

Programme de l'école maternelle 2021

Tableau des jalons de progressivité



| 2 ans | 3 ans | 4 ans | 5 ans | 6 ans |
|--|-------|---|-------|-------|
| MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS | | | | |
| L'oral | | | | |
| L'ensemble du cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser tous les élèves, depuis la petite section jusqu'à la grande section , vers la compréhension et l'usage d'une langue française de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture au cycle 2. | | | | |
| L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. L'enseignant permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée... | | L'enseignant s'exprime progressivement de manière plus complexe. ...pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe. Il sait mobiliser l'attention de tous dans des activités qui les amènent à comprendre des propos et des textes de plus en plus longs. | | |
| Oser entrer en communication | | | | |
| Entre deux et quatre ans, les productions des enfants sont de plus en plus longues et complexes, respectant un ordre correct des mots en français. Elles deviennent peu à peu compréhensibles par tout le monde. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. | | | | |
| | | Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en | | |

| | | |
|---|--|--|
| | plus adaptées aux situations. | |
| | <p>Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre.</p> <p>Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte.</p> <p>Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - accroissement du vocabulaire - organisation de plus en plus complexe des phrases. | |
| <p><i>En fin d'école maternelle, l'enseignement peut avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec des adultes.</i></p> | | |
| <p>Comprendre et apprendre</p> <p>Les enfants prennent ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité.</p> | <p>Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre.</p> | |
| <p>Echanger et réfléchir avec les autres</p> <p>Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle (...) L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité.</p> <p><u>Evoquer</u> : Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et se poursuit pendant toute l'enfance.</p> <p><u>Décrire</u> : les activités de description, à l'oral, d'un objet, d'une image, d'une action permettent aux élèves de s'exercer à l'observation attentive et à l'ajustement du vocabulaire qui sera progressivement enrichi.</p> | | |
| <p>Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique</p> <p>Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément et sans en avoir</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. | | | |
| | <p>À partir de trois-quatre ans, ils peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur l'apprentissage conjoint du vocabulaire et de la syntaxe et, ainsi que sur les unités sonores de la langue française, dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français.</p> | | |
| <p>Enrichir le vocabulaire L'école maternelle offre à tous les enfants de nombreuses occasions de découvrir des champs lexicaux variés. ... toutes les activités d'apprentissage et les lectures permettent d'augmenter la bagage lexical compris et utilisé par les élèves. Le vocabulaire est mobilisé et réutilisé lors de temps dédiés à l'enseignement de la langue. L'enseignant donne ainsi à l'élève la faculté d'appréhender la langue de manière méthodique et de commencer à comprendre le monde à travers tous les domaines d'enseignement.</p> | | | |
| <p>Acquérir et développer la syntaxe La syntaxe s'acquiert conjointement avec la construction du lexique. L'appropriation progressive des structures syntaxiques se développe dans le cadre de toutes les activités de la classe, par la pratique de la langue orale et par la fréquentation de la langue écrite, mais aussi lors de courtes activités dédiées. Le professeur accompagne la production de phrases simples et courtes, qui vont se complexifier tout au long du cycle.</p> | | | |
| <p>Acquérir et développer une conscience phonologique À l'école maternelle, ils apprennent à manipuler volontairement les sons, à les identifier à l'oreille donc à les dissocier d'autres sons, à repérer des ressemblances et des différences. Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots. Pour développer la conscience phonologique, l'enseignant habitue les enfants à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes orales : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en « découpant » oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, puis en intervertissant des syllabes, toujours sans support matériel, ni écrit ni imagé.</p> | | | |
| <p>Lorsqu'ils apprennent à parler, les enfants reproduisent les mots qu'ils ont entendus et donc les sons de la langue qu'on leur parle. S'il leur arrive de jouer avec les sons, cela se fait de manière aléatoire.</p> <p>Dès la petite section, les enfants sont sensibilisés à la composante sonore des mots par de l'écoute active et des jeux (jeux vocaux, comptines chantées, formulettes, chansons, petits poèmes, textes courts, etc.) qui stimulent leur curiosité et leur attention à l'univers des sons.</p> | <p>À partir de la moyenne section, l'enseignant pratique ces jeux de sensibilisation aux sons de façon plus régulière.</p> | <p>En grande section, les situations d'apprentissage sont régulières et fréquentes, avec une attention particulière portée aux enfants pour lesquels l'enseignant ne</p> | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>L'unité la plus aisément perceptible est la syllabe.</p> | <p>Une fois que les enfants sont capables d'identifier des syllabes communes à plusieurs mots, de les isoler, ils peuvent alors s'attacher à repérer des éléments plus petits qui entrent dans la composition des syllabes.</p> | <p>repère pas d'évolution dans les essais d'écriture.</p> | | |
