que d'inventer l'orthographe des mots. L'idée est d'amener les élèves à respecter les principes suivants : j'écris le mot si je le connais ; je cherche dans mes « outils pour écrire » les mots que je ne connais pas ; je demande à l'enseignant le mot que je ne trouve pas dans mes outils (Ouzoulias, 2014).

Se baser sur une progression logique en écriture inventée

L'écriture inventée (cf. Balises 4.4.2) permet à l'enseignant de se rendre compte – avant l'apprentissage formel du tracé des lettres – de la conception que chaque élève se fait du rapport entre l'oral et l'écrit. L'élève écrit un mot comme il pense devoir l'écrire. Certains mots sont plus faciles à écrire que d'autres. Une progression des mots à proposer aux élèves pour les situations d'écriture inventée existe (Boiron, 2014-2015). D'abord des mots sans difficulté orthographique d'une ou deux syllabes (sol, lama, moto, papi, bébé, bocal…), puis des mots sans difficulté orthographique de trois ou quatre syllabes (tomate, tatami, école, météo, lavabo…), enfin des mots avec des lettres muettes (tapis, radis, lit, chat, escargot, chocolat…).

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C5 Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation* de communication.	**M3**	Produire personnellement une phrase significative : • en assemblant des mots écrits connus ou illustrés (vignettes, étiquettes...) ; • en sollicitant un tiers pour transcrire un message.
C6 Produire une trace collective qui exprime une activité vécue en classe.	**M2**	Formuler une idée ou réaliser une illustration pour produire collectivement des traces utiles d'une activité de classe et les présenter de manière structurée.

C5 **M3** **Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation de communication.**

Mobilisations possibles

4.1.1 Analyser la situation de communication
4.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication
4.2.2 Élaborer des contenus
4.4.1 Utiliser les unités grammaticales
1.4.1 Utiliser les unités grammaticales

Mise en situation de départ

Les élèves effectuent une sortie en forêt.

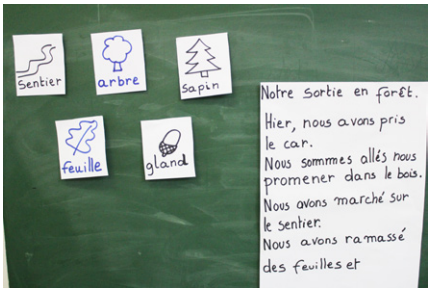
Le lendemain, dans le cadre d'une activité en éveil, l'enseignant reprend les éléments essentiels appris. Un panneau élaboré avec les élèves est affiché et servira de référentiel.

En parallèle, les nouveaux mots de vocabulaire sont placés sous forme de cartes-images dans la boîte à mots ou sur un mur de mots.

Le lendemain, l'enseignant entreprend une activité en français/écrire* en deux temps :

- Écrire un texte racontant leur promenade nature via la dictée* à l'adulte. L'activité se déroule par groupe de 5 élèves et chaque élève dicte une phrase.
- En atelier et individuellement, les élèves doivent écrire leur phrase produite via la dictée à l'adulte en assemblant des étiquettes-mots. Ils peuvent s'aider de l'affiche référentielle effectuée dans le cadre de l'activité d'éveil.

Matériel



Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

1. Construire d'autres phrases que la sienne avec des étiquettes-mots.

Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

Observations	Interventions pour mobiliser des ressources
Rédiger un texte via la dictée à l'adulte : • L'élève n'a pas bien compris l'intention d'écriture. Il est hors sujet : « Hier je me suis disputé avec… » • L'élève ne parvient pas à dicter une phrase avec un contenu pertinent (difficulté à élaborer des significations par rapport à l'activité) : « J'ai bien aimé ça… » ; « Je sais pas… ». • L'élève a des idées pertinentes mais ne parvient pas à formuler une phrase syntaxiquement correcte. • L'élève émet une phrase correcte avec des idées pertinentes mais ne parvient pas à mobiliser un vocabulaire assez précis. Ex. : « On a vu beaucoup les mêmes arbres avec des fruits qu'on ne peut pas manger. »	• « D'accord je comprends. À présent concentre-toi sur la promenade. Tu t'en souviens ? » • « Qu'avons-nous observé ? Qu'as-tu appris, retenu ? » Travailler sur le passage de la forme orale à la forme écrite : • « Je constate que tu as envie d'écrire beaucoup d'informations intéressantes. On n'écrit pas comme on parle. Je vais relire ta phrase et nous allons tous l'écouter* en fermant les yeux et vous allez me dire si elle est correcte. » • « Peux-tu préciser le nom de l'arbre ? Qui peut rappeler les noms des arbres rencontrés ?… C'est donc le chêne dont tu parles… et quel est le fruit du chêne ? » **Interventions différées pour pallier une/des difficulté(s) observée(s)** Proposer des activités élémentaires en **[1.4.1]** et en **[4.4.1]** afin de travailler la structure d'une phrase. Proposer très régulièrement des activités élémentaires en **[4.2.1]** afin d'apprendre à utiliser les termes précis liés au contexte.
Observations **Rédiger des phrases avec des étiquettes-mots :** • L'élève ne comprend pas la signification de toutes les étiquettes. • L'élève ne choisit pas les étiquettes-mots adéquates. • L'élève prend les étiquettes correctes mais met les mots dans le désordre, sa phrase n'a pas de sens.	**Interventions pour mobiliser des ressources** • « Certains n'ont pas compris toutes les étiquettes-mots. Nous allons en rappeler le sens. » • « Je vais répéter la phrase que tu as choisi d'écrire. Écoute bien et mémorise-la. Ensuite aide-toi des référentiels affichés sur le mur : l'affiche et le texte pour choisir les étiquettes-mots. » • « Tu dois construire ta phrase en plaçant tes mots dans l'ordre où tu les entends. Regarde, on commence en haut à gauche et on va vers la droite. » • « Nous avons, avons c'est le verbe… » **Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)** Proposer des activités élémentaires en **[1.4.1]** et en **[4.4.1]** afin de travailler la structure d'une phrase.

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- L'élève est très timide et n'ose pas s'exprimer lors de la dictée à l'adulte.
- L'élève prend trop de place et ne laisse pas les autres s'exprimer.
- L'élève manque de capacité d'inhibition et ne parvient pas à se concentrer sur la tâche demandée : il fait constamment référence à d'autres activités, il ne parvient pas à choisir les bonnes étiquettes-mots.

Dans ces différents cas, l'enseignant va prendre en charge les éléments qui placent l'élève en difficulté et qui ne sont pas liés à la compétence. L'enseignant entre en dialogue avec l'élève pour lui permettre de cerner les enjeux d'apprentissage.

4.1 ORIENTER SA PRODUCTION D'ÉCRIT

4.1.1 Analyser la situation de communication

SAVOIR-FAIRE

Identifier les éléments de la situation* de communication.

REPÈRES

M3	Répondre aux questions : • Qui écrit à qui ? (*l'auteur/l'émetteur, le lecteur/ le récepteur*) • Quoi ? (*contenu*) • Pour quoi ? (*le but*) • Pourquoi ? (*l'intention de l'auteur*) • *Avec quoi ?* (*l'outil*) • *Sur quoi ?* (*support*)
M2	*Répondre aux questions :* • *Qui écrit à qui ? (l'auteur/l'émetteur, le lecteur/ le récepteur)* • *Quoi ? (le contenu)* • *Pourquoi ? (l'intention)* • *Avec quoi ? (l'outil)* • *Sur quoi ? (support)*

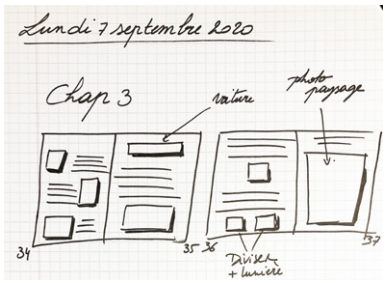
Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

L'intention d'écriture et l'analyse de la situation de communication sont à la base du projet d'écriture et de la planification de celui-ci : pourquoi écrire ? Sur quoi écrire ? À qui écrire ? En écriture comme en lecture, déterminer les intentions d'un texte (informer, convaincre, donner du plaisir, enjoindre) est une habileté essentielle. À partir de l'intention d'écriture qu'il se donne, l'élève va choisir et élaborer une structure (cf. 4.3.2) au texte à rédiger (Giasson, 2012, p. 115). Il faut également donner aux élèves de vraies raisons d'écrire (cf. Introduction « Écrire ») : pour cela, en début d'apprentissage, les élèves pourront écrire sur leur propre vie, leurs expériences, leurs aventures, leurs réflexions (Nadon, 2007, p. 68). Écrire de la fiction est plus compliqué et demande de maitriser davantage de concepts narratifs.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier les éléments de la situation de communication



Observer des brouillons d'auteurs pour prendre conscience qu'ils planifient leur texte en fonction d'une intention.

Planifier son projet personnel d'écriture page par page.

Partir des centres d'intérêt des élèves pour susciter les idées.

Aménager un coin « écriture » en classe.

Être « nourri » par de nombreuses lectures.

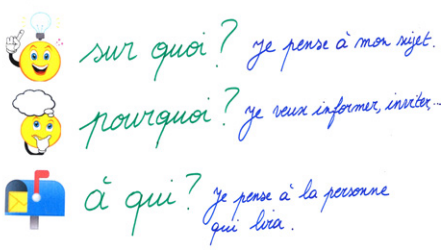
Interactions possibles :

- **Comment l'auteur fait-il pour savoir ce qu'il va écrire ?**
- **À qui veux-tu écrire ? Pourquoi veux-tu lui écrire ? Que vas-tu lui écrire ?**
- **Tu me dis que tu vas raconter ta visite chez le dentiste… Prévois les différentes pages/étapes pour ton écrit…**
- **Tu vas faire un plan : veux-tu donner des informations ou raconter une histoire ? Que veux-tu écrire d'abord ? Et ensuite ?**
- **Choisis une photo, une carte postale… Que pourrais-tu dire à son sujet ?**
- **À partir de ta farde : « Mes gouts, mes intérêts », qu'aimerais-tu écrire ? Tu vas nous partager ce que tu as fait à la danse…**

Verbaliser le contenu d'écriture : mettre ses idées sur papier avec des dessins et/ou des mots.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une synthèse pour écrire une narration et mettre en évidence l'intention et la planification



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pourquoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit (P2).

4.2 ÉLABORER UN MESSAGE ÉCRIT

4.2.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Mobiliser le bagage lexical pour exprimer un message (vocabulaire spécifique aux domaines).	M3	*Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (disciplines).*
	M2	↗
Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe, pour exprimer un message *(vocabulaire courant).*	M3	Utiliser de manière adéquate, selon leur sens commun, des mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe. *Rechercher et lister des mots de vocabulaire en les dessinant, en les recopiant, en les dictant à l'adulte ou en les écrivant (écriture* inventée).*
	M2	*Choisir, parmi des mots proposés, des mots de vocabulaire en les dictant à l'adulte ou en les dessinant.*
	Acc./ M1	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

CONCEPTS CLÉS

Vocabulaire courant :
cf. 1.2.1 (1/2)

Vocabulaire spécifique aux domaines :
cf. 1.2.1 (1/2)

BALISES ET SENS

Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation* de communication est un enjeu de réussite scolaire.

Le vocabulaire ne s'acquiert pas par simple exposition aux mots. Il importe que les élèves puissent mobiliser le bagage lexical des échanges, des activités vécues, des chants, des jeux ou des lectures de livres à bon escient. Inscrire l'élève dans une posture d'auteur lui offre cette occasion de réutiliser efficacement le vocabulaire découvert dans les situations de classe. En partant de textes sources de qualité, comme les albums de littérature de jeunesse, par exemple, l'enseignant peut aider les élèves à diversifier leurs propos en remplaçant un mot par un autre, plus précis, en s'aidant d'un mur de mots, en utilisant régulièrement des adjectifs et des adverbes.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe, pour exprimer un message.

Écrire une couverture de livre ou un livre en réutilisant les adjectifs appris.

Réécrire l'histoire en utilisant un autre moyen de transport que le bateau.

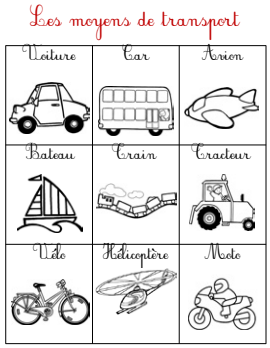
Connaitre des mots.

Interactions possibles :

- Réalise le portrait de ton propre monstre. Comment sera sa bouche ? Et son nez ? Souviens-toi dans les livres lus comment étaient les montres ? Décris ton monstre.
- Et si le chat prenait le train plutôt que le bateau pour partir en voyage, que lui arriverait-il ? Pense aux nouveaux mots que nous avons appris.
- Invente une recette de sorcière. Tu peux utiliser le référentiel de cuisine, les imagiers, le dictionnaire de classe.
- Dans ton histoire, j'aimerais que tu places deux noms de vêtements. Tu te souviens, nous les avons appris.

Partager les productions.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire (P2).

4.2 ÉLABORER UN MESSAGE ÉCRIT

4.2.2 Élaborer des contenus

SAVOIR

- ✓ Des éléments d'un écrit.

REPÈRES

M3	Imaginer le titre et l'illustration de la couverture d'un livre.
M2	*Choisir un titre parmi ceux proposés par l'enseignant.*
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- → *Construire l'idée du message à exprimer.*
- → Dicter à l'adulte un message court.
- → Dicter à l'adulte une phrase significative en lien avec le vécu de la classe.

M3	Formuler sa pensée, son idée en dictant une phrase significative à l'adulte. *Adapter son débit* à la situation de dictée.* *Rectifier après réécoute, en tenant compte des remarques de l'adulte ou des pairs, une formulation impropre ou incomplète.*
M2	Formuler oralement un message, à l'adulte, pour qu'il l'écrive (*un titre, le résumé d'une activité vécue, la légende d'une photo, un récit bref...*).
Acc./ M1	↗

- → Exprimer en écriture* inventée une idée personnelle.

M3	Formuler sa pensée, son idée en l'exprimant à l'aide de l'écriture inventée.
M2	*Rechercher des idées à partir de ses connaissances en les représentant à l'aide d'un dessin, d'un mot...*
Acc./ M1	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

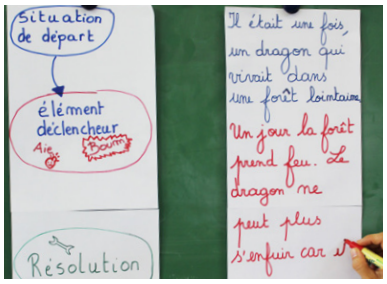
Avant l'entrée formelle dans l'écrit, les élèves passent par différents stades dans leur appropriation de l'écrit, dont le dessin. À l'école, ils produisent des textes via l'écriture inventée (cf. 4.4.2), des situations d'écriture courtes (cf. 4.3.2) et la dictée à l'adulte. La **dictée à l'adulte** est une situation d'écriture qui favorise la découverte des normes de l'écrit et des correspondances graphophonétiques (Thévenaz-Christen, 2012). Elle se réalise individuellement, en ateliers ou en groupe-classe et dure 10 à 15 minutes (Brigaudiot, 2015, p. 199). Un ou plusieurs élèves élaborent un message et le dictent à l'enseignant. L'enseignant écrit sur un support visible des élèves, dit en même temps qu'il écrit, relit souvent le texte en cours d'élaboration et, à la fin, effectue une révision du texte. Durant la dictée, l'enseignant écrit en cursive et reformule explicitement le message « dit » en un message correspondant aux normes de l'écrit (syntaxe, ponctuation…).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

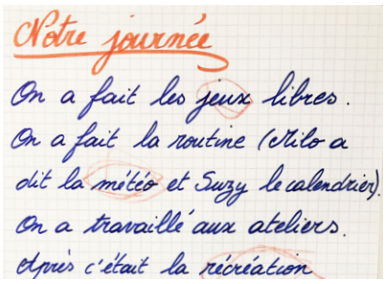
Dicter à l'adulte un message court + Dicter à l'adulte une phrase significative en lien avec le vécu de la classe

Dicter une petite phrase en lien avec le vécu.

Dicter une comptine connue afin de se concentrer sur les mots et les phrases qui la composent.



Rédiger chacun une phrase à partir du schéma de l'histoire.



Dicter une production commune à la classe.

Vivre des activités.

Interactions possibles :

- **Qu'as-tu dessiné ? Que vois-tu sur la photo ? Peux-tu « écrire* » en me dictant une phrase qui explique ton dessin/la photo ?**
- **J'écris sous ton dessin : « la fleur, elle est jolie » ? Je vais écrire : « la fleur est jolie ».**
- **Peux-tu parler* lentement pour que j'aie le temps d'écrire ?**
- **Qui peut me dire la phrase que je dois écrire pour… ?**
- **Observez bien ce que j'écris, je dis les mots en même temps que je les écris.**
- **L'un d'entre vous connait ce signe à la fin de la question : « Qui es-tu ? ».**
- **Je relis le texte en pointant chaque mot, écoutez bien si tout vous paraît correct.**

Relecture à haute voix du message par l'adulte.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- produire un écrit en tenant compte des paramètres de la situation de communication (P2-P6).

4.3 ASSURER L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ÉCRIT

4.3.1 Assurer la cohérence du message

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Reprendre une information d'une phrase à l'autre afin d'éviter la répétition (anaphore).*	M3	*Employer des pronoms personnels ou un substitut* lexical pour remplacer un personnage (via une dictée à l'adulte).*
	M2	↗

4.3.2 Appliquer les caractéristiques de la structure

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Organiser le texte selon la silhouette du texte.*	M3	*Disposer adéquatement le titre, le texte, les illustrations sur l'espace de la page.*
	M2	↗
Organiser la phrase en respectant sa structure.	M3	*Agencer les idées, les mots en phrases en utilisant un modèle de phrase donné (dégager la structure en classe).*
	M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

Proposer des situations d'écriture courtes de manière régulière aux élèves favorise les apprentissages en écriture et en lecture. C'est un complément aux autres situations d'écriture proposées en classe (dictée à l'adulte et écriture inventée – cf. 4.2.2 et 4.4.2). Il est possible de travailler à partir de textes à structures répétitives, de comptines déjà rencontrées, d'autoportrait… Les élèves complètent avec leurs propres mots des parties de phrases en s'aidant du mur de mots, des prénoms des élèves, des référentiels de classe. Lors de ces situations d'écriture, les élèves sont incités à utiliser leurs « outils pour écrire » (mur de mots, etc.), à ne pas inventer l'orthographe des mots. L'idée est d'amener les élèves à respecter les principes suivants : j'écris le mot si je le connais ; je cherche dans mes « outils pour écrire » les mots que je ne connais pas ; je demande à l'enseignant le mot que je ne trouve pas dans mes outils (Ouzoulias, 2014).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Organiser la phrase selon la structure du texte

Rechercher des mots à substituer à ceux du texte connu.

Inventer des variantes au chant : *Savez-vous planter des choux ?*

Partager sa production avec la classe est essentiel.

Lecture du texte mémorisé/déjà rencontré.

Interactions possibles :

- **Dans la comptine « une souris verte », par quel mot pourrait-on remplacer une souris ?**
- **Peux-tu compléter la comptine : « Souris verte rencontre… ». Qui pourrait-elle rencontrer ? Souviens-toi, nous avons cherché ensemble.**
- **Où pourrais-tu trouver comment écrire « chien » ? Est-ce un mot que nous avons déjà rencontré ?**
- **Que vas-tu écrire : savez-vous planter…**
- **Et ensuite, on les plante avec…**

Lire sa production et la partager sur un blog de la classe afin de lui permettre d'exister en dehors des murs de la classe.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Le mur de mots permet d'alimenter les différents écrits.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- organiser (graphiquement) les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante donnée (P2).

4.3 ASSURER L'ORGANISATION D'UN MESSAGE ÉCRIT

4.3.3 Élaborer la chronologie

SAVOIR

- *Des connecteurs de temps.*

REPÈRES

M3	*S'approprier les mots : d'abord, ensuite, enfin, après, à la fin, au début.*
M2	↗

SAVOIR-FAIRE

- *Restituer la chronologie d'un récit écouté ou lu.*
- *Élaborer la chronologie d'un récit inventé.*

M3	*Élaborer, via la dictée à l'adulte, un récit écouté ou lu ou un récit inventé en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin.*
M2	↗

Liens possibles vers EPC :
EPC 1. : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

Il n'y a pas de récit sans une situation de départ, un enchainement d'actions et une fin. La chronologie se construit à partir de suites langagières orales qui sont transcrites par le biais de dessins, de l'écriture* inventée (cf. 4.4.2) ou de la dictée à l'adulte (cf. 4.2.2). Les élèves comprennent la chronologie en partant des scripts* des récits* du quotidien (sortir au magasin, fêter un anniversaire…) (Terwagne & Vanesse, 2013). En lisant et en écoutant beaucoup d'albums, ils assimilent la succession d'actions et la logique sous-jacente qui en découle (Brigaudiot, 2015, p. 152). C'est aussi en apprenant à trouver des idées d'histoires et à planifier leurs écrits (Calkins, 2018) que les élèves se construisent un solide bagage en narration. Ils comprennent ainsi que c'est « le sens de la lecture qui instaure une chronologie dans l'histoire ; de gauche à droite pour dire le temps qui va de l'avant » (Alamichel, 2010).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer la chronologie d'un récit inventé

Pratiquer l'histoire en 3 étapes aide à la planification du récit.

Apprendre à planifier les étapes d'un récit en le schématisant.

Filmer et visionner l'histoire écrite permet d'en apprécier la cohérence.

Dicter un récit à l'adulte en tenant compte des connecteurs imposés.

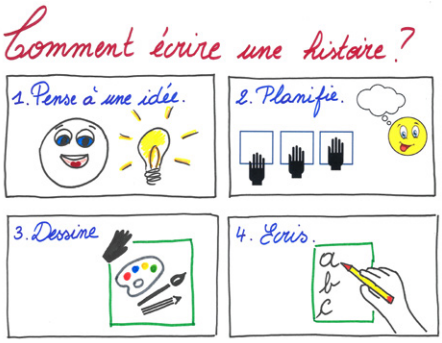
Trouver un projet d'écriture.

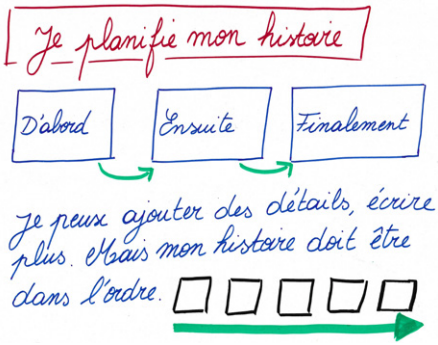
Interactions possibles :

- **Raconte en 3 étapes : d'abord, ensuite et finalement.**
- **Comment se termine ton histoire ? Tes illustrations sont-elles dans l'ordre de ton histoire ?**
- **Que va-t-il arriver au dragon ?… Dessine-le vite pour garder l'idée… Ensuite, tu rédigeras…**
- **Visionnons votre histoire… Avez-vous respecté l'ordre du récit ?**
- **Je relis ce que tu m'as dicté : D'abord… Ensuite, attention, cela tu l'as déjà dit… Le mot « ensuite », te prévient que tu dois écrire* ce qui se passe après…**

Verbaliser les étapes de l'histoire écrite.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- décrire la chronologie d'un texte simple et structuré (P2-P6).

4.4 COMPOSER LA PHRASE, LE MOT

4.4.1 Utiliser les unités grammaticales

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Écrire une phrase à partir d'étiquettes-mots données, fréquemment utilisées en classe.	M3	Assembler des étiquettes-mots pour former une suite de mots significative (*phrase*), avec un modèle.
	M2	↗
Élaborer des phrases syntaxiquement correctes (types et structures différents).	M3	*Construire, via la dictée* à l'adulte, une phrase déclarative en utilisant :* • *une structure correcte propre au langage écrit (à minima sujet/verbe/complément) ;* • *le point en fin de phrase.*
	M2	*Construire, via la dictée à l'adulte, une phrase déclarative en utilisant :* • *une structure correcte propre au langage écrit (à minima sujet/verbe/complément).*

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.1 : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

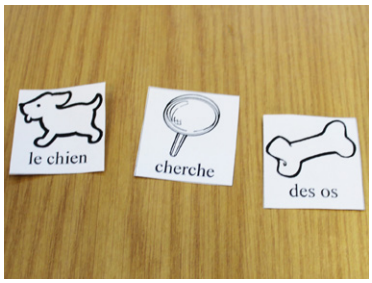
BALISES ET SENS

À l'école maternelle, les étiquettes-mots sont, pour les élèves, une façon de produire rapidement un écrit et de se construire des représentations de l'acte d'écrire (Brigaudiot, 2000). En manipulant les étiquettes pour former des phrases, ils prennent conscience que tous les mots ne sont pas de même nature et que leur ordre dans la phrase est important. Il s'agit des prémices essentielles de la conscience syntaxique.

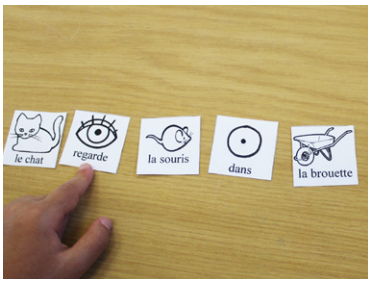
Toutes les occasions permettant aux élèves de s'intéresser à l'écrit sont à encourager. Après s'être mis d'accord sur la signification des étiquettes-mots, les élèves manipulent les étiquettes pour créer des phrases et se rendent compte du pouvoir qu'ils peuvent exercer sur les mots : les choisir, les inverser, les changer… Si ce type d'activité est associé à des ateliers d'écriture durant lesquels les élèves écrivent « pour de vrai », ils deviendront de plus en plus autonomes par rapport à l'utilisation de la langue écrite.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Écrire une phrase à partir d'étiquettes-mots données, fréquemment utilisées en classe



Assembler des étiquettes-mots afin de former une phrase.



Enrichir les phrases en introduisant de nouveaux mots.

Créer des phrases à partir des titres d'albums connus.

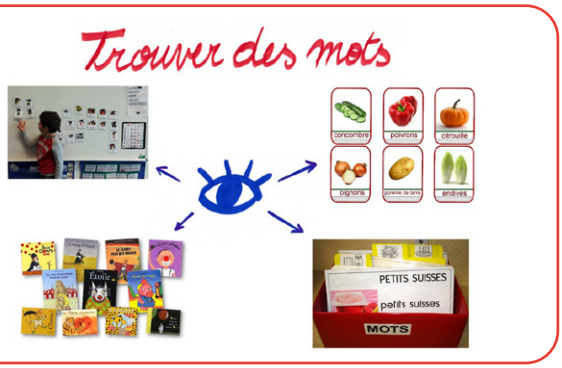
Construire le sens des étiquettes-mots.

Interactions possibles :

- **Lis-nous tes phrases. Lena arrose les plantes. ; Sacha nettoie la cage du lapin… ; Par quel mot pourrais-tu remplacer « Sacha » ? Lena arrose la cage du lapin… Est-ce que c'est une phrase qui a du sens ?**
- **Crée d'autres phrases…**
- **Que remarques-tu lorsqu'on change tel ou tel mot de place ?**
- **Une phrase doit-elle toujours commencer par une personne ou un animal ?… Essaie d'écrire une phrase qui commence par un lieu par exemple…**
- **Regarde dans les mots tirés des couvertures d'albums, quel mot pourrais-tu utiliser pour compléter ta phrase ? Il reste plein de tout petits mots…**

Lire la phrase à la classe.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- écrire en laissant des espaces entre les mots (P2) ;
- respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate (P6).

4.4 COMPOSER LA PHRASE, LE MOT

4.4.2 Apprendre et utiliser le code

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Reconnaitre la lettre comme élément nécessaire à la composition du mot.	M3	Repérer la présence des lettres pour composer un mot.
	M2	↗
S'initier à l'écriture de son prénom.	M3	*Écrire de mémoire son prénom.*
	M2	Solliciter un tiers pour écrire son prénom. Composer son prénom à l'aide de lettres amovibles. Signer sa production au moyen de son étiquette-prénom.
S'initier à l'écriture* inventée avec un outil scripteur.	M3	**E**
	M2	Garder, à l'aide de l'écriture inventée, des traces personnelles d'une activité choisie par l'élève.
	Acc./ M1	↗
S'initier à l'écriture d'un mot fréquemment rencontré en classe.	M3	Composer un mot à l'aide de lettres amovibles *avec un référentiel*. Copier, à partir d'un exemple donné, un mot fréquemment rencontré en classe. *Écrire des mots à l'aide de l'écriture inventée.*
	M2	*Composer un mot issu d'un référentiel à l'aide de lettres amovibles.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.1 : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

Avant l'entrée formelle dans l'écrit, les élèves ont des connaissances préalables sur la langue écrite (Ferreiro, 2008). À l'école, ils produisent des textes via la dictée à l'adulte (cf. 4.2.2), des situations d'écriture courtes (cf. 4.3.2) et l'écriture inventée (aussi appelée écriture spontanée ou écriture approchée). **L'écriture inventée** est une situation d'écriture qui permet de faire émerger ses connaissances préalables. Les élèves sont incités à écrire avant d'avoir formellement appris à le faire.

Par l'analyse des essais d'écriture des élèves, l'enseignant est informé de l'avancée de chaque élève par rapport à deux composantes essentielles de l'acte de lire : la conscience* phonologique et le principe* alphabétique. Il peut ainsi adapter son action pédagogique selon les besoins repérés. L'écriture inventée peut être pratiquée dès la M2 si elle a du sens pour l'élève (légender une photo, écrire une étape d'une recette…).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'initier à l'écriture inventée avec un outil scripteur

Encourager dès le plus jeune âge les simulacres d'écriture.

Écrire une histoire et en faire un livret.

Installer un atelier d'écriture pour encourager la pratique.

Enrichir sa production grâce à des stratégies apprises.

