

Prépa CRPE



TOUT-EN-UN

- ▶ **Épreuves d'admissibilité :**
Français - Maths - Sciences et technologie -
Histoire, géographie et EMC - Arts
- ▶ **Épreuves d'admission :**
Épreuve de leçon - Épreuve d'entretien

Prépa CRPE

tout-en-un

Brigitte Lancien-Despert

Professeur et Didacticienne de Lettres
Coordinatrice de l'ouvrage

Séverine Anouil

Professeur d'Éducation musicale

Solène Bergevin

Professeur de Lettres

Roula Bressange

Professeur des Écoles

Maud Clisson

Professeur des Écoles

Isabelle Delacroix

Professeur d'Histoire-Géographie

Sylvie Descourtieux

Professeur des Écoles

Véronique Gillet-Chevais

Professeur d'Arts Plastiques

Gwénaëlle Habert

Professeur des Écoles
Directrice de l'ISFEC Saint-Martin à Tours

Gildas Legrand

Professeur des Écoles

Jérôme Llaury

Professeur d'EPS

Laëtitia Ron

Professeur de Mathématiques



*À tous nos étudiants, passés, présents et futurs...
et à tous les jeunes qui se destinent au professorat des écoles.*

ISBN 9782340-063662
©Ellipses Édition Marketing S.A., 2022
8/10 rue la Quintinie 75015 Paris



Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5.2° et 3°a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

www.editions-ellipses.fr

Partie 1

Épreuves d'admissibilité

Chapitre 1

Français

A. Les mouvements littéraires à travers l'histoire

1 Le XVI^e : La Renaissance et l'Humanisme

Les progrès du XVI^e

Le XVI^e s'ouvre sur un esprit nouveau. La Renaissance – nouvelle naissance – l'Humanisme, la Réforme et le baroque, vont toucher tous les domaines : social, religieux, intellectuel, artistique, philosophique et éthique. L'imprimerie apparue au XV^e (1448) favorise le développement et la diffusion des idées. Les voyages de Christophe Colomb (1451-1506), Vasco de Gama (1469-1524), Magellan (1480-1521) ouvrent de vastes perspectives. Les récits des grands voyageurs, la découverte de textes antiques par un plus large public, encouragent le partage et l'échange de la réflexion. L'astronomie est en pleine évolution avec Nicolas Copernic (1473-1543) qui démontre que la Terre n'est plus à considérer comme le centre de l'univers car elle tourne autour du soleil. Dès lors, l'homme s'interroge sur lui-même et sa place en ce monde. Il sera soutenu par un de ses plus fervents défenseurs, Galilée (1564-1642). Le chirurgien et anatomiste Ambroise Paré (1509-1590), sera considéré comme le père de la chirurgie moderne.

L'année 1562, avec les guerres de religions entre les Catholiques et les Protestants (les Huguenots), signe la montée des intolérances. Le 25 août 1572, la nuit du massacre de la Saint-Barthélémy à Paris en est l'apothéose. La liberté de conscience ne sera déclarée qu'en 1598 avec l'Édit de Nantes. Cette période sanglante influencera toute la littérature notamment la poésie (Ronsard, 1524-1585 et Agrippa d'Aubigné 1552-1630) mais aussi les commentaires et discours (Michel de l'Hospital 1506-1573 et La Boétie 1530-1563) ou les *Essais* (Montaigne 1533-1592).

L'humanisme

« Humanitas » en latin signifiant « culture de l'esprit », l'humaniste est un spécialiste des textes anciens. Il lit le latin, le grec, l'hébreu, parfois l'arabe. Il étudie la grammaire et s'intéresse aux faits de civilisations, aux textes sacrés, à la rhétorique. Cependant, le terme « humanisme » n'a été véritablement attribué qu'au XIX^e siècle. L'érudit Érasme (1467-1536) dans *Éloge de la folie* où la déesse folie critique notamment le clergé et les courtisans, fut incontestablement un modèle d'humaniste. L'humanisme est associé à la culture mais aussi à l'élégance morale, la sagesse, une philosophie de vie construite sur la courtoisie, la politesse, la grandeur de l'homme. Celui-ci trouve une place essentielle au centre de la pensée, place longtemps attribuée à Dieu. Au sortir de l'obscurantisme du Moyen Âge, on commence à croire en l'homme qui pense, réfléchit, progresse. L'humanisme s'enracine jusqu'à nos jours. Au XX^e siècle, Albert Camus ou J.M.G. Le Clézio et bien d'autres peuvent être considérés comme des humanistes.

La Renaissance artistique

La France a découvert à travers ses conquêtes en Italie, la culture du Quattrocento (xv^e siècle). L'esprit de la Renaissance italienne imprègne progressivement la création française. Le roi François 1^{er} (1494-1547) jouera pour la Renaissance française un rôle essentiel en devenant le protecteur et le mécène de nombreux créateurs. Il est aidé par sa sœur, Marguerite de Navarre. Il fit venir en France des Italiens illustres tels le peintre, sculpteur, architecte et savant Léonard de Vinci (1452-1519), l'orfèvre et sculpteur florentin Benvenuto Cellini (1500-1571), le peintre vénitien Le Titien (1488-1576), le peintre et architecte le Primatice (1504-1570). Il favorisa l'architecture avec l'épanouissement des châteaux de la Loire. Il fonde une bibliothèque destinée aux ouvrages gréco-latins, favorise la création d'universités.

En littérature, le roman se développe, subissant diverses influences. Il se cherche, souffrant toujours d'une réputation discréditée. Dans la veine des romans satiriques de la fin du Moyen Âge tel *Le Roman de Renart*, avec des personnages qui rejettent les codes de la chevalerie pour duper leurs contemporains et pour provoquer le rire, s'inscrit François Rabelais (1494-1553), protégé de Marguerite de Navarre. Médecin, humaniste et évangéliste, il invente des géants, des guerriers sanguinaires dans *Pantagruel* (1532) et *Gargantua* (1534) suivi du *Tiers Livre* (1546). *Le Quart Livre* (1552) introduit des monstres, puis *Le Cinquième Livre* (1564) achève les aventures de Pantagruel. Il y développe notamment ses thèses sur l'éducation.

2 Le xvii^e siècle : le Baroque, la Préciosité, l'Honnête homme, le Classicisme

Le grand siècle

Le grand siècle s'étend de la mort d'Henri IV en 1610 à la mort de Louis XIV en 1715 en passant par la régence de Marie de Médicis, Louis XIII et son ministre Richelieu, la régence d'Anne d'Autriche et son ministre Mazarin. Au début de son règne, Louis XIV va lutter contre la Fronde (1649-1653), la révolte des seigneurs, et asseoir son autorité. Pendant son long règne, sous le régime de la monarchie absolue de droit divin, la cour concentre à Versailles une partie importante de la noblesse. La cour régit l'étiquette, les bienséances, la culture, la mode mais engendre aussi des flatteries, des bassesses et des corruptions. La société est fondée sur les trois ordres : la noblesse, le clergé, le tiers état. En sciences, Descartes impose les lois de la raison mathématiques. Pascal et Newton révolutionnent les théories scientifiques. La médecine reste centrée sur la théorie des quatre humeurs à évacuer coûte que coûte : sang, flegme, bile jaune et bile noire.

Le baroque

Le baroque vient de « barrocco » en portugais et signifie « perle irrégulière ». En ce début de siècle, l'époque est au foisonnement d'idées, de sensibilités et à la volonté d'une liberté créative. L'esthétique baroque est faite de contrastes, de mouvements,

de surabondance, de fantaisie et de complexité, d'exubérance. Le style multiplie les variétés de tons, de genres et utilise les figures de style de l'amplification et de l'emphase. Du style baroque se dégage une volonté de liberté, de rejet des contraintes qui traduisent l'inconstance – notamment amoureuse – de l'homme, ses folies, ses vanités. Le baroque s'oppose au classicisme.

La préciosité

Au début du XVII^e la préciosité, phénomène social européen, relève du besoin d'échapper à une époque rude et mal dégrossie de la fin des Valois avec Henri IV mais surtout sous Richelieu. Se développent alors **la courtoisie, la politesse, la conversation raffinée et élégante** dans les salons autour des gens de lettres et des Seigneurs. Bientôt, la préciosité prend des formes quelque peu « ridicules » quand certains excès provoquent l'affectation que va dénoncer Molière dans *Les Précieuses ridicules* ou *Les Femmes savantes* (1672) mais aussi les attaques de La Bruyère avec *Les Caractères* (1688) et Boileau avec *Satires sur les femmes* (1694). **La littérature précieuse** a pour principal sujet « l'amour », un amour courtois et platonique. La « *carte du tendre* » initiée par mademoiselle de Scudéry dans *Clélie* illustre le parcours amoureux idéal. Cet amour doit être pur et libre. **Le langage devient précieux** : on préfère la périphrase qui atténue plutôt que le propos brut et vulgaire, ainsi le « *fauteuil* » devient-il « *commodités de la conversation* » (*Dictionnaire des précieuses* de Somaize, 1660). La métaphore et la métonymie intriguent plus que le mot précis et l'hyperbole flatte le sens de l'exagération.

L'honnête homme

Il naît en réaction à la pédanterie et la préciosité. Il s'avère cultivé, raffiné dans ses manières, ouvert à la discussion, réfléchi et galant. L'honnête homme allie avec élégance mondanité et moralité. C'est un homme discret qui ne cherche pas à attirer les regards. Il est mesuré dans ses réactions et respectueux de l'autre. D'un jugement sûr, il porte sur la société et ses semblables un regard bienveillant mais aiguisé pour déceler le mérite personnel au-delà de la position. Il s'adapte facilement à toutes les situations avec esprit car il possède l'art de la conversation. L'honnête homme – comme les humanistes – s'appuie sur la nature qu'il s'agit d'imiter pour ne pas se laisser pervertir par le superficiel, le factice.

Le classicisme

Le classicisme part de l'homme et de la nature humaine, respectant le réel. Esthétique et éthique sont liées. Louis XIV est ouvert à la littérature et à l'art en général. Lui, le monarque de droit divin, tolère les écrivains même les plus critiques s'il leur reconnaît du talent. Il soutient Boileau, Racine, Bossuet, Molière et même La Fontaine qu'il n'apprécie guère mais dont il reconnaît le talent. C'est dans l'architecture qu'il laisse s'épanouir son désir de grandeur avec Versailles mais aussi le Palais du Luxembourg ou la chapelle de la Sorbonne. L'esthétique classique (rigueur et sobriété) applique les notions de pureté, de proportions à l'instar de l'Antiquité. La peinture est servie par Poussin, Le Brun, Mignard et la musique par Lully qui s'impose à la cour, notamment au théâtre dans les comédies ballets.

Le jansénisme

Du nom du théologien hollandais Jansénius (1585-1538), le jansénisme se développe dans la deuxième moitié du siècle. Des auteurs comme La Rochefoucault ou Racine parlent de l'homme esclave de ses passions, celles-ci étant nuisibles à son âme. Le mouvement janséniste s'engouffre dans ce pessimisme : l'âme en état de péché originel est condamnée à la damnation si Dieu ne lui accorde pas sa grâce. Il n'est, dans cette doctrine, reconnu aucun libre arbitre. Le couvent de Port Royal et des auteurs tel Pascal avec *Les Provinciales* (1656-1657), s'inscrivent dans la querelle contre les Jésuites et proposent le renoncement au monde et à ses tentations. Ce courant austère inquiète l'Église et l'État. En 1653, le pape Innocent X le déclare hérétique et Port Royal est détruit.

Le libertinage

Le libertinage remet en question l'autorité pour s'affranchir des contraintes. Ce mouvement sceptique, quelque peu athée, doute de tout et entretient des querelles avec les Institutions religieuses ou royales préparant ainsi le siècle des Lumières. (Ex : *Dom Juan* de Molière)

En littérature

Le siècle est celui de la foi et de la raison autour de Descartes (1596-1650) avec son *Discours de la Méthode* (1637) et de Pascal (1623-1662) avec ses *Pensées* (1670, œuvre posthume) affirmant que l'imagination est « maîtresse d'erreurs ». Tous deux s'opposent aux Anciens dont ils reconnaissent les mérites mais des mérites qu'ils estiment dépassés par les progrès de la science. Les esprits s'échauffent jusqu'à l'exagération ridicule. Naît alors une hostilité entre traditionalistes et novateurs. Cette hostilité passera à la postérité sous l'expression « querelle des Anciens et des Modernes ».

Vers 1680, les Modernes menés par les frères Perrault, osent beaucoup, critiquent et revendiquent leur indépendance envers les œuvres gréco-latines, prônent la supériorité des progrès de l'intelligence et des progrès scientifiques, artistiques. Ils provoquent une réaction virulente des défenseurs des « Anciens ». Boileau s'impose comme leur chef de file. La Fontaine, Racine, Bossuet, s'indignent et répliquent : Homère et Virgile restent leurs « dieux du Parnasse ». C'est Fénelon (1651-1715) qui réconciliera tout le monde en montrant avec mesure les défauts et vertus des uns et des autres. La querelle, un temps apaisée, reprendra vingt ans plus tard.

Les longs romans connaissent un succès considérable pour l'élégance de leur langue. Mais, le roman reste considéré comme un genre mineur. C'est avec la parution de *La Princesse de Clèves* en 1678, que le roman prend un virage novateur qui préfigure les grands romans réalistes du XIX^e. Ce roman se distingue par l'habile association **de l'esprit précieux** de l'époque (désordre de la passion, langage, problèmes discutés dans les salons) et **d'une finesse littéraire** (vérité des personnages dans leur analyse) préparant, par sa rigueur et sa précision, l'esprit du classicisme. Ce roman s'avère extrêmement novateur pour l'époque.

Le théâtre et la tragédie

Le XVII^e est l'âge d'or du théâtre. Les théâtres comme l'hôtel de Bourgogne qui réunit la Troupe Royale sont fréquentés par la bourgeoisie. Il deviendra la Comédie Française à partir de 1687 en fusionnant avec la Troupe de Molière. Jusqu'en 1673, Molière s'installe au Palais Royal dans une rare vraie salle de mille à mille cinq cents places, destinée au théâtre. Ces troupes sont financées par des pensions et subventions royales ou seigneuriales. L'aristocratie suit les représentations à la cour de Versailles où Louis XIV commande des pièces, des comédies-ballets de Molière sur des musiques de Lully ou des tragédies telle *Iphigénie* de Racine. La religion exerce une censure sévère sur le théâtre avec des contrôles rigoureux. Les comédiens sont excommuniés car ils jouent d'autres vies que la leur, ce qui est répréhensible pour l'Église.

L'action de la tragédie est basée sur la fatalité, le destin dicté par des puissances extérieures à l'homme. Le héros est le jouet malheureux de ce destin et évolue entre amour, haine, jalousie et raison. Ses valeurs l'obligent à des choix impossibles que des forces supérieures lui imposent. De condition illustre, il affronte avec dignité et noblesse des dilemmes insolubles dont il peut sortir grand mais qui le mènent souvent à la mort. La tragédie triomphe notamment avec Corneille (1606-1684) dans *Le Cid* (1637) mais aussi Racine (1639-1699) avec *Phèdre* (1677) ou *Bérénice* (1670). La tragédie classique est écrite en vers (souvent alexandrins) en cinq actes. Elle suit la règle des trois unités : unités d'action, de temps et de lieu

- L'unité d'action : l'action unique évite la dispersion de l'attention dans des intrigues secondaires. L'action peut alors se dérouler chronologiquement respectant une certaine logique.
- L'unité de temps : l'action ne doit pas se dissoudre dans le temps mais au contraire ne pas excéder le récit d'une journée tout en respectant la vraisemblance.
- L'unité de lieu : tout le drame s'effectue dans un seul endroit. Une bataille dans le texte sera relatée par les personnages qui en reviennent (aucune scène choquante ne doit être présentée au public, le recours au récit est donc nécessaire).

Le théâtre et la comédie

Des troupes itinérantes viennent régulièrement d'Italie, depuis le XVI^e siècle. Certaines s'installent en France, invitées par Mazarin vers 1650 au théâtre du Petit Bourbon puis au Palais Royal, enfin à l'hôtel de Bourgogne. **La Commedia dell'arte**, grâce à un canevas qui donne une ligne directrice sans rien imposer aux acteurs, propose des personnages caricaturaux, une intrigue légère, une mise en scène simplifiée, une gestuelle stéréotypée et excessive. Elle rend familiers les personnages d'Arlequin, Pierrot, Colombine, Scaramouche, Pantalone, Polichinelle. Leur insolence aura raison de la patience du roi qui les fera expulser quand ils s'attaqueront à Madame de Maintenon, en 1697 dans la *Fausse Prude*.

La comédie s'appuie sur les ressorts du comique et se termine toujours de façon heureuse. Elle met en scène des personnages de la vie quotidienne souvent en trois actes. Les relations familiales sont privilégiées et conflictuelles souvent entre maîtres et valets. Si elle fait rire, la comédie dénonce cependant de nombreux travers

sociaux et vices individuels, ex : *l'Avare* ou *Tartuffe* (1664) où Molière (1622-1673) montre, pour l'un, l'excès d'un vice qui mène au ridicule et, pour l'autre, la naïveté d'un dévot abusé.