| <p>Travailler en priorité les compétences phonologiques (manipuler les unités de parole: phrase mot syllabe phonème) et la connaissance du nom des lettres. Mettre en œuvre un travail méthodique dès la petite section pour amener l'enfant à comprendre le principe alphabétique de la langue (jouer avec les mots, pratiquer la dictée à l'adulte).</p> <p>Le mot : un travail méthodique dès la Petite section Une prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres qui ne correspond pas à la forme apparente de l'oral. Chanter, jouer avec sa voix , vivre corporellement des comptines et des chants.</p> | <p>En MS et GS tout énoncé peut devenir prétexte à des jeux vocaux et des jeux de langage. Plaisir de jouer avec les mots.</p> <p>La syllabe orale : Repérage en MS et identification en GS par des tâches diverses et variées. Écoute, manipulation, comptage, segmentation, isolement, suppression et ajout d'unités, fusion, substitution, inversion, détection d'intrus, catégorisation, recherche d'invariants, etc...</p> <p>Attendu : tous les élèves réussissent cette segmentation et reconnaissent oralement les syllabes constitutives d'un mot.</p> | | | |
| | <p>Le nom des lettres et le son qu'elles produisent : Quand l'élève comprend que le mots est lui-même composé d'éléments segmentables syllabes, rimes attaques, le repérage des lettres dans leur rapport avec les sons peut commencer. Identification de chaque lettre par ses trois composantes : nom, valeur sonore et tracé.</p> <p><u>Le prénom</u> : un support privilégié pour la mise en évidence de la permanence des lettres et leur alignement de gauche à droite. La capitale d'imprimerie pour prendre conscience de l'individualité de chaque lettre puis la correspondance entre les graphies cursive, script, capitale.</p> <p>le phonème : découverte du phonème par un travail sur les sons voyelles puis les consonnes dont le son est bien perceptible et continu (f, v, s, z, ch, j, r) Une progressivité pour amener les élèves à discriminer des syllabes, des sons-voyelles et quelques sons consonnes.</p> | | | |
| | | | <p>Il est attendu des enfants en fin de maternelle la capacité à discriminer des syllabes, des sons-</p> | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | voyelles et quelques sons-consonnes (hors les consonnes occlusives comme p, b, t, d, k, g voire m,n, ces sons étant difficilement perceptibles.) | |
| <p>Eveiller à la diversité linguistique À l'école maternelle, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. L'éveil à la diversité linguistique fonde le parcours de l'élève dans ce domaine, étape initiale d'un continuum d'apprentissage qui se poursuivra tout au long de la scolarité. L'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives.</p> | | | | |
| | | <p>Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique ouvre un parcours qui se poursuivra sur l'intégralité de la scolarité des élèves. Ces premiers jalons, posés dès la moyenne section et dont la continuité sera assurée en grande section puis au cycle 2, permettent aux élèves de débiter un parcours linguistique d'apprentissage cohérent et solide.</p> | | |
| | | | | <p>Mettre en place un travail en commun avec le C2 et le C3 pour construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent.</p> |
| L'écrit | | | | |
| En fin de cycle 1, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. | | | | |
| | | Ce seront des tracés tâtonnants | | sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2. |
| <p>Ecouter le l'écrit et comprendre En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. Habituer les élèves à la réception de la forme écrite de la langue française afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant conduit un travail spécifique pour guider la compréhension. Il prend en charge la lecture de messages et de textes variés, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. Les textes lus par l'enseignant permettent aux élèves « d'entendre du langage écrit », de développer leur capacité à écouter, à se représenter une situation. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral.</p> | | | | |
| <p>Découvrir la fonction de l'écrit L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : - en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un - en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit.</p> | | | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>À l'école maternelle, les enfants découvrent l'écrit en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent.</p> | | | |
| <p>Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement C'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux- mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit. D'autres expériences précoces, comme les essais d'écriture spontanés des élèves, que l'enseignant peut reprendre pour les faire évoluer, contribuent aussi à une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit.</p> | | | |
| <p>Découvrir le principe alphabétique de la langue</p> | | | |
| <p>Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. Ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe et non l'apprentissage systématique et complet des relations entre formes orales et écrites. La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle commence par l'écriture (transformation d'une parole en écrit).</p> | | | |
| | | <p>A partir de la moyenne section : initiation aux tracés de l'écriture.</p> | <p>La découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle parce qu'elle est associée à des savoirs complexes et à de nouveaux savoir-faire.</p> |
| <p>Découverte des correspondance entre les 3 écritures (cursive, script, capitale) qui donne aux enfants une palette de possibles, en tracé manuscrit et en traitement de texte.</p> | | | |
| <p>Commencer à écrire tout seul – Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture manuscrite.</p> | | | |
| <p>En petite section, les activités de motricité générale, les activités de motricité fine et les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille.</p> | <p>En moyenne et grande sections, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement, etc.).</p> | | |
| <p>Le geste graphique nécessaire à l'écriture en capitales, plus facile graphiquement que pour la cursive, ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique.</p> | <p>L'entraînement à l'écriture cursive peut débuter en moyenne section.</p> | <p>Cet entraînement a naturellement sa place en grande section et souvent en deuxième partie d'année.</p> | <p>Il devra être continué de manière très systématique au cours préparatoire.</p> |

| | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|
| Lorsque l'écriture en capitales est pratiquée par les enfants, l'enseignant veille au respect de l'ordre des lettres et met en évidence les conséquences du respect ou non de cet ordre sur ce qui peut ensuite être lu. | | | Une habileté à maîtriser pour le CP |
| - Laisser une place importante des productions artistiques. - Développement des fonctions motrices fines. - Contrôle du geste graphique : perception visuelle et contrôle kinesthésique. | Dès que l'élève s'en montre capable , l'apprentissage de l'écriture cursive est encouragé et enseigné. Proposer des exercices adaptés à l'âge des élèves . Distinguer les exercices d'écriture et les exercices graphiques : apprentissage du tracé des lettres et entraînement d'une habileté au service de l'écriture cursive. | | |
| De l'observation des formes graphiques à la découverte des lettres : PS : Rencontrer et observer des écrits accompagnés et commentés par l'enseignant. Correspondance entre lettres capitales et scriptes. | MS : Faire correspondre visuellement la plupart des lettres de leur prénom en capitale et en script et pouvoir les nommer. Introduction progressive de la correspondance avec les lettres cursives.# | GS : connaissance de la correspondance entre capitale et scripte par des exercices de discrimination visuelle quotidiens. En fin d'année : correspondance avec les lettres cursives pour la plupart des lettres. Une prise de conscience de l'ordre des lettres dans un prénom. | |
| | L'écriture régulière du prénom fournit une occasion de s'y exercer, les enfants ayant un moindre effort de mémoire à fournir et pouvant alors se concentrer sur la qualité du tracé. | | |
| | À partir de la moyenne section, et régulièrement en grande section , l'enseignant explique, en associant le nom de la lettre, son tracé et sa valeur sonore, donne à voir la correspondance des trois écritures (cursive, script, capitale). | | |
| Installer un espace d'écriture dans la classe : Pour permettre aux élèves de s'isoler et de s'entraîner en dehors des leçons d'écriture. Offrir des supports variés et des modèles à repasser. Laisser aux enfants la possibilité de faire des essais. Ces activités autonomes ne remplacent pas la séance d'écriture menée par l'enseignant. | | | |
| Les essais d'écriture de mots | | | |
| Valoriser les premiers tracés des petits | À partir de la moyenne section, | L'activité est plus fréquente en | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire. | grande section. | |
| <p>Les premières productions autonomes d'écrits Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits.</p> | | | | |
| | | | En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. | Un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève, à apporter pour leur rentrée au CP. |

| AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITES PHYSIQUES | | | | |
|---|--------------|--|---|--------------|
| 2 ans | 3 ans | 4 ans | 5 ans | 6 ans |
| <p>À leur arrivée à l'école maternelle, tous les enfants ne sont pas au même niveau de développement moteur. Ils n'ont pas réalisé les mêmes expériences corporelles et celles-ci ont pris des sens différents en fonction des contextes dans lesquels elles se sont déroulées.</p> | | | | |
| <p>Le choix des activités physiques variées, prenant toujours des formes adaptées à l'âge des enfants, relève de l'enseignant, dans le cadre d'une programmation de classe et de cycle pour permettre d'atteindre les quatre objectifs caractéristiques de ce domaine d'apprentissage.</p> | | | | |
| <p>Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets</p> | | | | |
| <p>Peu à peu, parce qu'il est sollicité par l'enseignant pour constater les résultats de ses actions, l'enfant prend plaisir à s'investir plus longtemps dans les situations d'apprentissage qui lui sont proposées.</p> | | | <p>En agissant sur et avec des objets de tailles, de formes ou de poids différents (balles, ballons, sacs de graines, anneaux, etc.), l'enfant expérimente les propriétés, découvre des utilisations possibles (lancer, attraper, faire rouler, etc.), essaie de reproduire un effet qu'il a obtenu au hasard des tâtonnements.</p> <p>Il progresse dans la perception et l'anticipation de la trajectoire d'un objet dans l'espace qui sont, même après l'âge de cinq ans, encore difficiles.</p> | |
| <p>Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées</p> | | | | |
| <p>Certains des plus jeunes enfants ont besoin de temps pour conquérir des espaces nouveaux ou s'engager dans des environnements inconnus. D'autres, au contraire, investissent d'emblée les propositions nouvelles sans appréhension mais également sans conscience des risques potentiels.</p> | | | | |
| <p>La découverte du milieu aquatique est favorisée le plus tôt possible afin de permettre à tous les enfants l'acquisition de l'aisance nécessaire</p> | | <p>Pour les enfants autour de quatre ans, l'enseignant enrichit ces</p> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| pour y évoluer en toute sécurité. | expérimentations à l'aide de matériels sollicitant l'équilibre (patins, échasses, etc.), permettant de nouveaux modes de déplacement (tricycles, draisiennes, vélos, trottinettes, etc.). | | |
| Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique | | | |
| Les situations proposées à l'enfant lui permettent de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. L'enseignant utilise des supports sonores variés (musiques, bruitages, paysages sonores, etc.) ou, au contraire, développe l'écoute de soi et des autres au travers du silence. Il met à la disposition des enfants des objets initiant ou prolongeant le mouvement (voiles, plumes, feuilles, etc.), notamment pour les plus jeunes d'entre eux. | Il propose des aménagements d'espace adaptés, réels ou fictifs, incitent à de nouvelles expérimentations . Il amène à s'inscrire dans une réalisation de groupe. L'aller-retour entre les rôles d'acteurs et de spectateurs permet aux plus grands de mieux saisir les différentes dimensions de l'activité, les enjeux visés, le sens du progrès. L'enfant participe ainsi à un projet collectif qui peut être porté au regard d'autres spectateurs, extérieurs au groupe classe. | | |
| Collaborer, coopérer, s'opposer | | | |
| Pour les plus jeunes , l'atteinte d'un but commun se fait tout d'abord par l'association d'actions réalisées en parallèle, sans réelle coordination. Il s'agit, dans les formes de jeu les plus simples, de comprendre et de s'approprier un seul rôle. | Puis , sont proposées des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour les éviter, etc.) ou une réversibilité des statuts des joueurs (si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place, etc.). | D'autres situations ludiques permettent aux plus grands d'entrer au contact du corps de l'autre, d'apprendre à le respecter et d'explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition spécifiques (saisir, soulever, pousser, tirer, immobiliser, etc.). | |

| AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE A TRAVERS LES ACTIVITES ARTISTIQUES | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 2 ans | 3 ans | 4 ans | 5 ans | 6 ans |
| Les productions plastiques et visuelles | | | | |
| <p>Tout au long du cycle, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport <u>aux intentions</u> qu'ils avaient. Chaque activité offre aussi l'occasion d'une expression orale, par anticipation, en situation, a posteriori ou de façon décontextualisée.</p> | | | | |
| <p><u>Découvrir différentes formes d'expression artistiques</u> La familiarisation avec une dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques sur l'ensemble du cycle des apprentissages premiers permet aux enfants de commencer à construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique de référence.</p> | | | | |
| <p><u>Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix</u> Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres.</p> | | | | |
| <p><u>Dessiner</u> Les enfants doivent disposer de temps pour dessiner librement, dans un espace aménagé où sont disponibles les outils et supports nécessaires. L'enseignant suscite l'expérimentation de différents outils, du crayon à la palette graphique, et favorise les temps d'échange pour comparer les effets produits.</p> | | | | |
| <p><u>S'exercer au graphisme décoratif</u> Tout au long du cycle, les enfants rencontrent des graphismes décoratifs issus de traditions culturelles et d'époques variées. Ils constituent des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions.</p> | | | | |
| <p><u>Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume</u> Pour réaliser différentes compositions plastiques, seuls ou en petit groupe, les enfants sont conduits à s'intéresser à la couleur, aux formes et aux volumes Le travail de la couleur s'effectue de manière variée avec les mélanges (à partir des couleurs primaires), les nuances et les camaïeux, les superpositions, les juxtapositions, l'utilisation d'images et de moyens différents (craies, encre, peinture, pigments naturels, etc.).</p> | | | | |
| <p><u>Observer, comprendre et transformer des images</u> Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge.</p> | | | | |
| L'univers sonore | | | | |
| <p><u>Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons</u> Par les usages qu'ils font de leur voix, les enfants construisent les bases de leur future voix d'adulte, parlée et chantée. L'école maternelle propose des situations qui leur permettent progressivement d'en découvrir la richesse, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur, etc.). Les enfants acquièrent un répertoire de comptines et de chansons adapté à leur âge, qui s'enrichit au cours de leur scolarité.</p> | | | | |