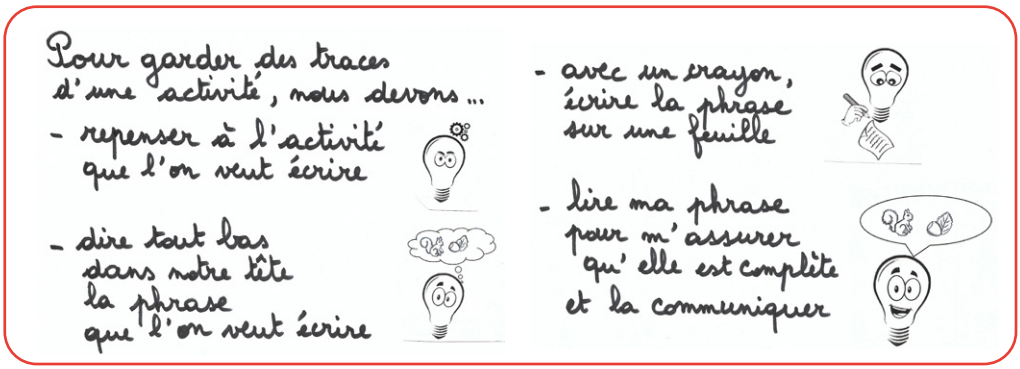
Mettre à disposition des élèves le matériel.

Interactions possibles :

- **C'est génial, tu as écrit… Peux-tu me dire ce que tu as voulu écrire ?**
- **Qu'as-tu pensé de cette histoire, de ta journée ? Écris-le.**
- **Oh, je vois que tu écris des lettres !**
- **C'est tel mot que tu as voulu écrire… Consulte le mur de mots…**
- **Tu as écrit beaucoup de T comme dans Thalia…**
- **Tu désires que je te donne la façon correcte d'écrire tel mot. Regarde, le voici sur un post-it…**
- **Amister, c'est hamster ? Va consulter le référentiel…**

Lire et partager son écrit si on en a l'envie.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- encoder un mot : en effectuant les conversions phonème-graphème, en utilisant sa mémoire, en utilisant ses connaissances orthographiques (P2).

4.5 ASSURER LA PRÉSENTATION D'UN MESSAGE ÉCRIT

4.5.1 Assurer la présentation au niveau graphique (outil, soin et lisibilité)

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Employer l'outil adéquat en fonction du support.	M3	*Choisir et utiliser l'outil adéquat (crayon de couleur, craie, pinceau, crayon ordinaire...) en fonction du support (cahier de coloriage, tableau, bricolage à peindre, cahier de vie...).*
	M2	↗
Garder des traces personnelles en utilisant un outil scripteur.	M3	Écrire* de manière spontanée pour garder des traces personnelles. Solliciter un tiers pour écrire un mot choisi personnellement et le recopier.
	M2	*Solliciter un tiers pour écrire un mot choisi personnellement et le recopier.*

Liens possibles vers EPC :
EPC 1.1 : Construire une pensée autonome et critique
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS

Il est essentiel que la culture de l'écrit se développe dès l'école maternelle. L'élève n'a pas besoin de maitriser la lecture pour entrer en écriture. Placé en situation de production et non pas seulement en posture de réception, il sera mieux à même d'appréhender le principe* alphabétique (Ferreiro, 2008). À partir d'essais spontanés, l'élève comprendra ainsi peu à peu que l'écrit est un code permettant de communiquer et de garder une trace d'un vécu.

Proposer à l'élève de garder des traces personnelles que ce soit par le biais de l'écriture inventée (cf. 4.4.2) ou via la dictée à l'adulte (cf. 4.2.2), c'est l'inscrire dans une réelle démarche d'auteur (Calkins, 2018).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Garder des traces personnelles en utilisant un outil scripteur

Garder des traces personnelles d'un moment vécu.

À partir de l'album « Une cuillère pour... » de Rascal et Jadoul, créer de nouvelles pages.

Partager sa production avec un camarade de classe.

Évoquer un moment vécu.

Interactions possibles :

- **Que souhaites-tu garder comme souvenir de ton weekend ? Quelle histoire as-tu préférée ? Tu peux dessiner et écrire pour en garder une trace.**
- **Nous terminons l'activité. Que vas-tu dessiner et/ou écrire pour t'en rappeler ? Je peux t'aider si nécessaire.**
- **Tu as poursuivi le récit du cochon qui donnait à manger... Qu'a-t-il cuisiné, cette fois ?**
- **Tu veux que je te donne l'écriture de...**

Verbaliser à partir des traces réalisées et partager avec la classe.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Un dossier d'écriture (ou farde d'auteur) à organiser pour ranger les écrits : dans la pochette (gauche), les écrits terminés et sur les post-it à droite, les projets d'écriture et notes diverses.

Une farde d'auteur permet de garder les traces des écrits personnels.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- automatiser le tracé correct des lettres pour assurer la lisibilité et la présentation de son texte (P2) ;
- assurer la lisibilité et adapter la présentation à son destinataire (P6).

GLOSSAIRE

ANAPHORE : Procédé de reprise.
Ces procédés peuvent être de différents types :

- substitut* lexical et synonyme
- pronom personnel, possessif et démonstratif
- déterminant possessif et déterminant démonstratif, déterminant article défini.

ASSONANCE : Répétition de voyelles identiques au sein d'un mot ou d'un ensemble de mots (ananas ; le bébé bégaie béatement).

CAPITAL-MOTS : Cf. concepts clés 3.4.2 (2/2).

CATÉGORIE : Ensemble d'éléments regroupés sous une étiquette.

CATÉGORIE PERCEPTIVE : Cf. concepts clés cf. 3.2.1.

CATÉGORIE THÉMATIQUE : Cf. concepts clés 3.2.1.

CATÉGORIE TAXONOMIQUE : Cf. concepts clés 3.2.1.

CATÉGORISER : Cf. concepts clés 3.2.1.

CHAINE ANAPHORIQUE : Cf. concepts clés 2.3.1.

CHAMP LEXICAL : Cf. concepts clés 1.2.1 (2/2).

COHÉRENCE : Cf. concepts clés 1.3.1.

CONSCIENCE PHONÉMIQUE : Cf. concepts clés 2.4.2 (1/2)

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : Cf. concepts clés 2.4.2 (1/2)

CONSCIENCE SYLLABIQUE : Cf. concepts clés 2.4.2 (1/2)

CONSONNES FRICATIVES : Cf. concepts clés 2.4.2 (2/2)

CONSONNES OCCLUSIVES : Cf. concepts clés 2.4.2 (2/2)

DÉBIT : Cf. concepts clés 2.5.2

DÉRIVATION : Cf. concepts clés 1.2.1 (2/2)

DICTÉE À L'ADULTE : Cf. concepts clés 4.2.2

DISCRIMINATION VISUELLE : Cf. concepts clés 3.4.2 (1/2)

ÉCOUTER : Cf. Introduction Écrire

ÉCRIRE : Cf. Introduction Écrire

ÉCRITURE INVENTÉE (OU ÉCRITURE SPONTANÉE) : Cf. concepts clés 4.4.2

FACTEURS DE COHÉRENCE : Cf. concepts clés 2.3.1

FAMILLE DE MOTS : Cf. concepts clés 1.2.1 (2/2)

HABILETÉ (DE LECTURE) : Aptitude, capacité, compétence démontrée par un lecteur lors de l'acte de lire.

HYPOTHÈSE (D'ANTICIPATION) : Cf. concepts clés 3.2.5

INDICE (D'UN DOCUMENT) : Cf. concepts clés 3.2.5

INFÉRENCE : Cf. concepts clés 2.2.4

INFÉRENCE LOGIQUE : Cf. concepts clés 2.2.4

INFÉRENCE PRAGMATIQUE : Cf. concepts clés 2.2.4

INFORMATION EXPLICITE : Cf. concepts clés 3.2.3

INFORMATION IMPLICITE : Cf. « inférence »

INTENTION (DE LECTURE) : Raison pour laquelle on lit un document (s'informer, se divertir, agir…).

INTENTION (D'ÉCRITURE) : Raison pour laquelle on écrit.

INTONATION : Cf. concepts clés 2.5.2

LANGUE DE SCOLARISATION : Usage langagier propre à l'école et auquel l'élève est confronté dès son entrée à l'école.
Cet usage de la langue se traduit par de nombreuses caractéristiques, qui sont autant de différences potentielles par rapport à la langue* de communication familière : vocabulaire et structures de phrases bien entendu, mais aussi thématiques abordées, caractère abstrait des concepts, intonations, manières de prendre la parole, statut de l'émetteur... (cf. Vol. 1 : AC 4.4).

LANGUE DE COMMUNICATION FAMILIÈRE : Usage langagier dans lequel l'enfant – quelle que soit sa langue maternelle - est entré spontanément avant son entrée à l'école grâce aux interactions avec son entourage (cf. Vol. 1 : AC 4.4).

LIRE : Cf. Introduction Lire

LIRE À VOIX HAUTE : Cf. concepts clés 2.2.3

MOYEN NON VERBAL : Cf. concepts clés 1.5.1

PARAMÈTRES DE LA VOIX : Cf. concepts clés 1.5.2

PARAMÈTRES DU CORPS : Moyens non verbaux propres au corps : regard, gestuelle, posture, expressions faciales, déplacements.

PARLER : Cf. Introduction Parler

PERMANENCE DE L'ÉCRIT : Caractère immuable de l'écrit, qui préserve la trace de son auteur et ne varie pas dans le temps.

PHONÈME : Cf. concepts clés 2.4.2 (2/2)

PRINCIPE ALPHABÉTIQUE : Cf. concepts clés 2.4.2 (2/2)

PRISE DE PAROLE : Situation de communication orale caractérisée par la diversité des participants et la modalité.

RACONTER : Cf. concepts clés 2.2.3

RÉCIT PERSONNEL : Cf. concepts clés 1.3.3

RÉCIT DU QUOTIDIEN : Cf. concepts clés 1.3.3

RIME : Répétition de sons identiques (...dos/...escargot ; ...poussette/... trottinette) à la fin de plusieurs mots ou vers.

SCRIPT : Cf. concepts clés 1.3.3

SILHOUETTE (DE TEXTE) : Cf. concepts clés 3.3.2

SITUATION DE COMMUNICATION : Cf. concepts clés 3.1.1 (1/2)

STRATÉGIE DE LECTURE : Procédure utilisée de manière consciente ou pas pour lire.

STRUCTURE DE PHRASE : Cf. concepts clés 1.4.1

STRUCTURE DE TEXTE : Cf. concepts clés 3.3.2

SUBSTITUT LEXICAL : Mot ou groupe de mots qui en remplacent un autre (synonyme).

SYLLABE ORALE ET SYLLABE ÉCRITE : Groupe de consonnes et/ou de voyelles qui se prononcent par une seule émission de souffle.

Un mot a autant de syllabes orales que de voyelles prononcées quand on parle (« do-mi-no », « sy-lab »), quand on chante une chanson ou qu'on récite une comptine (« Tour-ne, tour-ne, pe-tit mou-lin/ Ta-pent, ta-pent pe-ti-tes mains… »).
Un mot a autant de syllabes écrites que de voyelles prononçables.

Il arrive que le nombre de syllabes orales et le nombre de syllabes écrites d'un mot ne correspondent pas (souvent à cause d'un « e » dit muet). Par exemple, le mot élève contient deux syllabes orales (é-lèv) et trois syllabes écrites (é-lèv-e).

TYPE DE PHRASE : Cf. concepts clés 1.4.1

UNITÉ GRAMMATICALE : Cf. concepts clés 1.4.1

VOCABULAIRE COURANT : Cf. concepts clés 1.2.1 (1/2)

VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE AUX DOMAINES : Cf. concepts clés 1.2.1 (1/2)

VOLUME : Cf. concepts clés 2.5.2

BIBLIOGRAPHIE

ALAMICHEL, D. (2010). *Albums, mode d'emploi. Cycles 1, 2 et 3*. CREDP-Scérén.

ARPIN, M. (2019). *Ce que nous disent les murs de la classe. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire*. https://atelierecritureprimaire.com/2019/02/03/ce-que-nous-disent-les-murs-de-la-classe/

Association des Libraires du Québec. (2015, 2 avril). *Les classes doivent cultiver des lecteurs*. YouTube. https://www.youtube.com/watch ?v=YbMtYOHk0Kc

BARTH, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Chenelière Éducation-Retz.

BENTOLILA, A., (dir.), GERMAIN, B. et PICOCHE, J. (2013). *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?* Nathan.

BENTOLILA, A., (dir.), GERMAIN, B., DELPIERRE-SAUC, M. E., GRÉBERT, M., & TELLER, A. (2016). *Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre*. Nathan.

BENTOLILA, A., (dir.), GERMAIN, B., SPRINGER-CHAROLLES, L., & TACHON, H. (2014). *La maternelle, les cinq piliers du langage*. Nathan.

BOIRON, V. (2014). *Écrire au cycle 1 : écriture tâtonnée, dictée à l'adulte... Enjeux, activités et rôle du maitre*. Académie d'Orléans-Tours. https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia18/images/maternelle/documents/formation/NvxPrg/A2/VBoiron_EntreeEcritCycle1.pdf

BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.

BOLLE, M., & STORDEUR, J. (2017). *J'écoute et je parle dès la maternelle et après (3 à 8 ans)* (Collection Apprentissage de qualité éd.). Atzéo.

BOUCHARD, C., (dir.) (2020). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle.* Hatier.

BRIGAUDIOT, M. (2000). *Première maitrise de l'écrit*. Hachette Éducation.

BRIQUET-DUHAZÉ, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Éditions L'Harmattan.

CAFFIAUX, C., LECLOUX, S., & VAN LINT, S. (2007). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*. Service général du Pilotage du Système éducatif.

CALKINS, L. (2017). *L'atelier de lecture, fondements et pratiques 5 à 8 ans* (Y. Nadon & I. Robert, Trad.). Chenelière Éducation.

CALKINS, L. (2018). *Les premiers pas en atelier d'écriture 5 et 6 ans- Module 1. Textes narratifs* (Y. Nadon & M. Arpin, Trad.). Chenelière Éducation.

CAMINADE-RIFFAULT, F., (dir.). (2006). *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Scéren-CRDP.

CANUT, E., BRUNESEAUX-GAUTHIER, F., & VERTALIER, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. CRDP de Lorraine.

CANUT, E., & GUILLOU, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte - de l'oral vers l'écrit*. Retz.

CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Retz.

CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2011). *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*. Armand Colin, Le français aujourd'hui. 2012/4, 170, pp. 21-36. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm

CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2017). *Narramus : la sieste de Moussa*. Retz.

CELLIER, S. (2014). *Le vocabulaire à l'école maternelle (Guide pour enseigner)*. Retz.

CELLIER, M. (2015). *Vocabulaire à l'école primaire (Guide pour enseigner)*. Retz.

CHARMEUX, É. (1996). *Ap-prendre la parole*. SEDRAP Éducation.

CHAROLLES, M. (1988). *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années soixante*. Presses Universitaires de Lille.

CONTENT, A. (2019). *Conscience phonémique et principe alphabétique. Dans L'apprentissage de la lecture* (p. 57-66). Nathan.

DEHAENE, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.

DEHAENE, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.

DELFORGE, M. (2010). *Faire du français en maternelle*. Erasme.

Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020a). P*our enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/63/7/Les_mots_de_la_maternelle_1171637.pdf

Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020b). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf

DONOHUE, L. (2012). *La lecture autonome : gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Chenelière Éducation.

DORNER, C. (2018a). *Vers la phono (maternelle grande section) (5e éd.)*. Accès Éditions.

DORNER, C. (2018b). *Vers la phono (maternelle moyenne section) (5e éd.)*. Accès Éditions.

DUMAIS, C. (2012). *L'enseignement explicite des stratégies d'écoute*. Québec français, 164, 57-58. https://id.erudit.org/iderudit/65894ac

DUMAIS, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Université du Québec en Outaouis. https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf

DUMAIS, C., SOUCY, E., & LAFONTAINE, L. (2018). *Comment développer l'oral spontané des élèves. Vivre le primaire*, 49-51. https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf

Éduscol. (2011). *Le langage à l'école maternelle. Ressources pour faire la classe*. Scérén-CNDP- CRDP. https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Éduscol. (2014a). *Vocabulaire Grande section Thème : la dérivation, préfixes, suffixes*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/15/5/Module_7_8_Derivation_301155.pdf

Éduscol. (2014b). *Vocabulaire Grande section Thème : l'alimentation.* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/12/4/Module_2_Alimentation_301124.pdf

Éduscol. (2015). *Ressources maternelle. Graphisme et écriture. L'écriture à l'école maternelle*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_ecriture_456437.pdf

Éduscol. (2016a). *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II. 1 – Lien oral-écrit Lexique et syntaxe*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569594.pdf

Éduscol. (2016b). *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.4 - Lien oral-écrit - Les dictées à l'adulte*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf

Éduscol. (2017). *Partie IV - La littérature de jeunesse Texte de cadrage*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

Ferrand, M.-F. & Maisonnet, A.-C. (2010). *Le langage, quelle aventure !* Lyon : Scéren-CRDP.

Ferrand, M.-F. & Faury, C. (2015). *Les 2-3 ans à l'école*. Réseau Canopé.

Ferreiro, E. (2008). *L'écriture avant la lettre.* Hachette Éducation.

Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009). *L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme*. Éducation et didactique, 3(3), 63-97. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.576

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.

Fondation Roi Baudouin. (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Fondation Roi Baudouin.

Françoise, F. (2017, 6 juin). *Comment accompagner l'enfant dans ses apprentissages afin de développer des stratégies en lecture-écriture ?* [Conférence]. ISP, Namur, Belgique.

Gagnon-Roberge, S. (2018). *Conjuguer lecture et plaisir*. Éditions Érasme.

Gaudreau, A. (2018). *Enseigner le français au primaire. Une approche intégrative pour développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière Éducation.

GEE. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3e année.* Ontario. https://atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf

Giasson, J. (2006). *La lecture. De la théorie à la pratique (3e éd.).* De Boeck.

Giasson, J. (2012). *Apprentissage et difficultés*. De Boeck.

Goigoux, R., Cèbe, S., Paour, J.-L., & Bailleux, C. (2018). *Catégo. Comprendre les catégories. Apprendre à catégoriser*. Hatier.

Goutte Langlais, P. (2008–2009). *Écrire avant de savoir lire : l'écriture tâtonnée permet-elle de mieux préparer les élèves de maternelle à l'apprentissage de la lecture ?* ac-orleans-tour. https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia37/PDF/Ressources1d/memoires/Patricia_Langlais_ecriture_inventee.pdf

GRANT, M. (2018). *Le mur de mots. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire*. https://atelierecriture-primaire.com/2018/10/21/le-mur-de-mots/

GRATADOUR, M., (dir.). (2010). *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Inspection de l'Éducation Nationale de Mauriac. http://ien.mauriac.free.fr/IMG/pdf/Ressources_pour_enseigner_le_vocabulaire_en_Maternelle.pdf

HYNDRYCKX, G., LENOIR, A.-S., & NYSSEN, M. C. (2006). *La production écrite en questions. Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. De Boeck.

JOOLE, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Retz.

KARTCHNER, C. (2009). *Stratégies gagnantes en lecture au préscolaire*. Chenelière Éducation.

LE MOAL, C., & SOLER, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Retz.

LÉCULÉE, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature. Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension*. Canopé Éditions.

LEDUC, M.-E., DUMAIS, C., & PLESSIS-BÉLAIR, G. (2016). *Des livres pour jouer ! Comment stimuler le développement du jeu symbolique chez les enfants du préscolaire*. Préscolaire, 54(6), 22-25. https://www.academia.edu/34793759/Des_livres_pour_jouer

LENTIN, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. ESF Éditions.

LORINCZ, I. et DE PIETRO, J.-F. (2011). *Valoriser toutes les langues à l'école… par des approches plurielles : le projet CARAP*. Babylonia, 1 ? 49-56.

MALETTE, R., & VINET, C. (2009). *Les murs de mots.* Chenelière Éducation.

MARTINELLI, M., & MRAZ, K. (2018). *Les tableaux d'ancrage. Des référentiels dynamiques pour maximiser l'apprentissage*. Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale (France). (2019). *Les mots de la maternelle*. Ministère de l'Éducation Nationale.

MORAIS, J. (1990). *L'art de lire*. Odile Jacob.

NADON, Y. (2007). *Écrire au primaire. Réflexions et pratiques*. Chenelière Éducation.

NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année… et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation.

OUZOULIAS, A. (2014). *Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Retz.

PÉROZ, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute. Conduire et analyser une séance de langage oral à l'école maternelle*. Hachette « Profession Enseignant ».

SeGEC, SPP – FédEFoC. (s. d.-a). *Le point sur… les stratégies et les habiletés de lecture*. SeGEC. http://admin.segec.be/Documents/9056.pdf

SeGEC, SPP – FédEFoC. (s. d.-b). *Pistes pour… enseigner l'inférence de la maternelle à la 6e primaire*. SeGEC. http://admin.segec.be/Documents/9058.pdf

SeGEC, SPP – FédEFoC. (2020). *Le point sur… l'acte de lire*. SeGEC. http://admin.segec.be/Documents/9069.pdf

SERRAVALLO, J. (2019). *Le grand livre des stratégies d'écriture. 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation.

TAUVERON, C., (dir.). (2003). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* De la GS au CM. Hatier.

TERWAGNE, S., & VANESSE, M. (2013). *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2012). *La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel*. Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf

VAN REYBROECK, M., CONTENT, A., & SCHELSTRAETE, M.-A. (2006). *L'apport d'un entrainement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. UCL Louvain-la-Neuve. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A154714/datastream/PDF_01/view

WAELPUT, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle : Des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans 1/2 à 8 ans*. De Boeck

Une bibliographie des livres présents dans les illustrations de la discipline « Français » est disponible sur le site http://www.salle-des-profs.be/

ÉVEIL
AUX LANGUES

INTRODUCTION 129

QUELLE APPROCHE ? 131

1. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ORALE : ÉCOUTER – PARLER 134

1.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique 134

1.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'oral 136

1.3 Communiquer oralement en l'absence de code linguistique commun 138

2. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ÉCRITE : LIRE - ÉCRIRE 140

2.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique 140

2.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'écrit 142

2.3 Communiquer par écrit en l'absence de code linguistique commun 144

3. LES LANGUES ET LES CULTURES COMME OUTILS D'OUVERTURE À L'AUTRE 146

3.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et à la diversité culturelle 146

3.2 Identifier des liens existant entre langues et cultures 148

GLOSSAIRE 151

BIBLIOGRAPHIE 153

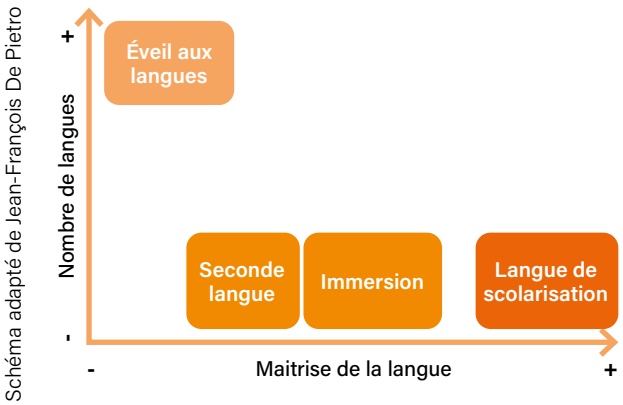
INTRODUCTION
« LANGUES MODERNES – ÉVEIL AUX LANGUES »

1. Clarification du concept

Notre monde, notre pays, nos écoles, nos classes sont caractérisés par une grande diversité culturelle et linguistique. Les élèves sont en présence d'une multiplicité de langues dans leur environnement quotidien. La vie de l'école doit être en cohérence avec le monde dans lequel les enfants grandissent ce qui implique d'avoir, dans nos classes, une approche d'ouverture aux langues et d'ouverture aux autres, dans l'accueil des différences.

Dans les activités d'éveil aux langues, les élèves sont mis en contact avec **un grand nombre** de langues et de cultures. L'objectif est de construire une **réflexion à propos de ces langues et de ces cultures**.

« *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités* ***portent sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner****. Il s'agit d'un* ***travail global****, le plus souvent* ***comparatif****, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école, et sur l'éventuelle langue étrangère ou régionale apprise* ». (Candelier, 2003)



L'objectif de l'éveil aux langues est de vivre des expériences linguistiques variées, dans un grand nombre de langues ; sans intention d'apprendre ces langues.

2. Clarification des missions de l'école maternelle en ce qui concerne les langues

« Notre **mission principale est d'enseigner le français** et de veiller à ce que chaque élève puisse **apprendre, maitriser et approfondir** cette langue dite « langue* de scolarisation. » (Code art. 1.4.1-3 § 2)

« L'école a également comme mission de **développer l'intérêt** des élèves pour la connaissance **d'autres langues** et de les amener à les utiliser **pour communiquer**. » (Code art. 1.4.1-3 § 4)

L'école maternelle, plus spécifiquement, a pour mission d'éveiller les élèves aux langues et aux cultures du monde. Les élèves prennent ainsi conscience de la diversité linguistique, des ressemblances et différences entre les langues, et du fait que les langues sont un outil de communication et d'ouverture à l'Autre. Il est nécessaire, cependant, de bien **comprendre ce que l'on souhaite que les élèves apprennent** pour faire de ces activités d'éveil, des moments riches pour les élèves.

3. Plus-value pour les élèves

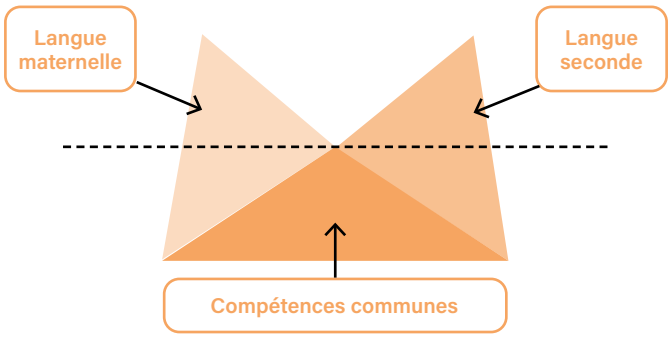
L'éveil aux langues est tant au service du développement langagier qu'au service du développement citoyen. En effet, aborder les langues, c'est s'approcher de l'Autre, de sa culture et de son identité.

3.1 Plus-value pour le développement langagier

Vivre des expériences linguistiques riches, variées et ludiques permet de développer, dès le plus jeune âge, le « gout des langues ». L'élève va associer les langues au plaisir et à l'acte de communiquer. **L'apprentissage d'une seconde langue sera dès lors entamé avec plus de motivation, d'intérêt et d'audace.**

Par ailleurs, prendre les langues comme objet d'observation et comparer les différents systèmes* linguistiques permet le **développement de capacités métalinguistiques*** chez les élèves. Ces derniers vont adopter une réflexivité sur le fonctionnement d'une langue applicable autant pour la langue* de scolarisation que pour l'apprentissage futur d'autres langues.

Les activités d'éveil aux langues permettent de mettre en lumière l'existence d'une « interdépendance »* entre les langues. Les élèves apprendront qu'ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils savent dans une langue, pour comprendre et/ou émettre un message dans une autre langue. Cette prise de conscience permet d'entrer en contact avec des locuteurs de langues étrangères en étant confiant en ses capacités à communiquer.



L'interdépendance* entre les langues
(Cummins, 2014)

Il existe une base de connaissances qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre. (Armand, 2015)

3.2 Plus-value pour le développement citoyen

L'ouverture à la diversité linguistique est indissociable de l'ouverture à la diversité culturelle. Découvrir la grande variété des langues permet d'ouvrir d'autres fenêtres sur le monde par la **mise en lumière du lien fort existant entre langue, culture et identité**.

L'éveil aux langues permet de consolider une culture d'école favorisant le développement de citoyens ayant un **regard positif sur la différence**, sachant vivre avec les autres au sein d'une société interculturelle.

Cette approche, laissant une place à la (les) langue(s) des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, soutient la mise en place d'un **climat scolaire positif, bienveillant et contribuant au succès scolaire de chacun**.

Le Centre européen pour l'enseignement des langues vivantes, sous l'impulsion du conseil de l'Europe a publié un document de référence : le **CARAP** (CAdre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures). Ce document propose un référentiel de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire pour la didactique des approches plurielles dont fait partie l'éveil aux langues (http://carap.ecml.at).

QUELLE APPROCHE ?

1. Éveiller aux langues

Éveiller : Susciter, provoquer la manifestation, l'apparition d'un sentiment, d'une aptitude (chez quelqu'un), les faire naitre. (Larousse, 2020)

Éveiller les élèves aux langues, c'est :

- développer leur intérêt pour les langues et des aptitudes favorables pour apprendre les langues ;
- leur apprendre que les langues sont un outil de communication qui permet la rencontre de l'Autre.

L'école maternelle a un rôle à jouer. Il s'agit de mettre en place des pratiques pédagogiques qui vont permettre à l'élève de :

- **Être au contact des langues :** vivre des expériences linguistiques variées, observer, comparer les langues.
- **Aborder l'apprentissage des langues avec motivation :** associer dès le plus jeune âge les langues au plaisir, semer le gout des langues.
- **Utiliser les langues :** oser utiliser les langues en écoutant et en répétant des sons et/ou des mots non familiers et, en osant entrer en communication avec l'autre, et ce sans maitrise de la langue.
- **S'ouvrir à l'Autre :** découvrir que tout le monde ne parle pas la même langue et être curieux de la diversité des langues à travers le monde.
- **Comprendre l'Autre :** prendre conscience du lien qui existe entre la langue et la culture.

Ce domaine d'apprentissage vient **enrichir le parcours scolaire** des élèves. Le présent document donne des **repères** afin de pouvoir **faire évoluer les compétences** de vos élèves. Ces repères ne sont pas associés à une année spécifique, mais vous guident afin de faire évoluer les apprentissages. Les milieux scolaires diffèrent d'une école à l'autre, les classes accueillant un nombre important d'élèves plurilingues développeront l'éveil aux langues d'une autre manière que les classes accueillant principalement des élèves monolingues. C'est donc la connaissance que vous avez de votre classe qui guide vos gestes professionnels.

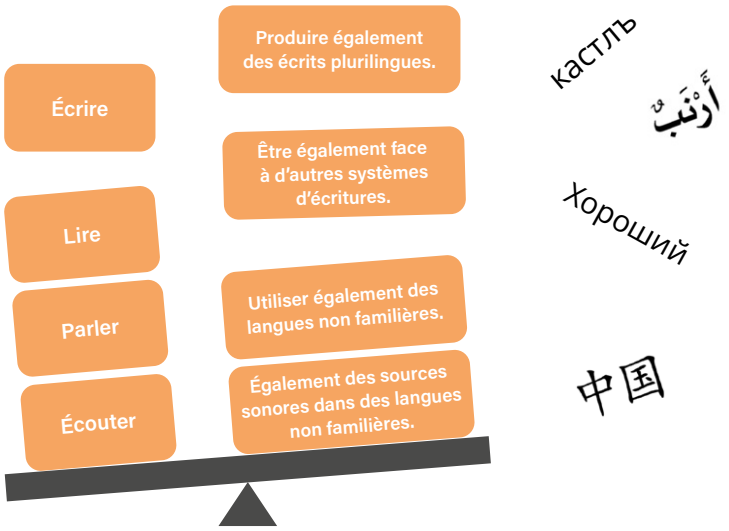
2. Une approche intégrée

L'éveil aux langues, afin d'être mené à long terme dans les classes, doit s'ancrer dans la vie réelle et s'intégrer à la vie de la classe. Il s'agit de bien comprendre ce que les élèves ont à apprendre pour mener des apprentissages de qualité.