3 Le XVIII^e siècle : les Lumières

Le siècle

La monarchie, à la mort de Louis XIV commence à décliner avec le régent, Philippe d'Orléans, un libertin aux mœurs dissolues. Il donne le ton à un relâchement général après l'austérité de la fin du règne de Louis XIV. Chacun veut profiter des plaisirs. Louis XV, ensuite, cumule les maîtresses et sera vite contesté dans le pays. Les guerres se multiplient. Louis XVI essaie des réformes mais en vain. La cour perd son influence au profit des salons, ex : salon de Madame de Lambert (1710-1733), Madame Du Deffand (1740-1780) ou de Mademoiselle de Lespinasse (1764-1776) où se côtoie le monde des intellectuels. Dans les cafés (café de la Régence autour de Diderot ou le café Procope) et les clubs tel le club de l'Entresol (la mode est à l'anglomanie) circulent des idées nouvelles. Dans ces lieux, hors de la cour, l'esprit critique se développe, s'aiguise. Les journaux, les sociétés secrètes se multiplient. Les hommes des Lumières font de la Raison leur guide.

Les États généraux de 1789 signent la fin de l'Ancien Régime. Le 14 juillet 1789, la prise de la Bastille installe la révolution. En 1792, la République peine à s'imposer dans le régime de terreur voulu par Robespierre. En 1799, après la Convention et le Directoire, le coup d'État de Bonaparte, le 18 Brumaire, ouvre d'autres horizons. Sacré empereur en 1804, Napoléon installe un pouvoir autoritaire jusqu'en 1815 où il est battu à Waterloo. C'est alors la Restauration avec Louis XVIII, frère de Louis XVI.

Le siècle des Lumières

Le siècle des Lumières doit son nom au philosophe allemand Emmanuel Kant qui, en 1784 fait paraître *Qu'est-ce que les Lumières ?* Pour lui, les Lumières s'opposent à l'obscurantisme et rendent l'homme raisonnable, libre et rationnel, un homme qui prend son destin en main. Les philosophes de ce siècle se reconnaissent dans cet homme à l'esprit critique qui loue tolérance et liberté d'expression, égalité et justice.

Le siècle se caractérise par la passion des débats d'idées. Les philosophes revisitent les fondements, notamment religieux, de la société en s'appuyant sur l'autorité de la Raison humaine proche des idées de Descartes. Le prestige de la France traverse l'Europe grâce à sa culture et sa langue. Montesquieu se dit « citoyen du monde ». Le siècle se tourne vers le bonheur de chacun et le bonheur social contre un bonheur céleste prôné par l'Église dont le pouvoir est remis en question. Perçus comme raisonnables et sensibles, les philosophes s'opposent à la Raison d'État dans leurs ouvrages polémiques.

Les trois ordres de l'Ancien Régime restent immuables avec d'abord une noblesse dite « d'épée » (de tradition familiale), une noblesse de « robe » (charge achetée). Celle-ci très ambitieuse, s'impose auprès du roi. Ensuite, le clergé, puissante force religieuse et

politique, joue un rôle toujours prépondérant dans la lutte contre les jansénistes. L'ordre des jésuites est particulièrement influent et s'affirme dans l'éducation des jeunes jusqu'à sa dissolution en 1764. Quant au tiers état, dans une France majoritairement rurale, il souffre notamment de la famine et des maladies.

L'économie du pays, jusqu'en 1775, se développe régulièrement et profite à la bourgeoisie. Cette expansion est due en grande partie aux découvertes scientifiques : *l'Encyclopédie* de Diderot et *Histoire naturelle* de Buffon divulguent les diverses techniques et sciences. Mais, lorsque de mauvaises récoltes répétées affligent les paysans, le désastre financier s'annonce malgré le système de Law (monnaie de papier) devenu un modèle dans les relations économiques.

La nature toute puissante et ses sciences interrogent la religion : n'existerait-il pas un Dieu horloger qui régirait l'ordre du monde ? Le philosophe des Lumières est un penseur, un homme d'esprit qui défend les causes perdues. Il aime la société, veut la servir. C'est par la littérature qu'il affirme ses idées mais il doit parfois user de subterfuges littéraires pour les révéler et livrer ses critiques.

Le mythe du « bon sauvage »

La notion de « bon sauvage » vient des voyages en terres lointaines où les conquérants découvrent un homme simple, généreux, proche de la nature et ignorant la corruption. D'abord jugé « sauvage », les philosophes – notamment Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) – voient en lui l'homme de l'origine, l'homme primitif. Rousseau, grand amoureux de la nature où il aime vivre en solitaire (cf : son autobiographie *Les Rêveries d'un promeneur solitaire* en 1776-1778) estime que la société corrompt l'homme naturellement bon et le rend profondément malheureux. Toute sa vie, il tentera de retrouver l'essentiel dans l'homme d'avant la corruption sociale, l'homme « naturel » et écrira dans les *Confessions* (VIII) : « *Insensés qui vous plaignez sans cesse de la nature, apprenez que tous vos maux viennent de vous* ». Néanmoins un mythe est une représentation symbolique, pas une réalité : Le mythe du « bon sauvage » illustre la quête du bonheur simple et naturel.

L'Encyclopédie

L'encyclopédie est une œuvre emblématique du XVIII^e siècle. Diderot (1713-1784) est un homme érudit et curieux, aussi bien critique d'art qu'essayiste, romancier qu'épistolier, dramaturge que philosophe. Très vite, avec d'Alembert, il souhaite un ouvrage qui réunisse les connaissances humaines et ouvre l'esprit du grand public. Les deux écrivains veulent un « *dictionnaire raisonné des sciences, des arts et techniques* ».

D'abord une œuvre au service des arts mécaniques, *l'Encyclopédie* deviendra un moyen pour les philosophes de dispenser les idées des Lumières. Les Encyclopédistes nourrissent l'idée commune du bonheur par le progrès de la civilisation. Si les philosophes saluent le projet, les jésuites rejoints là par les jansénistes, s'en inquiètent. L'ouvrage met souvent en doute les religions révélées et sème les doctrines athées fondées sur la raison plus que sur l'existence de Dieu. L'Encyclopédie rencontrera des oppositions violentes jusqu'à la censure et l'interdiction de certains volumes. Diderot, après 1758, se voit dans l'obligation de poursuivre secrètement le travail.

L'art

Il devient plus raffiné moins grandiose, du **rococo** à l'image des peintures de Watteau (1684-1721), des portraits de La Tour (1704-1788), de Fragonard (1732-1806), de Boucher (1703-1770), de Chardin (1699-1779) puis du **néoclassicisme** des grandes toiles de David (1748-1825) et des sculptures de Houdon (1741-1828). À côté de la poésie et de la tragédie, le roman et le drame se développent. Les traités philosophiques, appuyés sur la raison et la nature, passionnent.

Au XVIII^e siècle, le roman va prendre une importance croissante, les lecteurs sont de plus en plus nombreux. Le roman est d'autant plus apprécié qu'il diffuse largement les idées des Lumières car on écrit beaucoup. En effet, le roman prend des formes variées et inattendues souvent pour déjouer la censure : **le roman épistolaire**, ex : *Les Lettres persanes* de Montesquieu (1721) ; *Julie ou la nouvelle Héloïse* (1762) de Jean-Jacques Rousseau ; *Les liaisons dangereuses* (1782) de Choderlos de Laclos ; **le conte philosophique**, ex : *Candide* (1759) de Voltaire ; **des romans pastoraux**, ex : *Paul et Virginie* (1788) de Bernardin de Saint-Pierre ; **des romans mémoires**, ex : *Mémoires et aventures d'un homme de qualité* (1728-1731) de l'Abbé Prévost, *La Vie de Marianne* (1731-1742) de Marivaux ; **des romans libertins**, ex : *Justine : les infortunes de la vertu* du marquis de Sade ; **des récits à la première personne**, ex : *Manon Lescaut* (1731) de l'Abbé Prévost ou **sous la forme de dialogues**, ex : *La Religieuse* (1780) ou *le Neveu de Rameau* (1761-1782) de Diderot ; **des récits imbriqués**, ex : *Jacques le fataliste et son maître* (1765-1784) toujours de Diderot.

Ces romans reflètent l'individu tel qu'il est alors perçu : un être à la psychologie complexe dans un siècle aux idées politiques, religieuses, philosophiques en pleine évolution.

À la fin du XVIII^e, la tragédie reste un genre noble prospère. La comédie se tourne plus vers la satire sociale. Mais le théâtre s'écarte progressivement des canons de la mythologie et de la règle des trois unités de la tragédie pour trouver plus de naturel et d'authenticité afin d'incarner les valeurs des Lumières. Il cherche un peu sa voie entre comédie et tragédie.

Avec **Marivaux** (1688-1763) la comédie s'épanouit. D'héroïque et romanesque, elle devient vite comédie de mœurs puis comédie sentimentale et moralisante. Écrit en prose, le **drame bourgeois**, par la mise en scène de situations familiales et sociales, veut rendre l'homme meilleur. Les personnages sont d'un milieu simple proche de la vie quotidienne. Le ton, sérieux, loue la vertu et son rôle est moralisateur.

Beaumarchais (1732-1799) théorise le drame bourgeois dans *Essai sur le genre dramatique sérieux* en 1767. De nature plutôt sanguine et virulente, il se bat à coups de pamphlets contre ses ennemis jusqu'à être emprisonné pour violence en 1770. Il écrit, en 1775, *Le Barbier de Séville* où son insolence est dénoncée par la censure. Mais, la franche gaieté du ton léger séduit son public. En 1784, *Le Mariage de Figaro*, pièce dans laquelle se multiplient les attaques contre l'aristocratie et toutes les institutions, menace l'ordre social. Il y cultive l'intrigue, fait rire un public largement conquis par une satire

particulièrement osée. La pièce est d'abord interdite par Louis XVI puis à nouveau autorisée. Une suite, *La Mère coupable* en 1792, n'a pas le même succès et Beaumarchais finit sa vie, proscrit.

4 Le XIX^e siècle : le Romantisme, le Réalisme, le Naturalisme, le Symbolisme, le Parnasse

Le siècle

Ce siècle se caractérise par la grande diversité de ses mouvements littéraires et ses remous politiques : Consultat, Empire, Restauration, Monarchie de Juillet, Seconde République, Second Empire, Troisième République. Les écrivains n'hésitent pas à s'engager en politique. Lamartine devient député puis chef du gouvernement provisoire, Hugo lutte contre Napoléon III et Zola défend la cause de Dreyfus. La question sociale agite les penseurs jusqu'aux journées de juin 1848 et la Commune de 1871.

En sciences, les travaux de Louis Pasteur, de Pierre et Marie Curie sur le radium, provoquent une avancée extraordinaire dans les sciences qui prennent une importance jamais égalée et influencent les écrivains. La révolution industrielle accentue les problèmes sociaux liés à l'essor du prolétariat urbain. En parallèle, se construisent des fortunes offrant aux écrivains des sujets de réflexion et d'écriture. La France se mobilise aussi dans son expansion coloniale dont l'Algérie en 1830.

La presse se développant et les lecteurs étant plus éduqués, plus scolarisés, l'importance du roman devient considérable. Il traduit les évolutions et les événements de la vie sociale.

Le Romantisme

Il se caractérise par une expression des sentiments, un lyrisme personnel, une exaltation du moi avec pour décor une nature parfois tourmentée, des voyages et l'attrait de l'Orient, loin de toute civilisation. L'art se libère de l'époque classique. L'imagination et la sensibilité l'emportent. La poésie, en vers ou en prose, exprime largement la nostalgie, le temps qui passe et la quête d'un idéal avec Chateaubriand, Hugo, Lamartine, Nerval, Musset, Vigny mais aussi Baudelaire, Flaubert, Stendhal. Le romantique se sent seul, incompris et pleure sur lui-même. En peinture se distinguent Géricault et Delacroix. En musique, Chopin et Berlioz traduisent la mélancolie de l'époque.

Le roman historique inspire les romantiques. Ainsi découvre-t-on *Les trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas (1802-1870) ou, cédant à la mode médiévale, *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1802-1885). L'exaltation du moi romantique est aussi favorable aux romans-confession, des histoires singulières dans un récit fictif : *René* (1802) de Chateaubriand (1768-1848), *La Confession d'un enfant du siècle* (1836) d'Alfred de Musset (1810-1857), *Adolphe* (1816) de Benjamin Constant (1767-1830). **Les romans de mœurs** tels ceux de Balzac ou de Stendhal font fureur. Enfin, le romantisme se tourne vers le religieux et le fantastique : *La Vénus d'Ille* (1837) de Prosper Mérimée (1803-1870).

Fondé sur le lyrisme, le poète s'intéresse à l'expression du « moi » jusqu'à l'exaltation et au « mal du siècle ». Il se tourne vers le rêve, l'amour, la nature sauvage, la fuite du temps en assouplissant l'alexandrin et en inventant le poème en prose. Hugo avec ses *Contemplations* (1856) en est la tête de file. Alphonse de Lamartine (1790-1869) écrit une autobiographie sentimentale où le poète s'épanche sur ses souffrances : *Méditations poétiques* (1820) mais retenons aussi Alfred de Vigny (1797-1863) ou Alfred de Musset (1810-1857) avec *Les Nuits* (1835-1857).

Le réalisme

En réaction au romantisme et à ses excès, le réalisme en lien avec le « scientisme » ambiant, veut une analyse minutieuse de faits réels, des études de comportements en situation mais reste parfois aussi dans l'illusion du réel. Les peintures de mœurs se développent avec Balzac (1799-1850) dans *La Comédie humaine*, Stendhal ou Flaubert. Un peintre, Courbet, illustre ce mouvement. Apparaissent des romans qui veulent être plus proches de la réalité et s'appuient sur une solide documentation autour de Flaubert (Ex : *Bouvard et Pécuchet*, 1881) et de Zola (réalisme et naturalisme) mais aussi de Hugo avec *Les Misérables* (1862).

Le naturalisme

Le naturalisme s'applique à décrire presque scientifiquement la société et ses travers : la misère, l'ambition, l'alcool, la paresse, l'argent, la prostitution. Émile Zola montre les rouages de l'hérédité dans les 20 livres [*D*]es *Rougon-Macquart* (1871-1893).

Le symbolisme

Le symbolisme, lui aussi en réaction au réalisme et au naturalisme, au positivisme d'un Auguste Comte (1798-1857) qui prône la connaissance née des faits souvent scientifiques, les poètes symbolistes se passionnent pour la psychanalyse et l'inconscient. Les romans reprennent ce symbolisme notamment *Dominique* (1862) d'Eugène Fromentin ou *Les Diaboliques* (1874) de Barbey d'Aurevilly. Il inspire beaucoup les poètes tels Villiers de l'Isle-Adam, Baudelaire mais aussi Mallarmé, Rimbaud et Verlaine. Ceux-ci veulent libérer la poésie en dépassant le mot, en l'entraînant dans un au-delà du sens, créant de l'inédit. Ils s'appuient sur la force du symbole pour évoquer le mystique, la face cachée des choses. Ils innovent, bouleversent le langage tel *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire (1880-1918). Ils traduisent souvent le mal-être du poète : *Les Fleurs du mal* (1857 et 1861) de Charles Baudelaire (1821-1867) ; Gérard de Nerval (1808-1855) ; Le comte de Lautréamont (1846-1870) ; Paul Verlaine (1844-1896) avec les *Poème saturniens* (1866) et Arthur Rimbaud (1854-1891) avec *Illuminations* (1886). Stéphane Mallarmé (1842-1898) recherche la concision, suggère le monde et capte l'essence des choses dans une langue jugée parfois obscure.

Le symbolisme établit des correspondances entre le monde sensible et l'expérience du subconscient, la réalité et l'imaginaire. Les peintres Gustave Moreau et Odilon Redon, transposent le réel en valeurs symboliques. Les musiciens Gabriel Fauré et Claude Debussy innovent dans cette veine.

Au Théâtre, les règles classiques vont être écartées voire rejetées par les écrivains romantiques.

Ceux-ci souhaitent davantage traduire la réalité quotidienne. Il s'agit de mêler le comique, voire le burlesque, au tragique jusqu'au sublime parfois, comme dans la vie. Des auteurs tel Musset privilégient la comédie pour sa légèreté libre et naturelle de la conversation de salon. Dans *Les Caprices de Marianne* (1833) et *On ne badine pas avec l'amour* (1834), se mêlent fantaisie et émotion avec spontanéité jusqu'au badinage, parfois même au tragique. Ses personnages peuvent être simples, coquets et souvent naïfs. Certains s'avèrent grotesques provoquant les rires. Le vaudeville né au siècle précédent prend de l'ampleur au XIX^e. Il est totalement basé sur un quotidien mâtiné de comique sur le thème « le mari, la femme, l'amant dans le placard » fait de quiproquos, de tromperies et d'adultères. Le comique de situation est exploité à outrance dans une succession de rebondissements légers et parfois grivois, ainsi *Le Voyage de M. Perrichon* (1860) d'Eugène Labiche (1815-1888) ou *Le Dindon* (1896) de Georges Feydeau (1862-1921). Le symbolisme prépare la poésie du XX^e siècle en révolutionnant le fonctionnement du langage et l'idée même de poésie.