| | | |
|---|--|--|
| L'enseignant le choisit en puisant, en fonction de ses objectifs, dans la tradition orale enfantine et dans le répertoire d'auteurs contemporains. | | |
| Dans un premier temps , il privilégie les comptines et les chants composés de phrases musicales courtes, à structure simple, adaptées aux possibilités vocales des enfants (étendue restreinte, absence de trop grandes difficultés mélodiques et rythmiques). | Il peut ensuite faire appel à des chants un peu plus complexes, notamment sur le plan rythmique. | |
| <p>Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps Les activités mettant en jeu des instruments et les sonorités du corps participent au plaisir de la découverte de sources sonores variées et sont liées à l'évolution des possibilités gestuelles des enfants. Des activités d'exploration mobilisent les percussions corporelles, des objets divers parfois empruntés à la vie quotidienne, des instruments de percussion...</p> | | |
| | Elles permettent progressivement aux enfants de maîtriser leurs gestes afin d'en contrôler les effets. | |
| <p>Affiner son écoute Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire.</p> | | |
| L'enseignant privilégie dans un premier temps des extraits caractérisés par des contrastes forts (intensité sonore forte ou faible, tempo lent/rapide, sons graves/aigus, timbres de voix ou d'instruments, etc.) | pour ensuite travailler à partir d'œuvres dont les contrastes sont moins marqués. Les consignes qu'il donne orientent l'attention des enfants de façon à ce qu'ils apprennent à écouter de plus en plus finement. | |
| Le spectacle vivant | | |
| <p>Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant Les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes, etc.) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions. Elles mobilisent et enrichissent son imaginaire en transformant ses façons usuelles d'agir et de se déplacer, en développant un usage du corps éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles.</p> | | |
| Au fil des séances , l'enseignant leur propose d'imiter, d'inventer, d'assembler des propositions personnelles ou partagées. | Il les amène à s'approprier progressivement un espace scénique pour s'inscrire dans une production collective. | |