Nous favorisons donc une approche intégrée dont l'intention est de vivre les activités d'éveil aux langues dans des contextes signifiants et motivants pour les élèves (voir page suivante pour l'exemple).

L'éveil aux langues ne sera donc pas vécu comme une discipline « en plus », mais bien comme un domaine de langues vivantes venant varier les situations d'apprentissages d'autres disciplines.

Le schéma ci-dessous illustre le nouvel équilibre à trouver pour passer d'une culture dans laquelle l'univers scolaire est exclusivement monolingue, à une culture d'école laissant une place au développement des compétences* plurilingues des élèves, favorisant leur ouverture à la diversité.



Une seule langue observée en classe (la langue de scolarisation). **Approche* singulière**	→ De nombreuses langues observées en classe. **Approche* plurielle**

Illustrons cette approche par deux exemples.

Situation proposée : reconnaitre les écrits dans la langue* de scolarisation parmi un ensemble d'écrits rassemblant différentes langues, différents systèmes* d'écriture.

LANGUE FRANÇAISE/LIRE	ÉVEIL AUX LANGUES
3.4 Décomposer la phrase, le mot **3.4.2** Apprendre le code	**2. Les langues comme outils de communication écrite** **2.2** Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'écrit

Situation proposée : écouter une histoire dans une langue non familière.

LANGUE FRANÇAISE/ÉCOUTER	ÉVEIL AUX LANGUES
2.2 Comprendre un message oral **2.2.2** Percevoir le sens global **2.2.4** Dégager des informations implicites **2.2.5** Formuler des hypothèses et les vérifier	**1. Les langues comme outils de communication orale** **1.1** Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique **1.3** Communiquer en l'absence de code linguistique commun

La diversité linguistique est un outil pour parvenir à une meilleure compréhension interculturelle. Les activités d'éveil aux langues en classe visent à permettre aux élèves de s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et, de s'outiller pour vivre au sein de sociétés multiculturelles. Les compétences d'éveil aux langues ont un lien étroit avec celles développées en éducation à la philosophie et citoyenneté.

Faisons de la diversité une opportunité pour tous les élèves de l'école.

1. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ORALE : ÉCOUTER – PARLER

1.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique

SAVOIRS

- La diversité des langues à travers le monde : la diversité d'univers sonores.
- La communication orale comme une des formes possibles de communication.

REPÈRES

	ÉCOUTER	PARLER
	Exprimer avec ses mots qu'il existe des sons différents d'une langue à l'autre. Exprimer avec ses mots que l'on peut communiquer autrement qu'en parlant.	

SAVOIR-FAIRE

- Porter son écoute sur des productions dans différentes langues. (cf. FR 2.4.2)
- Reproduire et utiliser, des éléments sonores issus de langues* non familières. (cf. FR 1.4.2)

	ÉCOUTER	PARLER
VIVRE DES EXPÉRIENCES LINGUISTIQUES VARIÉES	↗ Porter son écoute sur d'autres langues que la langue de l'école pour vivre des expériences linguistiques variées.	Reproduire et utiliser spontanément des mots, des locutions* simples issus de langues* non familières, en fonction du contexte de communication.
		Reproduire des locutions* simples dans des langues* non familières au travers de comptines, chansons, d'histoires plurilingues.
		Reproduire des mots, des sons, des intonations, au travers de comptines, de chansons, d'histoires plurilingues.
		Reproduire des sons, des intonations au travers de comptines, de chansons, d'histoires plurilingues.

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Univers sonores : Ensemble des phonèmes*, des rythmes, des intonations propres à une langue. Chaque langue possède un univers sonore différent.

Chaque langue est fondée sur un système de phonèmes (les sons de langage) dont la combinaison en syllabes, et ensuite en mots permet de former des phrases.

En français, on compte 36 phonèmes. Cependant, dans d'autres langues le spectre des phonèmes utilisés peut varier de 12 à 141.

BALISES ET SENS

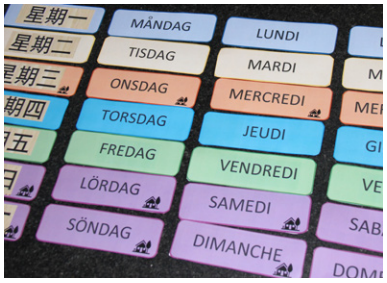
Vivre des expériences linguistiques variées suppose d'exposer l'élève à différents univers sonores. En classe, il est important que les élèves prennent du plaisir à écouter et à tenter de reproduire des sons et des rythmes différents. Il est pertinent de partir, **si les élèves sont à l'aise pour le faire**, du registre plurilingue de ces derniers. Si la réalité de la classe est plutôt monolingue, l'enseignant introduit une variété d'univers sonores à travers les activités d'écoute, les rituels...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Écouter des productions dans différentes langues + Utiliser des éléments sonores issus de langues non familières

Mettre à disposition au coin écoute, des livres plurilingues pour développer le plaisir de l'écoute et susciter l'envie de répéter des sons non familiers.

Chanter *Joyeux anniversaire* dans différentes langues. Si la réalité de la classe le permet, commencer par les langues des élèves.



Écouter occasionnellement les jours de la semaine dans d'autres langues et les répéter.

Utiliser d'autres langues pour se dire bonjour devient un rituel.

Écouter des mots et/ou des locutions* simples dans diverses langues durant les différents moments de vie de classe (rituels, anniversaires...).

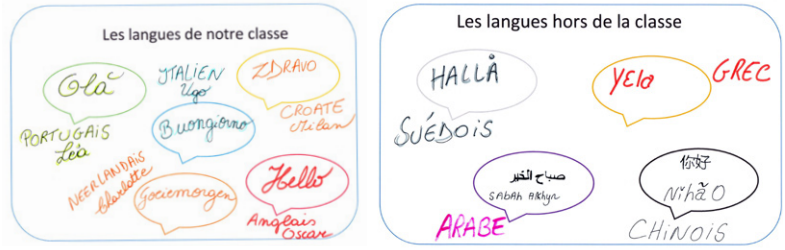
Interactions possibles :

- Qui sait dire bonjour dans une autre langue ?
- On t'écoute et on essaie de répéter après toi (ceci doit rester une invitation).
- On essaie de parler chinois aujourd'hui ?
- Nous allons écouter les jours de la semaine dans une autre langue.

Verbaliser ce que l'on ressent en écoutant et répétant des langues différentes.

Exemple de traces à garder

Les langues que nous avons déjà écoutées et répétées



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer l'audace d'utiliser les langues, sans craindre d'une part les erreurs et d'autre part une mauvaise prononciation.

1.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'oral

SAVOIRS

- L'univers* sonore de la langue* d'enseignement n'est qu'un univers sonore parmi d'autres.
- Les langues n'utilisent pas les mêmes mots (signifiant) pour exprimer la même notion (signifié).
- Les ressemblances entre les langues sont une aide pour communiquer dans d'autres langues.
- Il existe des phénomènes* d'emprunts.

REPÈRES

	ÉCOUTER	PARLER
	Exprimer avec ses mots que, d'une langue à l'autre, une même notion (signifié) ne se dit pas avec les mêmes mots (signifiant). Exprimer avec ses mots que certains mots sont aussi utilisés dans plusieurs langues.	

SAVOIR-FAIRE

- Comparer les langues à l'écoute, percevoir la proximité et la distance de l'univers sonore en utilisant des critères (phonèmes*, rythmes, intonations).
- Discriminer auditivement la langue d'enseignement d'autres langues.
- Repérer, à l'écoute, les ressemblances entre la langue d'enseignement et d'autres langues (emprunts, mots internationaux, mots qui se ressemblent). (Cf. 2.2.1)

	ÉCOUTER (POUR PARLER)
OBSERVER LES LANGUES	Repérer, dans un message émis dans une autre langue, des mots* empruntés ou des mots qui ressemblent à des mots de la langue* de scolarisation. Répéter les mots repérés à l'écoute.
	Identifier s'il s'agit d'une langue* familière ou non en se basant sur des indices sonores, sur l'intonation.
	Identifier la langue d'enseignement parmi d'autres langues.
	Porter son attention sur la variété d'univers* sonores lors de l'écoute de courtes histoires ou de comptines racontées dans d'autres langues.

BALISES ET SENS

L'objectif de ce travail comparatif est de mettre les élèves dans des situations permettant la découverte des points de ressemblances entre certaines langues. Certaines sont proches de la langue d'enseignement. Ex. : « Maman – Mamma » (italien) ou « table-tabela » (portugais). D'autres en sont éloignées. Ce travail place les élèves dans une posture d'écoute attentive et permet la découverte de la proximité et de la distance entre les différents univers* sonores.

Cela permet à l'élève de se rendre compte de l'utilité de ses compétences dans la langue d'enseignement, pour comprendre des messages émis dans d'autres langues du monde.

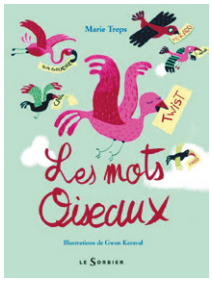
PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer, à l'écoute, les ressemblances entre la langue de scolarisation et d'autres langues

Écouter plusieurs fois le même récit dans différentes langues. Ici par exemple le dispositif « Sac d'histoires ».

Découvrir, au fur et à mesure des écoutes, qu'il existe des ressemblances entre les langues.

Créer des situations d'écoute qui permettent la comparaison des langues.



Découvrir les mots qui voyagent d'une langue à l'autre (Kimono, parking, etc.).

Choisir une histoire simple et connue des élèves – déjà entendue en langue* de scolarisation.
Annoncer aux élèves que l'on va chaque jour écouter cette histoire dans une autre langue. Il peut être utile d'écouter plusieurs fois la même langue pour pouvoir repérer les similitudes.
Lors de l'écoute dans les autres langues, mettre régulièrement en pause et interagir avec les élèves.

Interactions possibles :

- Avez-vous repéré certains mots ? Lesquels ?

Comment cela se fait-il que vous les compreniez alors que vous ne parlez pas cette langue ?

- Écoutez bien, aujourd'hui nous allons essayer de repérer le mot « chat » dans l'histoire racontée en anglais.

Exemples de traces à garder

Créer le livre de votre classe au fil de vos découvertes.

Des langues qui ressemblent à la langue de l'école (le français)

ITALIEN	ESPAGNOL	PORTUGAIS
Maman ↔ Mama	Maman ↔ Mamá	Table ↔ Tavolo
Chocolat ↔ Cioccolato	Vélo ↔ Bicicleta	Maman ↔ Mamma
Banane ↔ Banana		École ↔ Scuola

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer la capacité à utiliser ses connaissances langagières dans une langue pour en comprendre une autre (interdépendance* entre les langues).

1.3 Communiquer oralement en l'absence de code linguistique commun

SAVOIRS

- Les autres formes possibles de communication que le système linguistique (gestes, mimes…).
- Les indices* non linguistiques sont une aide pour comprendre ou émettre un message oral. (cf. FR 1.5.1 et 2.5.1)

REPÈRES

	ÉCOUTER	PARLER
	Exprimer avec ses mots les indices qui aident à la compréhension ou à l'émission du message oral (ex. : je sais que pour comprendre, je peux m'aider de tes gestes, de tes mimiques…).	

SAVOIR-FAIRE

- Varier, alterner les langues et/ou les formes de communication en fonction du contexte de communication (ex. : langage signé).
- Prendre des indices verbaux ou non verbaux dans le contexte de communication pour comprendre le message (inférer). (cf. FR 1.2.1, FR 1.5.1, FR 2.2.1, FR 2.2.4 et FR. 2.5.1)

	ÉCOUTER	PARLER
UTILISER LES LANGUES	Émettre des hypothèses sur le sens d'un message émis dans une langue* non familière en prenant des indices dans la situation de communication.	Utiliser des indices visuels et des mots connus dans d'autres langues pour faire passer un message.
	Émettre des hypothèses sur le sens d'un message court et simple émis dans une langue* non familière en prenant des indices dans la situation de communication.	Utiliser des indices visuels et/ou des mots connus dans d'autres langues pour faire passer un message.
	Participer lors de l'écoute de comptines, de chansons, d'histoires dans une grande variété de langues proches et éloignées de la langue* de scolarisation.	Utiliser l'expression non verbale (mime) pour faire deviner un mot.

CONCEPTS CLÉS

L'inférence : opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le message et/ou à partir de ses connaissances personnelles, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

BALISES ET SENS

Inviter l'élève à une écoute attentive d'un message émis dans une autre langue, lui permet de chercher des indices visuels ou sonores pour comprendre le message.

L'intention est de permettre à l'élève d'apprendre que, même si son interlocuteur s'exprime dans une langue différente, il est possible de comprendre le message.

Les situations proposées doivent donc comporter des indices visuels et/ou sonores qui permettent à l'élève d'émettre des hypothèses.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prendre des indices dans le contexte de communication pour comprendre le message

Exploiter la « boite à histoires » telle que proposée par Dulala permet de partir d'objets symboliques pour raconter des histoires, ce qui induit la nécessité d'inférer.

Écouter un spectacle de marionnettes dans une langue inconnue et essayer de comprendre grâce aux indices que je vois (gestuelle des personnages, intonations, décors...). Discuter ensuite la diversité de compréhension.

Essayer de donner du sens à un message très simple reçu en langue des signes.

Exploiter certains albums qui favorisent le travail de l'inférence.

Écouter l'histoire dans une langue différente de la langue* de scolarisation et chercher des indices sonores et visuels qui permettent de comprendre l'histoire.

Interactions possibles :

- Nous allons écouter une histoire racontée dans une autre langue que la langue de l'école et chacun d'entre vous va chercher à la comprendre.
- Qui peut raconter ce qu'il/elle a compris de l'histoire ?
- Quels sont les personnages ?
- Comment le sais-tu ?
- Que se passe t-il ?/Qu'as-tu vu qui te fait dire cela ?
- Qu'as-tu entendu qui te faire dire cela ?
- ...

Verbaliser le ressenti face à la tâche. Écouter ensuite l'histoire dans la langue* de scolarisation pour confirmer ou infirmer les hypothèses.

Exemple de traces à garder

Si je ne comprends pas les mots... je peux trouver des indices.

- **Des images ?**
- **Des pictogrammes ?**
- **Les gestes ?**
- **Les mimiques ?**

- **Des sons ?**
- **Des bruits ?**
- **De la musique ?**
- **Des mots que je reconnais ?**

- **Que se passe-t-il ?**
- **Quelle est la situation ?**

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- démarrer l'apprentissage d'une autre langue avec des stratégies de compréhension ;
- être confiant dans ses capacités à communiquer.

2. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ÉCRITE : LIRE – ÉCRIRE

2.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique

SAVOIRS

- La diversité des langues à travers le monde : diversité de systèmes* d'écriture.
- La communication écrite est une des formes possible de la communication.

REPÈRES

	LIRE	ÉCRIRE
	Exprimer avec ses mots qu'il existe différents types d'écriture, que tout le monde n'écrit pas avec des lettres, ni dans le même sens.	

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser, par la reproduction, des systèmes* d'écriture non familiers dans la production d'écrits. (cf. FR 4.3.2)
- Comparer les écritures dans des langues* familières ou non et en donner les caractéristiques (type d'alphabet, sens de l'écriture). (cf. FR 3.4.2)
- Identifier, parmi différents écrits, la langue d'enseignement. (cf. FR 3.4.2)

	LIRE	ÉCRIRE
VIVRE DES EXPÉRIENCES LINGUISTIQUES VARIÉES	Utiliser, de manière spontanée, les albums bilingues ou multilingues de la classe pour découvrir la diversité des systèmes* d'écriture. Reconnaitre, parmi différents écrits, la langue* de scolarisation.	Utiliser, sur base de référentiels, d'autres types d'alphabets et d'autres types d'écritures que ceux de la langue* d'enseignement dans des activités artistiques et/ou dans des productions d'écrits. Utiliser des mots issus d'autres langues lors des dictées à l'adulte.
	Utiliser, de manière guidée, les albums bilingues ou multilingues de la classe pour découvrir la diversité des écritures.	Utiliser d'autres types d'alphabets et d'autres types d'écritures que ceux de la langue* de scolarisation dans des activités artistiques.
	Se familiariser avec des écritures variées dans le vécu de la classe, lors de la lecture d'albums plurilingues et/ou de référentiels.	

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

Un **système d'écriture** : ensemble organisé et plus ou moins standardisé de signes d'écriture permettant la communication des idées. L'écriture et la parole sont utiles pour transmettre un message, l'écriture se différencie comme étant aussi une forme de trace de l'information. Il existe 4 systèmes* d'écriture : les logographiques (un caractère = un mot – comme les idéogrammes en chinois), l'écriture syllabique, l'écriture alphabétique, le système à traits (une seule langue au monde).

BALISES ET SENS

Savoir écrire quelques mots dans une autre langue permet déjà de communiquer et d'établir de riches contacts.

L'élève apprend que chaque langue est un système linguistique ayant son propre code.

Les élèves vont utiliser leur répertoire plurilingue dans les productions d'écrit. Comme pour la langue d'enseignement, l'emploi de référentiels, la dictée à l'adulte et la production spontanée d'écrits sont utilisés pour permettre l'expression de l'élève.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

La diversité des langues à travers le monde + Utiliser par la reproduction des systèmes d'écriture non familiers dans les productions d'écrit

Introduire des mots issus d'autres langues dans les productions d'écrit via la dictée à l'adulte.

S'essayer à d'autres types d'écriture avec l'aide d'un référentiel. Ici la création de dés plurilingues pour la nouvelle année (d'après DULALA).

Créer une carte plurilingue pour la fête des mères. « Je t'aime dans toutes les langues ».

Utiliser d'autres types d'écriture comme ici lors d'un atelier de calligraphie chinoise.

Utiliser d'autres langues dans les productions d'écrits, dans des moments qui ont du sens pour les élèves. Par exemple, lors de la dictée à l'adulte – ici la rédaction d'un livre.

Interactions possibles :

- Quelle langue utilise le poisson pour dire merci ?
- L'anglais.
- Que dois-je écrire alors ?
- « Θæŋkju ». L'enseignant écrit « thank you ».
- Super ! Et à la page suivante, va-t-il dire merci dans une autre langue ?

Exemple de traces à garder

Au fil de l'année garder des traces de vos productions plurilingues.

Ex. : Couvertures des livres écrits avec d'autres langues, cartes plurilingues réalisées…

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- développer l'audace d'utiliser les langues, ainsi que des stratégies pour s'exprimer par écrit dans une langue inconnue.

2.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'écrit

SAVOIRS

- Les langues, du point de vue de leur système* d'écriture, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres (type d'alphabet, sens de l'écriture, sens de la lecture).
- Le système d'écriture de la langue* d'enseignement n'est qu'un système parmi d'autres.
- Les langues n'utilisent pas les mêmes mots (signifiant) pour exprimer la même notion (signifié).

REPÈRES

	LIRE	ÉCRIRE
	Exprimer avec ses mots que, d'une langue à l'autre, une même notion (signifié) ne s'écrit pas avec les mêmes mots (signifiant).	

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir les ressemblances et différences entre signes* graphiques.
- Comparer les écritures utilisées par deux/plusieurs langues (cf. FR 3.4.2 et 4.4.2).
- Discriminer visuellement la langue d'enseignement d'autres langues.

	LIRE	ÉCRIRE
OBSERVER LES LANGUES	Décrire les différents types d'écriture et découvrir les différences (des lettres/pas de lettres, on lit dans le même sens que la langue de l'école ou pas).	Utiliser, dans des contextes variés, différents types d'écriture (le mot est représenté par un dessin, les lettres font le mot, on écrit de haut en bas…).
	Reconnaitre la langue d'enseignement parmi d'autres langues.	
	Repérer des écritures variées dans le vécu de la classe, lors de la lecture d'albums plurilingues et/ou de référentiels.	

BALISES ET SENS

L'intention de ce travail comparatif est d'apprendre que le système d'écriture de la langue de l'enseignement n'est qu'un système parmi d'autres.

La comparaison des systèmes* d'écriture permet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue d'enseignement.

D'autres langues s'écrivent avec des idéogrammes, d'autres encore de haut en bas... L'enjeu est de mettre l'élève en situation d'observation d'une grande diversité de systèmes* d'écriture, c'est alors que les similitudes et différences apparaissent.

La présence d'une bibliothèque plurilingue en classe devient un incontournable.

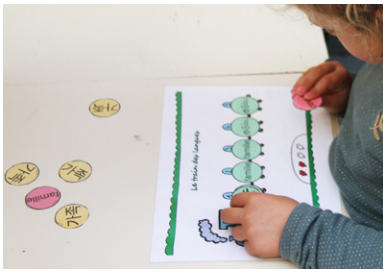
PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Le système d'écriture de la langue d'enseignement n'est qu'un système parmi d'autres + Comparer les écritures utilisées par deux ou plusieurs langues

Lire des albums français arabe : observation du sens de la lecture et du type d'écriture.

Permettre aux élèves d'observer, de s'étonner, de s'exprimer.

Découvrir le principe de l'écriture logographique, et exploiter ensuite les observations dans des productions d'écrits.



Décrire une écriture dans le cadre d'un jeu. Ici, le jeu du train proposé par DULALA.

Créer des situations permettant la comparaison des systèmes* d'écriture : lecture d'albums bilingues écrits dans des systèmes différents, jeux de loto, de domino ou des 7 familles mettant les élèves en situation d'observation et de comparaison des langues. Faire venir des parents lorsqu'ils savent écrire la langue de la famille.

Interactions possibles :

- Cette écriture ressemble-t-elle à celle que l'on utilise à l'école ?
- Observez. Que voyez-vous de différent ? Que voyez-vous de semblable ?

Exprimer les ressentis.

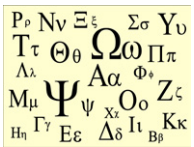
Exemples de traces à garder

Nous découvrons les écritures

Certaines langues utilisent le même alphabet que le français

Espagnol, Italien, Portugais

Certaines langues utilisent un autre alphabet que le français



Japonais, Arabe, Grec

Dans certaines langues, un signe = un mot

Chinois

Vie

Dans certaines langues, on n'écrit pas de gauche à droite

Japonais ↓

Arabe ←

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer des capacités métalinguistiques* : cette observation et cette mise en perspective de la langue peuvent servir l'apprentissage de l'écriture et de la lecture de la langue d'enseignement.
- devenir un citoyen ouvert à la diversité linguistique et culturelle, portant un regard positif sur les différences, les percevant comme des richesses.

2.3 Communiquer par écrit en l'absence de code linguistique commun

SAVOIRS

- Les autres formes possibles de communication que le système linguistique (pictogramme, image, dessin…).
- Les indices* non linguistiques peuvent aider à émettre ou à comprendre un message écrit. (cf. FR 2.5.1 et 4.5.1)

REPÈRES

	LIRE	ÉCRIRE
	Exprimer avec ses mots que l'on peut s'aider de dessins et/ou de gestes, de mimes pour transmettre un message à quelqu'un.	

SAVOIR-FAIRE

- Varier, alterner les langues, les formes de communication en fonction de la situation de communication (cf. FR 4.2.2, FR 4.3.2 et FR 4.4.2).
- Prendre des indices dans le contexte de communication pour comprendre (inférer*) (cf. FR 3.2.4).

	LIRE	ÉCRIRE
UTILISER LES LANGUES	Émettre des hypothèses sur le sens d'**un message** écrit dans une langue* non familière en s'appuyant sur des éléments visuels de la situation de communication (illustrations, mise en page, silhouette).	Émettre un message sans pouvoir parler en passant par l'expression écrite, dessin, utilisation de pictogrammes.
	Émettre des hypothèses sur le sens d'**un mot** (message court et simple) écrit en s'aidant d'indices visuels.	Émettre un message simple sans pouvoir parler en passant par l'expression écrite, dessin, utilisation de pictogrammes.
	↗	Utiliser des pictogrammes, signes* graphiques, schèmes, pour émettre un message simple.

CONCEPTS CLÉS

Indices non linguistiques : éléments non linguistiques intervenant dans la communication. Les images, le contexte, les pictogrammes sont des indices qui aident à comprendre un message (Inférence*).

BALISES ET SENS

L'objectif de ce travail est d'apprendre aux élèves à oser communiquer avec d'autres. Il s'agit donc de mettre les élèves dans des situations de communication dans lesquelles le code écrit est utilisé pour émettre et/ou recevoir un message.

Les élèves vont **développer des stratégies** pour comprendre et se faire comprendre ainsi que **développer l'audace**, deux atouts indispensables pour l'apprentissage de langues étrangères.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les indices non linguistiques peuvent aider à émettre ou comprendre un message écrit +
Varier les modes de communication en fonction de la situation de communication

Jouer au magasin en le transformant en magasin muet.

Se présenter à l'aide d'émoticônes. Cette activité utilise des codes universels qui permettent de dépasser les différences linguistiques.

Dessiner pour faire comprendre un message. Ex. : cet extraterrestre ne comprend aucun langage humain. Dessine pour lui faire comprendre ton message.

Créer des situations dans lesquelles les élèves vont utiliser l'écrit pour émettre un message : des jeux symboliques, des parcours psychomoteurs...

Interactions possibles :

- Nous allons relever un défi ensemble : nous allons jouer sans pouvoir parler. Aujourd'hui, pour communiquer, nous allons utiliser des dessins/des pictogrammes (selon la situation proposée).

Mettre à disposition des élèves des pictogrammes permettant la communication ou un dictionnaire d'images.

- Nous allons écrire un livre sans mots !

Verbaliser le ressenti, les réussites, les difficultés.

Exemple de traces à garder

Quand je veux dire quelque chose à quelqu'un qui ne parle pas la même langue, je peux...

À l'écrit

Dessiner

Utiliser des pictogrammes

À l'oral

Mimer, utiliser des objets

Faire des mimiques

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer des stratégies méthodologiques dans l'émission d'un message : que dois-je communiquer ? Qui est mon destinataire ? Quelles sont les ressources disponibles ? Mon interlocuteur a-t-il compris ? Ces stratégies seront utiles autant dans l'apprentissage de la langue de l'école que dans l'apprentissage d'autres langues.
- améliorer l'audace et la confiance en soi dans la communication.

3. LES LANGUES ET LES CULTURES COMME OUTILS D'OUVERTURE À L'AUTRE

3.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et à la diversité culturelle

SAVOIRS

- La grande variété d'environnements linguistiques et culturels à travers le monde : diversité de traditions, de rites, de fêtes, de rituels.
- La variété de situations de multilinguisme* dans l'environnement (la famille, la classe, l'école).

REPÈRES

Exprimer avec ses mots que tout le monde ne parle pas la même langue et que tout le monde n'a pas les mêmes habitudes (ex. : on ne fête pas tous, Noël ou les anniversaires, de la même façon partout dans le monde).

SAVOIR-FAIRE

- Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques et culturelles.
- Constater les spécificités, références, appartenances culturelles d'autres élèves de la classe, d'autres membres d'un groupe.
- Parler de sa langue, de sa culture, d'autres langues, d'autres cultures.

S'OUVRIR À L'AUTRE

Se présenter culturellement et linguistiquement. Découvrir l'existence de différentes traditions, de différents rituels et de différentes fêtes.
Se familiariser à différentes cultures en participant à des partages linguistiques et culturels avec d'autres.
Se familiariser aux différentes cultures présentes dans la classe en participant à des partages linguistiques et culturels avec d'autres (inviter à raconter une histoire dans la langue et/ou à expliquer une tradition, faire du pain…).

Liens possibles vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

CONCEPTS CLÉS

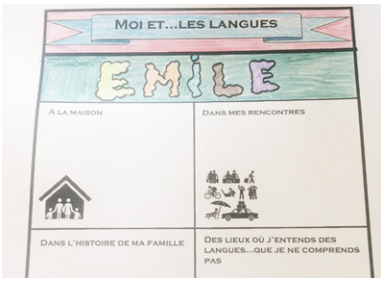
Compétence plurilingue et pluriculturelle : capacité à communiquer et à interagir d'une personne qui possède, à des degrés divers, plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.

BALISES ET SENS

Les élèves évoluent dans des univers multiculturels et multilingues, parfois même sans le savoir. L'objectif, par le travail de cette compétence, est de mettre en lumière et de valoriser les langues et les cultures présentes dans la classe, dans l'école, dans l'environnement proche. Par ailleurs, cette approche permet de dépasser certains clichés qui laissent à penser que l'on parle espagnol en Espagne et chinois en Chine, et, que dans notre environnement proche, nous avons une culture partagée. La réalité est toute autre.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

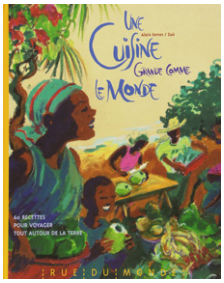
La variété de situations de multilinguisme dans l'environnement + Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques et culturelles



Faire les premiers pas vers une autobiographie langagière. Connaitre son histoire avec les langues. Ex. : le blason, préparé avec la famille et présenté en classe.

Créer une histoire qui rassemble les langues et les cultures des élèves. Ici un exemple de DULALA. Ce livre peut être créé en version papier et/ou numérique .

Commencer par la rencontre des langues de la classe, de l'école. Inviter un parent à lire dans sa langue.



Exploiter des livres permettant un voyage dans les langues et les cultures.

Multiplier les situations qui permettent la rencontre de l'Autre dans sa différence.

Interactions possibles :

- Aujourd'hui, nous sommes détectives ! Nous allons mener une enquête pour trouver toutes les langues qui sont parlées dans notre école (ou dans notre village/quartier).
- Comment va-t-on faire ?
- Souvenons-nous des langues parlées dans notre classe.

OU

- Nous avons une invitée aujourd'hui, la maman de Medhi vient nous lire une histoire dans sa langue, elle parle l'arabe.
- Qui se souvient comment dire « bonjour » en arabe ? On va lui dire bonjour en arabe.