Le Parnasse

Le mouvement tire son nom du mont Parnasse qui, dans l'antiquité, était la montagne des Muses, consacrée à Apollon. Il apparaît en réaction à la « sensiblerie » romantique et à l'excès de lyrisme. Il se voue à une poésie plus formelle et recherche le « beau » à travers la technique du texte en reprenant les formes classiques tel le sonnet. D'aucuns lui reprochent sa froideur. Théophile Gautier (1811-1872) initie le mouvement et revendique « *l'art pour l'art* ». Pour lui, « *l'utile et le beau sont incompatibles* ». La revue *Le Parnasse contemporain* avec trois recueils de vers (1866-1871-1876) regroupe les œuvres de Gautier, de Leconte de Lisle (1818-1894) avec *Poèmes antiques* (1852) et *Poèmes barbares* (1862), Théodore de Banville (1823-1891), José Maria de Heredia (1842-1905).

5 Le XX^e siècle : le Surréalisme, l'existentialisme, l'absurde, le nouveau roman

L'époque

Le siècle peut se « découper » en plusieurs périodes :

- **L'avant-guerre de 1914** où la France traverse différentes crises : l'affaire Dreyfus qui agite le pays ; la séparation des Églises et de l'état ; des conflits sociaux.
- **La Première Guerre mondiale, 1914-1918**, qui remet en cause beaucoup d'équilibres notamment avec la place prise par les femmes dans la vie sociale. Bien que gagnée, la guerre laisse le pays exsangue.
- **L'entre-deux-guerres** voit s'installer des débats idéologiques importants entre divers blocs et forces politiques.
- **La Seconde Guerre mondiale, 1940-1945**, remet en cause les équilibres politiques et a raison de la III^e République remplacée par le gouvernement de Vichy en 1940, divisant les Français. Les camps de concentration, les déportations et le génocide juif illustrent la barbarie de l'époque.

- **L'après-guerre** : la IV^e République sera balayée en 1958 après les conflits en Indochine et en Algérie. La V^e République naît sous l'égide du général de Gaulle.

Les sciences et techniques

Le développement des sciences et des technologies s'effectue de façon jamais enregistrée, les progrès s'intensifient : la fission de l'atome et la menace nucléaire marquent les esprits surtout après Hiroshima et Nagasaki en 1945. Einstein travaille (1879-1955) sur la relativité. Freud (1856-1939) bouleverse le monde médical avec la psychanalyse. Après la guerre, la frénésie de consommation transforme l'homme. Commence aussi la course à l'armement et à l'espace (premiers pas sur la Lune en juillet 1969). Le monde subit le premier choc pétrolier en 1973.

L'art

La peinture continue à rayonner avec Picasso, Chagall mais aussi des artistes comme le Russe Kandinsky, le Suisse Paul Klee, l'Américain Calder.

L'art abstrait relève d'un besoin d'interpréter la réalité pour en faire une re-création. En réaction aux impressionnistes, **le fauvisme** rejette les détails et accentue les contours. Ex : Matisse (1869-1954) ; Dufy (1877-1953) ; Vlaminck (1876-1958) ; Derain (1880-1954). **Le Primitivisme ou art naïf** offre la spontanéité. Ex : le douanier Rousseau (1844-1910). **L'expressionnisme** s'attache plus au tragique. Ex : Rouault (1871-1958), Modigliani (1844-1920). **Le cubisme** adopte des volumes géométriques. Ex : Picasso (1881-1973), Braque (1882-1963) ou Léger (1881-1955).

Le septième art

Grâce à Louis Lumière en 1895 puis Georges Méliès, les premiers films datent de 1897. Avant 1914, quelques grands noms s'imposent : Max Linder, Abel Gance puis, plus tard, René Clair, Buñuel, Dali ou Cocteau. Le cinéma prend vite son essor et de façon exponentielle diversifiant les formes et les techniques.

Le surréalisme (1914-1946)

En opposition à toutes les conventions sociales ou morales voire logiques, ce mouvement est fait de provocations et de productions insolites : l'art est soumis à une déstructuration avec la volonté d'en saisir le réel, l'essentiel. Ex : Giraudoux, Anouilh. L'automatisme est exploré par André Breton et Philippe Soupault, afin de libérer le langage. Issu du très insurrectionnel mouvement Dada ou **dadaïsme** (né en 1916 autour de Tristan Tzara 1896-1963) le surréalisme est vécu comme un acte révolutionnaire. Il joue sur l'inconscient, le rêve, les associations d'idées (préfigurées par Baudelaire avec les Correspondances), des images insolites jusqu'à l'étrange. Le mouvement dirigé par André Breton explore le désir, la folie de la passion et ne s'impose vraiment qu'à partir de 1924. La poésie en devient le porte-parole avec les *Manifestes du surréalisme* (1924-1930) d'André Breton (1896-1966), *Les Champs magnétiques* (1920) de Philippe Soupault (1897-1990). L'exploration d'un monde nouveau parfois onirique s'intensifie via le langage. Le poète travaille sur la puissance créatrice s'octroyant le droit à la liberté

de forme jusqu'à l'écriture automatique et, après-guerre, à l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle) qui invente de nouvelles contraintes littéraires avec Georges Pérec (1936-1982) et Raymond Queneau (1903-1976).

L'existentialisme (1935-1955)

Surtout représenté par le théâtre, les romans et essais de Jean-Paul Sartre, il pose au cœur de la réflexion, l'individu, sa subjectivité, sa liberté, ses choix et engagements. Ex : *La Nausée* (1938) de Jean-Paul Sartre ; *Le Procès* (1925) de Kafka. Albert Camus, quant à lui, se révolte et se fait le défenseur de l'homme.

Le Nouveau roman (1942-1970)

Nathalie Sarraute (1902-1999) avec *Tropismes* (1939) introduit le **Nouveau roman** où le contexte, l'intrigue, les personnages parfois anonymes sont seulement prétextes à une investigation de l'écriture. Elle pose la question de l'acte créateur. Elle est suivie par Michel Butor (1926-2016), « *Le roman est le laboratoire du récit* » dit-il. Dans *La Modification* (1957) le personnage est insaisissable. Robbe-Grillet (1922-2008) avec *Pour un nouveau roman* (1963) réfute l'importance de l'intrigue et même du personnage. Il voit dans le roman une fin en soi. J.M.G Le Clézio dans son premier roman en 1963, *Procès-Verbal*, travaille sur les mots (maux ?) en maître du langage. *La Disparition* (1969) de Georges Perec, prend le pari d'un récit sans la lettre « e ».

La littérature

En littérature, le roman devient, au fil du siècle, un fait économique (salons, prix littéraires, émissions, cinéma, télévision...). L'époque est riche et diversifiée. Les influences s'entrecroisent et les écoles se multiplient. Entre introspection et observation, deux écrivains chrétiens interrogent salut et damnation dans des romans psychologiques : Mauriac (1885-1970) et Bernanos (1888-1948). D'autres, cédant à un nouvel humanisme, mêlent l'analyse psychologique des personnages et fresque sociale. Romain Rolland avec *Jean-Christophe* (1904-1912) invente le nom de « **roman-fleuve** ». Dans la même veine, suivent *Les Thibault* (1922-1940) de Roger Martin du Gard et *Les Hommes de bonne volonté* (1932-1946) de Jules Romains. Montherlant, Saint-Exupéry offrent de la grandeur en réfléchissant sur l'homme. André Malraux met en scène la fraternité, le courage, l'idéologie révolutionnaire, l'abnégation notamment dans *La Condition humaine* (1933) ou *L'Espoir* (1937).

Les **romans autobiographiques** ont toujours intéressé pour ce que la singularité apporte à l'universel. Sous forme de mémoires ou de journaux, il est juste de relever *Souvenirs* (1958) de Jules Romains ou les *Mémoires* d'André Maurois (1942), le *Journal* de Julien Green (1919-1940) mais aussi le roman d'Hervé Bazin *Vipère au poing* (1948).

Les **romans historiques** proposent de grandes productions. Ex : *Voyage au bout de la nuit* (1932) de Céline, *Argiles et Cendres* (1948) de Zoé Oldenbourg, *Les Rois maudits* (1950-1977) de Maurice Druon. Les **romans d'aventures** avec Joseph Kessel, Romain Gary. Des **romans psychologiques**. Ex : *Le Grand Meaulnes* (1913) d'Alain Fournier, *Thérèse Desqueyroux* (1927) de François Mauriac, *Bonjour tristesse* (1954) de Françoise Sagan. Mais aussi *Les Mémoires d'Hadrien* (1951) ou *L'œuvre au noir* (1968) de Marguerite Yourcenar (1903-1987), première femme à l'Académie française en 1981.

Le siècle se termine sur des œuvres à retenir : *Fils* (1977) de Droubrovsky, *Désert* (1980) de J.M.G Le Clézio, *L'Amant* (1884) de Marguerite Duras, *Remise de peine* (1988) de Patrick Modiano, *Les Champs d'Honneur* (1990) de Jean Rouaud, *Les particules élémentaires* (1998) de Michel Houellebecq.

Au théâtre, lorsqu'Edmond Rostand (1868-1918) fait jouer *Cyrano de Bergerac* (1897) puis *L'Aiglon* en 1900, le public renoue avec le lyrisme et un certain romantisme quelque peu oubliés. Néanmoins, cet engouement ne sera que très éphémère. On parle alors de **néo-romantisme**. Au début du xx^e, le contexte social génère un théâtre où s'affirme une réflexion sur la condition humaine et les idées, celles en faveur d'une transformation des mœurs. Naît alors le **théâtre de boulevard** où la psychologie amoureuse, thème théâtral par excellence, reste privilégiée pour le plaisir simple du public. Cette forme quelque peu désuète attire pour sa légèreté, ses effets faciles. La mise en scène tourne autour de riches personnages qui se livrent à leurs plaisirs avec des femmes entretenues : une société élégante livrée à l'oisiveté. Puis vient le **Vaudeville** qui propose une satire du milieu bourgeois et de ses mœurs. Il s'appuie sur la caricature et le comique verbal, les quiproquos et les rebondissements. Après Eugène Labiche (1815-1888), le maître du genre est incontestablement Georges Feydeau (1862-1921) avec 39 pièces dont *Le Dindon* (1896), *La Dame de chez Maxim* (1899) *On purge bébé* (1910). Il se distingue par la maîtrise technique du rythme, de la mise en scène et du comique autour d'un thème central : l'adultère. Dans la veine comique, Georges Courteline (1858-1927), dans un style direct et satirique, exploite la réalité quotidienne et donne à regarder une nature humaine quelque peu risible. Alfred Jarry (1873-1907) avec le personnage d'Ubu grossit le burlesque jusqu'à l'in vraisemblable.

La fantaisie alliée au beau langage et le comique d'un Jean Giroudoux (1882-1944) offrent la nouveauté. Il se pose en « rénovateur de la Tragédie » afin d'échapper à la fatalité, avec des pièces comme *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* (1935) ou *Sodome et Gomorrhe* (1943). Depuis les années 1920, certains auteurs désacralisent les mythes antiques qu'ils transposent et modernisent, ainsi Jean Cocteau (1889-1963) avec *Œdipe-Roi* (1927) et *La Machine infernale* (1933) ou Jean Anouilh (1910-1987) avec *Antigone* (1944). La création dramatique s'affirme avec Claudel et *Le Soulier de satin* (1929) qui fait éclater l'espace et le temps dans une mise en scène inédite mais aussi Henry de Montherlant (1895-1972) avec *La Reine morte* (1942). Alors que se développe l'existentialisme littéraire, un théâtre plus philosophique, **un théâtre engagé** posant la question de la violence en politique, s'impose avec les pièces de Jean-Paul Sartre (1905-1980) : *La Nausée* (1938), *Huis-clos* (1944), *Les Mains sales* (1948) mais aussi Albert Camus (1913-1960) : *L'Étranger* (1942) et *les Justes* (1949). L'homme est placé face à son désespoir d'être où le sens de sa solitude et de ses souffrances est interrogé.

L'absurde

Eugène Ionesco (1912-1994) parodie jusqu'à l'absurde le théâtre de divertissement dénonçant l'oppression, la communication impossible et utilisant tous les ressorts de la dramaturgie : *La Cantatrice chauve* (1950), *Les Chaises* (1951), *Rhinocéros* (1960). Samuel Beckett (1906-1989) s'inscrit dans « l'anti-théâtre » sans décors ou presque, avec des personnages insignifiants, des répliques pauvres, une action réduite, explorant le néant et la perte de repères, ex : *En attendant Godot* (1948). Déjà apparaissent de nouvelles formes de langage théâtral annonçant le xxi^e siècle : *Le Square* (1955) de Marguerite Duras, *Pour un oui ou pour un non* (1982) de Nathalie Sarraute ou *Art* (1994) de Yasmina Reza.

En poésie, le vers devient libre, la ponctuation s'émancipe. Il s'agit d'explorer des pistes nouvelles hors du champ classique. Dans la première moitié du siècle, la peinture influence beaucoup l'époque avec des mouvements inattendus. Le symbolisme s'essouffle fin du XIX^e avec la mort de Mallarmé en 1898 et se succèdent alors des mouvements comme le « naturisme » ou le « néo-classique » proposant une métrique plus traditionnelle. Il a un second souffle avec Apollinaire (1880-1918) qui, dans une revue, *Les Soirées de Paris*, en 1913, prône l'innovation et plaide en faveur de ses amis cubistes Picasso et Braque. La poésie lyrique continue d'inspirer tout en se libérant des contraintes.

Pendant la Grande Guerre, le poète s'invite dans le rapport entre l'homme et le monde puis, lors de la Seconde Guerre mondiale, il devient militant. **La poésie s'engage** en résistance contre l'occupant nazi avec Louis Aragon (1897-1982) ; René Char (1907-1988) ; Robert Desnos (1900-1945) mort en camp de concentration à la libération ; Paul Éluard (1895-1952) ; Paul Valéry (1871-1945) qui se prononce sur la non-pérennité des civilisations. Les combats contre la colonisation favorisent l'affirmation de grands idéaux par les voix d'Aimé Césaire (1913-2008) dans *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) ou de Léopold Sédar Senghor (1906-2001) avec *Éthiopiennes* (1956). Après la Seconde Guerre mondiale, il devient difficile de parler de « mouvements littéraires ». La poésie dite « contemporaine » s'individualise.

6 Le XXI^e siècle : le post humanisme ou la transposition de l'imaginaire.

La littérature

Déjà bien amorcé au XX^e siècle, le développement des romans sentimentaux, policiers, fantastiques et de science-fiction, s'intensifie au XXI^e siècle alors que l'image, *via* des écrans multiples, envahit le quotidien. La polyphonie narrative permet d'explorer la multiplicité de la nature humaine. En ce début de siècle. L'intérêt se porte sur le fait divers, souvent judiciaire, avec une recherche nettement factuelle s'arrêtant sur le cas particulier, le détail voire l'insignifiant. La narration se transforme pour devenir proposition de fragments narratifs afin de permettre la mise en valeur des ressentis, des affects personnels sans, toutefois, la recherche de pathos. L'importance est accordée à la « parole portée sur... ». Le narrateur devient le porte-parole d'une voix sociale qui hésite, s'interroge, joue avec clichés et stéréotypes. La posture de l'écrivain se dilue quelque peu dans une critique sociale loin de l'engagement ou de la discussion politique. Passant du singulier à l'universel, le fait divers permet l'exploration de l'intériorité. Il s'agit donc de redéfinir la fiction

Le post humanisme ou la transposition de l'imaginaire

La science modifie la projection de la condition humaine en envisageant des techniques pour améliorer les capacités physiques et mentales de l'homme fécondant l'imaginaire. La Science-fiction traduit cet imaginaire décuplé – que les **neurosciences** annoncent – et propose un nouveau système de valeurs entre « évvasion créative » et « réalité qui n'est déjà plus virtuelle », sorte « d'après culture » des transhumains. La création par

le pouvoir d'évocation impose un nouveau regard de l'homme sur l'homme. La fonction narrative a perdu de sa force énonciative perturbant la fiction contemporaine. Un travail se poursuit dans un discours critique sur le fond et la forme interrogeant la posture de l'écrivain, ses formes linguistiques, sa quête identitaire.

Les nouvelles technologies du **xxi^e** remettent en question le théâtre. Le « spectacle vivant » tend à supplanter la forme « traditionnelle » pour proposer un concept élargi tourné vers une société plus encline à la diversité. Les technologies numériques et l'histoire des arts visuels conditionnent une nouvelle approche. L'écriture devient plus complexe, les scénographies s'appuient sur les nouvelles technologies pour interroger le « vivre ensemble » quelque peu mis à mal. La logique théâtrale chronologique d'une action et de textes de « rôles » se disloque. Le texte n'a plus la même place « sacrée » dans le théâtre contemporain : l'œuvre réinvestit l'espace scénique à travers un texte juste et canalisé à l'essentiel où l'image, le geste, le son, le visuel doivent faire sens et laisser le spectateur libre de son interprétation. Les nouvelles technologies offrent à la création un espace insoupçonnable ; l'ordinateur, notamment, a transformé le rapport à l'image et au son. Il n'est pas seulement un support pour « illustrer » une pièce, il appartient à la pièce, elle-même. Les interactions en réseaux de plateaux collaboratifs ou par Web ouvrent des perspectives à explorer dans lesquelles des techniciens trouvent toute leur place de créateurs. Ce théâtre joignant arts numériques et dramaturgie est un défi de politique culturelle à relever pour rejoindre le spectateur contemporain dans sa quête de sens interrogeant la réalité et le virtuel, l'humanité en transformation, hors des médias traditionnels.