| ACQUERIR LES PREMIERS OUTILS MATHÉMATIQUES | | | | |
|--|--------------|--|---|--|
| 2 ans | 3 ans | 4 ans | 5 ans | 6 ans |
| Découvrir les nombres et leurs utilisations | | | | |
| <p>Depuis leur naissance, les enfants ont une intuition des grandeurs qui leur permet de comparer et d'évaluer de manière approximative les longueurs (les tailles), les volumes, mais aussi les collections d'objets divers (« il y en a beaucoup », « pas beaucoup », etc.).</p> <p>À leur arrivée à l'école maternelle, ils commencent à discriminer les petites quantités, un, deux et parfois trois.</p> <p>Enfin, s'ils savent énoncer les débuts de la suite numérique, cette récitation ne traduit pas une véritable compréhension des quantités et des nombres.</p> | | | | |
| <p>L'école maternelle doit conduire progressivement chacun à comprendre que les nombres permettent à la fois d'exprimer des quantités (usage cardinal) et d'exprimer un rang ou une position dans une liste (usage ordinal). Cet apprentissage demande du temps et la confrontation à de nombreuses situations impliquant des activités pré-numériques puis numériques.</p> <p style="text-align: center;">Il nécessite un enseignement structuré, pendant toute la durée du cycle 1,</p> | | | | |
| | | | | afin qu'à l'issue de l'école maternelle les connaissances et compétences acquises forment un socle solide sur lequel appuyer les apprentissages ultérieurs. |
| <p>L'apprentissage de la notion de nombre se fait progressivement, l'enfant commençant par être en mesure de produire une collection d'un ou deux éléments lorsque cela lui est demandé, avant de pouvoir produire une collection de trois puis quatre éléments.</p> | | <p>Vers l'âge de quatre ans, les enfants commencent à comprendre et utiliser des nombres plus grands.</p> | | |
| <p>Les trois années de l'école maternelle sont nécessaires mais parfois non suffisantes pour stabiliser ces connaissances en veillant à ce que les nombres travaillés soient composés et décomposés. La maîtrise de la décomposition des nombres est une condition nécessaire à la construction du nombre.</p> | | | | |
| <p>Stabiliser la connaissance des petits nombres</p> <p>Au cycle 1, la construction des quantités jusqu'à dix est essentielle.</p> | | | | |
| <p>Entre deux et quatre ans, stabiliser la connaissance des petits nombres (jusqu'à cinq) demande des activités nombreuses et variées portant sur la décomposition et recombinaison des petites quantités (trois c'est deux et encore un ; un et encore deux ; quatre c'est deux et encore deux ; trois et encore un ; un et encore trois), la reconnaissance et l'observation des constellations du dé, la reconnaissance et l'expression</p> | | | <p>Après quatre ans, les activités de décomposition et recombinaison s'exercent sur des quantités jusqu'à dix.</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| d'une quantité avec les doigts de la main, la correspondance terme à terme avec une collection de cardinal connu. Ultérieurement, au-delà de cinq, la même attention doit être portée à l'élaboration progressive des quantités. | | | |
| <p>Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position</p> <p>Le nombre permet également de conserver la mémoire du rang d'un élément dans une collection organisée. Pour garder en mémoire le rang et la position des objets (troisième perle, cinquième cerceau), les enfants doivent définir un point de départ (origine), un sens de lecture, un sens de parcours, c'est à dire donner un ordre.</p> <p>Cet usage du nombre s'appuie sur l'oral sur la connaissance e de la comptine numérique et à l'écrit sur celle de l'écriture chiffrée.</p> | | | |
| <p>Utiliser le nombre pour résoudre des problèmes</p> <p>Dès la petite section et tout au long du cycle 1, l'enseignant propose très fréquemment des situations problèmes concrètes dans lesquelles la réponse n'est pas immédiatement disponible pour les élèves.</p> | | | |
| Les situations d'apprentissage sont travaillées autant que nécessaire, et les contextes sont variés, pour que les élèves, en particulier les plus jeunes , qui ne saisissent pas tout de suite l'ensemble des contraintes liées à une situation, puissent s'en emparer. | | | |
| Acquérir la suite orale des mots-nombres | | | |
| Avant quatre ans , les premiers éléments de la suite numérique peuvent être mis en place jusqu'à cinq ou six puis progressivement... | | ...étendus jusqu'à trente en fin de grande section . | |
| Ecrire les nombres avec les chiffres | | | |
| | L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres. La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres s'organise sur le cycle, notamment à partir de quatre ans . | | |
| Dénombrer | | | |
| Une grande attention doit être portée aux activités de dénombrement pour que soit évité le comptage-numérotage. | | | |
| Les enfants doivent comprendre que toute quantité s'obtient en ajoutant un à la quantité précédente (ou en enlevant un à la quantité supérieure) et que sa dénomination s'obtient en avançant ou en reculant d'une unité dans la suite des noms de nombres. Pour dénombrer une collection d'objets, l'enfant doit être en mesure lors du dénombrement de synchroniser la récitation de la suite des mots-nombres avec le pointage des objets à dénombrer, en pointant chaque élément une seule fois et sans en oublier aucun. | | | |
| Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées | | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Très tôt, les jeunes enfants discernent intuitivement des formes (carré, triangle, etc.) et des grandeurs (longueur, contenance, masse, aire, etc.).</p> <p>Très tôt, les enfants regroupent les objets, soit en fonction de leur aspect, soit en fonction de leur utilisation familière ou de leurs effets.</p> | <p>Les enfants apprennent progressivement à reconnaître, distinguer, décrire des solides puis des formes planes.</p> <p>Utilisation d'un vocabulaire de plus en plus précis.</p> | | |
| <p>Dès la petite section, les enfants sont invités à organiser des suites d'objets en fonction de critères de formes et de couleurs ; les premiers algorithmes qui leur sont proposés sont constitués d'alternances simples.</p> | <p>Dans les années suivantes, progressivement, ils sont amenés à reconnaître un rythme dans une suite organisée et à continuer cette suite, à inventer des « rythmes » de plus en plus compliqués, à compléter des manques dans une suite organisée.</p> | | |
| <p>Dès sa naissance l'enfant est capable d'estimation et de comparaison perceptive et globale des grandeurs.</p> <p>C'est une base qui permet de proposer très tôt aux élèves d'apprendre à estimer des ordres de grandeurs et à les comparer en utilisant le vocabulaire « beaucoup, pas beaucoup, plus, moins, autant, beaucoup plus...).</p> <p>En arrivant à l'école maternelle, les élèves peuvent apparemment discriminer à vue d'œil les petites quantités (un, deux et trois), voire énoncer le début de la suite numérique orale, mais ils ne maîtrisent pas pour autant le nombre et le comptage.</p> <p>Ils doivent donc apprendre, d'une part que le nombre (3 par exemple) est indépendant de l'apparence, de la taille, de la forme et de la disposition des objets de la collection ou de l'espace qu'ils occupent, d'autre part que « trois » correspond à un cardinal précis, incluant « un », « deux », « trois ».</p> <p>Cet apprentissage implique de multiplier et de varier les sollicitations, il doit être réalisé successivement pour chacun des nombres jusqu'à dix, au moins.</p> | | <p>En fin de grande section, les élèves doivent avoir appris à réaliser, à comparer ou à quantifier des collections, à lire l'écriture chiffrée des nombres au moins jusqu'à dix, à ordonner les nombres et à dire combien il faut ajouter ou soustraire pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix.</p> <p>A la fin d'école maternelle, les élèves doivent aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser le nombre pour exprimer un rang, - Pourvoir dire la suite orale des nombres jusqu'à trente. - Position des nombres sur une ligne numérique. <p>Des activités mettant en œuvre le processus d'itération de l'unité (7 c'est 6+1), qui donnent sens à la relation d'ordre entre les nombres (7 c'est plus petit que 8, ou 7 c'est moins que 8), sont aussi proposées.</p> | <p>Composer/décomposer les nombres est une première étape vers la mémorisation des résultats additifs et multiplicatifs qui sera développée à l'école élémentaire.</p> <p>Cette compétence d'énumération s'acquiert dans l'action, en dénombrant activement, et il est déterminant de concevoir, et proposer aux élèves, des situations permettant des manipulations nombreuses et variées, en prenant le temps nécessaire chaque jour et dans la continuité du cycle 1.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | En complément, on développe la connaissance de la suite orale des noms de nombres (à minima jusqu'à trente à la fin de la grande section). | |
| | | La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres en chiffres s'organise sur l'ensemble du cycle, notamment à partir de quatre ans . Parallèlement, l'enseignant veille à ce que l'apprentissage du tracé des chiffres se fasse avec rigueur. | | |
| | | | À la fin de l'école maternelle , il est attendu des élèves qu'ils lisent, écrivent et ordonnent les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix. L'apprentissage des nombres se poursuivra au début de l'école élémentaire en prenant appui sur ces compétences et ces savoirs acquis. En tout état de cause, le travail sur fiche ne saurait être proposé aux élèves sans un vécu préalable de la même activité en classe et pas avant la dernière partie de l'année scolaire de grande section. | |