Exprimer son ressenti oralement ou en dessinant.

Exemples de traces à garder

Les langues de notre classe : représentées par des bonjours ou autre.

Album photos, papier ou numérique, de moments vécus à la rencontre des autres (cuisine, parent, atelier de calligraphie...).

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- vivre avec les autres au sein d'une société interculturelle, tolérante et harmonieuse grâce au développement de la connaissance et de l'estime de soi, ainsi qu'au développement de l'ouverture à l'autre (conformément au référentiel de philosophie et citoyenneté).

3.2 Identifier des liens existant entre langues et cultures

SAVOIRS

- Les individus sont tous membres d'au moins une communauté linguistique.
- De nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique.
- On peut apprendre des langues.
- Certains rituels sociaux ne fonctionnent pas de la même manière d'une langue, d'une culture à l'autre (saluer, répondre à une salutation, s'excuser, se présenter…).

REPÈRES

Exprimer, avec ses mots, que tout le monde parle au moins une langue, parfois plusieurs et que l'on peut apprendre de nouvelles langues.

Certains rituels sociaux (rituels de salutation/formules de politesse…) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre.

SAVOIR-FAIRE

- Identifier des comportements particuliers liés à des différences culturelles.

COMPRENDRE L'AUTRE	
	Présenter aux autres les gestes et rituels propres à soi, à sa famille, à sa communauté (commencer par soi).
	Utiliser des gestes, des actes langagiers et des rituels sociaux issus de cultures différentes.
	Rencontrer des gestes et des rituels de cultures des élèves de la classe.

Liens possibles vers EPC :
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS

L'intention est que l'élève puisse apprendre qu'au-delà des mots, la rencontre avec l'Autre qui utilise une langue orale différente signifie également que cet Autre peut voir le monde autrement. Il est important en classe de dépasser la simple différence linguistique pour s'intéresser à l'identité et à la culture de l'autre. C'est au fil des rencontres avec l'Autre que l'élève pourra se distinguer et définir son identité propre.

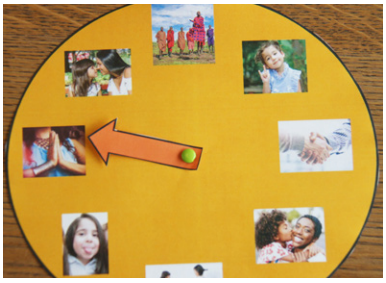
Ce travail de découverte peut se faire autour du « bonjour », du « merci », des fêtes, de la nourriture…

Comme dit Charaudeau (2001, 3-4 : 343) « Ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire ».

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Certains actes langagiers (rituels de salutation, formules de politesse…) ne fonctionnent pas de la même manière d'une langue, d'une culture à l'autre

Apprendre à se dire « bonjour » autrement.



Enrichir l'accueil de gestes issus d'autres cultures.

Découvrir la variété et la diversité des cultures à travers les livres.

Inviter un parent en classe pour qu'il parle de sa culture : les fêtes, les rituels, les croyances…

Aujourd'hui, nous allons apprendre une nouvelle façon de « se dire » et de « se faire » bonjour. Prendre comme point de départ, les cultures présentes au sein de la classe, si du moins, cette dernière est multiculturelle.

- Certaines personnes de culture indienne se disent bonjour en disant « Namasté ».
- En le disant, ils joignent les mains devant la poitrine. – faire et dire « Namasté ».
- Faisons-le ensemble.

Observer : quelles différences avec notre bonjour ?

- On ne se touche pas.
- « Namas (salue) te (toi) » donc pour se dire bonjour on dit « Je te salue ».

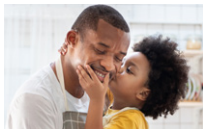
Refaire le geste en exprimant la « traduction ».

Exemple de traces à garder

Comment se dire bonjour dans le monde ?

On tire la langue

On joint les mains



On s'embrasse

On se frôle le nez

On se touche le coude

On se sert la main

En langue des signes

On se salue avec la main

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- grandir en percevant la diversité culturelle et le métissage culturel comme des richesses ;
- apprendre à mieux connaitre SA culture par un travail comparatif, se forger une identité propre et, le cas échéant, créer des ponts entre les éléments de sa culture d'origine et ceux du pays d'accueil.

GLOSSAIRE

APPROCHE PLURIELLE DES LANGUES : Nous appelons « Approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.

APPROCHE SINGULIÈRE : Le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

APTITUDE MÉTALINGUISTIQUE : Capacité de l'élève à constituer la langue comme un objet d'observation. Il s'agit d'une activité de prise de conscience et d'analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production.

CAPACITÉ MÉTALINGUISTIQUE : Métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Capacité à mener une réflexion sur le langage et son utilisation.

COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE : Cf. concepts clés 3.1

INDICES NON LINGUISTIQUES : Cf. concepts clés 2.3

INFÉRENCE : Cf. concepts clés 1.3

INTERDÉPENDANCE ENTRE LES LANGUES : Bien que les propriétés de surface (ex. : la prononciation) de langues différentes sont clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues.

LANGUE D'ENSEIGNEMENT : Langue utilisée pour communiquer au sein de l'établissement. Pour la plupart des écoles, il s'agit du français. Les écoles en immersion utilisent le néerlandais, l'anglais, l'allemand ou la langue des signes comme une seconde langue d'enseignement.

LANGUE FAMILIÈRE/NON FAMILIÈRE : Langue qui fait partie du répertoire de l'élève et/ou qui en est proche.

LOCUTION SIMPLE : Il s'agit d'un groupe de mots figé ayant la valeur grammaticale et/ou sémantique d'un mot unique. Ex. : à bientôt, au revoir, s'il vous plait. Utilisation d'une expression formule, d'une tournure.

MULTILINGUISME : Coexistence de plusieurs langues, de diverses langues, sur un seul territoire, dans une seule société. Ce sont toutes les langues qui sont en coexistence, qui cohabitent les unes avec les autres dans un seul pays, dans un seul lieu. Ainsi, un pays est multilingue ; une grande entreprise peut être multilingue ; une chaine de télévision peut aussi être multilingue si elle offre des programmes dans diverses langues. Le Conseil de l'Europe nous dit aussi qu'une école ou un système éducatif peut devenir multilingue s'il diversifie l'offre des langues.

PHÉNOMÈNE D'EMPRUNT : Mot ou expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques de sa langue (dite « langue d'accueil »).

PLURILINGUISME : Le plurilinguisme est l'expérience langagière de l'individu dans sa situation culturelle en dehors du contexte familial et dans le groupe social. Cela concerne l'individu, en tant que personne. Toute personne capable de communiquer dans plusieurs langues est une personne plurilingue. Il n'est pas nécessaire d'avoir une maîtrise parfaite de toutes ses langues, pour être plurilingue, il faut juste savoir les utiliser. On est d'abord bilingue (2 langues), puis trilingue (3 langues) et enfin plurilingue.

PHONÈME : Élément sonore du langage parlé, considéré comme une unité distincte. Le français comprend 36 phonèmes (16 voyelles et 20 consonnes).

SIGNE GRAPHIQUE : Élément constitutif d'un système d'écriture (lettre, idéogramme, trait…).

SYSTÈME D'ÉCRITURE : Cf. concepts clés 2.1

UNIVERS SONORE : Cf. concepts clés 1.1

BIBLIOGRAPHIE

ARMAND, F. (2015). *Les attitudes à l'égard de la diversité linguistique à l'école québecquoise*. Université de Montréal.

ARMAND, F., GOSSELIN-LAVOIE, C., & COMBES, E. (2016). *Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues*. Université de Montréal - Élodil. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Litterature_jeunesse/Articles-Scientifiques/Armand_Gosselin-Lavoie_Combes_2016.pdf

ARMAND, F., PELLETIER, M., SAINT-HILAIRE, L., & GOSSELIN-LAVOIE, C. (2015). *Littérature jeunesse et interactions orales : discuter de la diversité linguistique et culturelle, de la différence, du rejet, du racisme…* Érudit. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73623ac/

AUDEMAR, A. (2017). *La biographie langagière. Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités.* Le journal de l'Alpha, 207, 38-50. https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf

AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. CNDP.

Babbel.com. (s. d.). *Écrire les langues, à la découverte des principaux systèmes d'écriture*. Le Babbel magazine. https://fr.babbel.com/fr/magazine/les-principaux-systemes

BASLISGER, C., (dir.), KHOLER, D. B., (dir.), DE PIETRO J.-F., & PERREGAUX, C., (dir.). (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles- de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. L'Harmattan.

BLONDIN, C., & MATTAR, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. ULG.

BLONDIN, C., & MATTARD, C. (2004). *Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport final. ULG.

CANDELIER, M., (coord.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. De Boeck.

CANDELIER, M., (coord.). (2012). *Le CARAP- un cadre de référence pour des approches plurielles des langues et des cultures*. Centre européen pour les langues vivantes/conseil de l'Europe.

CHARAUDEAU, P. (2001). *Langue, discours et identité culturelle*. ELA. Étude de linguistique appliquée

Conseil de l'Europe. (s. d.). *Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*. Conseil de l'Europe Portail. https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe.

CUMMINS, J. (2014). *L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ?* Presses universitaires de Rennes.

DE GRIEVE, W., (dir.). (2020). *Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

DE PIETRO, J.-F. (2020). *L'éveil aux langues, une découverte active de la diversité linguistique et culturelle*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel, Suisse.

DE PIETRO, J.-F., (dir.). (2015). *Les approches plurielles des langues et cultures*. Edito dalla Fondazione lingue e Culture.

Dulala (d'une Langue à L'autre) : Langues, éducation, diversité. (s. d.). Dulala. https://www.dulala.fr/

DUMAIS, C. (2015). *Les actes de paroles.* https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/04/1-Les-actes-de-paroles.pdf

Éducation et ouverture aux langues à l'école. (s. d.). Eole. http://eole.irdp.ch/eole/

Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue. (s. d.). Université de Montréal - Élodil. https://www.elodil.umontreal.ca/

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). *Projet de référentiel pour les langues modernes LM 1 et LM 2 : allemand, anglais et néerlandais*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

FRANÇOIS-SALSANO, D. (2007). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. L'Harmattan.

HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.

HÉLOT, C. (2019). *Le bilinguisme et le mutilinguisme dans les albums de jeunesse*. Takam tikou. https://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2019-la-biblioth-que-polyglotte/le-bilinguisme-et-le-multilinguisme-dans-les-albums

Langues étrangères, fréquences, oreille ouverte – Centre d'APP Atlantis VZW. (s. d.). Atlantis. https://www.atlantis-vzw.com/langues-etrangeres.html

Larousse. (2020). *Dictionnaire Larousse*. Larousse.

LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford.

Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. (s. d.). Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Digitalliteracy/tabid/1797/language/fr-FR/Default.aspx

LŐRINCZ, I., (dir.), MAKKOS, A., SHERWIN, H., & BOLDIZSÁR, B. (2016). *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique*. EDILIC.

LORY, M.-P., & ARMAND, F. (2016). *Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique*. Alterstice.

LOURENÇO, M., & ANDRADE, A. I. (2009). *Éveil au langage et à l'écrit dans le préscolaire : un atout pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie ?* Recherches en didactique des langues – les langues tout au long de la vie, Lille, France.

LYSTER, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les éditions CEC.

MAYNARD, C. (2019). *Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique*. https://www.researchgate.net/publication/338983736_Effets_d'un_dispositif_plurilingue_d'enseignement_de_l'orthographe_grammaticale_francaise_sur_les_apprentissages_d'eleves_du_secondaire_en_milieu_pluriethnique_et_plurilingue

SeGEC, SPP- FédEFoC. (s. d.). *Pistes pour… enseigner l'inférence de la maternelle à la 6e primaire*. SeGEC. http://admin.segec.be/Documents/9058.pdf

VATZ-LAAROUSSI, M., ARMAND, F., RACHÉDI, L., STOÏCA, A., COMBE, E., & KONÉ, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté*. Université de Montréal - Élodil. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/ehf/08-complet.pdf

Albums de jeunesse

Une liste d'albums de jeunesse bilingues, plurilingues ou traitant de la diversité linguistique et culturelle est disponible sur http://www.salle-des-profs.be/

Une bibliographie des livres présents dans les illustrations de la discipline est disponible sur le site http://www.salle-des-profs.be/

ÉDUCATION
CULTURELLE ET ARTISTIQUE

INTRODUCTION 159
1. EXPRESSION PLASTIQUE 162
2. EXPRESSION MUSICALE 190
3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE 216
GLOSSAIRE 237
BIBLIOGRAPHIE 243

INTRODUCTION
ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

1. Enjeux et objectifs généraux de l'ECA

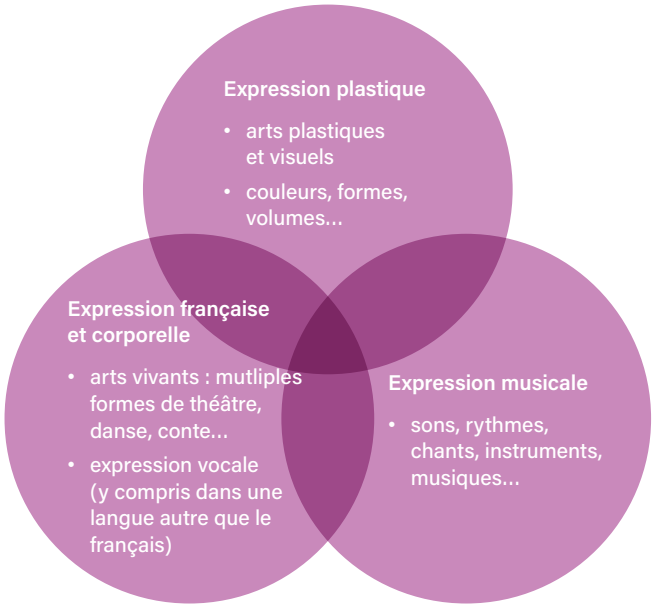
Les activités culturelles et artistiques sont essentielles au développement de l'enfant, dès son plus jeune âge, car de tels apprentissages sont à la base de l'action et de l'expression, du développement de la curiosité, de la créativité et de l'imaginaire ainsi que de la sensibilisation à différentes formes esthétiques et au langage symbolique. (...) L'immersion culturelle et artistique conduit chacun à comprendre la diversité culturelle ainsi que l'importance des facteurs culturels dans la vie de tous les jours. S'imprégner de multiples formes esthétiques, développer son intérêt culturel, jouir du plaisir d'expériences culturelles, stimuler la création sont des éléments clefs de l'éducation culturelle et artistique, à éveiller dès l'école maternelle.

(FWB, Référentiel des compétences initiales, page 26)

Selon Barriault (2016), l'activité artistique, par le bien-être et la joie qu'elle peut procurer, favorise la disponibilité de l'élève pour d'autres apprentissages. Elle le rend plus épanoui, atténue son stress et améliore sa concentration. Autant de critères favorisant la réussite scolaire de manière ludique et agréable.

2. Structure du programme d'ECA

L'éducation culturelle et artistique se compose de **trois modes d'expression** :



Ces modes d'expression peuvent être travaillés de façon séparée ou associée. Par exemple, une activité de chant* avec gestes et mouvements combine les dimensions musicales et corporelles. Ces modes d'expression peuvent être également mis en lien avec d'autres domaines tels que le français, la psychomotricité, les mathématiques…

En outre, plusieurs apprentissages de Formation manuelle et technique (FMT) peuvent être travaillés directement durant les activités artistiques ou en s'appuyant sur celles-ci. Ces liens avec FMT sont identifiés au moyen du pictogramme « engrenages » et sont détaillés à la fin du champ Expression plastique pp. 187-188.

Pour une question de place, les liens vers EPC en expression culturelle et artistique sont directement écrits à côté du symbole (Ex. : EPC 2.1).

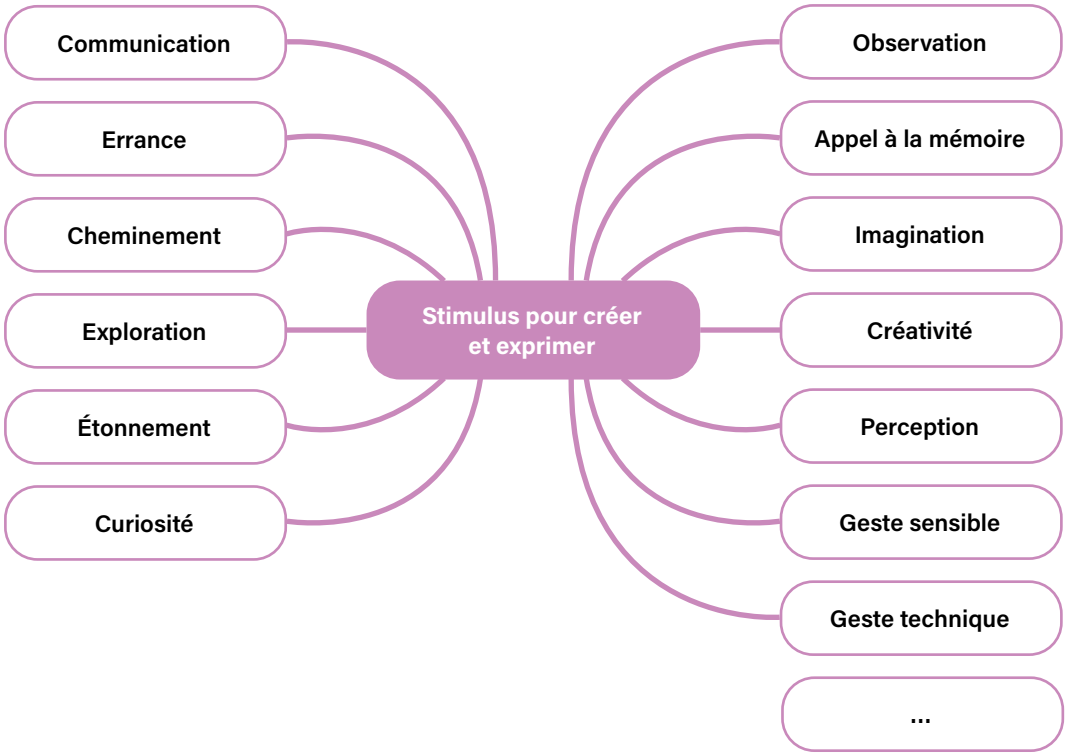
3. Comment développer l'ECA à l'école maternelle ?

Le développement des compétences en ECA repose sur **trois composantes** :

- l'acquisition de **connaissances** et de repères culturels et artistiques ;
- l'expérimentation et le développement de **pratiques artistiques** individuelles et collectives ;
- des **rencontres** avec des œuvres* et des artistes*, et plus largement avec la culture.

Ces trois composantes « connaitre », « pratiquer » et « rencontrer » structurent chaque mode* d'expression.

Les moyens d'expression et de création de l'élève seront stimulés en empruntant une variété de chemins :



1. EXPRESSION PLASTIQUE

TABLEAU DE COMPÉTENCES **165**

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN **166**

1.1 Connaitre **170**

1.1.1 Percevoir différents modes d'expression plastique 170

1.1.2 Percevoir le langage plastique : la couleur 172

1.1.3 Percevoir le langage plastique : la ligne et la forme 174

1.2 Pratiquer **176**

1.2.1 S'exprimer en utilisant différents modes d'expression plastique 176

1.2.2 S'exprimer en utilisant le langage plastique : la couleur 178

1.2.3 S'exprimer en utilisant le langage plastique : le volume 178

1.2.4 S'exprimer en utilisant le langage plastique : la ligne et la forme 180

1.2.5 Exprimer des émotions par le langage plastique 180

1.3 Rencontrer **182**

1.3.1 Découvrir le monde culturel et artistique 182

1.3.2 Réagir aux productions plastiques 184

LIENS POSSIBLES **187**

COMPÉTENCES	REPÈRES
C1 Réaliser *ou créer* une production *plastique* : • selon un projet personnel/ de classe ; • à la manière de/*inspiré par*... Décrire la production artistique réalisée en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils*, aux techniques*, aux matières*...	**M3** Réaliser ou créer une production plastique en : • utilisant les outils, les matières, les matériaux adéquats à sa réalisation ; • effectuant les gestes techniques adéquats ; • s'inspirant d'éléments visuels d'une autre production plastique. Décrire la production réalisée.
C2 Réaliser ou *créer* une production *plastique* : • selon un projet personnel/ de classe ; • selon un modèle donné. Verbaliser l'action en cours en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils, aux techniques, aux matières... EPC 4.2	**M2** Réaliser ou *créer* une production plastique en : • utilisant les outils, les matières, les matériaux adéquats à sa réalisation ; • effectuant les gestes techniques adéquats ; • verbalisant son action.

C1 **M3** **Réaliser ou créer une production plastique : selon un projet personnel/de classe, à la manière de… Décrire la production artistique réalisée en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils*, aux techniques*, aux matières*…**

Mobilisations possibles

1.1.1 Percevoir différents modes d'expression plastique
1.1.2 Percevoir le langage plastique : la couleur*
1.1.3 Percevoir le langage plastique : la ligne* et la forme*
1.2.1 S'exprimer en utilisant différents modes d'expression plastique
1.2.2 S'exprimer en utilisant le langage plastique : la couleur
1.2.4 S'exprimer en utilisant le langage plastique : la ligne et la forme

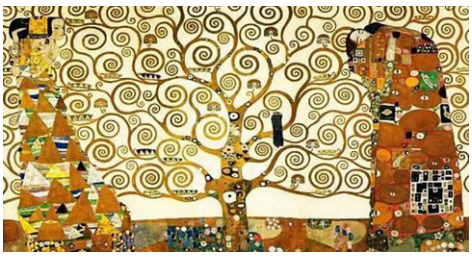
Mise en situation de départ

Crée ton arbre !

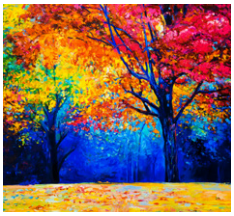
Tu apprends différentes manières de peindre, de dessiner sur différents supports, à utiliser les couleurs et les outils pour créer.

« Réalise ton arbre en t'inspirant d'un élément d'une ou plusieurs production(s) plastique(s).»

Afin de susciter l'inspiration et d'éviter l'imitation complète, il importe de proposer une multiplicité de productions plastiques (ou leurs reproductions). Le choix d'éléments inspirants est un levier pour parvenir à un style personnalisé et spontané. Ce dernier contribue à la construction de la personnalité, augmente la confiance en soi et renforce positivement l'image de soi.



Gustav Klimt, *Tree of Life.*



Avant de débuter l'activité, il est essentiel de montrer une production et d'en expliciter la démarche de réalisation.

Ex. : « J'ai choisi de m'inspirer de cet arbre réalisé par René Magritte. L'élément que j'ai repris est la présence de « portes ». Cependant, j'ai changé la couleur. Mon arbre est multicolore.[…] J'ai utilisé un carton comme support. Je l'ai peint en noir à l'aide d'un rouleau. Pour le tronc de l'arbre, j'ai collé un morceau de tissu coloré. […] J'ai réalisé quatre portes dans le feuillage. […] Derrière les portes, se trouvent les photos de personnes de ma famille… ».

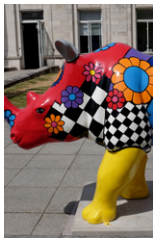
Lors de la consigne et tout au long de l'activité, il est important de faire appel aux activités vécues précédemment.

Le matériel proposé peut être :

- des productions plastiques (ou des reproductions) représentant des arbres ;
- des outils comme pinceaux, rouleaux, pailles, fourchettes, couteaux, billes, voitures, crayons, marqueurs, pastels, craies, tubes de colle, ciseaux, gabarits (diverses formes, blocs logiques…)…
- des matériaux comme feuilles blanches, de couleurs (de différents formats, de divers grammages, de textures différentes), tissu, carton, gouache (uniquement les couleurs primaires), aquarelle, boules de cotillons, feuilles d'arbres…
- …

Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

1. Changer le thème (ex. : crée ta fleur, ta maison, ton animal, ton personnage…).
2. Proposer des productions plastiques (ou reproductions) et du matériel suscitant d'autres techniques, gestes (ex. : introduire des sculptures/ des reproductions pour créer avec des volumes, en 3D. Mettre à disposition de la pâte à sel, à modeler, blocs Ytong…).



Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

Production plastique choisie

Élément conservé

Production de l'élève

Observations

- Pour contourner son avant-bras, l'élève demande de l'aide à un pair.
- L'élève éprouve des difficultés pour :
  - réaliser un découpage précis. Il tient ses ciseaux en plaçant le pouce de la main droite dans l'anneau supérieur et les quatre autres doigts dans l'anneau inférieur. La main gauche est très peu utilisée pour tenir la feuille ;
  - déchirer. Son souhait est de déchirer des petits morceaux de papier, pour réaliser le feuillage, mais il ne parvient pas à contrôler son geste. De plus, les pinces « pouce-index » ne sont pas utilisées. Il utilise des pinces « pouce-quatre doigts restants ».
- Lors de la description de sa production, les termes adéquats sont utilisés (ex. : ciseaux, colle, papier, découper, coller, déchirer, le nom des couleurs…).

Interventions pour mobiliser des ressources

- « Lors de l'atelier découpage, nous avons appris à utiliser des ciseaux, comment fallait-il placer les doigts ? »
- « Tu te souviens, au coin bricolage, nous avons appris à déchirer. Montre-moi les deux pinces qu'il faut utiliser lorsque nous voulons déchirer ? »
- …

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[1.2.1]** afin de travailler la technique du découpage et la technique « déchirer ».

Interventions différées pour aller plus loin

Des activités élémentaires en **[1.1.1]**, **[1.1.2]**, **[1.2.1]** afin d'amener du nouveau vocabulaire.

Production plastique choisie

Élément conservé : le graphisme

Production de l'élève

Observations

- Pour contourner les gabarits, l'élève demande à un pair de tenir ceux-ci.
- Les motifs* tracés sont nets, précis.
- Lors de la description de sa production, les termes adéquats sont utilisés (ex. : marqueurs, papier, le nom des couleurs…).

Interventions pour mobiliser des ressources

- « Tu as décidé de tracer des cercles. Nous avons appris à en tracer lors des ateliers graphisme*. Peux-tu m'expliquer comment tu vas t'y prendre ? »
- …

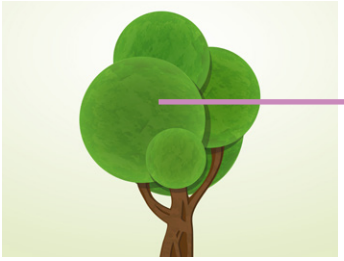
Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[1.2.3]** afin d' :

- affiner son geste (réduire la taille des supports, utiliser des outils scripteurs avec des pointes plus fines…) ;
- apprendre à tracer des nouveaux motifs ;
- …

Proposer des activités élémentaires en **[1.1.1]**, **[1.1.2]**, **[1.2.1]** afin d'amener du nouveau vocabulaire.

Production plastique choisie



Élément conservé : le tissu

Production de l'élève

Observations

- L'élève mélange deux couleurs* primaires pour obtenir le violet. Cependant, il obtient de l'orange. Il doit s'y reprendre à plusieurs fois avant d'obtenir la couleur souhaitée.
- Le découpage des disques en papier est précis. Le découpage pour le disque en tissu est moins net.
- Lors de la description de sa production, les termes adéquats sont utilisés (ex. : papier, peinture, couleur, pinceau, colle, ciseaux…). Seul le mot « tissu » pose problème.

Interventions pour mobiliser des ressources

- « Nous avons appris les mélanges des couleurs. Nous avions utilisé de la plasticine, les tables lumineuses, de l'eau colorée. Te souviens-tu de quelles sont les couleurs qui permettent d'obtenir du violet ? »
- …

→ L'élève peut s'aider des traces de la classe ou interpeller des pairs.

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[1.2.2]** afin de travailler les mélanges des couleurs et en **[1.1.1]** pour construire le vocabulaire lié aux matières* et aux matériaux.

Interventions différées pour aller plus loin

Proposer des activités élémentaires en **[1.2.1]** afin d'affiner encore le découpage (éléments plus petits à découper, ciseaux pour tissu…).

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- L'élève éprouve des difficultés pour tracer un contour (cf. Psychomotricité).
- L'élève ne connait pas le vocabulaire lié à la formation mathématique (figures géométriques…).
- La timidité de l'élève l'empêche de faire un choix.
- …

Dans ces différents cas, l'enseignant va prendre en charge les éléments qui placent l'élève en difficulté et qui ne sont pas liés à la compétence. L'enseignant entre en dialogue avec l'élève pour lui permettre de cerner les enjeux d'apprentissage.

1.1 CONNAITRE

1.1.1 Percevoir différents modes d'expression plastique

SAVOIRS

- Des modes d'expression (la nature de l'œuvre*).

REPÈRES

M3	Reconnaitre et nommer : une peinture, une sculpture, un dessin, une photographie.
M2	S'approprier, en situation, les termes suivants : peinture, sculpture, photographie, *dessin*.
Acc./ M1	↗

SAVOIRS

- Des matières et des matériaux.

M3	Reconnaitre les matières/les matériaux utilisés en classe et en nommer : • peinture (aquarelle, gouache), colle, pâte à modeler, pâte à sel… ; • papier, carton, pastique, tissu, bois, *pierre*, *métal*…
M2	Reconnaitre les matières/les matériaux utilisés en classe : peinture, colle, pâte à modeler, papier, carton…
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Identifier un mode d'expression.
- Reconnaitre un mode d'expression.

M3	Classer des réalisations de la classe selon le mode d'expression : peinture, sculpture, dessin, photographie.
M2	Trier des réalisations de la classe selon le mode d'expression : peinture, *dessin*, sculpture, photographie.
Acc./ M1	*Repérer une production plastique selon la nature (peinture, dessin, photographie) demandée.*

SAVOIR-FAIRE

- Décrire une production *plastique* (peinture, sculpture, dessin) réalisée en classe.
- Décrire, lors de sa réalisation, une production *plastique* personnelle (peinture, sculpture, dessin).

M3	Exprimer, avec ses mots, sa réalisation *plastique* selon les composantes* utilisées parmi : les matières, les matériaux, les gestes techniques.
M2	Dire, en situation de production, les composantes utilisées (les matières/les matériaux, les gestes techniques) pour réaliser son œuvre.
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Matière : « 1. Substance constitutive d'une chose. 2. Aspect de surface appelé "effet de matière" ou texture : une matière lisse, rugueuse, brillante ou empâtée par exemple. » (CRDP de l'Académie de Grenoble, s. d., p. 21).