Le Printemps des poètes ou le *Marché de la poésie* mais aussi des sites et des blogs révèlent l'intérêt que l'on continue d'accorder à la poésie. En ce début de siècle dynamique et prolifique, déjà se profilent quelques tendances :

- Le retour à un certain lyrisme proche de la réalité du monde, parfois pour la dénoncer.
- L'expérimentation du langage entre liberté et contraintes mais toujours dans la simplicité au service du sens.
- Le haïku, bref poème japonais qui traduit l'éphémérité d'un sentiment ou d'un état.
- Le slam, textes simples scandés et rythmés selon des rimes qui s'appuient sur des assonances.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans le temps.

1. **À quels siècles appartiennent les auteurs suivants ?**

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| - <i>Rabelais</i> | - <i>Camus</i> |
| - <i>Cocteau</i> | - <i>Beaumarchais</i> |
| - <i>Rousseau</i> | - <i>Sartre</i> |
| - <i>Molière</i> | - <i>Montaigne</i> |
| - <i>Giraudoux</i> | - <i>Marivaux</i> |

2. **À quel siècle parle-t-on de**

- | | |
|---|--|
| - <u><i>de classicisme ?</i></u> | - <u><i>de naturalisme ?</i></u> |
| - <u><i>d'humanisme ?</i></u> | - <u><i>de la querelle des Anciens et des Modernes ?</i></u> |
| - <u><i>de mythe du « bon sauvage » ?</i></u> | - <u><i>d'absurde ?</i></u> |
| - <u><i>de symbolisme ?</i></u> | - <u><i>de commedia dell'arte ?</i></u> |
| - <u><i>de vaudeville ?</i></u> | |
| - <u><i>de préciosité ?</i></u> | |

3. **Pour les périodes soulignées, pouvez-vous donner au moins un auteur s'y rattachant ?**

Testez vos connaissances

4. **Quelle est la bonne réponse :**

1. Les <i>Rougon-Macquart</i> sont une œuvre de : • Victor Hugo • Honoré de Balzac • Émile Zola	2. Les <i>Rêveries du promeneur solitaire</i> sont une œuvre de : • Voltaire • Rousseau • Lamartine	3. <i>L'étranger</i> est une œuvre de : • Camus • Sartre • Beckett
4. Le symbolisme est un mouvement littéraire qui : • développe l'absurde • rejoint le romantisme • travaille sur l'inconscient	5. Le mouvement des Lumières se caractérise par : • la passion des idées • la religion • l'irrationnel	6. L'existentialisme se définit par : • l'altruisme • la logique • la subjectivité

B. Les genres littéraires

1 Le roman

Ses origines

Le roman dont le nom vient du latin vulgaire « romanz », signifie la langue parlée par le peuple, en opposition au latin classique. Par extension, le roman deviendra un texte traduit du latin en français. Il prend ses racines dans l'Antiquité grecque et latine avec des œuvres comme *Le Satiricon* supposé de Pétrone (vers 14-66 après J.-C.), un Romain ami de Néron.

Le **roman** est un genre **polymorphe** qui a évolué au fil des siècles : d'abord considéré comme mineur, il a acquis progressivement ses titres de noblesse. Le roman est composé d'une intrigue dans un univers spatio-temporel avec des personnages. On parle de **fiction** quand ceux-ci sont imaginaires. Elle s'effectue par la **narration** longue et respecte une **situation d'énonciation** qui donne le contexte d'un message. Aujourd'hui, il est le genre le plus lu et le plus apprécié.

Un récit et une narration

Un **récit** est d'abord une histoire racontée (ou fiction) et la **narration** concerne les moyens utilisés pour raconter. Le **discours narratif** permet de construire l'imaginaire en racontant, dans un ordre chronologique ou non, des événements situés dans l'espace et le temps. De plus, le discours narratif peut décrire, expliquer, argumenter. Il inclut donc d'autres types de discours.

La psychologie des personnages agit en interdépendance avec les actions. Le roman avec des formes multiples (historique, fantastique, héroïque, comique, etc.) développe la même particularité : raconter une fiction avec tous les codes spatio-temporels de la réalité. Les personnages prennent corps et respectent ces codes. Ils vivent et agissent de façon à provoquer chez le lecteur une identification émotionnelle. Le roman interroge le lecteur sur sa condition d'Homme. L'imaginaire interfère alors avec la réalité par un acte commun de création entre l'écrivain et le lecteur.

Le rythme d'un récit

Il dépend du temps accordé à l'intrigue et au déroulement du récit lui-même. Il peut être :

- **linéaire** et donc chronologique même s'il observe des ellipses.
- **de structure simultanée ou alternée** dans le cas de récits juxtaposés sur la même durée.
- **un retour en arrière** (analepse) ou quelques retours sous forme de flash-back.
- **un récit enchâssé** ou récit dans le récit.
- **une projection** dans l'avenir (prolepse).

Le personnage

Il évolue au fil du livre. La manière dont il est présenté en dit long sur sa psychologie et sa place dans le récit. Il peut être :

- **le héros** de l'histoire ou **personnage principal**. De nombreux indices grammaticaux et lexicaux le présenteront pour mieux comprendre son importance,
- **un personnage secondaire** qui, toutefois, influence le déroulement de l'histoire (adjuvants ou opposants selon le schéma actantiel),
- **un figurant** ou personnage sans grande importance, traversant le récit.

Le héros et l'anti-héros

Le sens de **héros** demande à être précisé. Il peut s'agir du personnage central d'un roman mais aussi de celui qui fait vivre des histoires extraordinaires en raison de son charisme. Certains personnages, par leur personnalité hors du commun, leur intelligence ou leur courage, leur engagement, forcent l'admiration du lecteur. D'autres, par leurs actes, imposent naturellement le respect.

Face à ces êtres exceptionnels, il est possible de repérer **l'anti-héros** : des individus maléfiques qui instillent au récit l'obscurité, la destruction, le mal-être. Ce sont souvent des personnages qui, malgré leurs défauts, fascinent et attirent car ils ne sont pas toujours antipathiques mais malfaisants. Par ailleurs, certains encore sont considérés comme anti-héros en raison de leur banalité ou leur médiocrité.

2 La poésie

« Poète » et « poésie » viennent de « poësis » dérivé du verbe « poiein » en grec qui signifie « faire, créer ». Les Muses sont neuf déesses grecques qui inspirent les artistes. Chacune protège une forme différente d'art, par exemple, Calliope veille sur la poésie épique et l'éloquence tandis qu'Erato favorise la poésie lyrique et érotique. En Grèce, le poète (l'aède) a reçu des Muses l'inspiration pour transmettre les exploits des dieux et des héros. En cela, il possède une aura sacrée. Le poète est donc le créateur qui travaille à partir des mots, une matière bien spécifique, pour transmettre, traduire, suggérer, révéler, provoquer parfois. Respectant traditionnellement les vers et les rimes, la poésie peut toutefois être en prose à partir du XIX^e. Le poème se définit visuellement dans une page par sa disposition. Les règles poétiques, tout en ayant évolué au fil des siècles, respectent des codes proches de la tradition orale : musicalité, tempo, pauses, valeur incantatoire presque sacrée. Le poème en prose apparaît au XIX^e sous la forme de courts paragraphes, en dehors de tout vers et de toute rime. Ces paragraphes sont alors appelés **versets**.

3 Le Théâtre

Le théâtre est une « Narration sans narrateur », l'auteur s'adresse aux spectateurs par un texte mis en scène et interprété par des comédiens. Depuis l'antiquité, le **théâtre** a des fonctions sociales majeures, celles de divertir mais aussi de transmettre des valeurs pour le groupe. Les personnages se construisent par leurs répliques ou leurs tirades.

L'action se définit dans les rapports de force exprimés lors des gestes ou paroles et par la mise en scène. Le genre est appelé « dramatique » (« drāma » signifiant « action » en grec).

Le « double » texte

Le texte d'une pièce comporte deux dimensions à prendre en compte :

- Une partie du texte écrit est récitée et jouée par des comédiens devant un public qui écoute et regarde mais ne participe pas. Elle est constituée des **répliques**, **tirades**, **monologues**, **dialogues**.
- L'autre partie de texte, constituée des **didascalies**, n'est accessible qu'aux lecteurs de la pièce et aux acteurs, metteurs en scène, tout le personnel technique du théâtre (décors, musiques, costumes, accessoires, lumières etc.). Les didascalies regroupent toutes les indications scéniques qui organisent la pièce : nom des personnages, actes, scènes, indications de lieu, de temps ou de mise en scène. La **didascalie initiale** propose, dès avant le texte de la pièce, la liste des personnages accompagnée de quelques mots pour les caractériser chacun.

Le spatio-temporel

L'espace scénique appartient à la scène, à ce qui est vu et entendu par le spectateur : décors, éclairages, sons. Il n'est pas à confondre avec l'espace dramatique qui est le lieu de l'histoire de la pièce elle-même. De même, le temps de la fiction n'est pas le temps réel de la pièce même si la longueur des tragédies (trois heures) veut s'approcher le plus possible du temps de la fiction.

Les phases de l'action dramatique

- **La scène ou l'acte d'exposition** : les premiers personnages en scène présentent par leurs répliques, tous les éléments de l'intrigue principale, le lieu, le temps de l'action, les circonstances et les personnages. Ils exposent ainsi aux spectateurs les rouages de la pièce avant que celle-ci ne commence réellement.
- **Le nœud de l'action** : les actes centraux de la pièce concentrent les intrigues, les obstacles, les conflits. Ceux-ci peuvent être extérieurs aux personnages (destins contrariés, tyrannie de maîtres ou de parents, événements dramatiques) ou intérieurs (dilemmes psychologiques, passion, haine, vices).
- **Les péripéties** : Elles permettent de modifier l'action au fil de la pièce en proposant des rebondissements, des quiproquos, des coups de théâtre.
- **Le dénouement** : La comédie se termine généralement de façon gaie et heureuse (mariage, fêtes, ballets) car tous les obstacles ont été surmontés. Dans la tragédie, le dénouement se révèle terrible, sanglant voire funeste (meurtre, suicide, punition).

4 La littérature d'idées

Il s'agit, par cette littérature constituée d'essais, de pamphlets, de plaidoyers ou de fables, de chercher à convaincre, de faire réfléchir, d'argumenter ou de dénoncer.

L'essai

La littérature d'idées est souvent illustrée par « l'Essai » dont le terme au ^{xvi}^e signifie « exercice ». Il deviendra avec Montaigne un genre littéraire particulier. Il s'agit d'y **développer une réflexion, une opinion ou un point de vue personnel** sur un sujet lié à l'actualité, la société, la culture, les sciences, etc. Montaigne en fait le journal d'un homme cherchant la sagesse. Au-delà de lui-même, il s'interroge sur les conditions du bonheur alors même que la souffrance, la peur et la mort le préoccupent. L'essai ne possède pas de règles strictes et les formes varient. Toutefois, il s'appuie sur la rhétorique et l'art d'argumenter. C'est un genre très complet car il n'omet pas la description ou la narration pour exposer une situation. Il utilise aussi le dialogue entre scientifiques ou philosophes.

La Rhétorique

À l'origine, la rhétorique (du grec *rheô* = je dis) permettait aux citoyens romains de parler au forum pour défendre leurs intérêts juridiques. Elle avait donc la volonté de mobiliser le public pour le pousser à l'action. Le risque, souligné par bon nombre de ses détracteurs, est de faire de la parole l'objet de la rhétorique au détriment du message. Elle détiendrait alors un pouvoir qui, en l'absence d'éthique solide, deviendrait une arme redoutable.

Dans *La Rhétorique*, le philosophe grec Aristote (384-322 av. J.-C.) démontre un **plan** (ou **dispositio**) en quatre points précédés de **l'invention (inventio)**. Cette **invention** est la recherche pertinente et la plus exhaustive possible d'arguments :

- **L'exorde** qui ouvre le discours, aujourd'hui, l'accroche.
- **L'exposé de l'opinion** qui doit être le plus factuel possible mais aussi le plus clair et le plus bref possible, aujourd'hui la thèse exposée.
- **L'argumentation**, aujourd'hui, développement.
- **La péroraison** ou fin du discours, aujourd'hui synthèse ou conclusion.

Les types de raisonnement

Il suit un enchaînement d'arguments :

- **Le raisonnement déductif** : les arguments généraux amènent progressivement vers des exemples particuliers.
- **Le raisonnement inductif** : il part d'observations ou d'exemples particuliers pour rejoindre une loi générale.
- **Le raisonnement par syllogisme** : de deux propositions générales (une majeure et une mineure) naît une conclusion.
- **Le raisonnement par analogie (et comparaison)** : Il s'agit de rapprocher des situations pour en faire découler un constat.
- **Le raisonnement par ellipses** : les faits sont présentés et le lecteur en tire lui-même les conclusions.
- **Le raisonnement perversi** : l'argument de départ est faux, les conclusions deviennent floues, insuffisantes et les généralisations faciles avec quelques sophismes.

- **Le raisonnement par concession** : les arguments adverses sont exposés avec l'apparence d'une acceptation (Ex : *certes, il est vrai que, effectivement...*) mais pour mieux en démontrer les faiblesses, les réfuter et renforcer les arguments de la thèse adoptée.
- **Le raisonnement par réfutation** : chaque argument est contredit point par point.
- **Le raisonnement dialectique** : Il s'agit de reprendre chaque argument de la thèse et de la thèse rejetée pour les opposer.
- **Le raisonnement par l'absurde** : la thèse adverse est réfutée voire ridiculisée pour en montrer l'incohérence des conséquences. Ce raisonnement est polémique.

5 Les Mythes fondateurs

Les grands mythes tels Tristan, Faust, Hamlet, Don Juan sont nés de la plume de grands auteurs dans un contexte particulier. Reprennent-ils cependant des figures authentiques, des personnages réels ou concentrent-ils la quintessence de l'homme enfermé dans des clichés ou des comportements qui marquent l'inconscient ?

Les mythes, qu'ils viennent de l'antiquité comme le mythe de Déméter ou celui d'Œdipe, décrivent des réalités affectives inconscientes universelles. Ils révèlent des facettes de l'âme humaine et rejoignent l'inconscient collectif. Le mythe crée un « type » d'homme porteur de sens à travers les siècles, les générations. Ils expliquent le monde à travers sa part d'irrationnel et de merveilleux.

La lecture d'un mythe invite à une exploration large tant sur le plan personnel que social, mais aussi psychologique, spirituel ou comportemental. Le héros mythique invite à un voyage dans le symbolique. Il affronte des situations ou des personnages parfois monstrueux ou inattendus qui le révèlent à lui-même à travers les épreuves rencontrées. Certains mythes dits cosmogoniques, tel celui de Gaïa (la terre) et d'Ouranos (le ciel), traitent de la création du monde. Pour approfondir l'influence du mythe, lire *Mythe, rêves et mystères* de Mircea Eliade, *L'enfant et la peur d'apprendre* et *Ces enfants empêchés de penser* de Serge Boimare.

6 Les Albums de littérature de jeunesse

Le livre comme support à l'imagination, comme instrument de plaisir remonte au début du xx^e siècle avec les Bibliothèques rose et verte et les albums du Père Castor. On a progressivement voulu que le livre permette à l'enfant de s'épanouir. Le livre devient alors un objet de culture. Les programmes de 2002 vont donner une place privilégiée à la littérature de jeunesse en visant une culture commune centrée sur des ouvrages de référence. L'enseignant initie ses élèves à reconnaître le caractère esthétique des textes. Il puise dans la littérature de jeunesse les ressources pour conduire son jeune public vers la réflexion, l'imagination, l'esprit critique, la pensée. La littérature de jeunesse peut désormais être source de débats d'interprétation, de débats philosophiques ou citoyens, de discussions littéraires, d'échanges intergénérationnels. L'album jeunesse par la place qu'il donne à l'image engage l'élève dans une autre forme de lecture. Textes et images se répondent ou se complètent pour ouvrir vers un univers artistique.

De nombreux auteurs illustrateurs offrent aux élèves du cycle 1 au cycle 3 des entrées multiples. Le poussin de Claude Ponti va séduire les plus jeunes. Des élèves de cycle 2 vont se nourrir de contes pour comprendre les aventures de John Chatterton, le chat d'Yvan Pommaux. On peut aussi questionner des cycles 3 sur la subtilité des textes de Geoffroy de Pennart. Philippe Corentin, Rascal, Kitty Crowther, Anthony Browne et bien d'autres auteurs illustrateurs vont permettre aux enseignants d'amener en classe des univers variés dont les héros puisent leur essence dans un registre classique qui sera alors étudié avec sens et plaisir.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans les genres littéraires.