| EXPLORER LE MONDE | | | | |
|---|-------|---|---|-------|
| 2 ans | 3 ans | 4 ans | 5 ans | 6 ans |
| Se repérer dans le temps et dans l'espace | | | | |
| <p>Dès leur naissance, par leurs activités exploratoires, les enfants perçoivent intuitivement certaines dimensions spatiales et temporelles de leur environnement immédiat. Ces connaissances demeurent toutefois implicites et limitées.</p> | | | | |
| <p>L'un des objectifs de l'école maternelle est précisément de les amener progressivement à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours, et à commencer à les traiter comme telles. Elle cherche également à les amener à dépasser peu à peu leur propre point de vue et à adopter celui d'autrui.</p> <p>Chaque activité est l'occasion d'une expression orale, par anticipation, en situation, a posteriori ou de façon décontextualisée.</p> | | | | |
| <p>Le temps L'école maternelle vise la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps court (celui d'une activité avec son avant et son après, journée) et temps long (succession des jours dans la semaine et le mois, succession des saisons).</p> | | | | |
| | | | <p>L'appréhension du temps très long (temps historique) est plus difficile, notamment en ce qui concerne la distinction entre passé proche et passé lointain.</p> | |
| Stabiliser les premiers repères temporels | | | | |
| <p>Pour les plus jeunes, les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre.</p> | | | | |
| <p>Introduire les repères sociaux</p> | | | | |
| | | <p>À partir de la moyenne section, les repères sociaux sont introduits et utilisés quotidiennement par les enfants pour déterminer les jours de la semaine, pour préciser les événements de la vie scolaire.</p> | <p>L'enseignant conduit progressivement les enfants à relier entre eux les différents systèmes de repérage, notamment les moments de la journée et les heures pour objectiver les durées</p> | |

| | | | |
|---|---|---|------------------------------------|
| | | et repères utilisés par l'adulte (dans cinq minutes, dans une heure). | |
| Consolider la notion de chronologie | | | |
| | En moyenne section , l'enseignant propose un travail relevant de la construction de la chronologie portant sur des périodes plus larges, notamment la semaine. | En grande section , des événements choisis en fonction des projets de classe (la disparition des dinosaures, l'apparition de l'écriture, etc.) ou des éléments du patrimoine architectural proche, de la vie des parents et des grands-parents, peuvent être exploités pour mettre en ordre quelques repères communs mais sans souci de prise en compte de la mesure du temps. | |
| Stabiliser à la notion de durée | | | |
| | La notion de durée commence à se mettre en place vers quatre ans de façon subjective. En recourant à des outils et dispositifs qui fournissent une appréciation plus objective, l'enseignant amène les enfants non pas à mesurer le temps à proprement parler, mais à le matérialiser en visualisant son écoulement. | | |
| L'espace | | | |
| Faire l'expérience de l'espace L'expérience de l'espace porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités. L'enseignant crée les conditions d'une accumulation d'expériences assorties de prises de repères sur l'espace en permettant aux enfants de l'explorer, de le parcourir, d'observer les positions d'éléments fixes ou mobiles, les déplacements de leurs pairs, d'anticiper progressivement leurs propres itinéraires au travers d'échanges langagiers | | | |
| Représenter l'espace | | | |
| Par l'utilisation et la production de représentations diverses (photos, | Le passage aux représentations | | Ces mises en relations seront plus |