« **Geste technique** est [...] une habileté acquise par apprentissage permettant la réalisation d'une tâche orientée vers un but spécifique. » (Bril & Roux, 2002).

Mode d'expression* – Matériau* – Outil*

BALISES ET SENS

Repérer un outil, déceler un geste technique, reconnaitre une matière, c'est déjà créer. Il importe donc d'ouvrir les élèves à la diversité des gestes techniques (rapides, saccadés, minutieux, continus...), des matières (état, texture, qualité, couleur*, luminosité), des supports (forme*, format, matière) et des outils (forme, qualité, matériaux) à travers des productions plastiques en 2D/3D.

Cette perception va permettre à l'élève d'enrichir un projet futur.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Décrire une production plastique réalisée en classe + Des matières et des matériaux

Observer la réalisation d'une production plastique par un artiste (parent, grand-parent, connaissance, professionnel...) pour en repérer les outils, les gestes techniques, la matière, le support utilisés.

Observer, toucher une production plastique finie pour préciser les outils, les gestes techniques, la matière, le support utilisés.

Visionner la réalisation d'une production plastique pour en repérer les outils, les gestes techniques, la matière, le support utilisés.

Visionner, observer, toucher... pour repérer les outils, les gestes techniques, la matière et le support.

Interactions possibles :

- Quelle matière avons-nous utilisée pour faire cette poterie/peinture/pliage... ?
- Quels sont les outils nécessaires pour cette production plastique ?
- Peux-tu imiter le geste que l'élève a réalisé avec la spatule ?
- ...

Verbaliser, mimer* les gestes techniques perçus.
Verbaliser la matière, les outils, les supports rencontrés.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

À travers l'observation de productions plastiques, nous avons découvert :

des outils : mains

des gestes : plier

des matières : papier

des supports : toile

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- définir avec ses mots des textures et des matières. Identifier divers supports (P2) ;
- élaborer des images fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variées (P6).

1.1 CONNAITRE

1.1.2 Percevoir le langage plastique : la couleur

SAVOIR

✓ Des couleurs.

REPÈRES

M3	Reconnaitre et nommer les couleurs : • bleu, jaune, rouge, vert, orange, violet, rose ; • noir, blanc, gris.
M2	Reconnaitre et nommer les couleurs rencontrées en classe, à minima : • bleu, jaune, rouge, vert, orange ; • noir, blanc.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

→ *Percevoir les couleurs.*

M3	*Récolter trois objets, productions plastiques (ou leurs reproductions), éléments naturels, aliments selon la couleur nommée par l'enseignant (couleurs primaires, couleurs secondaires, rose et gris).*
M2	*Récolter trois objets, productions plastiques (ou leurs reproductions), éléments naturels, aliments selon la couleur nommée par l'enseignant (couleurs primaires).*
Acc./ M1	*Récolter trois objets, aliments selon la couleur montrée et nommée par l'enseignant (couleurs primaires).*

→ Décrire une production *plastique* (peinture, sculpture, dessin) réalisée en classe.

→ Décrire, lors de sa réalisation, une production *plastique* personnelle (peinture, sculpture, dessin).

M3	Exprimer, avec ses mots, sa réalisation artistique/plastique selon les couleurs utilisées.
M2	Dire, en situation de production, les couleurs utilisées pour réaliser son œuvre*.

CONCEPTS CLÉS

« La **couleur** est :

- la qualité sensible que perçoit une vue humaine normale lorsqu'elle reçoit une lumière d'où domine fortement une longueur d'onde ;
- une substance colorante, matériau* dont se sert l'artiste*. Là, le mélange des couleurs est différent selon que l'on utilise les radiations lumineuses ou les pigments colorés. » (Souriau & Souriau, 2010).

Nuances* – Couleurs primaires/secondaires (Cf. 1.2.2)

BALISES ET SENS

La couleur est une notion complexe, liée à la perception, aux propriétés physiques et à la dimension culturelle. La référence de base pour cibler les couleurs à apprendre peut être les couleurs de l'arc-en-ciel.

Il importe de rechercher et d'explorer la couleur et ses nuances dans des champs du quotidien : l'alimentation, les vêtements, les tissus, les objets, la nature… Créer des ambiances colorées, des collections de la couleur sélectionnée, recouvrir, envahir l'espace et nommer régulièrement le nom des couleurs permettent d'explorer cette notion.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir les couleurs + Des couleurs

Chercher des objets d'une couleur donnée grâce aux vêtements ou accessoires.

Compléter une collection d'objets déjà commencée en cherchant des objets de la même couleur dans la classe.

Chercher dans l'environnement extérieur des objets, des éléments de la couleur donnée par le cadre, la loupe…

Créer une ambiance selon une couleur donnée.

Observer pour repérer des objets, des (re)productions plastiques, des éléments naturels, des aliments… d'une même couleur.

Interactions possibles :

- Connais-tu le nom de cette couleur ?
- Cet objet est-il violet… comme ton bracelet… ?
- Peux-tu trouver un autre objet/élément rouge/jaune… ?
- Puis-je poser cet objet sur la table ?
- De quelle couleur est notre coin ? Quel autre objet pouvons-nous y placer ?
- …

Verbaliser le nom de la couleur donnée au début de l'activité.
Vérifier la couleur des objets, éléments naturels… récoltés.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- reconnaitre et nommer des nuances de couleurs (P2) ;
- identifier dans une œuvre d'art : nuance, valeur, monochromie, polychromie, harmonie… (P6).

1.1 CONNAITRE

1.1.3 Percevoir le langage plastique : la ligne et la forme

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Repérer les lignes dans l'environnement et dans les productions plastiques.	**M3**	*Désigner un objet, un élément naturel ou une production plastique (ou sa reproduction) comportant un type de ligne nommé et montré par l'enseignant.*
	M2	*Désigner un objet, un élément naturel ou une production plastique (ou sa reproduction) comportant un type de ligne montré par l'enseignant.*
	Acc./ M1	↗
Percevoir les formes dans l'environnement et les productions plastiques.	**M3**	*Repérer, dans l'environnement et dans les productions plastiques (ou leurs reproductions), une forme montrée par l'enseignant.*
	M2	*Repérer, dans l'environnement et dans une production plastique (ou sa reproduction), une forme simple montrée par l'enseignant.*
	Acc./ M1	*Repérer la forme montrée par l'enseignant parmi plusieurs formes proposées.*

CONCEPTS CLÉS

La **ligne** est la trace linéaire d'un outil* ou d'un matériau*.

Sa largeur, son aspect, sa direction, son rythme et sa couleur* peuvent varier.

« Les lignes sont droites ; tordues ou sinueuses ; s'enroulent; ont la forme d'arceaux; se brisent ; se coupent en petits morceaux (tirets) ou font des étoiles (rayonnement) ; font des boucles ; se ferment et ont des formes particulières; sont fines ou épaisses. » (Zerbato-Poudou & Buffière de Lair, 2004, p. 45).

Forme*

BALISES ET SENS

« On reconnaitra la ligne dans des *productions plastiques* : croquis, dessins, affiches, photos, reproductions, œuvres d'art..., mais aussi dans l'environnement proche, dans les objets du quotidien. Il semble important de choisir une démarche d'apprentissage qui privilégie des situations de recherche active afin de stimuler la motivation mais aussi d'aiguiser le regard, de rendre l'élève curieux d'une œuvre mais aussi d'une simple ligne ou forme. » (Zerbato-Poudou & Buffière de Lair, 2004, p. 33).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer les lignes dans l'environnement et dans les productions plastiques

Orienter son regard et prendre des indices pour repérer un type de ligne.

Observer l'environnement de près pour repérer le type de ligne demandé et garder une trace de son observation.

Repérer le type de ligne dans une production plastique en sollicitant le regard du détail.

Repérer la ligne verticale dans les « objets » du quotidien.

Observer finement, attentivement l'environnement, les productions plastiques, les objets... pour repérer un type de ligne.

Interactions possibles :

- As-tu repéré la ligne verticale ? Peux-tu me la montrer ? En vois-tu d'autres ?
- Vois-tu une/des ligne(s) verticale(s) dans cette production plastique, dans cette partie de la cour ? [...] Regarde bien l'endroit/la zone que je te montre...
- J'ai repéré une ligne verticale, la vois-tu ?
- ...

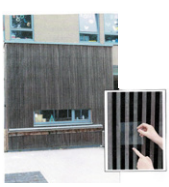
Montrer par un geste la/les lignes repérée(s) et verbaliser le visuel.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les productions plastiques

Les vêtements

La cour de récréation



La cour de récréation

Les radiateurs

Les jeux

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier des rythmes formels (ex. : frise, juxtaposition, répétition...) (P2) ;
- identifier des points de vue (haut, profil, face...) et des plans (gros plan, plan moyen...) (P6).

1.2 PRATIQUER

1.2.1 S'exprimer en utilisant différents modes d'expression plastique

SAVOIRS

- Le vocabulaire spécifique aux outils*.

REPÈRES

M3	Reconnaitre et nommer les outils utilisés en classe : pinceau, craie, feutre/marqueur, pastel, crayon ordinaire, crayons de couleur*, paire de ciseaux, tube de colle, *couteau*...
M2	Reconnaitre et nommer les outils utilisés en classe : pinceau, feutre/marqueur, pastel, crayon, paire de ciseaux, tube de colle...
Acc./ M1	↗

- Le vocabulaire spécifique aux gestes techniques.

M3	Montrer et nommer, selon la situation, le geste adéquat pour : coller, déchirer, découper, plier, dessiner, peindre, modeler, recouvrir, imprimer, assembler, photographier.
M2	Montrer, selon la situation, le geste adéquat pour : coller, déchirer, découper, peindre.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Réaliser les gestes techniques appropriés à une production *plastique*.

M3	Effectuer des gestes techniques pour : • coller, déchirer, découper, recouvrir, plier, imprimer, assembler ; • réaliser une peinture, un modelage, un dessin.
M2	*Effectuer des gestes techniques pour coller, déchirer, plier, imprimer, assembler, peindre, modeler, dessiner.*
Acc./ M1	*Effectuer des gestes techniques n'utilisant que la main comme outil (tapoter, écraser, aplatir...).*

- Réaliser une production *plastique* en :
  - utilisant des outils disponibles en classe ;
  - utilisant des matières*/des matériaux ;
  - effectuant des gestes techniques.
- S'exercer, lors d'une production *plastique* :
  - à l'utilisation des outils disponibles en classe ;
  - à l'utilisation des matières/matériaux ;
  - aux gestes techniques.

EPC 2.2, 4.2, ...

M3	Réaliser une production *plastique* en : • utilisant les outils nécessaires à sa réalisation ; • choisissant les matières/les matériaux ; • effectuant les gestes techniques adéquats.
M2	S'approprier, lors d'une production *plastique* : • l'utilisation des outils nécessaires à sa réalisation ; • l'utilisation des matières/des matériaux ; • les gestes techniques adéquats.
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Une **technique** est un procédé utilisé pour produire un résultat déterminé.

Il existe une multitude de techniques dans le domaine des arts plastiques : colorier à la craie sèche, modeler, écrire à l'encre de Chine, déchirer, tapoter à l'éponge...

BALISES ET SENS

Il importe que les élèves expérimentent les diverses techniques de façon ludique. Varier les supports, les matériaux et les gestes techniques permet d'accroitre la motivation des élèves.

Cibler les consignes et les contraintes permet d'enrichir, de préciser la technique pour adapter l'outil, la finesse du geste...

La connaissance de techniques outille l'élève pour développer son expression personnelle et sa créativité.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réaliser une production plastique en utilisant des outils disponibles en classe

Découvrir une technique à l'aide d'une ritournelle.

À partir d'une trace, explorer le matériel afin de découvrir la technique utilisée.

À partir des étapes (photos, illustrations...) découvrir une technique.

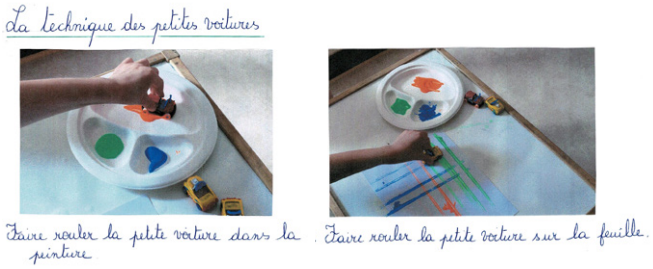
Écouter, observer pour exécuter les étapes d'une technique de peinture, dessin, 3D...

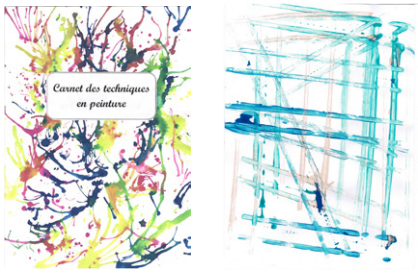
Interactions possibles :

- Que dois-tu utiliser comme matériel ?
- Que dois-tu faire avec la petite voiture pour obtenir des lignes* ?
- Que dois-tu faire avec ce matériel ?
- Quelle est la première étape/chose à faire ? Et ensuite ?
- À ton avis, comment cet objet a-t-il été utilisé pour avoir ces traces ?
- ...

Verbaliser et montrer les gestes pour l'exécution d'une technique.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





Il est possible de réaliser différents livrets, carnets en fonction des techniques utilisées : collage, 3D...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports (P2) ;
- aborder des techniques de captures vidéo simples (P6).

1.2 PRATIQUER

1.2.2 S'exprimer en utilisant le langage plastique : la couleur

SAVOIR-FAIRE

- *Expérimenter les mélanges de couleurs*.*

REPÈRES

M3	*Réaliser les mélanges des couleurs primaires pour obtenir les couleurs secondaires.*
M2	*Réaliser, avec l'aide de l'enseignant, les mélanges des couleurs primaires pour obtenir les couleurs secondaires.*

- Réaliser une production *plastique* en utilisant des couleurs.
- S'exercer, lors d'une production *plastique*, à l'utilisation des couleurs.

EPC 2.2, 4.2, ...

M3	Réaliser une production plastique en choisissant les couleurs (ex. : utiliser uniquement les couleurs primaires/secondaires pour une production, utiliser une seule couleur pour une production...).
M2	S'approprier, lors d'une production plastique, l'utilisation des couleurs (ex. : utiliser uniquement les couleurs primaires pour une production, utiliser une seule couleur pour une production...).
Acc./ M1	↗

1.2.3 S'exprimer en utilisant le langage plastique : le volume

SAVOIR-FAIRE

- *Utiliser les volumes pour une production plastique.*

REPÈRES

M3	*Créer une production plastique en utilisant des volumes souples (modelage) donnés/créés ou des volumes rigides (assemblages) donnés.*
M2	*Créer une production plastique en utilisant des volumes souples (modelage) ou des volumes rigides (assemblage) donnés.*
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Il existe :

- 3 **couleurs primaires** (qui sont impossibles à obtenir par mélanges) : bleu (cyan), rouge (magenta) et jaune ;
- 3 **couleurs secondaires** obtenues par mélange proportionné de couleurs primaires :
  - violet = bleu (cyan) + rouge (magenta) ;
  - orange = rouge (magenta) + jaune ;
  - vert = jaune + bleu (cyan).

BALISES ET SENS

Pour tout mélange, la couleur primaire doit être exempte de toute trace d'une autre couleur.

Une fois les mélanges appris, il est intéressant de les approfondir en créant un nuancier. Il importe alors d'utiliser un étalon (seringue, pipette…) pour doser la quantité de chaque couleur. Il est également conseillé de partir de la couleur la plus claire et d'y ajouter petit à petit la couleur la plus foncée (ex. : une dose de jaune + une dose de rouge, une dose de jaune + deux doses de rouge…).

Une fois le nuancier réalisé, il peut servir :

- pour créer un monochrome ;
- de référentiel pour reproduire une nuance* de couleur précise.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Expérimenter les mélanges des couleurs

Expérimenter à l'aide de matériaux divers les mélanges de couleurs et en garder des traces.

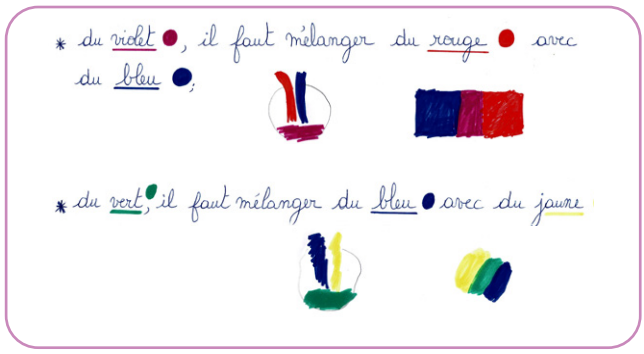
Tester différents mélanges de couleurs pour obtenir les couleurs secondaires.

Interactions possibles :

- Quelles sont les couleurs que tu as mélangées pour obtenir cette couleur ?
- Tu me dis que tu as mélangé du jaune avec du bleu et que tu as obtenu du vert. Si tu commences par verser du bleu et ensuite que tu ajoutes du jaune, auras-tu toujours du vert ? […] Si tu réalises le mélange avec de la plasticine auras-tu encore du vert ?
- Combien de couleurs faut-il mélanger pour obtenir du violet/de l'orange/du vert ?
- …

Verbaliser le résultat des différentes manipulations.
Vérifier les mélanges à l'aide de peinture.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- traduire par des couleurs une ambiance. Mettre en relation des couleurs pour créer une composition individuelle (P2) ;
- d'exploiter toutes les nuances des couleurs (P6).

1.2 PRATIQUER

1.2.4 S'exprimer en utilisant le langage plastique : la ligne et la forme

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Reproduire des éléments graphiques.	M3	*Tracer un type de ligne* et réaliser un motif simple à main levée avec régularité, précision et semblable au modèle.*
	M2	*Tracer un type de ligne à main levée semblable au modèle.*
	Acc./ M1	↗
Contrôler son geste.	M3	*Adapter son geste graphique en fonction du support (de plus en plus petit).*
	M2	*Adapter son geste graphique en fonction du support.*
	Acc./ M1	↗
Traduire, à l'aide de gestes graphiques, des éléments de l'environnement.	M3	Utiliser un graphisme traduisant un élément de l'environnement (ex. : les briques d'un mur, les plumes d'un oiseau…).
	M2	↗
Utiliser les formes pour une production plastique.*	M3	*Créer une production plastique en utilisant des formes données ou créées.*
	M2	*Créer une production plastique en utilisant des formes données.*
	Acc./ M1	↗

1.2.5 Exprimer des émotions par le langage plastique

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Utiliser l'expression plastique pour transmettre une émotion.* EPC 2.1	M3	*À l'aide du matériel proposé, exprimer la joie, la colère, la tristesse ou la peur.*
	M2	*À l'aide du matériel proposé, exprimer la joie ou la colère.*

CONCEPTS CLÉS

Les « **éléments graphiques** sont des tracés dénués de sens. La ligne droite, le rond, le trait, la ligne courbe… sont des éléments graphiques. »

(Duprey & Duprey, 2007, p. 5).

Motif* – Graphisme* – Geste graphique*

BALISES ET SENS

L'objectif principal du graphisme est de faire en sorte que l'œil dirige la main d'une façon précise.

Dès le plus jeune âge, il faut amener l'élève à prendre plaisir à tracer des éléments graphiques en variant les outils*, les supports, les matières* et les techniques*.

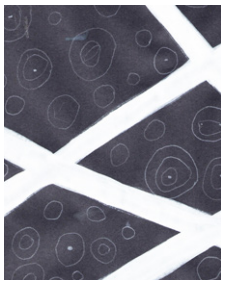
Par la suite, il évolue vers des tracés plus complexes et intègre la notion de modèle. La reproduction de motifs devient l'objet d'activités qui s'organisent autour de combinaisons souvent esthétiques.

Afin d'affiner le geste et le tracé, il importe de guider le mouvement, d'organiser les étapes temporelles (anticiper, interrompre, freiner, reprendre) et spatiales (aller volontairement vers un point précis) en proposant des activités graphiques ludiques, créatives ou fonctionnelles.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reproduire des éléments graphiques

S'exercer au tracé du cercle, avec des éléments inducteurs, sur différents supports et avec différentes matières (table de sable, bacs contenant du riz, de la semoule, sur du carton, sur du papier…).



Réaliser une composition en reproduisant des cercles à l'aide de différents outils et différentes matières.

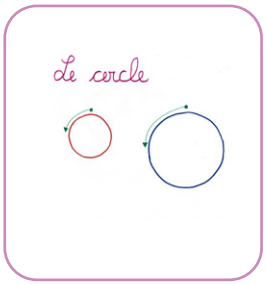
Tracer des cercles en utilisant différents outils, matières et supports.

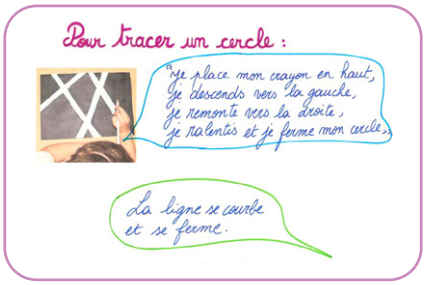
Interactions possibles :

- Peux-tu me montrer où tu as commencé pour tracer ce cercle, dans quel sens tu as tourné ?
- Peux-tu me guider, m'expliquer comment je dois faire pour tracer un cercle ?
- …

Montrer et verbaliser le tracé effectué.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- mettre en relation des couleurs, des rythmes formels et des matières pour créer une composition individuelle (P2) ;
- mettre des volumes en œuvre (P6).

1.3 RENCONTRER

1.3.1 Découvrir le monde culturel et artistique

EPC 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2…

SAVOIR

Le vocabulaire lié :
- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et aux évènements culturels locaux ;
- à des lieux et évènements de cultures, d'époques et de styles différents.

REPÈRES

M3	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : • aux artistes rencontrés (peintre, sculpteur, photographe, *dessinateur*…) ; • à un évènement lié au patrimoine local ; • aux lieux (musée, exposition).
M2	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : • aux artistes rencontrés ; • à un évènement lié au patrimoine local ; • aux lieux (musée, exposition).
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle, des informations liées :
- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et aux évènements culturels locaux ;
- à des lieux et évènements de cultures, d'époques et de styles différents.

Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle :
- le métier d'artiste ;
- le patrimoine local ;
- les lieux et évènements culturels.

Verbaliser une information récoltée.

M3	Exprimer verbalement et/ou non verbalement une information récoltée : • lors d'une rencontre avec un artiste ; • lors d'un évènement du patrimoine local ; • lors d'une sortie culturelle.
M2	Exprimer non verbalement une information récoltée : • lors d'une rencontre avec un artiste (peintre, sculpteur) ; • lors d'un évènement du patrimoine local ; • lors d'une sortie culturelle. Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis les redire avec l'aide de l'enseignant, si nécessaire.
Acc./ M1	↗

Observer un mode d'expression pour le décrire en tenant compte de ses composantes.

M3	Décrire une œuvre selon sa nature à l'aide des composantes sélectionnées parmi les couleurs*, les matières*/les matériaux.
M2	*Repérer la nature de l'œuvre.*
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Une **composante** est un « élément qui entre dans la composition de quelque chose. » (Trouillez, 2018).

Les composantes d'une œuvre peuvent être la nature de l'œuvre, la couleur, la matière, les matériaux, le support, le sujet, les formes*...

Œuvre* – Artiste* – Patrimoine*

BALISES ET SENS

« Quand il s'agit de l'art, l'école a pour mission d'inciter à découvrir des formes, des objets, des évènements ou des expériences artistiques. » (Archat Tatah, 2014, p. 2).

À l'école maternelle, les élèves observent et décrivent des œuvres pour plus tard chercher à les comprendre. Il importe de guider les observations de l'élève sur une composante à la fois.

En présence d'œuvres, ils sont amenés à développer des façons de regarder celles-ci.

Laisser la possibilité d'un retour sur les œuvres, d'observations répétées développe leur capacité d'observation.

Certaines rencontres d'œuvres sont provoquées simplement pour le plaisir de voir. D'autres participent à la construction d'une culture artistique qui va accompagner l'élève dans ses propres réalisations.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Observer une œuvre pour la décrire en tenant compte de ses composantes.

Keith Haring – *Announcements*

Folon – *Je me souviens*

Observer, repérer un certain nombre de composantes plastiques pour décrire une œuvre.

Guerra de la Paz – *Indradhanush*, 2008

Piet Mondrian – *Composition rouge, jaune, bleu et noir*

Utiliser une loupe, un cache... pour orienter le regard sur la matière, les matériaux, la couleur.

Observer pour repérer les composantes de l'œuvre.

Interactions possibles :

- Peux-tu tourner autour de l'œuvre ? Quelle est la nature de l'œuvre ?
- Quelles sont les couleurs ?
- Quelle couleur est mise en évidence par la loupe ?
- Quels sont les matériaux utilisés et en quelle matière sont-ils ?
- Utilise la loupe pour montrer la couleur, le matériau* que tu viens de citer ?
- ...

Décrire l'œuvre en s'appuyant sur les composantes repérées.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Nom de l'artiste : Jean - Michel Folon

Nom de l'œuvre : "Je me souviens"

Nature de l'œuvre : une sculpture

Matière/ matériau : du bronze

Couleur : brun

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre en évidence des couleurs et des matières dans une production plastique (P2) ;
- différencier les observations subjectives et objectives. Élargir son champ d'observation (P6).

1.3 RENCONTRER

1.3.2 Réagir aux productions plastiques

EPC 2.1

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Interroger ses émotions générées par des productions plastiques.	M3	*Associer une émotion ressentie (la joie, la tristesse, la peur, la colère...) à des images, des photos, des productions plastiques (ou leur reproduction).*
	M2	↗
Partager son ressenti face à une production plastique.	M3	*Communiquer (paroles, gestes, photos, images...) son ressenti par rapport à une production plastique (ou à sa reproduction).*
	M2	*Communiquer (paroles, gestes, photos, images...) son ressenti par rapport à une production plastique (ou à sa reproduction).*
	Acc./ M1	*Choisir une production plastique (ou à sa reproduction) selon un critère (« que j'aime », « qui me fait peur »...).*

CONCEPTS CLÉS

Émotion : Cf. 2.3.2

Ressenti : Cf. 2.3.2

BALISES ET SENS

La rencontre avec une production plastique peut susciter plaisir, curiosité, surprise, émerveillement, crainte... Il est intéressant de s'appuyer sur des indices visuels (ex. : couleur*, forme*...) afin de justifier ses impressions. Il est nécessaire de laisser l'élève s'en imprégner.

Par le partage de la perception de chacun, un nouveau regard collectif se crée et participe à l'appropriation de la production. Il importe de ne pas lier une production plastique à une sensation unique.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Partager son ressenti face à une production plastique

Observer la photographie et exprimer son ressenti.

Observer la peinture et s'aider d'une carte pour exprimer son ressenti.

Je me sens bien. J'ai envie de sourire

Je suis de bonne humeur. J'ai envie de bouger.

J'ai envie de crier. Je suis de mauvaise humeur.

Observer une production plastique (dessin, photographie, peinture, sculpture).

Interactions possibles :

- Que se passe-t-il dans ta tête, dans ton corps quand tu observes cette photo ? » « Quels sont les éléments de la photo qui te font ressentir que tu es toute petite/tu as envie de t'enfuir... ?
- Pourquoi as-tu choisi cette carte après avoir observé la peinture ?
- Montre-moi/explique-moi les éléments de la peinture qui te mettent de bonne humeur...
- ...

Verbaliser son ressenti à l'aide des indices visuels et du support (carte ressenti).

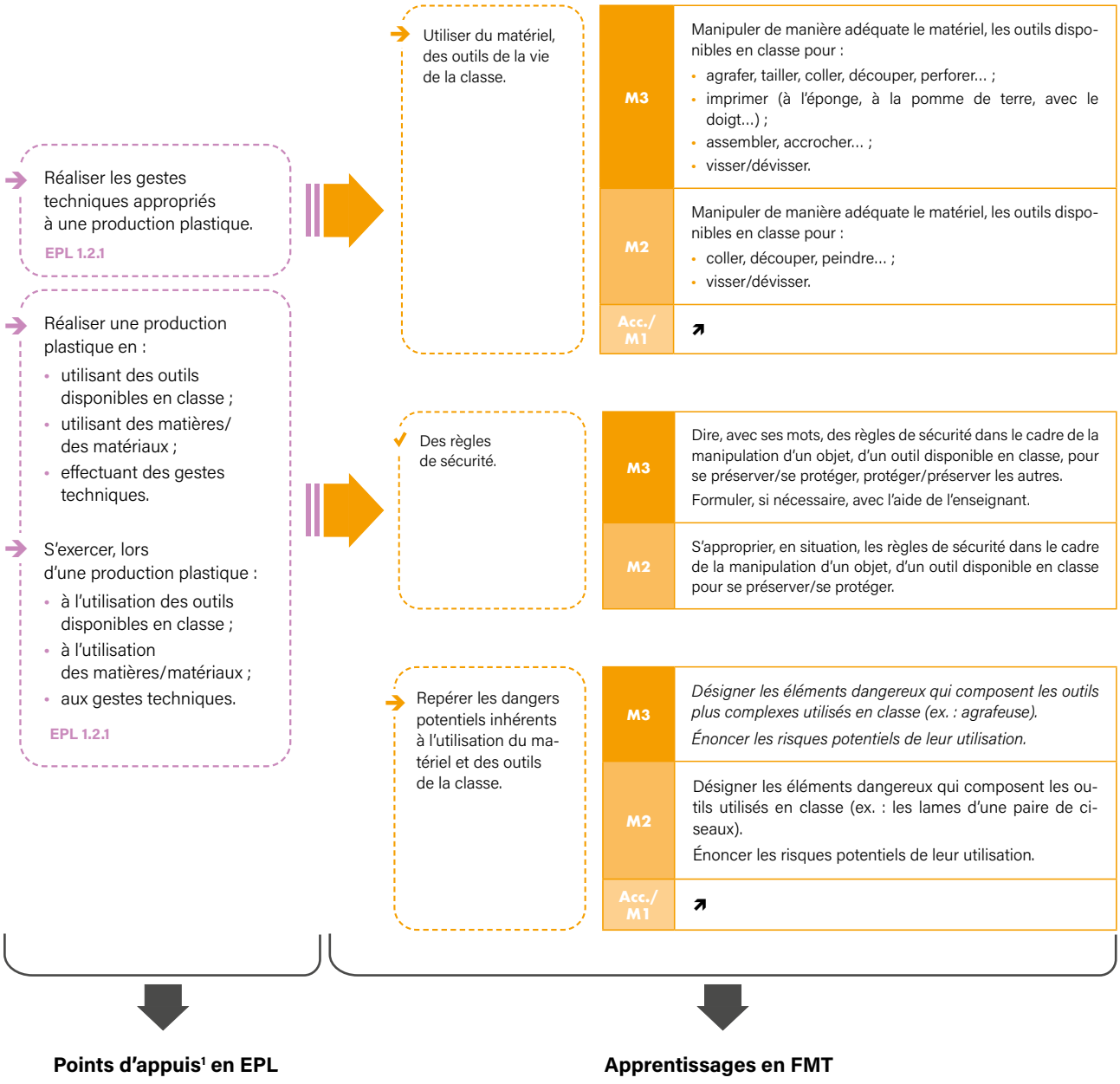
Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le pourquoi des émotions ressenties (P2) ;
- lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son appréciation (P6).