1. Choisissez la réponse qui vous semble juste :

A. Un récit est :

- un ensemble de moyens pour écrire une fiction.
- un genre polymorphe pour la fiction.
- une narration sans narrateur.

B. La poésie :

- appartient au genre dramatique.
- adopte un raisonnement déductif.
- est protégée par Calliope et Erato.

C. Un essai :

- modifie une action.
- propose une réflexion.
- possède des didascalies.

D. Un aède est :

- un poète grec.
- le nœud d'une intrigue.
- un mythe fondateur.

E. L'exorde appartient :

- au théâtre.
- à l'essai.
- à la rhétorique.

2. Pouvez-vous répondre à ces questions ?

- A. Quelle est l'origine du Roman ?
- B. Quelle est l'origine de la Poésie ?
- C. Par quoi se caractérise la littérature d'idées ?
- D. Quelle importance accorder à la littérature de jeunesse ?
- E. À quoi servent les didascalies au théâtre ?

C. Les types de discours

Le choix du discours montre l'intention de l'énonciateur : raconter, décrire, expliquer, ordonner ou convaincre. Dans un même texte, les différents types de discours peuvent se croiser.

1 Le discours narratif

Dans le discours narratif l'auteur a la volonté de **raconter des événements passés, présents ou futurs, réels ou fictifs, situés dans le temps**. Il peut mettre en scène des personnages selon des points de vue différents avec ou sans paroles rapportées directement. Le type de narrateur choisi (interne, externe, omniscient) influe sur les perceptions du lecteur. La chronologie des faits peut être respectée mais des allers-retours entre le passé, le présent et le futur sont possibles. Elle est alors aidée par des connecteurs spatio-temporels et des verbes d'action. La narration n'exclut naturellement pas l'intégration possible d'éléments de description ou d'explication voire d'argumentation.

La narration devient « rétrospective » lorsqu'elle s'effectue après les faits racontés. Les temps habituellement utilisés sont l'imparfait et le passé simple mais le présent – et notamment le présent de narration et de vérité générale – est fréquemment employé.

2 Le discours descriptif

Ce discours se distingue par le désir de **décrire un paysage, une situation, un objet, une personne, en les caractérisant, les qualifiant et en apportant parfois des éléments psychologiques** expliquant le comportement des personnages par le contexte. Une description ou un portrait peut alors avoir un effet métaphorique en incarnant des valeurs (liberté, solidarité, indifférence...). C'est au lecteur d'utiliser son imagination pour se construire une représentation. Là encore, le narrateur peut adopter des points de vue variés et la description, choisir une valeur narrative, explicative, argumentative ou poétique. Le vocabulaire s'appuiera sur les verbes de perception et de sensation. L'imparfait de description est le plus souvent utilisé. Les adjectifs qualificatifs abondamment employés.

La description adopte parfois un plan général avant d'atteindre un plan rapproché ou bien, elle effectue le chemin inverse pour élargir progressivement le champ à partir d'un détail.

3 Le discours explicatif

Ce type de discours est fréquemment utilisé dans des articles, des manuels, des encyclopédies ou des romans pour **apporter des informations**. Il a pour but d'analyser, de faire comprendre une idée, un protocole, un mécanisme ou d'informer un destinataire qui en sait toujours moins que l'énonciateur. Celui-ci ne s'implique d'ailleurs pas dans le sujet traité, il est le plus souvent narrateur externe. Les procédés du discours explicatif s'appuient sur des questions explicites ou implicites pour introduire l'explication, parfois

sur une affirmation immédiate. Ils utilisent un vocabulaire souvent très professionnel, une ponctuation marquée, des connecteurs de cause ou de conséquence, des chiffres pour renforcer l'explication, des pourcentages marquant la précision presque scientifique de l'exposé.

4 Le discours argumentatif

Présent dans les genres littéraires (roman, théâtre, lettre, essai, fable, conte philosophique, pamphlets...) ou dans les genres non littéraires (publicité, débat, enquête, discours...) le discours argumentatif s'impose dans les débats, les délibérations, les défenses ou les accusations, les éloges ou les blâmes. Il s'organise autour de faits présentés dans **une explication et des opinions qui portent un jugement sur les faits**. La thèse est favorable aux faits et la thèse opposée ou réfutée choisit une opinion différente voire contradictoire avec la thèse proposée. Thèse et antithèse appuient les propos tenus sur des arguments illustrés par des exemples. L'argument renvoie à des valeurs morales, esthétiques, intellectuelles ou pratiques.

Une opinion peut être présentée comme personnelle par l'implication de l'énonciateur qui adopte les pronoms « je » et « nous » (1^{re} personne) ou de façon impersonnelle quand l'énonciateur choisit la 3^e personne et parfois des tournures impersonnelles. La présence de connecteurs montre la progression de l'argumentation et l'enchaînement des faits pour développer le raisonnement mais aussi la cause (*car*), la conséquence (*alors*), l'opposition (*pourtant*), la succession (*aussi*). Les modalisateurs nuancent l'expression de l'opinion en l'atténuant ou en la renforçant, ils marquent parfois la certitude ou le doute.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans les types de discours.

Dans ces extraits, donnez le type de discours apparent et proposez deux arguments qui justifient ce choix :

- A. « En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite. »

Candide Voltaire

- B. « Il y a quelques mois à Paris, deux jeunes de vingt-deux et vingt-trois ans ont été internés d'office pour dépendance au jeu vidéo World of Warcraft. L'un passait vingt heures par jour dans une salle de jeux et avait perdu 17 kilos. L'autre se promenait nu dans la rue. »

Pascale Pisani, www.viva.presse.fr 4 juillet 2006

- C. « L'autorité parentale n'est pas si défaillante finalement. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de conflits qu'il n'y a pas d'autorité. Il ne faut pas confondre acte d'autorité et autorité. Et dans le mot autorité il faut entendre "autoriser". Autoriser son enfant à lire jusqu'à 20 h 30 parce que son besoin de sommeil le lui permet, est une forme d'autorité. »

Les Adonaissants François de Singly

- D. « Le foyer de clarté rayonnait surtout de la galerie centrale, aux rubans et aux fichus, à la ganterie et à la soie. Les comptoirs disparaissaient sous le blanc des soies et des rubans, des gants et de fichus. Autour de colonnettes de fer, s'élevaient des bouillonnés de mousseline blanche, noués de place en place par des foulards blancs. Les escaliers étaient garnis de draperies blanches, des draperies de piqué et de basin alternées, qui filaient le long de rampes, entouraient les halls, jusqu'au second étage ».

Au bonheur des dames Émile Zola

- E. « La mère Magloire demeura songeuse. Elle ne dort pas la nuit suivante. Pendant quatre jours, elle eut une fièvre d'hésitation. Elle flairait bien quelque chose de mauvais pour elle là-dedans, mais la pensée des trente écus par mois, de ce bel argent sonnante qui s'en viendrait couler dans son tablier, qui lui tomberait comme ça du ciel, sans rien faire, la ravageait de désir. »

Petit Fût Guy de Maupassant.

F. « L'homme d'aujourd'hui vit et agit comme si toutes les heures se valaient, comme si les saisons n'existaient pas et comme si toutes ses fonctions physiologiques étaient invariables. En réalité, elles varient de manière périodique suivant des rythmes dits circadiens [...] Ces variations temporelles peuvent être représentées par une courbe où alternent des creux et des pics. [...] Cependant, l'homme moderne vit comme s'il pouvait faire n'importe quoi n'importe quand : dormir, s'activer, manger, jeûner, s'accoupler... Ces comportements élémentaires des animaux et de l'homme sont soumis à des horloges biologiques. »

Génération vitesse in *Le Nouvel Observateur*, mars-avril 2001,
hors série. Alain Reinberg.

D. Les registres (ou tonalités)

C'est l'ensemble des éléments expressifs qui, dans un texte, concourent à donner une tonalité propre visant à provoquer des émotions particulières au destinataire (indépendamment du genre utilisé). **Un même genre littéraire peut utiliser plusieurs registres.**

1 Le registre pathétique

Son nom vient du grec « pathos », la souffrance, la maladie. Cette souffrance peut être physique ou morale. **Il s'agit d'apitoyer le lecteur, de susciter sa pitié pour le personnage en état de faiblesse et de la compassion pour ses malheurs.** La situation pathétique n'est toutefois pas toujours inéluctable, le ou les personnages peuvent y remédier. L'auteur utilise les champs lexicaux du malheur, des regrets, de la douleur, de la tristesse, de la compassion ou de la supplication. Son vocabulaire est celui des émotions, des sensations avec des adjectifs appréciatifs. Ses phrases exclamatives, interrogatives ou elliptiques sont parfois doublées d'interjections, d'exagérations, d'apostrophes. Certaines images peuvent s'avérer violentes ou hyperboliques.

2 Le registre épique

Ce registre tire son nom de l'épopée, un genre littéraire qui raconte les exploits guerriers des héros de la mythologie. **Des récits d'exploits guerriers voire de légendes déploient des forces colossales dans un univers démesuré.** Ces actions héroïques provoquent admiration, étonnement ou effroi (exaltation des vertus héroïques). Souvent, un personnage d'exception parfois surhumain représente les valeurs d'une communauté à défendre. L'atmosphère est à la violence, la brutalité avec les champs lexicaux de la guerre, du combat. Parfois, le merveilleux ou des forces surnaturelles interviennent dans des champs lexicaux de la religion ou du surnaturel. Les procédés d'amplification sont exploités : hyperboles, superlatifs, gradation, comparaisons, métaphores, répétitions, anaphores, personnification. La langue est généralement soutenue pour montrer les luttes du « bien » contre le « mal ».

3 Le registre tragique

La tragédie est un genre théâtral antique qui présente les malheurs des héros mythiques. Le tragique peut être teinté de lyrisme, de pathétique et d'épique. **Il consiste à inspirer l'horreur, l'effroi et, en même temps, la compassion pour ces êtres d'exception marqués par une malédiction** et qui affrontent leur destin avec héroïsme. Leur fin funeste est inéluctable. Les personnages sont des héros victimes marqués par le malheur, le destin, la fatalité, la mort. Ces forces les dépassent, ils ne peuvent y résister. Ils sont piégés, impuissants et révoltés. Les champs lexicaux sont ceux du malheur, de la mort, des passions, du désespoir, de la menace, du châtement. Les phrases interrogatives ou exclamatives expriment la détresse à travers des lamentations et apostrophes qui prennent Dieu et le monde à témoin.

4 Le registre lyrique

À l'origine le lyrisme était un chant accompagné d'une Lyre, attribut d'Apollon (dieu grec de la poésie). **Il s'agit de faire partager des émotions intimes, des sentiments personnels, heureux ou malheureux.** Le personnage exprime ses états d'âme en « je », et en déterminants possessifs, sa présence est très forte. Les thèmes lyriques sont : l'amour, la nostalgie, les souvenirs, l'exaltation, la nature inspirante, la fuite du temps, la religion. Les champs lexicaux appartiennent aux sentiments et aux émotions.

5 Le registre polémique

Il vient de « polemos » en grec (guerre) et on le retrouve dans des sortes de réquisitoires qui s'adressent à la raison, dans un combat acharné pour **dénoncer des personnes ou des situations.** S'impose alors la volonté de condamner une cible. L'auditoire est à convaincre en attaquant, parfois en ridiculisant. Il s'agit de montrer les faiblesses, les contradictions d'une personne jusqu'à mettre en doute son honnêteté, son intelligence ou ses compétences et même, à l'humilier. Une cible est clairement visée. Le lexique violent, péjoratif, dévalorise. Les exagérations ironiques, les reprises parodiques de termes utilisés par l'adversaire, les figures d'exagération (hyperbole, oxymore, accumulation) font la tonalité polémique.

6 Le registre satirique

Il dénonce par une critique virulente et moqueuse les défauts, les vices, les comportements d'une personne ou d'une catégorie de personnes en se moquant. La satire peut rejoindre la parodie, l'absurde mais aussi le blâme à travers la raillerie, le sarcasme par des attaques directes. Associée à l'humour, la satire peut devenir ironique. Là encore, une cible est visée mais tout est déformé par figures d'exagération : antiphrase, antithèse, anaphore, hyperbole, accumulation, répétition ou par affirmation caricaturale.

7 Le registre didactique

Le terme « didactique » vient de « didaskein » en grec = enseigner. On le retrouve donc dans les encyclopédies, les manuels scolaires, la fable, le théâtre, les essais, les chroniques, les biographies, les manifestes littéraires, les maximes, les recettes, les modes d'emploi. Il met en valeur une relation d'enseignement (moral, scientifique, intellectuel, technique) et apporte des informations circonstanciées pour aider à la compréhension. **Il veut lutter contre l'ignorance :** s'instaure alors une hiérarchie entre deux personnages dans une relation « maître/élève ». Le ton est celui de la certitude avec une progression logique, de cause à effets. Le lexique pédagogique, argumentatif et référentiel détient la vérité. Les tournures sont injonctives ou de conseils. Certains thèmes deviennent récurrents : l'amour, le mariage, l'inégalité, la politique, l'hypocrisie, la tolérance, l'économie, la société, la religion, l'écologie, la nature.

8 Le registre comique

Il s'agit bien évidemment de **divertir, faire rire ou sourire, amuser en déformant la réalité** dans des situations équivoques, la rupture ou le décalage entre réalité et langage, les situations, les comportements. Les formes sont variées tels l'ironie pour se moquer méchamment, le burlesque à travers un comique outré, l'humour d'un comique verbal, la parodie ou le pastiche voire la caricature. Il convient de repérer : le comique de situation basé sur les quiproquos, le comique de mots qui joue sur les mots, les calembours, les néologismes et mélange les niveaux de langue (comme un lexique soutenu dans une situation triviale). Mais encore, le comique de caractère avec les caricatures ou le comique de gestes : gifles, coups, chutes. On le trouve dans le pamphlet, le roman, le conte philosophique...

L'ironie occupe une place à part : il s'agit de se moquer des personnes ou des idées, des situations (en faisant parfois semblant d'être en accord). Le jugement critique sous forme indirecte ou détournée fait rire ou sourire. Il peut dénoncer une situation. Il utilise la complicité, la connivence recherchée avec l'interlocuteur parfois par des énoncés ouvertement scandaleux ou absurdes. Il peut aller jusqu'à l'humour noir.

9 Le registre merveilleux

Il fait entrer dans **le domaine de l'imaginaire, du rêve** (registre onirique) avec une volonté de morale et de réflexion éthique ou politique. Ses personnages sont exceptionnels : braves, forts, beaux. Ils possèdent des pouvoirs surnaturels, ce sont des fées, des magiciens, des princes charmants... mais aussi des êtres maléfiques : sorcières, dragons, ogres... Des objets, des animaux, des végétaux peuvent penser ou parler, ils sont magiques : potion, balai, bottes, miroir, baguette, rat, citrouille. Les péripéties sont multiples. Les époques et les lieux restent volontairement imprécis pour brouiller les repères, les thèmes sont récurrents : forêt, château, fontaine... Les contes et fables usent de métaphores, de formules et de figures hyperboliques.

10 Le registre fantastique

Ce registre se retrouve souvent dans des nouvelles, des romans, des contes ou des films. Il s'agit de raconter un événement étrange qui peut avoir deux explications : l'une, **rationnelle**, explicable par une hallucination, une illusion, une fièvre, l'imagination et une autre, **surnaturelle**, avec des lois inconnues du monde. Le tout provoque de l'angoisse et du suspense, de l'incertitude, du doute, de l'inquiétude mais aussi une faille dans la vie quotidienne pour déstabiliser le lecteur. Les procédés sont récurrents : tout se passe dans le monde réel mais dans un univers inquiétant (château, nuit, tempête, vent...). Les champs lexicaux sont liés à la peur, l'étrangeté, la frayeur, la folie, la fatigue. Les perceptions et les sensations frôlent l'effroi, la colère, le bouleversement.