| | | | |
|--|--|--|---|
| maquettes, dessins, plans, etc.) et également par les échanges langagiers avec leurs camarades et les adultes, les enfants apprennent à restituer leurs déplacements et à en effectuer à partir de consignes orales comprises et mémorisées. Ils établissent alors les relations entre leurs déplacements et les représentations de ceux-ci. | planes par le biais du dessin les amène à commencer à mettre intuitivement en relation des perceptions en trois dimensions et des codages en deux dimensions faisant appel à certaines formes géométriques (rectangles, carrés, triangles, cercles). | | précisément étudiées à l' école élémentaire , mais elles peuvent déjà être utilisées pour coder des déplacements ou des représentations spatiales. |
| Découvrir l'environnement L'observation constitue une activité centrale. | | | |
| Elle est d'abord conduite à « hauteur d'élève » au sein de l'école et de ses abords (la classe, l'école, le village, le quartier, etc.) puis permet la découverte d'espaces moins familiers (selon les cas, campagne, ville, mer, montagne, etc.), à partir de documents et de situations vécues en milieu naturel lors de sorties scolaires régulières. Cette exploration des milieux permet d'interroger les gestes du quotidien... de les initier à une attitude responsable. | A partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de culture pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues. | | |
| Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière A leur entrée à l' école maternelle , les enfants ont déjà des représentations qui leur permettent de prendre des repères dans leur vie quotidienne. Découvrir le monde qui les entoure. | | | |
| Les enfants commencent à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant ; ils manipulent, fabriquent pour se familiariser avec les objets et la matière. | | | |
| Découvrir le vivant | | | |
| L'enseignant conduit les enfants à observer les différentes manifestations de la vie animale et végétale. À travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps. Ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être. | Chez les plus grands , il s'agit de comparer, classer ou ordonner ces réalités, les décrire grâce au langage, les catégoriser. Les questions de la protection du vivant et de son environnement sont abordées dans le cadre d'une découverte de différents milieux, par une initiation concrète à une attitude responsable. | | |
| Explorer la matière | | | |
| Une première appréhension du concept de matière est favorisée par l'action directe sur les matériaux dès la petite section . | | | |
| Tout au long du cycle , ils découvrent les effets de leurs actions et ils utilisent quelques matières ou matériaux naturels (l'eau, le bois, la terre, | | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| le sable, l'air, etc.) ou fabriqués par l'homme (le papier, le carton, la semoule, le tissu, etc.). | | | |
| Les enfants s'exercent régulièrement à des actions variées (transvaser, malaxer, mélanger, transporter, modeler, tailler, couper, morceler, assembler, transformer). | | | |
| Utiliser, fabriquer, manipuler des objets L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. | | | |
| De la petite à la grande section , les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir : coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, utiliser un gabarit, manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique... Toutes ces actions se complexifient au long du cycle. | | | |
| | | | Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé ou celui qu'ils se donnent, les enfants apprennent à intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions ; en grande section, ils sont capables d'utiliser un mode d'emploi ou une fiche de construction illustrés. |
| Tout au long du cycle, les enfants prennent conscience des risques liés à l'usage des objets, notamment dans le cadre de la prévention des accidents domestiques. | | | |
| Utiliser des outils numériques Le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser de manière adaptée (tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique...). | | | |
| Dès leur plus jeune âge , les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies. | | Des recherches ciblées, via le réseau Internet, sont effectuées et commentées par l'enseignant. L'enseignant avec les enfants l'idée d'un monde d'un monde en réseau qui peut permettre de parler à d'autres personnes parfois très éloignées. | |

En vert dans le tableau : les éléments de progressivité notés dans les trois notes de services suivantes :

- *L'école maternelle, école du langage – note de service n°2019-084*

- *Un apprentissage fondamental à l'école maternelle : découvrir les nombres et leurs utilisations – note de service n°2019-085*

- *Les langues vivantes étrangères – note de service n°2019-086*