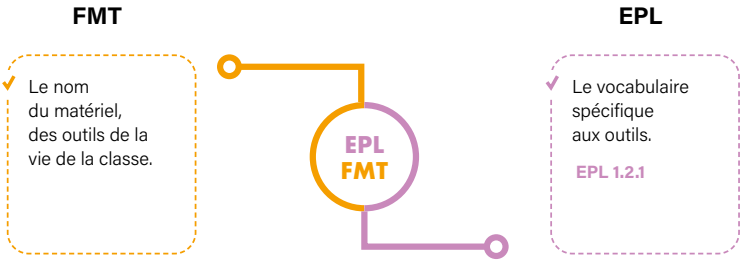
LIENS POSSIBLES

Liens possibles entre Expression plastique (EPL) et formation manuelle et technique (FMT)

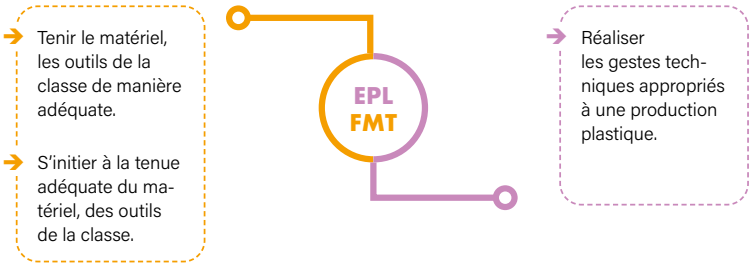


1. Points d'appuis : le savoir-faire travaillé en EPL peut servir de tremplin pour réaliser un autre apprentissage en FMT par la suite. Les temps d'apprentissage se succèdent.

Contenus partagés[1] entre FMT et EPL



	FMT	EPL
M3	Reconnaitre du matériel, des outils de la classe, disponibles et en nommer au moins deux, dans chacune des catégories suivantes : • des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (ex. : taille-crayon, agrafeuse, perforatrice, emporte-pièce, pince…) ; • des objets de techniques d'impression.	Reconnaitre et nommer les outils utilisés en classe : pinceau, craie, feutre/marqueur, pastel, crayon ordinaire, crayon de couleur, paire de ciseaux, tube de colle, couteau…
M2	Désigner du matériel, des outils de la classe, disponibles et nommés par l'enseignant parmi la catégorie suivante : des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (ex. : crayon, pinceau, rouleau de peinture, pot de colle, ciseaux…).	Reconnaitre et nommer les outils utilisés en classe : pinceau, feutre/marqueur, pastel, crayon, paire de ciseaux, tube de colle…
Acc./ M1	↗	↗



M3	Positionner les mains et les doigts de manière adéquate pour utiliser le matériel, les outils de la classe (ex. : une paire de ciseaux, l'agrafeuse).	Effectuer des gestes techniques plus complexes pour : • coller, déchirer, découper, recouvrir, plier, imprimer, assembler ; • réaliser une peinture, un modelage, un dessin.
M2	S'approprier, en situation, le positionnement adéquat des mains et des doigts dans l'utilisation du matériel, des outils de la classe (ex. : le pinceau, le crayon, la pince à linge, la fermeture éclair).	*Effectuer des gestes techniques pour coller, déchirer, découper, recouvrir, plier, imprimer, assembler, peindre, modeler, dessiner…*
Acc./ M1	↗	*Effectuer des gestes techniques n'utilisant que la main comme outil (tapoter, écraser, aplatir…).*

1. Contenus partagés : le savoir/savoir-faire est commun aux deux disciplines. Il se travaille en même temps.

2. EXPRESSION MUSICALE

TABLEAU DE COMPÉTENCES **193**

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN **194**

2.1 Connaitre **196**

2.1.1 Prendre conscience du silence, du son et du bruit 196

2.1.2 Percevoir des paysages sonores 196

2.1.3 Percevoir les paramètres du son 198

2.1.4 Percevoir le rythme 198

2.1.5 Découvrir des formes musicales 200

2.1.6 Découvrir le monde vocal 200

2.1.7 Découvrir des instruments 202

2.2 Pratiquer **204**

2.2.1 Développer l'expression vocale : les jeux vocaux 204

2.2.2 Développer l'expression vocale : les chants 204

2.2.3 Explorer les paramètres du son 206

2.2.4 Développer l'expression rythmique 208

2.2.5 Développer l'expression corporelle 208

2.2.6 Explorer des instruments de musique 210

2.3 Rencontrer **212**

2.3.1 Découvrir le monde culturel et artistique 212

2.3.2 Réagir à l'expression musicale 214

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C3 Prendre une part active : • à un chant* collectif ; • à une orchestration ; • à une chorégraphie. EPC 4.2	M3	S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en dansant/en utilisant un instrument* de musique.
	M2	S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en dansant/en utilisant un instrument de musique.

C3
M3 M2 **Prendre une part active : à un chant* collectif ; à une orchestration ; à une chorégraphie.**

Mobilisations possibles

2.2.3 Explorer les paramètres du son*
2.2.4 Développer l'expression rythmique
2.2.6 Explorer des instruments de musique

Mise en situation de départ

Une orchestration !

« Tu apprends à suivre des gestes, à utiliser des instruments de musique. »

« Suis les gestes de Madame/Monsieur pour prendre part à l'orchestration. »

Avant d'entamer ce type d'activité, il importe d'expliciter ce qu'est une orchestration et d'en faire découvrir (visionner un court extrait d'une orchestration réalisée par des enfants, par exemple).

Les instruments sont répartis entre les élèves.

À l'aide des gestes effectués par l'enseignant, les élèves produisent des moments de silence*, des sons forts, faibles, rapides, lents soit individuellement soit collectivement.

Il importe que :

- les instruments proposés ainsi que leur utilisation (cf. 2.2.6) soient connus des élèves ;
- les gestes (soundpainting, cf. 2.2.3) utilisés soient également accessibles et connus.
- les élèves disposent d'un espace suffisant afin de ne pas se gêner les uns les autres lors de la pratique de l'instrument.

Le matériel proposé peut être :

- divers instruments de lutherie* sauvage : contrebassine, flute harmonique…
- divers instruments de facture* manuelle : sistre, woodblock, claves …
- les traces (répertoire des gestes + codage) ;
- …

Lutherie sauvage (inspiration : Maison de la Pataphonie de Dinant)

Contrebassine « tambour »

Flutes harmoniques

Facture manuelle

Le woodbox

Le sistre

Les claves

Les gestes

Démarrer

Arrêter

Désigner (un participant ou un groupe)

Lent ou rapide (en fonction de la vitesse de frappe du doigt sur la paume de la main)

Silence

Fort

Faible

Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

1. Prendre part à la même orchestration tout en utilisant un autre instrument.
2. Introduire d'autres gestes (ex. : crescendo, décrescendo).
3. Utiliser un codage graphique (cf. 2.2.3).

Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

Observation

La production de sons forts et faibles est réalisée avec aisance.

Fort Faible

Observation

Le geste « silence » pose problème.

Malgré celui-ci, certains élèves continuent de jouer.

Silence

Interventions différées pour aller plus loin

Proposer des activités élémentaires en **[2.2.2]** afin de travailler le crescendo et décrescendo.

Interventions pour mobiliser des ressources

- « Vous souvenez-vous de la signification de ce geste ? Que devez-vous faire lorsque vous le voyez ? »
- ...

→ L'élève peut s'aider des traces de la classe ou interpeller des pairs.

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[2.2.2]** afin de travailler le codage gestuel.

Observation

Des élèves frottent les claves l'une contre l'autre au lieu de les frapper.

Interventions pour mobiliser des ressources

- « Nous avons appris à utiliser les claves. Vous souvenez-vous comment il faut faire pour produire un son fort à l'aide de celles-ci ? »
- ...

→ L'élève peut s'aider des traces de la classe ou interpeller des pairs.

Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)

Proposer des activités élémentaires en **[2.2.5]** afin d'apprendre à utiliser adéquatement les claves.

Remarque : filmer l'orchestration peut être un moyen pour constater avec les élèves les points forts et les points à améliorer, à ajuster...

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- L'élève est timide.
- L'élève éprouve des difficultés de motricité fine (coordination).
- L'élève éprouve des difficultés à suivre une double consigne :
  - continuer la première consigne (ex. : fort) ;
  - l'adapter en fonction d'un deuxième geste (ex. : tempo*).
- L'élève n'a pas d'inhibition.
- L'élève est précipitant.
- ...

Dans ces différents cas, l'enseignant va prendre en charge les éléments qui placent l'élève en difficulté et qui ne sont pas liés à la compétence. L'enseignant entre en dialogue avec l'élève pour lui permettre de cerner les enjeux d'apprentissage.

2.1 CONNAITRE

2.1.1 Prendre conscience du silence, du son et bruit

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Repérer le silence.	M3	*Effectuer un geste (ex. : fermer le poing et le lever, mettre les mains sur la bouche...) pour indiquer le moment de silence contenu dans l'extrait musical écouté.*
	M2	*S'immobiliser au moment où est produit le silence (ex. : musique qui s'arrête).*
	Acc./ M1	*Se taire pour écouter un son court et de faible intensité* (ex. : boite à musique, pivert en bois qui descend le long de la tige, peluche qui vibre...).*
Repérer la provenance d'un son.	M3	*Indiquer, les yeux fermés, la direction d'où provient le son.*
	M2	*Identifier, dans l'espace, d'où provient la source sonore et se diriger en direction de celle-ci.*
	Acc./ M1	↗
Réguler le bruit. EPC 2.2, 3.1, 4.2...	M3	*Définir un niveau sonore en fonction d'une activité proposée.*
	M2	↗
	Acc./ M1	↗

2.1.2 Percevoir des paysages sonores

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Identifier des paysages sonores.	M3	*Reconnaitre différentes ambiances sonores rencontrées lors du vécu scolaire (classe, récréation, sieste, diner, cours d'accoutumance à l'eau, magasin, bord de la route, gare, ferme, forêt...).*
	M2	*Reconnaitre différentes ambiances sonores du vécu scolaire (classe, récréation, sieste, diner, cours d'accoutumance à l'eau...).*
	Acc./ M1	*Reconnaitre l'ambiance sonore de la classe et l'ambiance sonore de la cour de récréation.*

CONCEPTS CLÉS

« Le **son** est une vibration de l'air perçue par l'ouïe.

Le **bruit** est un ensemble de sons dépourvus d'harmonie et perçus comme une nuisance. À l'inverse, la musique est un ensemble de sons perçus comme relativement harmonieux, organisés selon des règles qui changent en fonction des lieux et des époques. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 126).

Silence* – Paysage sonore*

BALISES ET SENS

Le bruit est une information parasite qui doit être traitée et filtrée pour laisser la place à l'information utile. Il importe donc d'amener l'élève à percevoir des niveaux sonores* différents afin qu'il devienne capable de se réguler en fonction de l'activité vécue.

Il est intéressant de construire un outil* (ex. : baromètre du bruit) pour apprendre à l'élève à respecter le niveau sonore toléré pour chaque activité.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réguler le bruit

Enregistrer (et filmer) le niveau sonore lors d'une activité et percevoir si celui-ci est adapté à l'activité.

Chercher à réguler le niveau sonore vocal à l'aide du « chuchoteur ».

Zero Noise Classroom

Too Noisy Lite

Visualiser le niveau sonore d'une activité à l'aide d'une application (TBI, tablette) et le réguler. Application ludique permettant de mesurer le niveau sonore.

Écouter pour percevoir le niveau sonore d'une activité.

Interactions possibles :

- Y a-t-il beaucoup de bruit au coin bibliothèque ?
- Comment trouvez-vous le niveau sonore au coin bibliothèque ?
- As-tu su lire ton album avec ton chuchoteur ?
- Que faudrait-il faire pour adapter le niveau sonore à l'activité ?
- ...

Définir le niveau sonore perçu et le réguler si nécessaire.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Verbalisation :

Nous avons été attentifs au niveau sonore de différentes activités.

- **À la bibliothèque, nous chuchotons.**
- **Lorsque nous peignons, nous parlons normalement.**
- **Lorsque madame lit l'histoire, nous nous taisons.**

Structuration écrite possible :

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- citer des timbres de voix chantées (hommes, femmes, enfants) et différentes utilisations de la voix parlée (cri, chuchotement, murmure, slam ...) (P2) ;
- reconnaitre à l'audition d'extraits musicaux, des instruments issus des 5 familles et différents ensembles vocaux et instruments (P6).

2.1 CONNAITRE

2.1.3 Percevoir les paramètres du son

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Percevoir l'intensité.	M3	*Différencier un son* « piano » (faible), d'un son « mezzo-forte » (moyen), d'un son « forte » (fort).*
	M2	*Différencier un son « piano » (faible) d'un son « forte » (fort).*
	Acc./ M1	↗
Percevoir la durée.	M3	**E**
	M2	*Différencier un son long d'un son court.*
	Acc./ M1	↗
Percevoir la hauteur.	M3	*Différencier un son grave d'un son aigu.*
	M2	↗
Percevoir le timbre.	M3	*Reconnaitre le timbre de différents instruments rencontrés dans le vécu scolaire (guitare, accordéon, flute, violon...).*
	M2	*Reconnaitre le timbre de différentes percussions et/d'objets sonores (bois, métal, peau).*
	Acc./ M1	↗

2.1.4 Percevoir le rythme

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Percevoir la pulsation.	M3	*Se balancer selon la pulsation.*
	M2	*Se balancer, avec l'aide de l'enseignant si nécessaire, selon la pulsation.*
	Acc./ M1	*Se balancer comme l'enseignant selon la pulsation.*
Percevoir le tempo.	M3	*Différencier un tempo lent d'un tempo rapide.*
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

« **La hauteur** d'un son* dépend de la fréquence de sa vibration (vitesse avec laquelle l'onde sonore se déplace dans l'air) : plus un son a une fréquence élevée, plus il est aigu, plus sa fréquence est basse, plus il est grave. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 240).

Timbre* **– Intensité*** **– Durée***

Rythme* **– Pulsation** (cf. 2.2.4) **– Tempo** (cf. 2.2.4)

BALISES ET SENS

Il existe quatre paramètres du son : la hauteur, le timbre, l'intensité et la durée.

Afin de travailler la perception de la hauteur du son à l'école maternelle, il importe d'explorer ses variations à l'aide d'objets de la vie quotidienne ou d'instruments. Cela permet à l'élève, en plus de reconnaitre les sons graves ou aigus, d'adopter un comportement actif face à la découverte.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir la hauteur

Se déplacer en fonction de la hauteur d'un son. Un son aigu : marcher les bras en l'air. Un son grave : marcher les bras pendants. Un son médium : marcher avec les bras en angle droit.

Ranger les bouteilles selon la hauteur perçue du son (opacifier les bouteilles permet de ne pas être influencé par le visuel).

Placer la balle au sol lors de la perception d'un son grave (donné par la voix de l'enseignant). Placer la balle en l'air lors de la perception d'un son aigu.

Se déplacer sur la comptine « *Haskawa-wa l'énorme hippopotame et Hiskiwiwi le petit indien* ». L'enseignant varie la hauteur de sa voix en fonction du personnage (Haskawawa : voix grave. Hiskiwiwi : voix aigüe).

Écouter pour percevoir les variations de hauteur d'un son/d'une voix.
Agir en fonction de ses variations.

Interactions possibles :

- Comment est le son que tu viens d'entendre ?
- Pourquoi places-tu la balle au-dessus de ta tête ?
- Pourquoi marches-tu sur la pointe des pieds ?
- ...

Verbaliser les différentes variations de hauteur d'un son et expliciter la posture*/geste qui y est associé.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire hauteur, durée et intensité du son (P2) ;
- expliquer la polyphonie avec ses propres mots (P6).

2.1 CONNAITRE

2.1.5 Découvrir des formes musicales

SAVOIR

✓ Des termes liés au monde sonore et musical.

REPÈRES

M3	Reconnaitre les termes suivants : chanson, refrain, musique.
M2	S'approprier, en situation, les termes suivants : chanson, musique.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

→ Écouter une chanson pour repérer son refrain.

M3	Repérer et signaler le refrain d'une chanson écoutée.
M2	↗

2.1.6 Découvrir le monde vocal

SAVOIR-FAIRE

→ *Identifier des voix.*

REPÈRES

M3	*Reconnaitre une voix chantée, une voix parlée, une voix transformée.*
M2	*Reconnaitre une voix chantée et une voix parlée.*
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Refrain : « Suite de mots ou de phrases répétés à la fin de chaque couplet* d'une chanson. » (Trouillez, 2018).

Chanson : « Texte mis en musique, souvent divisé en couplets et refrains, destinés à être chantés. » (Trouillez, 2018).

BALISES ET SENS

Afin de favoriser l'apprentissage et la mémorisation d'une nouvelle chanson, il est intéressant de s'arrêter sur la structure de celle-ci. En maternelle, il s'agit surtout d'apprendre à repérer le refrain à partir de sa répétition.

L'enseignant doit veiller à présenter des chansons assez semblables au niveau de la structure afin que l'élève puisse intégrer le concept de refrain (alternance refrain, couplet).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Écouter une chanson pour repérer son refrain

Frapper dans les mains lorsque l'on entend le refrain.

Chaise musicale : les élèves doivent s'asseoir à l'arrivée du refrain.

Repérer le refrain des chansons chantées en langues étrangères.

Jouer d'un instrument lorsque ce n'est pas le refrain.

Écouter une chanson pour repérer le refrain.

Interactions possibles :

- Quel(le)s sont les mots ou les phrases que vous avez souvent entendu(e)s ?
- Qu'avez-vous retenu de cette nouvelle chanson ? Pourquoi ?
- Les paroles sont-elles toujours les mêmes ?
- Dans les chansons que nous connaissons déjà, y a-t-il aussi des paroles qui reviennent plusieurs fois ? Dans quelle chanson ? Peux-tu nous la chanter ?

Faire verbaliser l'élève à propos de la redondance du refrain.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Verbalisation :

- Comment appelle-t-on le moment qui revient plusieurs fois dans la chanson ?
- Qui peut me chanter le refrain de la chanson... ?

Écrite :

- Panneau avec des paroles d'une chanson illustrées de pictogrammes.
- Les refrains sont entourés en couleur.

Enregistrement :

- Enregistrer les élèves en train de chanter uniquement les refrains sur une bande sonore chantée par le chanteur d'origine.
- Réécouter l'enregistrement régulièrement pour se rappeler le concept de refrain.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer un couplet d'un refrain (P2) ;
- décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons contemporaines ou classiques d'ici et d'ailleurs (P6).

2.1 CONNAITRE

2.1.7 Découvrir des instruments

SAVOIRS

- Des termes liés au monde sonore et musical.

REPÈRES

M3	Reconnaitre le terme suivant : instrument de musique.
M2	S'approprier, en situation, le terme suivant : instrument de musique.
Acc./ M1	↗

- Des noms d'instruments de musique.

M3	Reconnaitre et nommer les instruments de musique rencontrés dans le vécu de la classe (*ex. : violon, guitare, piano, saxophone, tambourin...*).
M2	Reconnaitre les instruments de musique rencontrés dans le vécu de la classe (*ex. : violon, guitare, piano, saxophone, tambourin...*).
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Reconnaitre des sons produits par des instruments de musique.

  S'initier aux sons produits par des instruments de musique et des objets sonores.

M3	Désigner et nommer l'instrument utilisé pour produire le son* entendu parmi les instruments suivants : • *à cordes : guitare, piano, violon ;* • *à vent : trompette, flute ;* • *de la percussion scolaire : tambourin, les claves, le grelot, le triangle, les cymbales, le sistre, le wood-block...*
M2	S'approprier, en situation, les sons produits par les instruments de musique et des objets sonores, rencontrés dans le vécu de la classe.
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Un **instrument*** **de musique** est un objet fabriqué servant à produire des sons. Lorsque le musicien* enchaine, superpose ou change ces sons, une mélodie ou de la musique se crée.

Objet* sonore – Facture* manuelle – Lutherie* sauvage

BALISES ET SENS

Avant d'utiliser adéquatement des instruments (cf. 2.2.5), il importe de les découvrir. L'enseignante propose d'écouter leurs sons et de les manipuler. Afin de faciliter, au départ la reconnaissance de ceux-ci, et développer par étapes la perception auditive de l'élève, il faut veiller à choisir un nombre d'instruments restreint et aux timbres* assez éloignés. Par la suite, le nombre d'instruments et de variations de timbres peuvent être augmentés.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconnaitre des sons produits par des instruments de musique + Le nom d'instruments de musique

Attribuer un instrument à chaque groupe d'élèves. Ceux-ci se déplacent uniquement lorsqu'ils reconnaissent le son de leur instrument. Dans une premier temps, les instruments sont visibles. Par la suite, les instruments sont cachés.

Attribuer un son produit à l'aide d'un/d'instrument(s) à chaque maison (tracée au sol + étiquette objet(s)). Se réfugier à l'intérieur de la maison correspondant au son entendu. Dans un premier temps, les instruments sont peu nombreux. Par la suite, le nombre de maisons peut augmenter.

Écouter pour reconnaitre les sons des instruments de musique/objets sonores.

Interactions possibles :

- Quel instrument viens-tu d'entendre ? Peux-tu me le montrer, le nommer ?
- Quel(s) objet(s) ai-je utilisé(s) ? Peux-tu me le/les montrer ?
- ...

Désigner et/ou nommer l'instrument d'où provient le son.

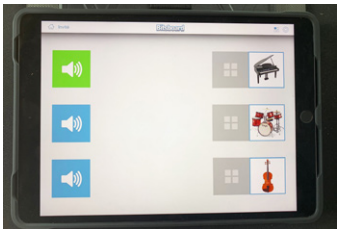
Écouter un morceau joué par l'enseignant, un élève/papa/maman... musicien(ne). L'instrument est présenté par le musicien.

Écouter des contes musicaux.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Réalisation d'une sonothèque (banque des sons produits par les différents instruments rencontrés) → tablette, tableau blanc interactif (TBI).

Applications pour la réalisation de la sonothèque :
Bitsboard (ios), Leximage (androïd, ios).



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- différencier à l'audition un extrait instrumental d'une chanson, un couplet d'un refrain, un solo d'un orchestre... (P2) ;
- reconnaitre, à l'audition d'extraits musicaux, des instruments issus des 5 familles et différents ensembles vocaux/instrumentaux (P6).

2.2 PRATIQUER

2.2.1 Développer l'expression vocale : les jeux vocaux

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Explorer sa respiration.	M3	*Rester dans une position tout le temps de son expiration.* *Sonoriser un son* long (ex. : le serpent « sssssssss », l'abeille « buzzzzzzz », le moustique, la moto, le vent...).*
	M2	↗
Produire des sons familiers.	M3	*Imiter avec sa voix des sons :* • *de la nature ;* • *d'animaux ;* • *de la vie quotidienne.*
	M2	*Imiter avec sa voix des sons :* • *d'animaux ;* • *de la vie quotidienne.*
	Acc./ M1	*Imiter avec sa voix des sons d'animaux familiers.*
S'initier à la pratique vocale en faisant des liens avec le langage : *la dimension phonologique.*	M3	Jouer avec les paroles : repérer les rimes, marquer les syllabes, exagérer les consonnes, chanter la mélodie sur une voyelle, repérer un phonème...
	M2	↗

2.2.2 Développer l'expression vocale : les chants

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
S'initier à la pratique vocale en faisant des liens avec le langage : les chants.	M3	Chanter cinq à sept chansons* simples, adaptées à la tessiture de la voix des enfants de 5 à 6 ans. Participer à des chants dansés *(où les mouvements sont explicites, dits dans la chanson et réguliers, comme : Il était une bergère)* où l'enfant chante tout en réalisant les mouvements.
	M2	*Chanter collectivement des chansons simples.* *Participer collectivement à des chansons à gestes.*

CONCEPTS CLÉS

Les jeux vocaux « recouvrent un ensemble d'activités d'invention musicale tendant à utiliser les possibilités de la voix dans toutes ses dimensions et reposant sur la dynamique des interactions sonores [...] ainsi que sur la motivation créée par le caractère ludique » tout en respectant les règles fixées (Damian, 2009, p. 3).

Chant* – Tessiture*

BALISES ET SENS

Les jeux vocaux permettent d'oser agir sur le son. Il importe donc que chaque essai soit valorisé et se fasse dans un climat de sécurité.

De plus, ceux-ci :

- développent les facultés d'écoute musicale et sociale ;
- ouvrent à des formes musicales non conventionnelles ;
- amènent une dynamique créative individuelle et collective ;
- permettent de prendre conscience de sa voix.

Les jeux vocaux doivent donc être assez courts afin de maintenir l'attention de chacun.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Produire des sons familiers

Imiter, avec sa voix, les cris des animaux pendant la lecture, par l'enseignant, de l'album : *Il fait comment le caméléon ?* (Maubille, 2013).

Imiter avec sa voix des sons de la nature/de la vie quotidienne/d'animaux après une écoute individuelle ou collective.

Imiter avec sa voix, en écho, le cri de l'animal/un son de la vie quotidienne/un son de la nature.

Écouter pour imiter à l'aide de sa voix des sons familiers.

Interactions possibles :

- Peux-tu imiter le cri du chien ?
- Je viens d'imiter le son de la cloche, peux-tu imiter ce son à ton tour ?
- Peux-tu imiter le son que tu viens d'entendre ?
- ...

Utiliser sa langue, son souffle, ses lèvres pour produire des sons/un son.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons imité différents cris d'animaux :

- **Le chien qui aboie**

- **La poule qui caquète**

Nous avons imité des sons de la nature. Pour cela, nous avons utilisé notre souffle, notre langue et nos lèvres. Nous avons imité :

- **Le bruit du vent : « Whou-ou-ou-ou »**

- **Le bruit de la pluie : « Plic ploc »**

- **Le bruit de la branche qui casse : « Crac ! »**

Réalisation d'une sonothèque (banque des sons de la nature, de la vie quotidienne, des animaux) → tablette, tableau blanc interactif (TBI).

Applications pour la réalisation de la sonothèque : Bitsboard (ios), Leximage (androïd, ios).

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- imiter différents timbres de voix en chantant ou en parlant (P2) ;
- interpréter des chants polyphoniques simples à deux voix (ex. : chansons traditionnelles africaines) (P6).

2.2 PRATIQUER

2.2.3 Explorer les paramètres du son

SAVOIR-FAIRE		REPÈRES
Produire des sons d'intensités différentes. Reproduire des sons d'intensités différentes.	M3	Produire des sons forts, des sons faibles, des *sons* moyens* à l'aide : • de sa voix ; • d'un instrument* de musique (*percussions scolaires : tambourin, claves, grelot, wood-block…*) ; • d'objets *sonores*.
	M2	Reproduire un son fort, un son faible à l'aide : • de sa voix ; • d'un instrument de musique (percussions scolaires : tambourin, claves, grelot…) ; • d'objets sonores.
	Acc./ M1	*Reproduire un son fort, un son faible à l'aide :* • *de percussions scolaires (tambourin, claves) ;* • *d'objets.*
Produire des sons de durées différentes.*	M3	**E**
	M2	*Produire un son long, un son court avec la voix.*
	Acc./ M1	↗
Produire des sons de hauteurs différentes.	M3	*Glisser de l'aigu vers le grave et inversement.*
	M2	*Reproduire un son aigu et un son grave à l'aide de sa voix.*
	Acc./ M1	↗
Produire des sons de timbres différents.	M3	*Produire au moins 2 sons différents à l'aide d'un même outil* (voix, instrument ou objet sonore).*
	M2	↗
Suivre un codage pour produire des sons.	M3	*Suivre un codage simple, graphique ou gestuel, pour produire des sons, à l'aide de sa voix et/ou objets sonores.*
	M2	*Suivre un codage simple, graphique ou gestuel, pour produire des sons, à l'aide de sa voix.*

CONCEPTS CLÉS

Le « **Soundpainting (code gestuel)** est un langage de signes permettant la création d'improvisations en temps réel. Ce langage comporte plus de 1 500 gestes dont le soundpainter se sert pour diriger ses musiciens*. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 240).

Code graphique : pictogrammes représentant un instrument de musique, les paramètres du son et leurs variations. Ils permettent de créer des partitions.

« C'est un "aide-mémoire", prélude à la notation musicale. » (Matthys, 2007, p. 130).

Objet sonore* – Hauteur (cf. 2.1.3) **– Timbre* – Intensité***

BALISES ET SENS

Avec peu de gestes/pictogrammes traduisant diverses notions musicales, il est aisé d'apprendre à moduler son jeu* vocal ou instrumental. Les codes permettent, lors d'orchestrations, de produire des sons individuellement et collectivement.

Avant de proposer de suivre un codage, il est essentiel d'avoir perçu, exploré les différents paramètres du son et d'avoir codé ceux-ci avec des gestes/des pictogrammes (existants ou élaborés avec les élèves) les plus intuitifs possibles.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Suivre un codage pour produire des sons

Moduler son jeu « instrumental » selon l'intensité demandée (son fort – son faible – son fort).

Moduler son jeu vocal selon le code graphique : son court-long-long-court.

Moduler son jeu vocal selon la hauteur demandée = son aigu-grave-grave- aigu.

Moduler son jeu « instrumental » en utilisant divers objets sonores (gobelet – casserole + mailloche – planche en plastique + cuillère en bois – gobelet).

Suivre un codage gestuel ou graphique afin de moduler son jeu instrumental ou son jeu vocal.

Interactions possibles :

- Que veut dire ce geste/ce pictogramme ?
- Que dois-tu faire quand tu vois ce geste/ce pictogramme ?
- …

Verbaliser les différentes partitions/les enchainements de gestes.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

1. **Regarder le code**

   Gestuel → **ou**

   Graphique → **ou**

2. **Le comprendre**
3. **Dire le son correspondant**

Verbalisation à l'aide du panneau rappel

Lorsque je décode, je dois d'abord bien observer le geste que fait Madame/Monsieur ou le pictogramme.