11 Le registre laudatif

L'éloge – comme le blâme – appartient au genre épideictique (dans la rhétorique classique). Il distingue le noble du vil. **Ce registre sert à louer les vertus, les valeurs, les qualités des personnes, des idées ou des comportements jusqu'à l'idéalisation parfois.** Il montre la supériorité de quelqu'un ou de quelque chose et suscite l'admiration du destinataire. En rejoignant parfois le registre pathétique, il peut émouvoir notamment lors d'oraison funèbre. En jouant sur l'esthétique, par un exercice oratoire, il devient producteur de « beau » dans un portrait, une publicité, un article, une propagande. Il procède par arguments et exemples, figures d'amplification : superlatifs, comparaisons, métaphores, périphrases, hyperboles, tournures emphatiques, vocabulaire mélioratif emprunté aux valeurs morales, esthétiques et intellectuelles, modalisateurs accentuant l'admiration vouée à une personne.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans les Registres (ou tonalités)

Dans ces extraits, donnez le registre adopté et justifiez ce choix :

A. Roland vient d'être mortellement touché à Roncevaux.

« Le comte Roland est couché sous un pin. Vers l'Espagne il a tourné son visage. De maintes choses il lui vient souvenance : de tant de terres qu'il a conquises, le vaillant, de douce France, des hommes de son lignage, de Charlemagne, son seigneur, qui l'a nourri. Il en pleure et soupire, il ne peut s'en empêcher. Mais il ne veut pas se mettre lui-même en oubli ; il bat sa coulpe et demande à Dieu merci. »

La Chanson de Roland

B. Gargantua pleure sa femme morte en mettant au monde leur fils.

« Ha ! Badebec, ma mignonne, m'amie ma tendrette, ma braguette, ma savate, ma pantoufle, jamais je ne te verrai. Ha ! Pauvre Pantagruel, tu as perdu ta bonne mère, ta douce nourrice, ta dame très aimée ! Ha, fausse mort, tant tu m'es malivole, tant tu m'es outrageuse, de me tollir celle à laquelle immortalité appartenait de droit ! Et, ce disant, pleurait comme une vache ; mais tout soudain riait comme un veau, quand Pantagruel lui venait en mémoire. Ho, mon petit fils, disait-il, mon couillon, mon peton, que tu es joli et tant je suis tenu à Dieu de ce qu'il m'a donné un si beau fils, tant joyeux, tant riant tant joli. Ho, ho, ho, ho ! Que je suis aise ! Buvons, ho ! Laissons toute mélancolie ! »

Gargantua, Rabelais

C. « Au fond de son âme, cependant, elle attendait un événement. Comme les matelots en détresse, elle promenait sur la solitude de sa vie des yeux désespérés, cherchant au loin quelque voile blanche dans les brumes de l'horizon. Elle ne savait pas quel serait ce hasard, le vent qui le pousserait jusqu'à elle, vers quel rivage il la mènerait, s'il était chaloupe ou vaisseau trois ponts, chargé d'angoisses ou plein de félicités jusqu'aux sabords. Mais, chaque matin, à son réveil, elle l'espérait pour la journée, et elle écoutait tous les bruits, se levait en sursaut, s'étonnait qu'il ne vînt pas, puis, au coucher du soleil, toujours plus triste, désirait être au lendemain. »

Madame Bovary, Gustave Flaubert

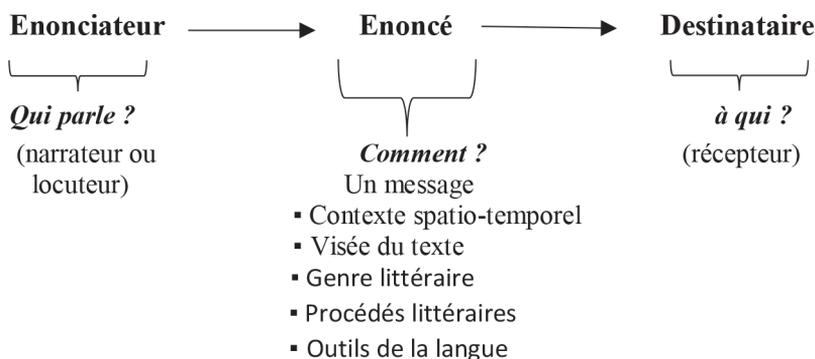
D. « Ce n'est pas le besoin d'argent où les vieillards peuvent appréhender de tomber un jour qui les rend avares, car il y en a de tels qui ont de si grands fonds qu'ils ne peuvent guère avoir cette inquiétude ; et d'ailleurs comment pourraient-ils craindre de manquer dans leur caducité des commodités de la vie, puisqu'ils s'en privent eux-mêmes volontairement pour satisfaire à leur avarice ? Ce n'est point aussi l'envie de laisser de plus grandes richesses à leurs enfants, car il n'est pas naturel d'aimer quelque autre chose plus que soi-même, outre qu'il se trouve des avares qui n'ont point d'héritiers. Ce vice est plutôt l'effet de l'âge et de la complexion des vieillards. »

Les Caractères, Jean de La Bruyère

E. « Comme je m'arrêtais à regarder un *géant des batailles*, qui portait trois fleurs magnifiques, je vis, je vis distinctement, tout près de moi, la tige d'une de ces roses se plier, comme si une main invisible l'eût tordue, puis se casser, comme si cette main l'eût cueillie ! Puis la fleur s'éleva, suivant la courbe qu'aurait décrite un bras en la portant vers une bouche, et elle resta suspendue dans l'air transparent, toute seule, immobile, effrayante tache rouge à trois pas de mes yeux. »

Le Horla, Guy de Maupassant

A. La situation d'énonciation



Il est important de faire la différence entre un **auteur** et un **narrateur**. Parfois les deux sont confondus, on parle alors d'**autobiographie** puisque l'auteur est le personnage de sa propre histoire. Sinon, le narrateur adopte la position de celui qui raconte mais c'est l'auteur qui choisit et crée son narrateur. La visée d'un texte est l'objectif que se donne l'auteur : raconter, décrire, amuser, convaincre etc. Plusieurs visées peuvent intervenir dans un même texte.

B. Le point de vue, la focalisation

L'auteur choisit le point de vue avec lequel il veut raconter une histoire.

1 Le narrateur interne

Il s'exprime à la 1^{re} personne du singulier et fait partie de l'histoire, c'est un des personnages. On connaît ses pensées, ses ressentis, ses sentiments mais pas ceux des autres personnages : **focalisation interne**. Le récit est alors appelé **homo-diégétique** ou **auto-diégétique** si le narrateur est le héros de l'histoire, dans une autobiographie.

2 Le narrateur externe

Il utilise la 3^e personne du singulier avec ou sans éléments de modalisation. Il ne connaît pas les pensées des personnages, il ne donne pas son avis, il reste neutre. Il raconte de façon factuelle : **focalisation externe**. Le récit est alors **hétéro-diégétique**.

3 Le narrateur externe à focalisation interne

Il effectue son récit à la 3^e personne du singulier. Il va s'effacer derrière un personnage dont il va adopter le point de vue interne comme s'il entrait dans sa tête. Tout est vu à travers la conscience, les pensées, les ressentis du personnage. Le narrateur va alors utiliser des verbes de perception (ou de sensation).

4 Le narrateur omniscient (focalisation zéro)

Il connaît le passé, le présent du personnage et peut donner le futur. Il peut ainsi approfondir la psychologie d'un personnage en révélant ses secrets, ses doutes, ses ressentis. Avec un don d'ubiquité, il sait ce qui se passe en même temps dans des lieux différents et éloignés. Le lecteur a l'impression de maîtriser toutes les données du récit car il en sait plus que le personnage lui-même : **focalisation zéro**. On parle alors de narrateur **intradiegétique** (pour tout ce qui appartient aux pensées et actions des personnages) ou **extradiegétique** (pour tout ce qui ne concerne pas la fiction).

C. La double énonciation au théâtre et le langage théâtral

1 Le texte théâtral

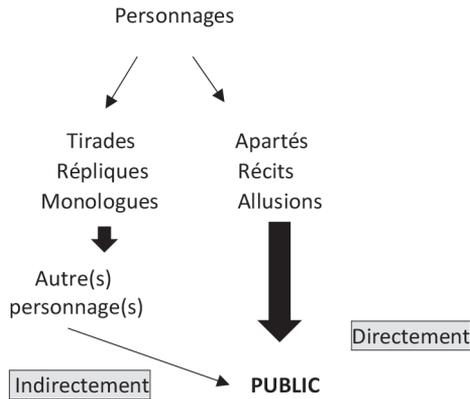
Le texte d'une pièce comporte deux dimensions à prendre en compte :

- Une partie du texte écrit est récitée et jouée par des comédiens devant un public qui écoute et regarde mais ne participe pas. Elle est constituée des **répliques, tirades, monologues, dialogues**.
- L'autre partie de texte, constituée des **didascalies**, n'est accessible qu'aux lecteurs de la pièce et aux acteurs, metteurs en scène, tout le personnel technique du théâtre (décors, musiques, costumes, accessoires, lumières etc.). Les didascalies regroupent toutes les indications scéniques qui organisent la pièce : nom des personnages, actes, scènes, indications de lieu, de temps ou de mise en scène. La **didascalie initiale** propose, dès avant le texte de la pièce, la liste des personnages accompagnée de quelques mots pour les caractériser chacun.

2 La double énonciation

Les personnages se donnent la réplique mais ils sont là pour le public devant lequel ils évoluent et donc, s'adressent indirectement – parfois directement dans des « apartés » – à lui.

L'espace scénique appartient à la scène, à ce qui est vu et entendu par le spectateur : décors, éclairages, sons. Il n'est pas à confondre avec l'espace dramatique qui est le lieu de l'histoire de la pièce elle-même. De même, le temps de la fiction n'est généralement pas le temps réel de la pièce.



3 Le langage théâtral

« L'acte de langage » au théâtre en est l'essence même, c'est par lui que passe l'action. Il s'effectue par :

- **Les répliques** : elles permettent les échanges entre les personnages et sont de longueur variable.
- **La Stichomythie** : il s'agit, dans un dialogue, de répliques réduites à un seul vers pour se répondre sur un tempo rapide accentuant soit le tragique, soit le comique de l'échange.
- **La tirade** : plus longue qu'une réplique, elle développe davantage le style oratoire.
- **L'aparté** : un personnage, semblant se cacher des autres personnages, vient parler aux spectateurs créant avec eux une forme de complicité. Il révèle alors ce qu'il pense d'une situation ou d'un autre personnage. Il fait parfois rire aux dépens de celui-ci.
- **Le monologue** : le personnage est seul en scène et se livre dans une longue tirade. Le monologue du personnage s'adresse à lui-même ou à un être absent parfois imaginaire mais aussi, indirectement, au public. C'est une manière de faire le point sur la crise en cours qui s'avère souvent très révélatrice.
- **Les « non-dits »** : les silences, les pauses, les retenues, les mimiques, expressions ou gestes sont aussi forts que des paroles et relèvent alors de la mise en scène.

D. La modalisation

1 Les indices de la modalisation

Lorsque l'énoncé possède des indices sur la **présence de l'énonciateur**, sa **subjectivité**, son **point de vue**, on parle de modalisation du discours. L'énonciateur peut s'engager ou se désengager dans son discours. La modalisation traduit la certitude plus ou moins forte du locuteur, un jugement positif ou négatif (le locuteur donne ses sentiments ou un avis), des doutes, des probabilités, une mise à distance (entre guillemets par exemple).

2 Les outils de la modalisation

Les modalisateurs	Incertitude, précaution	Certitude, assurance
Auxiliaires modaux	Vouloir, il est possible...	Devoir, pouvoir, il est certain...
Verbes d'état Verbes d'opinion	Sembler, paraître. Croire, espérer, penser...	Être. Affirmer, certifier, être persuadé...
Adverbes	Apparemment, hélas, peut-être, probablement.	Vraiment, réellement, franchement, Absolument.
Adjectifs	Douteux, incertains, probable.	Évident, clair, sûr, inévitable.

Les expressions	Expressions de jugements	Expressions de sentiments
Neutres	Selon lui, à mon avis, sans doute, à coup sûr, sans aucun doute, il est certain.	Aimer que, trouver que, regretter que.
Expressions mélioratives	Par chance, heureusement, tant mieux, bien, bon, c'est juste, c'est nécessaire, c'est normal.	C'est beau, merveilleux, passionnant, remarquable. Il est agréable, sympathique. Je suis content de...
Expressions péjoratives	Malheureusement, il est incapable, tant pis, c'est malhonnête, il est inutile, intolérable.	C'est décevant, laid, triste, désolant. Il est pénible de... je déplore, je regrette...

E. Le discours direct/indirect/indirect libre

1 Le discours direct

Lorsque les paroles sont rapportées directement telles qu'elles ont été prononcées, le discours est appelé « direct ». Le but est de restituer exactement les paroles de quelqu'un en conservant tout l'aspect oral donc de rendre plus vivante une narration. Le narrateur s'efface alors au profit des mots prononcés et ceux-ci permettent de mieux connaître un personnage.

L'auteur utilise des guillemets ou tirets en début de parole, des verbes de parole (*dire, répondre, demander, répliquer*) positionnés différemment :

- ▶ Verbe introducteur suivis de deux points avant la parole.
- ▶ Verbe en incise à l'intérieur même de la parole ou après les guillemets. Le verbe et le sujet sont alors inversés.

Une ponctuation plus expressive faite de points d'exclamation ou d'interrogation marque la spontanéité des réactions. Les paroles rapportées utilisent souvent un présent d'énonciation ou un présent de vérité générale. La narration utilise les temps du passé. Les indices de personnes tels que « *je-tu-nous-vous-mon, ton, nos, vos* » de lieux, « *ici, là-bas* » ou de temps, « *hier, aujourd'hui, demain dans quelques jours* » ponctuent le propos.

Exemples : « Elle le regarda au fond des yeux et lui dit :

- *Tu comptes rentrer aussi tard qu'hier ?*
- *Non, répondit-il, je n'ai pas le même travail aujourd'hui !* »

2 Le discours indirect

Lorsque les paroles rapportées sont incorporées à la narration elle-même, il s'agit de « discours indirect ». Le but est de laisser la main au narrateur pour qu'il raconte lui-même, à sa manière, un dialogue. Les verbes de parole ou de pensée sont alors suivis soit par :

- Une subordonnée complétive introduite par « que ». Ex : *J'ai dit que cela m'était égal...*
- Des subordonnées interrogatives indirectes introduites par des pronoms ou adverbess interrogatifs. Ex : *Juliette m'a demandé si je voulais venir avec elle...*
- Des subordonnées infinitives ou des verbes à l'infinitif (notamment dans une forme directe à l'impératif.) Ex : *Il dit : - Pars demain ! = Il lui dit de partir demain.*

Les indices de personnes changent pour « *il, elle, ils, elles, son, sa, ses, leurs* ». Mais aussi ceux de lieux, « *là, à cet endroit-là* » et de temps, « *la veille, ce jour-là, le lendemain, quelques jours plus tard* ».

Exemple : « *Elle le regarda au fond des yeux et lui demanda s'il comptait rentrer aussi tard ce soir. Il lui répondit que non, son travail n'était pas le même aujourd'hui.* »

3 Le discours indirect libre

Cette forme est utilisée pour entrer dans la pensée d'un personnage par l'interprétation du discours indirect. L'auteur-narrateur prend de la distance avec son personnage avec la volonté d'une certaine ambiguïté. L'auteur-narrateur se confond souvent avec le personnage cité qui parle réellement = **polyphonie énonciative**. Seul le contexte permet de repérer le discours fictif. Un seul locuteur-rapporteur qui réunit les deux voix.

Ce procédé procède de l'utilisation de « points de vue » énonciatifs avec des mots et phrases du narrateur mais aussi des mots et phrases du personnage, d'une absence de tirets et de guillemets mais la ponctuation du discours direct est maintenue, de la suppression de subordonnées liées au discours indirect. Parfois, il est possible de déceler des indices de modalisation du locuteur premier (narrateur). Le pronom « je » cède la place à « il » ou « elle ».

Exemple : « *C'est sûr, elle – toujours inquiète – doit savoir s'il rentrera aussi tard ce soir. Et c'est certain, comme à chaque fois, il la rassurera sur son travail.* »

F. Les connecteurs

Ce sont des mots de liaison qui établissent des relations entre les faits, les idées, les événements. Ils aident à la cohérence d'un texte. Ils sont utilisés pour montrer la progression de l'argumentation et l'enchaînement des faits et développer le raisonnement. Il montre également :

La cause	La conséquence	L'opposition	La succession	La comparaison	La concession
Car	Alors	Pourtant	Aussi		
En effet	Donc	Mais	De plus		
Étant donné	Par	Au contraire	Et		
À cause de	conséquent	Par contre,	En outre	Aussi	Certes
Par suite	Ainsi	Pour autant,	Par ailleurs	De même	Malgré
En raison	C'est	Quand	Surtout	De la même	Sans doute
de	pourquoi,	même	D'abord	manière	Bien
Parce que	De là,	Encore que	Ensuite	Ainsi que	entendu
Puisque	D'où, dès lors	Cependant	Enfin,	Comme,	En dépit de
Sous	De sorte que	Or	D'une part,	Tel	Bien que
prétexte	Si bien que	En revanche	d'autre part		Quoique
que...	Au point de	Tandis que	Non		
Dans la	Tant (tellement) que	Néanmoins	seulement		
mesure où...		Toutefois	Mais encore		

G. La versification

1 Le vers, le décompte des syllabes et le « e »

Il s'agit de ne pas confondre **la phrase** – qui a une unité de sens – et **le vers** – qui marque une unité métrique – avec un retour à la ligne et majuscule en début de vers, rime en fin de vers. Une phrase peut donc comporter plusieurs vers. La mesure du vers est dans le décompte des syllabes qui respectent des règles précises.

- **Le « e » est muet** à l'intérieur d'un mot, en fin de vers et, dans un vers, à la fin d'un mot suivi d'une voyelle.
- **Le « e » est sonore** à la fin d'un mot suivi d'une consonne.