Ensuite, je réfléchis et me rappelle ce qu'il veut dire. Lorsque j'ai compris le code, je dis le son qui correspond.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- traduire graphiquement et corporellement des hauteurs, des durées et des intensités différentes (P2) ;
- connaitre des symboles du langage musical traditionnel (portée, gamme, clé de sol, les notes et des silences…) (P6).

2.2 PRATIQUER

2.2.4 Développer l'expression rythmique

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Reconnaitre des tempos (*lents, moyens, rapides*) donnés : • par une musique ; • par un instrument* de musique (ex. : le tambourin) ; • par une chanson.	M3	S'adapter, en situation, à un tempo donné (*lent, moyen, rapide*) : • en se déplaçant (marche ou course) ; • en utilisant son corps/un instrument de musique.
	M2	S'approprier, en situation, un tempo donné (*lent, rapide*), un balancement (pulsation) : • en se déplaçant (marche ou course) ; • en utilisant son corps/un instrument de musique.
S'initier aux tempos (*lent, rapide*) donnés : • par une musique ; • par un instrument de musique (ex. : le tambourin) ; • par une chanson.	Acc./ M1	*Se déplacer selon le tempo donné : lent, rapide.*
Produire une formule rythmique.	M3	*Reproduire une formule rythmique plus complexe, donné par l'enseignant, en utilisant son corps, des objets ou une percussion scolaire.*
	M2	*Reproduire une formule rythmique simple, donnée par l'enseignant, en utilisant son corps.*
	Acc./ M1	*Imiter l'enseignant qui produit une formule rythmique simple à l'aide de son corps.*

2.2.5 Développer l'expression corporelle

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Accompagner une chanson.	M3	*Produire des mimiques*, des gestes, des mouvements en adéquation avec les paroles d'une chanson.*
	M2	*Reproduire des mimiques, des gestes, des mouvements en adéquation avec les paroles d'une chanson.*
	Acc./ M1	*Imiter des gestes, des mouvements en adéquation avec les paroles d'une chanson.*
Exécuter une danse.	M3	*S'intégrer dans une ronde.*
	M2	*S'intégrer dans une ronde avec l'aide de l'enseignant.*

CONCEPTS CLÉS

Tempo : « la vitesse de la pulsation d'un morceau de musique. Il peut être régulier, accéléré ou ralenti au cours de l'exécution. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 188).

Pulsation : battement régulier de la musique. C'est la base du rythme.

Métronome : « Appareil servant à marquer la pulsation rythmique d'un morceau de musique » (Larousse, s.d.).

Rythme* – Formule rythmique* – Audition intérieure* – Chanson (Cf. 2.1.5)

BALISES ET SENS

Le jeune élève est capable de distinguer trois tempos différents : lent, modéré, rapide.

Cependant, comme son rythme cardiaque est assez rapide, il éprouve des difficultés à maitriser un tempo lent.

Souvent les notions « rapide-fort », « lent-faible » sont respectivement liées, il est donc essentiel de les dissocier.

« Vite », « doucement », « lent », « lentement » sont souvent utilisés pour désigner la vitesse et semblent plus adéquats.

Pour faire émerger cette notion de tempo, il importe d'apprendre à le percevoir à travers des découvertes musicales.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconnaitre des tempos (lents, moyens, rapides) donnés : par une musique ; par un instrument de musique (ex. : le tambourin) ; par une chanson.

Marcher selon le tempo donné par l'instrument (tambourin, guitare, flute…). Une fois le tempo bien intégré, accélérer et ralentir celui-ci à plusieurs reprises. Le tempo pourrait être donné par une musique comme « *Le carnaval des animaux* », « *Galop infernal d'Offenbach* »…

Demander aux élèves de se déplacer en adaptant leur déplacement au tempo perçu (lent, modéré, rapide). Lorsque les 3 tempos sont acquis, répartir les élèves en trois groupes et leur attribuer un tempo. Ils ne pourront se déplacer que lorsqu'ils entendent leur tempo.

Réaliser les gestes suivant le tempo de la chanson de l'enseignant (tête, épaules et genoux, pieds).

Adapter son jeu instrumental au tempo donné par l'enseignant/un élève.

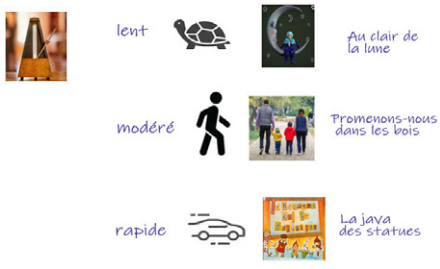
Écouter, reconnaitre le tempo donné et agir en fonction de celui-ci.

Interactions possibles :

- Comment est le tempo/ la vitesse que tu entends ?
- Écoute la musique/ la chanson. Comment vas-tu marcher ? Rapidement ? Lentement ?
- …

Verbaliser les différents tempos vécus.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



À l'aide d'une application « métronome », repasser les différents tempos et verbaliser avec les élèves ce qu'ils ont découvert.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- identifier et définir la pulsation (P2) ;
- expliquer la pulsation et le rythme (P6).

2.2 PRATIQUER

2.2.6 Explorer des instruments de musique

SAVOIR

- Des termes liés à la production sonore.

REPÈRES

M3	Montrer et nommer, selon la situation, le geste approprié à l'utilisation d'un instrument de musique ou d'objets sonores rencontrés dans le cadre scolaire : • frapper (ex. : percussions avec le corps, des instruments de la classe (comme le tambourin), des objets divers) ; • souffler (ex. : le sifflet) ; • gratter (ex. : le güiro) ; • secouer (ex. : les maracas).
M2	S'approprier les termes liés à l'utilisation d'instruments de musique ou d'objets sonores rencontrés dans le cadre scolaire : • frapper (ex. : percussions avec le corps, des instruments de la classe (comme le tambourin), des objets divers) ; • souffler (ex. : le sifflet) ; • gratter (ex. : le güiro) ; • secouer (ex. : les maracas).
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser adéquatement des instruments de musique disponibles en classe.
- S'initier à la pratique adéquate des instruments de musique disponibles en classe.

M3	Utiliser adéquatement un instrument de musique en : • frappant, soufflant, grattant, secouant.
M2	S'approprier l'utilisation adéquate d'un instrument de musique en : • frappant, soufflant, grattant, secouant.
Acc./ M1	*Effectuer les gestes appropriés pour l'utilisation du tambourin (frapper), des claves (frapper), des maracas (secouer).*

- *Traduire une émotion*, un mouvement, un élément naturel ou une ambiance.*

EPC 2.1

M3	*Utiliser des objets sonores, des instruments (facture* manuelle ou lutherie* sauvage) pour bruiter une émotion, un mouvement, un élément naturel ou une ambiance.*
M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Percussions corporelles : « pratique qui joue à la fois sur le rythme* et les sonorités en utilisant le corps comme instrument » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017, p. 2).

Instrument* – Objet* sonore

BALISES ET SENS

Après avoir découvert les instruments de musique et les différents sons qu'ils produisent, il importe de mettre l'élève en contact avec ceux-ci afin qu'il expérimente des gestes précis et adéquats (frapper, frotter...). Il s'agit de viser la découverte des gestes adaptés aux instruments et non pas la production rigoureuse de notes. C'est par le constant aller-retour entre utilisation et écoute que va débuter le savoir être musicien*.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser adéquatement des instruments de musique disponibles en classe + Des termes liés à la production sonore

Le guïro. Visionner un court extrait vidéo pour en dégager l'utilisation d'un instrument et s'y essayer en utilisant le geste adéquat.

Observer une courte séance de percussions corporelles (enseignant, artiste...) et effectuer les gestes.

Manipuler librement des instruments de musique pour identifier le geste adéquat à l'aide de l'enseignant. Le montrer et le nommer.

Observer, manipuler, dégager le geste adéquat pour utiliser un instrument de musique.

Interactions possibles :

- Quel geste le musicien fait-il pour jouer du guïro ? Peux-tu me le montrer ?
- Quels sont les gestes que Madame/Monsieur a réalisé avec son corps ? Peux-tu me montrer ?
- As-tu pu utiliser l'instrument ? Peux-tu me montrer le geste que tu as utilisé ? [...] Je vois que tu frappes le tambourin.

Montrer et nommer le geste utilisé suivant l'instrument.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Verbalisation :

Il existe différentes façons de jouer d'un instrument (frapper, gratter, frotter, souffler).

Demander aux élèves de mimer* ce qu'ils ont retenu pour chacun des instruments explorés.

Filmer les enfants.

Mettre sur la tablette les films réalisés pour permettre aux élèves de les visionner plus tard.

À vent	À cordes	Percussion

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire (P2) ;
- interpréter en petits groupes, des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux à partir d'une chanson ou d'un extrait sonore d'ici ou d'ailleurs (P6).

2.3 RENCONTRER

2.3.1 Découvrir le monde culturel et artistique

SAVOIR

Le vocabulaire lié :

- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et évènement culturel local ;
- à des lieux et évènements de cultures, d'époques et de styles différents.

REPÈRES

M3	Dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, employer le vocabulaire lié à : • un artiste (musicien) ; • un évènement culturel local (concert, spectacle) ; • un évènement de cultures, d'époques et de styles différents.
M2	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié à : • un artiste rencontré (musicien) ; • un évènement culturel local (spectacle, concert) ; • un évènement d'une autre culture.

SAVOIR-FAIRE

Recueillir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle, des informations liées :

- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et évènement culturel local ;
- à des cultures, des époques et des styles différents.

Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle, des informations liées :

- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et évènement culturel local ;
- à des lieux et évènements de cultures, d'époques et de styles différents.

Verbaliser une information récoltée.

EPC 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, ...

M3	Exprimer, verbalement et/ou non verbalement, une information récoltée : • lors d'une rencontre avec un artiste (musicien) ; • lors d'un évènement culturel local ; • lors de l'écoute de musiques issues de cultures, d'époques et de styles différents.
M2	Exprimer non verbalement une information récoltée : • lors d'une rencontre avec un artiste (musicien) ; • lors d'un évènement culturel local (concert, spectacle) ; • lors de l'écoute de musiques issues de cultures, d'époques et de styles différents. Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis les redire avec l'aide de l'enseignant si nécessaire.
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Selon l'Unesco, les **activités culturelles** désignent toutes les activités liées à la création, la production, la distribution ou la consommation dans le domaine de la musique, le théâtre, la danse, les arts visuels ou les programmes de radio et de télévision.

Le **musicien*** est une « personne qui connait l'art de la musique ; en connait la technique*, ou est capable d'apprécier la musique. » (Trouillez, 2018). L'instrumentiste et le chanteur sont des musiciens.

Artiste* – Patrimoine*

BALISES ET SENS

Les activités culturelles, dans le domaine de la musique, consistent à assister à des concerts, des spectacles musicaux... dans l'objectif d'enrichir la culture personnelle et de favoriser le contact avec les autres. Ces activités peuvent se dérouler à l'extérieur de l'école ou au sein de celle-ci (parents, connaissances... musiciens).

Elles peuvent être un réel moment de rencontre avec un/des artistes(s).

Elles permettent à l'élève de découvrir, de comprendre et d'apprécier le monde musical.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Recueillir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle, des informations liées : aux métiers d'artistes ; aux patrimoine et évènements culturels locaux ; à des cultures, des époques et des styles différents.

Rencontrer, écouter un instrumentiste et échanger sur son métier.

Préparer la rencontre avec les chanteurs. Assister au concert. Sur place, « interviewer » les musiciens.

Assister à un concert de musique du monde. De retour en classe, verbaliser, dessiner une spécificité relevée.

Observer, écouter pour s'informer sur le métier du musicien, l'évènements...

Interactions possibles :

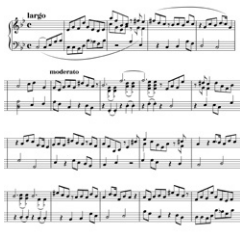
- Qu'as-tu appris grâce à l'accordéoniste qui est venue ?
- Qu'est-ce qui t'a étonné sur les instruments utilisés, sur les gestes... ?
- Tu voulais demander au chanteur depuis combien de temps il chante ? As-tu l'information ?
- ...

Verbaliser, dessiner les informations recueillies lors d'une rencontre.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons rencontré Lucie, une accordéoniste. Nous avons appris qu'elle joue de l'accordéon.

Elle joue des musiques différentes à l'aide de ses partitions. Elle joue seule mais parfois avec un orchestre.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier suite aux visites et observations in situ : un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle, des éléments du patrimoine local, des objets de diverses cultures (P2).

2.3 RENCONTRER

2.3.2 Réagir à l'expression musicale

EPC 2.1

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Interroger ses émotions générées par l'expression musicale.	M3	*Associer une émotion ressentie (joie, tristesse, peur...) à un extrait musical.*
	M2	↗
Partager son ressenti face à une chanson ou à un extrait musical.	M3	*Exprimer (paroles, gestes, photos, images...) son ressenti par rapport à l'écoute d'une chanson*, d'un morceau de musique.*
	M2	*Exprimer (paroles, gestes, photos, images...) son ressenti par rapport à l'écoute d'une chanson, d'un morceau de musique.*
	Acc./ M1	*Choisir une chanson selon un critère (« que j'aime », « qui me donne envie de bouger/danser »...).*

CONCEPTS CLÉS

« Le terme **émotions** est utilisé pour désigner ce que ressent une personne à un moment donné. Les émotions sont influencées par les évènements qui interfèrent avec l'individu et se caractérisent par des manifestations physiques (cœur qui bat, chair de poule, larmes…) ». (Schneider & Chevandier, 2019, p. 260).

Atmosphère* d'une musique

Ressenti : « impression, sensation physique ou mentale. » (Trouillez, 2018).

BALISES ET SENS

L'écoute de musique permet d'exprimer un ressenti. Il est intéressant de s'appuyer sur des paramètres sonores afin de justifier ses impressions.

Pour ne pas influencer les réactions, il est préférable de dévoiler le titre de la chanson, de l'extrait musical… après l'écoute.

Il est conseillé, dans un premier temps, de proposer des musiques correspondant à des sensations connues des élèves et de les écouter plusieurs fois.

Il importe de ne pas lier une musique à une sensation unique.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Partager son ressenti

Après l'écoute d'une musique, associer son ressenti à un ou plusieurs pétales de la fleur des émotions.

Après l'écoute, dessiner son ressenti : personnage/lieu/animal… auquel je pense pendant l'écoute de la musique. Expliciter son ressenti.

Écouter la musique (extrait, chanson dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère, opéra, instrumental…) « dans une attitude physique d'ouverture pour laisser venir la musique en nous » (Martens & Van Sull, 2011, p. 20).

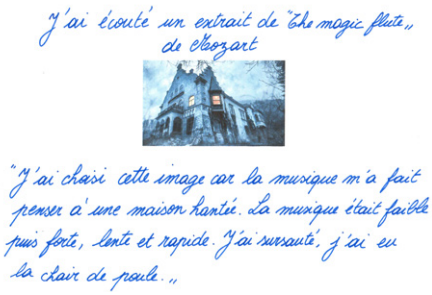
Interactions possibles :

- À quoi cette musique te fait-elle penser ? Quelle émotion as-tu ressentie ?
- Pourquoi as-tu choisi cette image ? Qu'as-tu ressenti pendant l'écoute ?
- Pourquoi as-tu dessiné tel personnage… ? Qu'as-tu ressenti pendant l'écoute ?
- Qu'est-ce qui a fait que tu as ressenti de la douceur ?
- …

Verbaliser son ressenti à l'aide des indices sonores et du support (image/dessin).

Traces possibles (cahier, fardes, livret… de l'élève)

Dessiner ou écrire (dictée à l'adulte).



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- partager et expliciter son ressenti en se basant sur des indices sonores plus complexes (P2) ;
- interroger son appréciation lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P6).

3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE

TABLEAU DE COMPÉTENCES **219**

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN **220**

3.1 Connaitre **222**

3.1.1 Percevoir différents modes d'expression 222

3.2 Pratiquer **224**

3.2.1 S'exprimer par le langage corporel : le mouvement et la posture 224

3.2.2 S'exprimer par le langage corporel : l'environnement matériel 226

3.2.3 S'exprimer par le langage corporel : transmettre des émotions, un sentiment 226

3.2.4 S'exprimer par le langage vocal et verbal 228

3.2.5 S'exprimer par le langage scénique 230

3.3 Rencontrer **232**

3.3.1 Découvrir le monde du spectacle 232

3.3.2 Réagir à l'expression corporelle 234

COMPÉTENCES	REPÈRES	
C4 Prendre une part active : • à une dramatisation*, à un jeu de rôle, à un théâtre de marionnettes ; • à une danse, à un mime*.	**M3**	S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant sa voix et/ou son corps.
C5 Prendre une part active : • à une dramatisation, à un théâtre de marionnettes ; • à une danse, à un mime.	**M2**	S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant : • soit sa voix ; • soit son corps.

C5 M2 **Prendre une part active : à une dramatisation*, à un théâtre de marionnettes ; à une danse, à un mime*.**

Mobilisations possibles

3.2.1 S'exprimer par le langage corporel : le mouvement et la posture*

3.2.3 S'exprimer par le langage corporel : transmettre des émotions*, un sentiment

3.2.5 S'exprimer par le langage scénique

Mise en situation de départ

Un album mimé !

« Tu apprends à utiliser ton corps pour mimer. »

« Pendant que ton enseignant lit l'histoire "C'est moi le plus fort", mime l'histoire avec d'autres élèves. »

Le mime permet de développer un imaginaire corporel pour communiquer avec les autres. Cette activité constitue un levier pour s'exprimer, créer et développer sa sensibilité.

Il importe donc que l'élève prenne un certain plaisir à bouger son corps et qu'il accroche avec l'histoire et le personnage qui lui est attribué.

Ramos, M. (2002), *C'est moi le plus fort*, Paris : Pastel.

Il est alors conseillé :

- de proposer un récit connu, apprécié et adapté à l'âge des élèves ;
- d'amener l'élève à trouver des mouvements appropriés à la situation et avec lesquels il se sent bien ;
- d'offrir un espace adapté.

Au moment de l'énonciation de la consigne et tout au long de l'activité, il est important de faire un rappel des activités vécues précédemment.

Le matériel proposé peut être :

- l'album ;
- les étiquettes personnages : le loup, le lapin de Garenne, le Chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, le petit dragon et la maman du petit dragon.
- les traces (référentiels, imagiers, structurations ...) de la classe contenant des photos, illustrations... de mouvements/de postures travaillés précédemment ;
- un décor très simple ;
- quelques costumes et accessoires : cape rouge, cagoule avec oreilles, serre-tête avec oreilles roses...)...

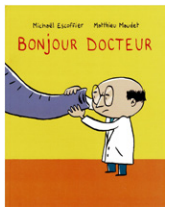
Un coin de la classe est investi comme espace scénique. Les rôles sont répartis entre les élèves acteurs (discussion, consensus). À l'aide du récit lu, des illustrations de l'album, des étiquettes personnages, des référentiels... les élèves cherchent des mouvements et/ou postures qui correspondent à l'attitude de leur personnage.

Une fois tous les acteurs en phase avec leur rôle, l'histoire est lue par l'enseignant et mimée devant le reste de la classe.

Propositions de prolongements de l'activité de mise en lien

1. Changer les rôles.
2. Mimer les personnages d'autres histoires de même complexité.
3. Proposer des histoires où il est possible d'utiliser des objets et accessoires. → Mobilisation supplémentaire en **[3.2.2]**
4. Mimer des histoires plus complexes (nombre élevé de personnages, scénario plus élaboré...).

Ramos, M. (2006), *C'est moi le plus beau*, Paris : Pastel.



Escoffier, M., & Maudet, M. (2012), *Bonjour Docteur*, Paris : l'école des loisirs.

Analyse des démarches éventuelles des élèves et interventions de l'enseignant

Observation Le loup entre en scène avant les « trois coups » qui annoncent le début du spectacle.	**Interventions pour mobiliser des ressources** • « Te souviens-tu de ce qu'il faut entendre avant le début d'un spectacle ? » • … → L'élève peut s'aider des traces de la classe ou interpeller d'autres élèves. **Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)** Proposer des activités élémentaires en **[3.2.5]** afin de découvrir ce code du langage scénique.
Observation La posture adoptée ne correspond pas au personnage « petit lapin de Garenne ». 	**Interventions pour mobiliser des ressources** • « Tu as le rôle du petit lapin. Lors d'une activité, nous avions mimé des animaux. Te souviens-tu des postures possibles à prendre pour mimer un lapin ? » • … → L'élève peut s'aider des traces de la classe ou interpeller d'autres élèves. **Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)** Proposer des activités élémentaires en **[3.2.1]** afin de travailler différentes postures.
Observation Les élèves prennent les postures des trois petits cochons en se cachant les uns derrière les autres. Le visage des élèves ne montre pas la peur et les corps sont statiques alors qu'ils désiraient exprimer de la peur. 	**Interventions pour mobiliser des ressources** • « Nous avons appris à utiliser notre corps pour montrer que nous avions peur. Vous souvenez-vous de ce que vous pouvez faire avec vos yeux, vos jambes… pour montrer que vous avez peur ? » • … → L'élève peut s'aider des traces de la classe ou interpeller des pairs. **Interventions différées pour pallier à une/des difficulté(s) observée(s)** Proposer des activités élémentaires en **[3.2.3]** afin de travailler les émotions avec le corps.
Observation L'élève prend une posture et adopte une expression correspondant au personnage. 	**Interventions différées pour aller plus loin** Proposer des activités élémentaires en **[3.2.3]** afin d'enrichir son expression (exprimer d'autres sentiments, émotions à l'aide de son corps).

Obstacles non liés à la compétence visée et réflexion sur les inégalités

- La timidité.
- Difficulté avec le schéma corporel.
- …

Dans ces différents cas, l'enseignant va proposer des activités pour favoriser l'acquisition progressive des éléments qui placent l'élève en difficulté. Il entre en dialogue avec celui-ci pour lui permettre de cerner les enjeux d'apprentissage.

3.1 CONNAITRE

3.1.1 Percevoir différents modes d'expression

SAVOIR

- Des modes d'expression rencontrés.

REPÈRES

M3	Reconnaitre et nommer des modes d'expression rencontrés dans le cadre scolaire (ex. : le théâtre, *théâtre/spectacle* de marionnettes, le kamishibai, la danse, la saynète, le mime*, des arts du cirque → jonglerie, acrobatie, clownerie…).
M2	S'approprier, en situation, les termes suivants : théâtre, théâtre/spectacle de marionnettes, danse.
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- Identifier un mode d'expression.
- Reconnaitre un mode d'expression.

M3	Reconnaitre et nommer le type de représentation à laquelle on a assisté : le théâtre, la danse…
M2	Reconnaitre le type de représentation à laquelle on a assisté : le théâtre, la danse, *théâtre/spectacle de marionnettes*.
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Kamishibai signifie « théâtre de papier ». Les personnages et les décors sont en papier, en 2 dimensions. Ils évoluent dans un petit théâtre en bois.

Modes d'expression*

BALISES ET SENS

Pour reconnaitre des modes d'expression, il importe que l'élève puisse les découvrir en allant voir des spectacles, en regardant des vidéos, des photos, des livres... L'enseignant veille à présenter divers modes d'expression en utilisant un vocabulaire précis à chaque fois que l'un d'entre eux est rencontré. Cela permet à l'élève d'utiliser lui-même les mots adéquats par la suite.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier un mode d'expression + Des modes d'expression rencontrés

Reconnaitre un mode d'expression après avoir assisté à diverses représentations.

Après avoir vu un spectacle de kamishibai, expliquer en quoi cela consiste.

Identifier le spectacle de cirque parmi les affiches.

Observer, dire, décrire les modes d'expression rencontrés dans le cadre scolaire.

Interactions possibles :

- Quel genre de spectacle avons-nous été voir ? Montre-moi la photo d'un spectacle de danse. Comment reconnais-tu que c'est de la danse ?
- Quel spectacle avons-nous vu hier ? Qu'est-ce qu'il avait de particulier ? Pourquoi était-il différent du dernier spectacle de marionnettes que vous avez vu ?
- Parmi ces affiches, lesquelles présentent un spectacle de cirque ? Quels indices te montrent que c'est du cirque ?

Verbaliser en utilisant un vocabulaire adapté en fonction de la situation.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons découvert divers modes d'expression tout au long de l'année.

Dictée à l'adulte dans le cahier de vie pour garder des traces des modes d'expression rencontrés.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier : des genres théâtraux (marionnettes, théâtre d'ombres statiques/mobiles, clown...) et des formes de danses (traditionnelles, rondes...) (P2) ;
- découvrir : des œuvres issues du théâtre « Jeune Public » ; le théâtre d'ombres, le jeu masqué (grec, chinois...) ; des danses du monde... (P6)

3.2 PRATIQUER

3.2.1 S'exprimer par le langage corporel : le mouvement et la posture

SAVOIR

- Le vocabulaire lié à la pratique de l'expression corporelle.

REPÈRES

M3	Montrer et nommer, selon la situation, le mouvement adéquat pour : bouger, sautiller, danser, sauter, tourner...
M2	Montrer, selon la situation, le mouvement adéquat pour : bouger, danser, sauter, tourner...
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

- *Bouger son corps.*

M3	*Faire bouger son corps en suivant des consignes plus complexes :* • *un seul segment (ex. : secouer le bras puis la jambe, réaliser des cercles avec la tête...) ;* • *tout le corps (ex. : greloter comme si on avait froid, marcher dans la boue, avoir un fou rire...).*
M2	*Faire bouger son corps en suivant des consignes :* • *un seul segment (ex. : secouer le bras, pencher la tête d'un côté puis de l'autre...) ;* • *tout le corps (ex. : marcher comme un robot, secouer tout le corps comme si l'on tenait un marteau piqueur, marcher dans la forêt...).*
Acc./ M1	*Imiter l'enseignant qui exécute un mouvement avec un seul segment.*

- Enchainer des mouvements, des déplacements en fonction d'une représentation, d'un spectacle.
- Reproduire des mouvements, des déplacements en fonction d'une représentation, d'un spectacle.

M3	Reproduire et enchainer quelques mouvements et déplacements lors d'une danse.
M2	Reproduire quelques mouvements et déplacements lors d'une danse.
Acc./ M1	↗

- *Explorer les postures.*

M3	*Prendre la posture d'un personnage (photos, dessins, tableau...).*
M2	*Prendre une posture simple donnée par un élève, l'enseignant, une photo, une illustration...*
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Expression corporelle : ensemble de gestes et de postures qui expriment des émotions* et/ou des états physiques (colère, tristesse, énervement…) de manière créative.

Posture : à la différence de la posture définie en psychomotricité (cf. Vol. 1 : PM 1.2.1), il s'agit dans ce cas-ci de la position particulière du corps à un moment donné dans l'espace.

BALISES ET SENS

Il importe dans un premier temps de laisser les élèves, surtout les plus jeunes, explorer librement leurs mouvements avant de les contraindre à un mouvement précis. Il convient de les stimuler pour les aider à mieux contrôler leurs gestes tout en leur laissant un temps d'adaptation pour arriver à maitriser leurs mouvements. L'apport d'objets (ballons de tailles variables, objets lourds ou légers…) les incite à adapter leurs mouvements à la situation. Dans un premier temps, l'adulte et les pairs sont des modèles à imiter pour apprendre à bouger. L'enseignant verbalise les mouvements, les décrit, tout en montrant afin d'enrichir le vocabulaire et d'affiner le geste. La maitrise de son corps permet de mieux se connaitre.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Bouger son corps + Le vocabulaire lié à la pratique de l'expression corporelle

Reproduire un mouvement donné par un modèle.

S'observer pour faire bouger une seule partie du corps.

Se déplacer comme une plume en utilisant tout son corps.

Inventer un mouvement à ajouter à la « machine ».

Observer et prendre conscience des parties du corps en mouvement.

Interactions possibles :

- Je saute comme une grenouille. Fais la même chose en faisant bouger tout ton corps.
- Quelle partie du corps est-ce que je bouge ? Peux-tu bouger la même partie de ton corps ? Observe-toi dans le miroir. Fais-tu bouger uniquement ton bras ?
- Comment se déplace la plume ? Observe sa façon de bouger. Essaie de te déplacer comme elle.
- Observe le mouvement de ton compagnon. Invente à ton tour un geste pour compléter les rouages de notre machine.

Verbaliser chaque mouvement en utilisant un vocabulaire adapté/précis.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'…

- identifier : les actions motrices (ex. : tourner, tirer, pousser…) et les types des mouvements (long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé…) (P2) ;
- décrire (…) les parties du corps initiatrices du mouvement (P6).

3.2 PRATIQUER

3.2.2 S'exprimer par le langage corporel : l'environnement matériel

SAVOIR-FAIRE

- *Manipuler des accessoires.*

REPÈRES

M3	*Mimer l'utilisation d'un objet plus complexe et familier après l'avoir manipulé (ex. : enfiler une veste, enfiler et fermer un pantalon, tailler un crayon...).* *Utiliser un objet de façon détournée (ex. : une cuillère en bois devient une brosse à dents, un micro, un crayon...).*
M2	*Mimer l'utilisation d'un objet simple et familier après l'avoir manipulé (ex. : ouvrir une bouteille et boire, se brosser les dents, se coiffer, prendre une tasse et boire, pousser/tirer un objet lourd...).*
Acc./ M1	*Utiliser, de manière adéquate, un objet de la vie courante (téléphone, prendre une tasse et boire, prendre une clé et ouvrir la porte...).*

3.2.3 S'exprimer par le langage corporel : transmettre des émotions, un sentiment

SAVOIR-FAIRE

- *Utiliser son corps pour transmettre une émotion, un sentiment.*

EPC 2.1

REPÈRES

M3	*Exprimer, à l'aide de son corps, la joie, la colère, la peur, la tristesse, la fierté, l'étonnement...*
M2	*Exprimer, à l'aide de son corps, la joie, la colère, la peur, la tristesse.*

CONCEPTS CLÉS

Une **émotion*** (cf. 1.3.2 et 2.3.2) se manifeste entre autres par le corps. Une **expression émotionnelle** se voit d'abord et surtout sur le visage. Le corps peut accentuer cette expression.

Une **mimique** désigne soit l'« ensemble des expressions du visage », soit l'« expression de la pensée par le geste, le jeu de la physionomie » (Larousse, s. d.).