Exemple :

« Je suis bell(e), ô mortels ! comm(e) un rêe de pierr(e), » (*Spleen et Idéal* Baudelaire)

- Lorsque deux voyelles sont prononcées en une seule syllabe, on parle de **synérèse**
Ex : **duel** (au lieu de du/el).
- Et lorsque deux voyelles sont prononcées en deux syllabes distinctes, on dit qu'il s'agit d'une **diérèse** : **Li/on** ; **hi/er** (au lieu de « lion » et « hier »)

2 La métrique

Le nombre de syllabes détermine la longueur du vers : Les vers inférieurs à 7 syllabes sont rares et souvent utilisés pour des comptines enfantines ou des jeux poétiques. On les appelle « monosyllabes » (une syllabe) « disyllabes » (2) « trisyllabes » (3) « quadrisyllabes » (4) « pentasyllabes » (5), « hexasyllabes » (6) « heptasyllabes » (7). Les plus usités sont l'« **octosyllabe** » (8), le « **décasyllabe** » (10) et l'« **alexandrin** » (12).

Rimbaud est le premier (suivi au XIX^e par beaucoup d'autres poètes) à s'émanciper de la versification classique en adoptant le **vers libre** dans deux poèmes de *Illuminations* (1870). Il varie les mètres dans un même poème. Il se donne des libertés avec la rime à laquelle il préfère l'assonance. Parfois, il exclut même toute rime (les vers sans rime s'appellent « vers blancs »). Apollinaire va même jusqu'à supprimer la ponctuation.

3 Le rythme et la césure

Les rimes et les césures impriment au vers un certain rythme, notamment dans les vers longs (décasyllabes et alexandrins).

Le rythme binaire : le vers (ou l'hémistiche) est divisé en deux parties égales. On parle de **tétramètre** = 12 (3, 3, 3, 3)

Exemple : « Parle-lui // tous les jours // des vertus // de son père » (Racine)

Ce rythme traduit la noblesse du propos.

– **Le rythme est tertiaire** quand le vers présente 3 mesures. On parle de **trimètre** = 12 (4, 4, 4)

Exemple : « Je marcherai // les yeux fixés // sur mes pensées. » (Victor Hugo)

Ce trimètre montre l'ordre, la discipline de la marche, la concentration.

Dans les vers de plus de 8 syllabes, une césure peut séparer le vers en deux parties. Un alexandrin coupé à la sixième syllabe possède alors deux **hémistiches** égaux.

Exemple : « Il dort dans le soleil, | la main sur sa poitrine » (Rimbaud)

1^{er} hémistiche

2^e hémistiche

Césure

4 Quelques règles à connaître

– **L'allitération** : répétition des consonnes pour faire ressentir dans les sons et le rythme le sens du propos lui-même.

Exemple : « Dans son sommeil glissant, l'eau se suscite en songe. » = glissement (Roy)

– **L'assonance** : répétition des voyelles pour renforcer une impression.

Exemple : « Tout m'afflige et me nuît et conspire à me nuire » = tristesse (Racine)

– **Le hiatus** : rencontre de deux voyelles sonores, l'une à la fin d'un mot, l'autre au début du mot suivant.

Exemple : « On a peine à ha/ir ce qu'on a tant aimé » (Corneille)

- **L'enjambement** : Lorsque le vers ne s'arrête pas à la rime mais déborde jusqu'à la césure suivante ou la fin du vers suivant.

Exemple : « *Mon amour est comme un fiévreux que seul apaise*

Le poison qui nourrit son mal et dont il meurt » (Apollinaire)

= Effet de continuité rythmique ou d'amplification.

- **Le rejet** : Lorsqu'un élément court lié au vers (un ou deux mots) est rejeté au vers suivant :

Exemple : « *Serait-ce déjà lui ? C'est bien à l'escalier.*

Dérobé. » (Hugo)

- **Le contre-rejet** : En fin de vers, un court élément est mis en relief en amorçant la suite sur le vers suivant.

Exemple : « *Souvenir, souvenir, que me veux-tu ? L'automne*

Fait voler la grive à travers l'air atone » (Verlaine)

5 Les strophes

Elles réunissent un groupe de vers :

- **Distique** : strophe de 2 vers
- **Tercet** : strophe de 3 vers
- **Quatrain** : strophe de 4 vers
- **Quintil** : strophe de 5 vers
- **Sizain** : strophe de 6 vers
- **Septain** : strophe de 7 vers
- **Huitain** : strophe de 8 vers
- **Neuvain** : strophe de 9 vers
- **Dizain** : strophe de 10 vers

6 Les rimes

Elles sont de différentes sortes :

- **Rimes plates** (ou suivies) : AA/BB/CC/DD

Exemple : « *L'œil distingue, au milieu du gouffre où l'air sanglote,*

Quelque chose d'informe et de hideux qui flotte,

Un grand cachalot mort à carcasse de fer,

On ne sait quel cadavre à vau-l'eau dans la mer ; » (Hugo)

- **Rimes croisées** (ou alternées) : A/B/A/B

Exemple : « *La musque souvent me prend comme une mer*

Vers ma pâle étoile

Sous un plafond de brume ou dans un vaste éther

Je mets à la voile » (Baudelaire)

- **Rimes embrassées** A/B/B/A

Exemple : « *De l'automne*

Blessent mon cœur

D'une langueur

Monotone » (Verlaine)

La richesse des rimes :

- **Rimes pauvres** : un phonème (son) commun.

Exemple : « ... me noie

...de joie » [wa]

- **Rimes suffisantes** : deux phonèmes communs.

Exemple : « Sans y penser je me trouve hors de peine

Puis quand je crois ma joie être certaine » [e/n]

- **Rimes riches** : trois phonèmes communs ou plus.

Exemple : « De l'automne

Monotone » [o/t/ɔn]

H. Les figures de style

1 Les figures d'analogie, de mise en relation

La comparaison

Elle rapproche deux éléments à partir d'un point commun et à l'aide d'un outil de comparaison.

Exemple : « Cet enfant est lent comme une tortue »

- « *Cet enfant* » = comparé
- « *une tortue* » = comparant
- « *comme* » = terme comparatif
- Le point de comparaison = la lenteur

La métaphore

Elle possède un comparé et un comparant mais n'a pas de terme comparatif. Le point de comparaison est implicite.

Exemple : « Cet enfant est une vraie tortue »

- « *Cet enfant* » = comparé
- « *une vraie tortue* » = comparant
- Pas de terme comparatif.
- Point de comparaison implicite : la lenteur habituellement attribuée à une tortue.

La métaphore peut également être « **filée** » quand elle reprend des termes propres à la comparaison sur plusieurs vers.

L'allégorie

Il s'agit de personnifier une abstraction, de représenter concrètement une idée.

Exemple : « *Marianne* » représente la République. La mort peut être symbolisée par une « *faucheuse* ».

La personnification

Elle représente un animal, une chose, une idée sous les traits ou les actions d'une personne.

Exemple : *Le lierre grimpe au mur de cette maison, il s'agrippe avec ses racines crampons.* Les actions de « grimper » et de « s'agripper » sont humaines.

Le syllogisme :

Deux prémisses sont mises en rapport et provoquent une conclusion.

Exemple :

- **Prémisse majeure** = « *Tous les hommes sont mortels.* »
- **Prémisse mineure** = « *Socrate est un homme.* »
- **Conclusion** = « *Socrate est mortel* »

Mais certains auteurs de l'absurde ont détourné le syllogisme en **paralogisme** tel Ionesco dans *Rhinocéros* :

LE LOGICIEN (*au vieux Monsieur*)

Le chat a quatre pattes. Isidore et Fricot
ont chacun quatre pattes. Donc Isidore
et Fricot sont chats.

LE VIEUX MONSIEUR (*au logicien*)

Mon chien aussi a quatre pattes.

LE LOGICIEN (*au vieux Monsieur*)

Alors, c'est un chat.

2 Les figures d'amplification ou d'atténuation

L'hyperbole :

Elle amplifie, les termes pour mettre en valeur un objet, une idée. Il s'agit d'une exagération emphatique pour mettre en relief une idée. Elle peut être parodique.

Exemple :

« Dans ses yeux, y'a tant d'soleil

Que quand elle me regarde, je bronze

Dans son sourire, y'a la mer

Et quand elle me parle, je plonge »

Renaud Mistral *gagnant*

La gradation :

Dans une progression croissante, elle propose une intensification du propos.

Exemple : « *va, cours, vole, et nous venge* »

Corneille, *Le Cid*, 1,5

« *Au voleur ! À l'assassin ! Au meurtrier ! Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent, mon pauvre argent, mon cher ami* (personnification), *mon support, ma consolation, ma joie. C'en est fait, je n'en puis plus ; je me meurs, je suis mort, je suis enterré* ».

Molière, *L'Avare*, IV, 7

L'anaphore :

Il s'agit d'une répétition du même mot en tête de phrases ou de vers. L'amplification est rythmique.

Exemple :

« *Rome, l'unique objet de mon ressentiment !*

Rome, à qui vient ton bras d'immoler mon amant !

Rome qui t'a vu naître, et que ton cœur adore !

Rome enfin que je hais parce qu'elle t'honore ! »

Corneille, *Horace*, IV, 5

L'anadiplose :

Elle consiste à reprendre le dernier mot d'une proposition au début de la proposition suivante, accentuant ainsi le mot.

Exemple : « *On songea à faire l'addition. L'addition était consternante* »

Camus, *La Peste*

La litote :

Elle permet de dire « moins » pour faire entendre « plus » dans une atténuation du discours.

Exemple : Le célèbre vers de Corneille dans *Le Cid* (III, 4) « *Va, je ne te hais point* » montre, au contraire, tout l'amour ressenti par Chimène pour Rodrigue.

L'euphémisme :

Cette figure est très proche de la précédente car elle atténue une idée ou un sentiment mais pour en éviter le côté déplaisant ou brusque qui pourrait choquer.

Exemples : « *Il a rendu le dernier soupir* » « *il s'est éteint* » « *il est parti dans un monde meilleur* » évitent de dire brutalement « *il est mort* ».

L'anacoluthie :

Elle impose une rupture syntaxique dans une phrase, mettant ainsi en relief une partie du propos. Il peut s'agir d'une volonté de l'auteur de sortir d'une structure classique. La rupture peut paraître une faute de construction.

Exemple : « *Ma foi, sur l'avenir bien fou qui se fiera :*

Tel qui rit vendredi, dimanche pleurera »

Racine, *Les Plaideurs*

La correction syntaxique exigerait « tel *celui* qui rit... », l'ellipse effectuée rend la syntaxe incomplète.

L'épizeux :

Il s'agit de la répétition d'un même mot à la suite souvent séparé par une virgule.

Exemple :

« *O triste, triste était mon âme*

À cause, à cause d'une femme »

Verlaine, *Romances sans paroles*, VII

3 Figures d'opposition ou de contraste

L'oxymore :

Il met en relation, côte à côte, deux termes contradictoires.

Exemple : « *Un jeune vieillard* » in *Le malade imaginaire*, Molière. « *Une sublime horreur* » in *Le Colonel Chabert*, Honoré de Balzac.

L'antithèse :

Dans le même énoncé, elle rapproche deux termes de réalités opposées.

Exemple : « *Un noble s'il vit chez lui dans sa province, il vit libre mais sans appui ; s'il vit à la cour, il est protégé mais il est esclave* »

La Bruyère in *Les Caractères*, 67 (1)

Le chiasme :

La figure inverse les éléments de deux mots antithétiques dans une même phrase.

Exemple : « *On veut haïr et on veut aimer*

mais on aime encore quand on hait

et on hait encore quand on aime »

La Rochefoucauld in *De l'incertitude de la jalousie*.

L'antiphrase :

Elle exprime une idée par son contraire. Elle est teintée d'ironie.

Exemples : « *Quel temps magnifique* » alors qu'il pleut ou « *Bravo, quelle réussite !* » pour quelqu'un qui vient de rater un examen.

4 Figures de substitution ou de remplacement

La périphrase :

Elle remplace un mot par toute une phrase qui en développe l'idée et évite une répétition.

Exemple : dans *Les animaux malades de la peste*, *Fables*, VII, 1 La Fontaine parle de celle-ci comme d'« *un mal qui répond la terreur, /Mal que le ciel en sa fureur/ Inventa pour punir les crimes de la terre.* »

La métonymie :

En remplacement d'un mot, elle propose un autre mot qui a un rapport logique avec le premier, pour effectuer un raccourci.

Exemples : « *Croiser le fer en duel* » rapport logique entre « *le fer* » et « *l'épée* », « *Écouter retentir les cuivres* » rapport logique entre « *cuivre* » et « *les instruments de musique* » tels que « *trompette, trombone, saxophone etc.* »

La synecdoque :

Elle est très proche de la métonymie mais désigne, en remplacement d'un mot, une partie de ce qu'il représente.

Exemple : « *Cette obscure clarté (oxymore), qui tombe des étoiles/ Enfin avec le flux nous fait voir trente voiles* » (trente bateaux)

Corneille, *Le Cid*, IV, 3

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans les outils de langue

Exercice 1

Dans l'extrait de ce poème de Victor Hugo, tiré des Contemplations (1856), intitulé « Crépuscule » :

L'étang mystérieux, suaire aux blanches moires,
Frisonne ; au fond du bois la clairière apparaît ;
Les arbres sont profonds et les branches sont noires ;
Avez-vous vu Vénus à travers la forêt ?

Avez-vous vu Vénus au sommet des collines ?
Vous qui passez dans l'ombre, êtes-vous des amants ?
Les sentiers bruns sont pleins de blanches mousselines ;
L'herbe s'éveille et parle aux sépulcres dormants.

1. Découpez le premier vers en syllabes et donnez son rythme.
2. Quelle remarque faites-vous entre le vers 1 et le vers 2 ?
2. Donnez le nom des vers.
3. Donnez le nom des strophes.
4. Analysez les rimes (catégorie et richesse).
5. Relevez 3 figures de style.

Exercice 2

Dans l'extrait du Journal de bord de Christophe Colomb,

« [C'est là une île très verte, plate et fertile, et je ne puis douter que toute l'année ils n'y sèment et récoltent du mil ainsi que toutes autres choses. J'ai vu beaucoup d'arbres très différents des nôtres,] et nombre d'entre eux avaient des branches de différentes sortes jaillissant d'un même tronc – et un rameau était d'une sorte et l'autre d'une autre – si étrange par leur diversité que c'était bien la plus merveilleuse chose au monde. »

1. Quel est le type de narrateur. Pourquoi ?
2. Relevez les termes de modalisation.
3. Mettez la phrase entre crochets au discours indirect.
4. Mettez la phrase entre crochets au discours indirect libre.

Exercice 3

Dans tous ces extraits ou expressions, trouvez la figure de style utilisée.

- a) « La vie n'est pas un long fleuve tranquille »
- b) « La neige fait au nord ce qu'au sud fait le sable » (V. Hugo)
- c) « Un éloquent silence »
- d) « Paris s'éveille »
- e) « Il n'est pas très grand »
- f) « Le troisième âge »
- g) « Ce sang qui tant de fois garantit vos murailles,
Ce sang qui tant de fois vous gagna des batailles,
Ce sang qui tout sorti fume encor de couroux... » (Corneille)
- h) « Un cou de taureau »
- i) « Absence de preuves n'est pas preuve d'absence »
- j) « J'aperçois une voile à l'horizon »
- k) « Ma mère va me tuer »
- l) « Va, je ne te hais point » (Corneille)
- m) « La mousqueterie ôta **du meilleur des mondes** environ neuf à dix mille **coquins qui en infectaient la surface** » (Voltaire)
- n) « Sage comme une image »
- o) « Il a acheté un Picasso »
- p) « Un roi chantait en bas, en haut mourait un Dieu » (Hugo)
- q) « Le plancher des vaches »

Connaissance de la langue

A. Phonétique et système phonologique du français

La phonétique et la phonologie servent à analyser les sons que nous produisons à l'oral. La langue française est parfois très différente dans ses productions orales et écrites. Il est donc important de savoir analyser ces parties du discours.

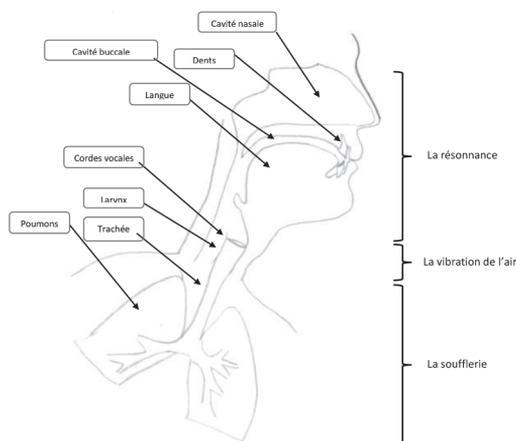
1 Le son et la phonation

Le son est une vibration qui se propage sous forme d'ondes. **L'acoustique** est la science qui étudie les sons. Les sons qui nous intéressent sont émis par l'appareil phonatoire : il s'agit des sons propres à la langue parlée : la parole.

L'appareil phonatoire est constitué de l'ensemble des organes qui permettent la parole.

C'est grâce à un appareil complexe que l'homme est capable de produire une grande variété de sons. Cette capacité à produire des sons s'appelle la **phonation**. Elle se décompose en trois étapes, chacune associée à un groupe d'organes :

- **La soufflerie** : les poumons et la trachée envoient l'air.
- **La vibration de l'air** : le larynx auquel sont attachées les cordes vocales.
- **La résonance** : le pharynx, la cavité nasale et la cavité buccale. Toutes les trois amplifient le son produit lors du passage de l'air entre les cordes vocales.