Mime*

BALISES ET SENS

Petit, l'élève communique ses émotions avec son corps avant d'utiliser la parole. Il apprend par mimétisme. L'enseignant peut servir de modèle pour montrer et décrire comment transmettre une émotion par l'expression* corporelle. Quand l'élève se sent à l'aise avec son corps, il personnalise sa gestuelle et son expression faciale car une émotion peut s'exprimer de différentes façons. Il est plus aisé pour l'élève de s'imaginer une émotion si elle est mise en contexte. L'analyse par le biais du feedback et de la verbalisation autour de son habileté lui permet de s'améliorer. Garder des traces (photos, vidéos, dessins…) de cet acte moteur lui permet de mémoriser davantage les gestes et les expressions du visage pour chaque émotion et d'évoluer dans ses apprentissages.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser son corps pour transmettre une émotion, un sentiment

Imiter pour apprendre des gestes, des mimiques pour transmettre une émotion.

Traduire la joie par une posture.

S'aider d'un miroir afin de traduire une émotion en utilisant des mimiques.

Se filmer afin d'améliorer la manière de transmettre une émotion.

Transmettre une émotion avec son corps.

Interactions possibles :

- Je vous mime une émotion : la reconnaissez-vous ? Qu'ai-je fait pour vous la montrer ? Essayez de faire la même chose.
- Pour imiter quelqu'un qui est joyeux, quelle posture* vas-tu prendre ? Et maintenant, montre que tu es encore plus gai.
- Observe ton visage dans le miroir. Quelle émotion montres-tu en faisant cette tête ? Que peux-tu faire pour que d'autres puissent mieux la comprendre ?
- Observe la vidéo. Montres-tu bien que tu es triste ? Que pourrais-tu faire pour que les autres voient mieux que tu exprimes de la tristesse ?…

Verbaliser les différentes émotions travaillées.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Nous verbalisons différentes manières d'exprimer une émotion (la colère) :

- **Quelles sont les expressions du visage que nous avons observées ?**
- **Quelles postures traduisent le mieux la colère ?**
- **Quels sont les gestes que nous faisons lorsque nous sommes fâchés ?**
- **Avons-nous observé des mimiques particulières ?**
- **…**

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE…

- s'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année (P2) ;
- inventer une courte composition scénique ou chorégraphique (P6).

3.2 PRATIQUER

3.2.4 S'exprimer par le langage vocal et verbal

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Varier le débit.	M3	*Répéter une phrase très lentement et rapidement.*
	M2	*Répéter une phrase très lentement.*
	Acc./ M1	↗
Varier le volume.	M3	*Répéter une phrase en chuchotant/à voix haute/en parlant très fort.*
	M2	*Répéter une phrase en chuchotant.*
Explorer différents timbres de la voix.	M3	*Dire une phrase simple à la manière de... (ex. : un très vieux monsieur, un bébé, une sorcière...).*
	M2	*Dire une phrase simple à la manière de... (ex. : comme une petite souris, comme un gros éléphant/un ogre).*
	Acc./ M1	↗
Explorer des voix empreintes d'une émotion.*	M3	*Dire une phrase simple avec une voix joyeuse, une voix triste, une voix colé-reuse ou une voix peureuse.*
	M2	↗

CONCEPTS CLÉS

Débit de voix : Cf. FR 2.5.2

Timbre*

BALISES ET SENS

Au quotidien, l'élève entend différentes voix autour de lui. Les histoires racontées, les scènes vues (théâtre, dessins animés...) lui permettent de découvrir un panel de timbres de voix diversifiés. Au travers d'activités créatives, il joue avec sa voix pour produire des sons, imiter des personnages ou « parler à la manière de ». Dans un second temps, il peut même inventer de nouveaux timbres pour interpréter des personnages réels ou imaginaires. Explorer sa voix permet de mieux se connaitre et se contrôler.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer différents timbres de la voix

Imiter un personnage entendu dans un spectacle.

S'exprimer comme un dragon fâché.

S'écouter pour mieux adapter son registre de voix à la situation.

Intervenir dans une histoire en faisant varier le timbre de la voix en fonction du personnage.

Écouter différents timbres.

Interactions possibles :

- Comment sais-tu que c'est le grand-père qui parle ? Quelles sont les particularités de cette voix ? Comment vas-tu faire pour imiter sa voix ?
- Comment imagines-tu la voix d'un dragon ? Comment vas-tu faire pour montrer qu'il est fâché ?
- Écoute l'enregistrement. Trouves-tu que ta voix fait penser à une petite souris ? Comment pourrais-tu l'améliorer ?
- Quel personnage représente ta marionnette ? Quelle voix vas-tu utiliser pour la faire parler ? Comment est sa voix ?

Associer les timbres aux personnages.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Gardons des traces de nos découvertes à propos des timbres en les enregistrant à l'aide d'une tablette. Ainsi, nous pouvons les décrire et les associer à un personnage donné.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exercer la hauteur, la projection vocale (P2) ;
- interpréter un personnage ou une phrase chorégraphique (P6).

3.2 PRATIQUER

3.2.5 S'exprimer par le langage scénique

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Réaliser, lors d'une production verbale/corporelle, les actions appropriées pour : • une dramatisation, un jeu de rôle, un théâtre de marionnettes... ; • une danse, un mime.	M3	Effectuer, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : • une dramatisation, un jeu de rôle, un théâtre de marionnettes : ¤ parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie), ¤ rester silencieux ; • une danse, un mime : ¤ bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer, ¤ rester immobile.
S'exercer, lors d'une production verbale/corporelle, aux actions appropriées pour : • une verbalisation d'une information récoltée ; • une dramatisation, un théâtre de marionnettes... ; • une danse, un mime... EPC 4.2	M2	S'approprier, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : • une dramatisation, un théâtre de marionnettes : ¤ parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie), ¤ rester silencieux ; • une danse, un mime : ¤ bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer, ¤ rester immobile.
	Acc./M1	↗
Présenter un court texte mémorisé ou spontané.	M3	Exprimer verbalement une comptine simple, un récit court accompagné de mimiques*, de mouvements avec ou sans accessoires.
	M2	↗
Utiliser les codes du langage scénique.	M3	*Appliquer, en situation (dans un espace scénique), des codes du langage scénique simples :* • *les trois coups qui annoncent le début du spectacle ;* • *la musique s'arrête, je peux parler ;* • *le public applaudit, je salue.*
	M2	*Appliquer, en situation (dans un espace scénique), un code du langage scénique simple : les trois coups qui annoncent le début du spectacle.*

CONCEPTS CLÉS

Dramatisation : représentation théâtrale, jeu d'une situation de manière verbale ou non-verbale.

Mime*

BALISES ET SENS

S'entrainer à jouer divers personnages ou situations au moyen de gestes et/ou de paroles adaptés développe la maitrise de soi, mais aussi l'ouverture aux autres et la créativité.

C'est au travers de situations diverses que l'élève peut développer sa capacité à raconter une histoire, à exprimer une émotion* ou donner une information, seul ou en interaction. Il importe donc que l'enseignant lui propose des outils* pour y arriver (techniques* vocales et corporelles).

Il est intéressant de filmer les actions réalisées par l'élève afin qu'il puisse, en revisionnant, faire évoluer sa technique vocale et/ou corporelle.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'exercer, lors d'une production verbale/corporelle, aux actions appropriées pour : une verbalisation d'une information récoltée, une dramatisation, un théâtre de marionnettes..., une danse, un mime...

Faire parler des marottes.

Réaliser un mime représentant un animal ou un personnage.

Immobiliser son geste au signal pour les besoins d'une dramatisation.

Danser en imitant un personnage.

S'exercer à un langage scénique.

Interactions possibles :

- Que va dire ta marotte ? Quelle voix lui donneras-tu ?
- Imagine un chat/un ogre. Comment fait-il pour se déplacer ?
- Tu te promènes dans la forêt. Soudain, tu vois un loup et tu ne bouges plus pour ne pas te faire dévorer...
- Écoute la musique. Imagine que tu es une fée/un lutin. Tu dois te déplacer en dansant comme elle/lui dans toute la forêt.

Verbaliser les actions, les mimes... réalisés.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons manipulé différents types de marionnettes pour raconter des histoires.

Nous avons exploré des mimes.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- improviser à partir d'un texte de littérature jeunesse, une fable, un conte... (P2) ;
- inventer une courte composition scénique ou chorégraphique (P6).

3.3 RENCONTRER

3.3.1 Découvrir le monde du spectacle

SAVOIR

✓ Le vocabulaire lié :
- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et aux évènements culturels locaux.

REPÈRES

M3	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : • aux artistes rencontrés (danseur, acteur) ; • aux lieux (scène, salle de spectacle, théâtre).
M2	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : • aux artistes rencontrés (danseur, acteur) ; • aux lieux (scène, salle de spectacle, théâtre).
Acc./ M1	↗

SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité* culturelle (spectacle, représentation…) des informations liées :
- aux métiers d'artistes ;
- au patrimoine et aux évènements culturels locaux ;
- à des lieux et évènements de cultures, d'époques et de styles différents.

→ Verbaliser une information récoltée.

EPC 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, …

M3	Exprimer verbalement et/ou non verbalement une information récoltée : • lors d'une rencontre avec un artiste de la scène ; • lors d'un spectacle auquel on a assisté ; • lors d'une danse d'une autre culture.
M2	Exprimer non verbalement une information récoltée : • lors d'une rencontre avec un artiste de la scène ; • lors d'un spectacle auquel on a assisté ; • lors d'une danse d'une autre culture. Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis les redire avec l'aide de l'enseignant, si nécessaire.
Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Le terme « **artistes de scène** » est un terme très général qui regroupe plusieurs métiers tels que les danseurs, les comédiens, les humoristes, les cascadeurs, les magiciens, les musiciens*...

Expression corporelle : Cf. 3.2.1

Activités culturelles : Cf. 2.3.1

Artiste* – Patrimoine*

BALISES ET SENS

Les activités culturelles telles que les représentations (théâtrales, cirques, danses...) peuvent être considérées comme des sources de plaisir et/ou d'apprentissages. Elles sont alors souvent incluses dans des projets interdisciplinaires. Il s'agit d'outils* que l'on peut utiliser à n'importe quel moment d'une démarche pédagogique : au début (comme mise en situation), au milieu (comme illustration) et/ou à la fin (comme structuration).

En situation réelle, l'élève peut en outre découvrir les divers éléments d'un spectacle : costumes, lieux, intervenants de la création (acteurs, metteurs en scène, scénographes, acrobates...), aspects techniques...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle (spectacle, représentation...) des informations liées : aux métiers d'artistes, au patrimoine et aux évènements culturels locaux, à des lieux et évènements de cultures, d'époques et de styles différents

Rencontrer et discuter avec des artistes avant ou après le spectacle.

Visiter un théâtre et ses coulisses après une représentation.

S'entretenir avec une danseuse de culture différente après une représentation.

Rencontrer un artiste, visiter un lieu culturel.

Interactions possibles :

- Tu as rencontré un clown. Te rappelles-tu ce qu'il fait pour se préparer avant d'entrer en piste ?
- Tu as visité le théâtre après avoir vu la pièce. Te souviens-tu où les comédiens vont lorsqu'ils ne sont pas sur scène pendant le spectacle ?
- Tu as discuté avec une danseuse ukrainienne. Que nous a-t-elle expliqué sur les danses de son pays ?

Faire verbaliser l'élève sur les informations recueillies lors d'une rencontre avec un artiste ou d'une activité culturelle.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Réaliser une carte mentale avec les informations.

Nous oralisons les informations que nous avons récoltées lors de notre visite au théâtre :

- **Où les artistes se changent-ils ?**
- **Pourquoi y a-t-il un trou à l'avant de la scène ?**
- **À quoi servent les rideaux au théâtre ?**
- **...**

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- identifier suite aux visites et observations in situ : un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre-concert-cinéma-chapiteau...), des éléments du patrimoine local, des objets de diverses cultures (P2) ;
- compléter à partir de visites, de recherches documentaires et des traces gardées : son répertoire de lieux culturels son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents (P6).

3.3 RENCONTRER

3.3.2 Réagir à l'expression corporelle

EPC 2.1

SAVOIR-FAIRE	REPÈRES	
Interroger ses émotions générées par l'expression corporelle et/ou verbale.*	M3	*Associer une émotion ressentie (joie, tristesse, peur, colère...) à un mime, mimique, posture observé(e) ou à une phrase entendue.*
	M2	*Associer une émotion ressentie (joie, colère) à un mime, mimique, posture observé(e) ou à une phrase entendue.*
Partager son ressenti face à une expression corporelle.*	M3	*Communiquer (paroles, gestes, photos, images...) son ressenti par rapport à un spectacle, théâtre de marionnettes, danse, saynète, kamishibai*...*
	M2	*Communiquer (paroles, gestes, photos, images...) son ressenti par rapport à un théâtre de marionnettes, théâtre, danse.*
	Acc./ M1	↗

CONCEPTS CLÉS

Émotion : Cf. 2.3.2
Mimique : Cf. 3.2.3
Posture : Cf. 3.2.1
Mime*

BALISES ET SENS

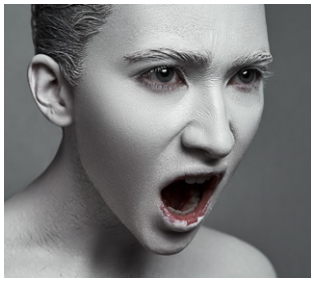
Afin d'interroger ses émotions, il importe de permettre à l'élève de passer d'abord par une phase d'observation et d'intériorisation. Il prend ainsi le temps de ressentir les émotions procurées par une mimique, une posture, une phrase entendue... Il les partage ensuite aux autres à l'aide d'outils* que lui propose l'enseignant : roue des émotions, mots, référentiel d'émotions déjà rencontrées, ressenties.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interroger ses émotions générées par l'expression corporelle et/ou verbale

Observer des statues et imiter leur posture. Partager les émotions ainsi ressenties.

Regarder des extraits de la vidéo YouTube « *Les émotions muettes – Canopé* » (la colère et la joie). Exprimer l'émotion que cela suscite.



Exprimer son émotion en observant des mimiques.

Interroger son émotion face à une posture, une mimique, une phrase.

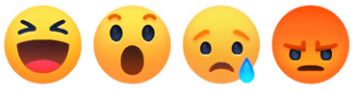
Interactions possibles :

- Que ressens-tu lorsque tu imites la posture de la statue ? Tu peux utiliser la roue des émotions pour t'aider.
- Quelles émotions perçois-tu dans ces phrases ? T'es-tu aussi déjà senti triste/en colère/joyeux... ? À quel moment ?
- Comment te sens-tu quand tu vois cette mimique ? Explique avec tes mots.

Verbaliser l'émotion avec le terme le plus précis et adéquat possible.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons ressenti des émotions face à des postures, des mimiques, des mimes, des phrases entendues...
Nous les avons partagées aux autres à l'aide de dessins, de pictogrammes, d'une roue des émotions...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques (P2) ;
- interroger son appréciation lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P6).

GLOSSAIRE

ACTIVITÉ CULTURELLE : Cf. concepts clés 2.3.1

ARTISTE : « Un artiste est celui qui
1. pratique un art (ou même y excelle),
2. crée des œuvres* d'art (à la différence de l'exécutant non inventeur),
3. fait de la pratique d'un art sa profession. » (Souriau & Souria, 2010)

ARTISTE DE SCÈNE : Cf. concepts clés 3.3.1

ATMOSPHÈRE : « L'atmosphère d'une musique correspond à l'image qu'elle renvoie ou à l'ambiance qu'elle crée. En musique, on parle aussi de couleur. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 260)

AUDITION INTÉRIEURE : « Capacité d'intérioriser des sons, de les réentendre dans sa tête. » (Malenfant, 2012, p. 23)

« Reprend tous les exercices où les enfants doivent chanter/réciter intérieurement (en silence total, ou en articulant silencieusement les mots pour les plus petits) une partie ou l'entièreté d'une comptine ou d'une chanson. » (Vancamp, 2020, p. 7)

BRUIT : Cf. concepts clé 2.1.1

CHANSON : Cf. concepts clés 2.1.5

CHANT : « Air chanté, composition musicale destinée à la voix, généralement sur des paroles. » (Trouillez, 2018)

CODE GESTUEL : Cf. concepts clés 2.2.3

CODE GRAPHIQUE : Cf. concepts clés 2.2.3

COMPOSANTE : Cf. concepts clés 1.3.1

COULEUR : Cf. concepts clés 1.1.2

COULEUR PRIMAIRE : Cf. concepts clés 1.2.2

COULEUR SECONDAIRE : Cf. concepts clés 1.2.2

COUPLET : « Chacune des parties d'une chanson comprenant généralement un même nombre de vers, et séparées par le refrain*. » (Trouillez, 2018)

DÉBIT DE VOIX : Cf. concepts clés FR 2.5.2

DRAMATISATION : Cf. concepts clés 3.2.5

DURÉE : « Tout son a une durée. En musique, la durée d'une note dépend de l'agencement des notes entre elles (le rythme*) et la vitesse d'exécution (le tempo*). La durée du son peut être maitrisée pour obtenir des sons plus ou moins longs. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 188)

ÉLÉMENTS GRAPHIQUES : Cf. concepts clés 1.2.4

ÉMOTION : Cf. concepts clés 2.3.2

EXPRESSION CORPORELLE : Cf. concepts clés 3.2.1

EXPRESSION ÉMOTIONNELLE : Cf. concepts clés 3.2.3

FACTURE MANUELLE : Catégorie regroupant les instruments « réels » et n'incluant pas les instruments électroniques ou la production de son numérique.

FORME : « Aspect extérieur d'une surface (deux dimensions) ou d'un objet (trois dimensions), figuratifs ou non, dont les limites, le contour ou la silhouette sont identifiables. Lorsque le contour de la forme se profile sur un fond, on parle de silhouette. Forme fermée : forme clôturée par un contour, Forme ouverte : forme accueillante et ouverte à l'expansion. » (Murschel, s.d., p. 12)

FORMULE RYTHMIQUE : Ensemble de sons agencés selon leur durée.

GESTE GRAPHIQUE : « Ces termes désignent plus précisément le fait d'exécuter une trace à l'aide d'un outil*, un crayon ou tout autre outil scripteur. Ce qui suppose d'intégrer dans un geste efficace les propriétés de l'outil, dont la nature peut faciliter ou non la réalisation des tracés. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 6)

GESTE TECHNIQUE : Cf. concepts clés 1.1.1

GRAPHISME : « Manière particulière et propre à chacun de tracer un trait, dessiner, écrire. Cette trace/qualité graphique peut être qualifiée de compliquée, simple, épurée, énergique, sensuelle… » (Murschel, n.d, p.13)

HAUTEUR DE SON : Cf. concepts clés 2.1.3

INSTRUMENT DE MUSIQUE : Cf. concepts clés 2.1.7

Trois familles d'instruments se distinguent :

- les cordes (violon, guitare, piano…)
- les instruments à vent, dont principalement
  - les bois (flute, saxophone…) ;
  - les cuivres (trompette, cor…) ;
- les percussions (xylophone, tambour, maracas…)

INTENSITÉ : « L'intensité musicale est le terme musical qui désigne la force ou le volume d'un son. Un crescendo correspond à une augmentation progressive de l'intensité. Un décrescendo correspond à une diminution progressive de l'intensité. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 226)

JEU VOCAL : Cf. concepts clés 2.2.1

KAMISHIBAI : Cf. concepts clés 3.1.1

LIGNE : Cf. concepts clés 1.1.3

LUTHERIE SAUVAGE : Selon Vandervorst (1997), la lutherie sauvage consiste à créer des instruments de musique à partir d'objets non spécifiquement conçus à cet effet.

MATÉRIAU : « Ce qui constitue ou est destiné à constituer une œuvre*. » (CRDP de l'Académie de Grenoble, s.d., p. 21)

« Le bois, le fer, le papier, la toile… sont des matières, appelées matériaux à partir du moment où elles sont utilisées au sein des œuvres. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016b, p. 4)

MATIÈRE : Cf. concepts clés 1.1.1

MÉTRONOME : Cf. concepts clés 2.2.4

MIME : Genre théâtral où le comédien s'exprime sans paroles par des gestes, des postures* et des mimiques.

MIMIQUE : Cf. concepts clés 3.2.3

MODE D'EXPRESSION : « Manière de s'exprimer, de représenter quelque chose par une technique* artistique » (Larousse, s.d).

MOTIF : « Thème, structure ornementale qui, le plus souvent, se répète. Pour obtenir un motif, on combine des éléments graphiques. » (Duprey & Duprey, 2007, p. 5)

MUSICIEN : Cf. concepts clés 2.3.1

NUANCE : Variation d'une même couleur et pouvant être parfois très légère (ex. : vert foncé/moyen/clair…).

OBJET SONORE : Objet utilisé en ayant été détourné de sa fonction première pour produire des sons. Tous les objets sont utilisables : pot de colle, gobelets, ustensiles de cuisine, bouteilles, feuilles de papier…

OUTIL : « Objet qui prolonge l'action de la main dans un but particulier. » (CRDP de l'Académie de Grenoble, s.d., p. 25)

« Les outils sont ceux du quotidien de l'élève (pinceaux, crayons…), ceux plus spécifiques (spatules, fusain…), ceux détournés (main, fourchette, brosses variées, plumes d'oiseau…) ou inventés. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016b, p. 7)

ŒUVRE : « Chacune des pièces produites par un artiste mais aussi l'ensemble des productions de cet artiste. » (CRDP de l'Académie de Grenoble, s.d., p. 24)

« Une production artistique devient une œuvre d'art lorsqu'elle est acceptée comme telle par un milieu déterminé compétent. La qualification d'œuvre d'art n'est attribuée que sous certaines conditions d'acceptation du groupe social. L'œuvre d'art se définit donc différemment selon les époques et les lieux. » (Michaud,2015)

PATRIMOINE : Selon l'Unesco, « Le patrimoine est l'héritage du passé dont nous profitons aujourd'hui et que nous transmettons aux générations à venir. Nos patrimoines culturel et naturel sont deux sources irremplaçables de vie et d'inspiration. Il inclut notamment les œuvres qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science (monuments ou ensembles) ou du point de vue esthétique, ethnologique ou anthropologique. » (Notre Patrimoine mondial, s.d.)

PAYSAGE SONORE : Ensemble des sons audibles dans un environnement spatialement délimité. Ce dernier reprend tous les types de sons : naturels, humains, technologiques ou encore musicaux. Chaque lieu est défini par un paysage sonore propre qui est le résultat de la mise en interaction de tous les sons disponibles.

PERCUSSION CORPORELLE : Cf. concepts clés 2.2.6

POSTURE : Cf. concepts clés 3.2.1

PULSATION : Cf. concepts clés 2.2.4

REFRAIN : Cf. concepts clés 2.1.5

RESSENTI : Cf. concepts clés 1.3.2

RYTHME : « Agencement des sons en fonction de leur durée. Frapper le rythme d'un chant revient à frapper ses syllabes orales. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 188)

SILENCE : Se caractérise par l'absence de bruit ou de son. Dans la nature, le silence absolu n'existe pas.

SON : Cf. concepts clés 2.1.1

TECHNIQUE : Cf. concepts clés 1.2.1

TEMPO : Cf. concepts clés 2.2.4

TESSITURE : « Est l'étendue des notes sur laquelle la voix est à l'aise pour chanter. Elle peut être augmentée par la pratique vocale. La tessiture des enfants est beaucoup plus restreinte et évolue avec l'âge. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 26)

TIMBRE : Qualité spécifique d'un son. Par exemple, vous reconnaissez le timbre chaud d'un ami. On parle aussi du timbre des instruments de musique.

« Le timbre se caractérise par la couleur sonore de la voix ou des instruments. » (Fuchs, 2013, p.15)

BIBLIOGRAPHIE

ABÉCASSIS, J. (1986). *Les communications posturales à l'école maternelle*. Enfance, 39(2), 207226. https://doi.org/10.3406/enfan.1986.2918

ARCHAT TATAH, C. (2014). *Apprendre à regarder des œuvres d'art : quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ?* Centre Alain Savary – Éducation prioritaire – ifé. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/art-et-ecole/art-et-ecole-dans-l2019education-prioritaire-1/ab-apprendre-a-regarder-des-oeuvres-d2019art-quels-enseignements-pour-aider-tous-les-eleves-a-se-reperer-dans-le-visible-et-s2019inscrire-dans-la-culture-bb-conference-de-caroline-archat-tatah

ASTOLFI, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.

BACHELARD, A., BUONCSRISTIANI, L., DIRAND, E., JOBARD, M., & PENNEÇOT, I. (2004). *La sonorisation d'album : Programme national d'innovation*. Réseau Canopé. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf_edumus_sono.pdf

BARRIAULT, L. (2016). *Les multiples bénéfices des arts chez les enfants*. RIRE. http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/arts-enfants/)

BOLDUC, J. (2009). *Musique et habiletés cognitives au préscolaire*. Université de Laval - Faculté de musique. https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_27_Musique.pdf

BOSCAINI, F., & SAINT-CAST, A. (2010). *L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice*. Enfances & Psy, 49(4), 78. https://doi.org/10.3917/ep.049.0078

BRIL, B., & ROUX, V. (2002). *Le geste technique : Vol. XIV-n° 2*. Érès.

COSTE, J. C. (1994). *La psychomotricité*. PUF.

CRDP de l'Académie de Grenoble. (s. d.). *Glossaire des arts plastiques*. Réseau Canopé. http://www.notredamereims.com/arts/oeuvre/glossaire.pdf

DAMIAN, J. (2009). *Qu'est-ce que les jeux vocaux*. musicalecole 74. http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/musique74/spip.php ?article6

DUPREY, G., & DUPREY, S. (2007). *Graphic'arts*. Accès Éditions.

Empreinte A.S.B.L. (2015). *L'environnement sonore à l'école agis-sons ! Dossier pédagogique - Niveau Fondamental*. Bruxelles environnement. https://environnement.brussels/sites/default/files/user_files/be_dp_bruit_fr.pdf

FUCHS, F. (2013, novembre). *Musique en maternelle. Démarche d'apprentissage des premières bases pour l'écoute musicale à l'école maternelle*. Circonscription d'Illfurth et du pôle maternelle 68. http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/01/D%C3%A9marche-dapprentissage-pour-l%C3%A9coute-musicale-en-maternelle.pdf

HÉRIL, A., & MÉGRIER, D. (2004). *Petits spectacles à jouer en maternelle*. RETZ.

La main à la pâte. (2012). *L'ouïe et le son en PS-MS. La classe maternelle, 209*. https://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/ressources/activites/20224_ouie_et_le_son/03-19a%20Dossier-LCM209.pdf

LALLIAS, J. C., & LORIOL, J. P. (s. d.). *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...* Philippe Meirieu. https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

LAMBERT, D. (2010). *Le théâtre, un jeu d'enfant ?* Lansman Édition.

Larousse (s.d.). *Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne*. Encyclopédie Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

LECOQ, A., & SUCHAUT, B. (2012). *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire : Note de synthèse*. Réseau Canopé. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/bonnes_feuilles/experimentation-musique-GS-74.pdf

MALAVAL, F., & FAVARO, P. (2007). *Le grand livre des petits spectacles*. Casterman.

MALENFANT, N. (2012). *Vivement la musique !* Chenelière éducation.

MARTENS, E., & Van Sull, V. (2011). *Osez la musique - Éveil des enfants au plaisir de la musique*. Labor.

MATTHYS, A. (2007). *Éveil musical à la maternelle*. Retz.

MAUBIL, J. (2013). *Il fait comment le caméléon ?*. Pastel - École Des Loisirs

MENAND, M. (s. d.). *Lexique musical*. Académie de Versailles - Circonscription de Guyencourt. http://www.ien-guyancourt.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lexique_musical.pdf

MÉTIVIER, N. (s. d.). *Connaissance de la voix*. Maternelle 33. https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/maternelle33/wp-content/uploads/sites/23/2019/06/Mise-en-voix-et-Jeux-vocaux-cycle-1.pdf

MICHAUD, Y. (2015). *Qu'est-ce qu'une oeuvre d'art ?* Éduscol. https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites.html ?tx_ttnews[tt_news]=1883

Ministère de l'Éducation nationale. (2017, mai). *Lexique de l'éducation musicale*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/4/RA_C2C3_EM_Lexique_EM-dm_613824.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015, septembre). *Ressources maternelle. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique. Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/7/Ress_c1_agir_obj3_456447.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016a, mars). *La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève1 Oser explorer, interroger, rechercher, questionner... devenir explorateur d'art*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/37/6/New_15_RA_C2_C3_Rencontre_avec_les_oeuvres_AP_C3-dm_613376.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016b, mars). *Lexique pour les arts plastiques : Les éléments du langage plastique*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/2/RA_C2C3_AP_Lexique_Elements_du_langage_plastique-dm_613822.pdf

MURHSCHEL, A. (s. d.). *Vocabulaire des arts plastiques*. Académie Orléans Tours. https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/artsP/Ressources/glossaire/VOCABULAIRE_DES_ARTS_PLASTIQUES.pdf

Notre patrimoine mondial. (s. d.). UNESCO. https://whc.unesco.org/fr/apropos/

PERRENOUD, P. (2004). *Évaluer des compétences*. L'Éducateur, n° spécial, 8-11.

SCHNEIDER, L., & CHEVANDIER, R. (2019). *Vers la musique du bruit à la musique maternelle TPS-PS-MS-GS*. Accès Édition.

SINCLAIR, F., & NAUD, J. (2005). L'*intervention en petite enfance : pour une éducation développementale.* Éducation et francophonie, XXXIII(2), 2843. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_028.pdf

SOURIAU, A., & SOURIAU, É. (2010). *Vocabulaire d'esthétique*. PUF.

TROUILLEZ, E. (2018). *Le Robert Micro*. Le Robert.

VANCAMP, M. (2020). *Cours de musique : Bac 1 préscolaire Syllabus*. Haute École Galilée.

VANDERVORST, M. (1997). *Lutherie sauvage, instrument de musique à inventer*. Éditions Alternatives.

VANDERVORST, M. (2006). *Nouvelles lutheries sauvages*. Éditions Alternatives.

WAUTIERS-KRINGS, F. (2012). *(Psycho)Motricité : soutenir, prévenir et compenser* (2e éd.). De Boeck Éducation.

ZERBATO-POUDOU, M., & BUFFIÈRE DE LAIR, M. (2004). *Activités graphiques et créatives*. Retz.