Pour permettre la parole, les différents organes se resserrent ou entrent en contact pour former un « point d'articulation » : il s'agit de la mâchoire inférieure, des lèvres, des dents et de la langue. C'est en fonction de l'endroit où ils se forment que l'on classe les sons. Essayez de prononcer un *r*, puis un *t*. Vous remarquerez que le lieu d'articulation n'est pas du tout le même. Le *r* se forme dans la gorge, tandis que le *t* se forme contre les dents.

Cette notion est importante pour bien réaliser les différences entre certains sons. Au-delà du CRPE, comprendre comment fonctionne l'appareil phonatoire aide à mieux saisir les difficultés de prononciation de certains élèves et à y remédier.

L'acte de parler demande l'usage d'un grand nombre de muscles, de nerfs, d'organes. Certains sont en mouvement, d'autres en vibration. En plaçant sa main sur le haut de la poitrine lorsque l'on parle, on ressent immédiatement tout ce mécanisme qui entre en jeu. Ainsi, on peut aisément comprendre la fatigue ressentie par les professionnels de la parole – dont font partie les enseignants – qui parlent toute la journée. Plus important encore, savoir où s'articulent les sons proches est nécessaire pour enseigner la lecture. La maîtrise de ces mécanismes destinés à produire de la parole est innée. L'étude de ces sons produits est l'objet de la **phonétique** et de la **phonologie**.

2 Les sons du langage : phonologie et phonétique

La **phonétique** est du côté de la **physiologie** (articulation, voir ci-dessus) et de l'acoustique. Elle porte sur le son, tel qu'il est lors de sa production.

La **phonologie** est du côté de la **linguistique**. C'est-à-dire qu'elle étudie la fonction des sons : quelles informations permettent-ils de transmettre ?

Par exemple, l'étude du mot *rouler*. Selon l'origine géographique de celui qui parle, le *r* ne se prononcera pas de la même façon (roulé ou pas). Par contre, quelle que soit la façon dont on prononce le *r*, le mot *rouler* signifiera toujours la même chose.

Dans cet exemple, les différentes façons de prononcer la lettre *r* intéresseront la phonétique. En revanche, du point de vue de la phonologie, cette nuance ne correspond à aucune fonction en français. Il en sera de même pour les mots *propre*, *rare* ou *réparer* : quelle que soit l'origine du locuteur, la prononciation du *r* ne changera pas le sens de ces mots. La phonétique s'intéressera en revanche à la différence entre *rouler* et *mouler*, car le [r] et le [m] vont permettre de distinguer deux mots différents.

Phonétique	Phonologie
Relève de la parole	Relève de la langue
On parle de son	On parle de phonème
Analyse des sons produits par la parole	Étude de l'utilisation de ces sons dans une langue
Signifié	Signifiant

3 « Son » voyelle et « son » consonne : les phonèmes du français

La plupart des langues n'utilisent que l'air expiré pour produire les sons de la parole, sauf quelques-unes qui se servent aussi de l'air inspiré. Selon la façon dont s'effectue le passage de l'air lors de l'expiration, le son produit est consonne ou voyelle. Pour produire une **voyelle**, le passage est libre, rien ne l'entrave. Pour produire une **consonne**, l'air est obstrué. Cette obstruction peut être due au palais, à la position de la langue sur le palais,

les dents, etc. Lorsque l'on prononce le son [t], on sent bien la langue qui vient se coller à l'arrière des dents. Pour le son [r], la langue est posée dans le fond de la bouche et un frottement se produit à l'arrière du palais. Essayez de prononcer les différentes lettres de l'alphabet pour sentir l'endroit où elles se forment, c'est-à-dire leur point d'articulation.

4 Le système phonétique du français et sa transcription

PHONÈME

Un phonème est la plus petite unité distinctive sonore du système d'une langue donnée. Les phonèmes sont les sons qui permettent de distinguer les mots entre eux.

Attention, il faut bien distinguer les termes *son* et *phonème*, même s'ils sont proches.

Pour reprendre l'exemple du *r*, cette lettre se prononce de plusieurs façons, selon la région. Le *r* est donc réalisé par plusieurs sons différents. En revanche, il n'y a qu'un seul phonème [r], puisque les différentes façons de le prononcer ne modifient pas le sens du mot.

Exemple : charmant = 5 sons, soit 5 phonèmes « ch/a/r/m/ant ».

En phonétique française, on compte 36 phonèmes : 16 voyelles et 17 consonnes (plus, 3 semi-consonnes ou semi-voyelles). Ils sont donc plus nombreux que les lettres de l'alphabet français. Pour les transcrire et ne pas les confondre avec les lettres, on utilise l'A.P.I. : **l'Alphabet Phonétique International**. Cet alphabet est à maîtriser pour l'épreuve du CRPE. Certaines consignes vous demanderont d'expliquer les erreurs de transcription d'un phonème sur une copie d'élèves, d'autres de relever les différentes façons d'écrire un même phonème dans une phrase. Ce son sera alors écrit selon les normes de l'A.P.I. Mais pas de panique, l'alphabet est tout de même très transparent pour un grand nombre de phonèmes. Même si le début de l'apprentissage peut se montrer laborieux, les exercices proposés vous permettront de vous l'approprier rapidement.

La transcription des voyelles

Les voyelles sont donc les sons produits par les vibrations des cordes vocales, sans que l'air ait été arrêté par une quelconque obstruction.

La transcription des consonnes

Les consonnes sont les bruits produits par le souffle lorsqu'il rencontre dans la bouche divers obstacles. On caractérise aussi les consonnes par le fait qu'elles ne peuvent à elles seules constituer un mot ou une syllabe (contrairement aux voyelles). C'est d'ailleurs le sens étymologique du mot : « qui sonne avec ».

Attention, trois consonnes sont nommées « semi-consonnes » ou « semi-voyelles » car elles s'articulent comme des voyelles, mais le passage de l'air y est plus resserré que pour les autres voyelles, d'où ce statut hybride.

Les voyelles orales	Les consonnes orales
<p>[a] = « a » ouvert : sac – cabas [a] = « a » fermé : mâle – pâle [e] = « é » : café – pâté – jouez [ɛ] = fait – reine – thèse [i] = « i » : fille – fini [œ] = « eu » ouvert : sœur – faveur – beurre [ɔ] = « e » : retard – mener [ø] = « eu » fermé : il pleut – le feu [y] = « u » : sûr – minute [o] = « o » fermé : poteau – mot [ɔ] = « o » ouvert : sort – port [u] = « ou » : chou – hibou</p>	<p>[b] = « b » : bébé – cabri [p] = « p » : papa – capable [t] = « t » : tarte – motte [d] = « d » : douce – midi [g] = « g » : grimper – agapes [s] = sage – sens – russe – descendre [z] = « z » : le zèbre – la ruse [f] = « f » : la flûte – des effluves [v] = « v -w » : la vague – le wagon [l] = « l » : le lit – l’allure – belle [r] = « r » : la rue – le car – la barre [k] = coq – roc – raquette – coke [ʃ] = « che » : schéma – riche – achat [ʒ] = jet – j’ai – geai – Angèle</p>
Les voyelles nasales	Les voyelles nasales
<p>[ɛ̃] = rein – lapin – train – thym [ɑ̃] = lente – demande [ɔ̃] = long – son – compte</p>	<p>[m] = maman – Rome [n] = nappe – vanne [ɲ] = baigne – agnelle</p>
Les semi-voyelles ou semi-consonnes	
<p>[j] = millier – rayer – essayer [w] = boire – poigne – point [ɥ] = puis – fruité – suite</p>	

5 La syllabe

La syllabe est un son ou un groupe de sons que l’on prononce en une émission de voix. Elle contient toujours une voyelle. Donc, pour trouver le nombre de syllabes dans un mot, il suffit de compter le nombre de voyelles prononcées.

Je retiens

- Une syllabe est ouverte quand elle se termine par une voyelle : ca-nal / blan-chir (voyelle phonétique !)
- Une syllabe est fermée quand elle se termine par une consonne : fer-mer / mous-tique.
- Une syllabe peut contenir un seul phonème. a / ou / eu
- Un mot a autant de syllabes que de voyelles prononcées. Poi/reau cri/ti/quer

La syllabation graphique

Lorsque l’on écrit une phrase, on doit parfois couper un mot parce qu’on arrive au bout de la ligne et qu’il n’y a pas assez de place pour terminer un mot. Cette coupure se fait selon certaines règles qu’il faut maîtriser. Ce principe de la syllabation « **graphique** » diffère de celui de la syllabation « **phonique** ».

Je retiens : 5 règles à connaître

- On ne sépare pas deux voyelles : *théâ-tre / thé-âtre oa-sis / o-asis es-pion / espi-on*
- Quand il y a une seule consonne entre deux voyelles, la coupure se place avant la consonne : *cha-peau / cou-teau*
- Quand il y a deux consonnes entre les voyelles, la coupure se place entre les deux consonnes : *Fer-mer es-tomac mes-sage*
- Quand il y a trois consonnes, la coupure se place après la deuxième consonne : *Obs-tiné comp-ter (mais mar-cher !)*
- Quand il y a quatre consonnes, on coupe après la seconde : *Ins-truit (mais ar-throse !)*. Attention, les coupures se font de façon « logique » quand elles s'appuient sur l'origine des mots.

Pour conclure, prenons deux mots dont la syllabation diffère si on considère l'oral ou l'écrit :

- *Père* est constitué d'une seule syllabe phonique, mais de deux syllabes graphiques (*pê-re*).
- *Passerelle* est constitué de deux syllabes phoniques, mais de quatre syllabes graphiques (*pas-se-rel-le*).

6 La phonétique syntaxique

Les mots évoluent dans un environnement : la **phrase**. La phonétique syntaxique va s'intéresser à la prononciation des mots lorsqu'ils sont utilisés dans une phrase.

Liaison

La liaison, c'est lorsqu'un mot se terminant par une consonne précède un mot commençant par une voyelle. La consonne, initialement muette, va se prononcer et former une liaison.

Exemples. Maman est en haut, qui fait des gâteaux, papa est en bas, qui fait du nougat.

Elision

C'est la disparition de la voyelle à la fin d'un mot grammatical, devant un mot commençant par une voyelle.

Exemples : L'apéritif. Je l'appelle. Et s'il revient ?

Pause

La pause est un arrêt que l'on fait lorsque l'on parle. Les pauses les plus longues correspondent à la fin des phrases (et marquées par un point), les pauses moyennes délimitent les groupes de mots d'une phrase (et sont marquées par une virgule, de deux points ou d'un point-virgule). Les pauses les moins longues ne sont pas marquées graphiquement.

Intonation

L'intonation est constituée de trois éléments : la mélodie, l'intensité et la durée. Elle permet de distinguer les différents types de phrases (déclarative, exclamative, interrogative).

Exemples : *Elle parle. Elle parle ! Elle parle ?*

Assimilation

C'est un phénomène que l'on rencontre lorsque certains sons s'enchaînent : les phonèmes se modifient pour faciliter leur prononciation. Par exemple, le mot *Afghanistan* : l'enchaînement du [f] et du [g] modifie la prononciation du *f* en [v]. On rencontre le même phénomène avec le mot *absent* : l'enchaînement du [b] et du [s] modifie la prononciation du *b* en [p]

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en phonétique

Exercice 1 : Appropriation**1. Combien de phonèmes différents distinguez-vous dans les mots suivants ?**

Tremblement – guide – roman – méthode – affreux

2. Choisissez la bonne transcription phonétique pour les mots suivants.

- Élève : [eləve] ou [elɛv] ?
- Broche : [broʃ] ou [bryʃ] ?
- Heure : [œr] ou [ɔr] ?
- Heureux : [œrø] ou [ɛrɛ] ?

3. Transcrivez les mots suivants en API.

Choisir – Pigeon – Sosie – Outil – Enfin – Malheur

4. Retrouvez les mots transcrits en API.

[ʒəval] [ätre] [ɛsɛkte] [ɛkskyz] [aʁo] [pɛpɛ] [flœr] [ʒätɔ] [kulœr]

5. À chaque mot transcrit en API, faites correspondre deux orthographes différentes.

[ʒɛn] [dä] [mɛtr] [ləvʒejarʃinwa]

6. Découpez les mots suivants en syllabes graphiques

Chocolat – élève – personne – expert – escargot

Exercice 2 : Objectif CRPE**1. Relevez les différents graphèmes qui correspondent au phonème [s] dans le texte suivant et classez-les.**

« Justine s'approcha du berceau, prit l'enfant dans ses bras. Ravi, Tom s'agita. Justine perçut l'odeur âcre de la couche, adopta une mine experte et annonça qu'elle allait changer son frère. [...] Elle nettoya ses fesses, le pli des cuisses, le zizi, puis les sécha avec application. »

D. De Vigan, *Rien ne s'oppose à la nuit*

2. Triez les différents usages de la lettre s.

« Ils éclatent de rire et Ali s'étonne, alors même qu'il rit lui aussi, que cette plaisanterie guerrière puisse les amuser. Il sent bien qu'il n'est pas le seul à être surpris : les hommes et les femmes présents rient plus longtemps et plus fort que la réplique de Bachir ne le mérite. »

Alice Zeniter, *L'art de perdre*

B. Orthographe française

1 Qu'est-ce que l'orthographe ?

L'orthographe, c'est la manière correcte d'écrire un mot. Elle est constituée d'un ensemble de règles. Ces dernières ne découlent d'aucune logique, mais plutôt de l'histoire de la langue, fixées par la tradition et l'usage. Paul Valéry le résume avec beaucoup d'humour : « *L'absurdité de notre orthographe qui est, en vérité, une des fabrications les plus cocasses du monde, est bien connue. Elle est un recueil impérieux ou impératif d'une quantité d'erreurs d'étymologie artificiellement fixées par des décisions inexplicables.* »¹

On peut distinguer l'orthographe d'usage, qui régit la façon d'écrire les mots, dans leur forme de base, de l'orthographe d'accord, qui fait varier les mots selon leur situation et leur rôle dans la phrase.

Le français a une écriture alphabétique, comme de très nombreuses langues. Chaque son y est représenté, en principe, par une lettre. Mais le français a cela de spécifique, qu'il n'y a pas de correspondance systématique entre la prononciation et l'écriture, justement pour les raisons évoquées précédemment : l'orthographe du mot dépend de son histoire et de son sens.

2 Le système orthographique

Voici quelques exemples qui vont faciliter la compréhension de la suite.

- Dans le mot *long*, la présence du *g* final, non prononcé s'explique par le sens, puisque *long* est relié à *longueur* ou encore *allonger*. Ainsi, l'orthographe du mot dépend-elle de son sens.
- La lettre *g* peut se prononcer de deux façons différentes, comme dans *gâteau* ou dans *page*. Ainsi, une même lettre (ou un groupe de lettres) peut se prononcer de différentes façons, en particulier selon sa place dans le mot ou les lettres qui l'entourent.
- Le son [o] se rencontre sous différentes formes, comme dans *seau*, *chaud*, *tôt*, *mot*. Ainsi, un même son peut s'écrire de façon différente, soit au moyen d'une lettre, soit en associant deux ou même trois lettres.
- Le mot *os* n'a pas la même prononciation selon qu'il est au singulier ou au pluriel. Dans le premier cas, le *s* est prononcé, dans le second cas il ne l'est pas.
- Les mots *chanter* et *chanté*, *chantés* ou encore *aimait* et *aimaient* ont la même prononciation, mais leurs terminaisons grammaticales ne sont présentes qu'à l'écrit et ne se distinguent pas à l'oral.

Ces quelques exemples montrent toute la complexité du système d'écriture français. On comprend dès lors que les mots *son* et *lettre* ne peuvent pas décrire la langue, de par leur nature « instable ». Les linguistes utilisent deux autres termes, que vous devez connaître car ils servent à décrire la langue, notamment pour les épreuves du CRPE, mais aussi et surtout dans les programmes officiels et par suite dans l'exercice de votre future profession. Vous devez vous familiariser avec eux.

1. Paul Valéry, *Le bilan de l'intelligence*, 1935.

Le graphème : unité distinctive d'un système d'écriture, correspondant à un phonème ou faisant référence au sens des mots. On distingue les **graphèmes simples** (b, a, t, etc.) et les **graphèmes complexes** (eau, on, etc.)

Le phonème : plus petite unité distinctive sonore du système d'une langue donnée (ch/a/r/m/ant = 5 phonèmes)

Vocabulaire utile

LETTRE : chacun des signes graphiques dont l'ensemble constitue un alphabet servant à transcrire une langue.

SYLLABE : voyelle ou groupe de lettres qui se prononcent d'une seule émission de voix. Unité phonétique fondamentale entre le phonème et le mot.

MOT : son ou groupe de sons articulés constituant une unité porteuse de signification.

■ Les relations entre les graphèmes et les phonèmes

Les exemples plus haut sont classifiables. Trois possibilités :

- **Un graphème = plusieurs phonèmes**

Comme dans *gâteau* et *page*

- **Plusieurs graphèmes = un phonème**

Comme dans seau, chaud, tôt, qui tous les trois transcrivent le son [o]

Les graphèmes peuvent être constitués :

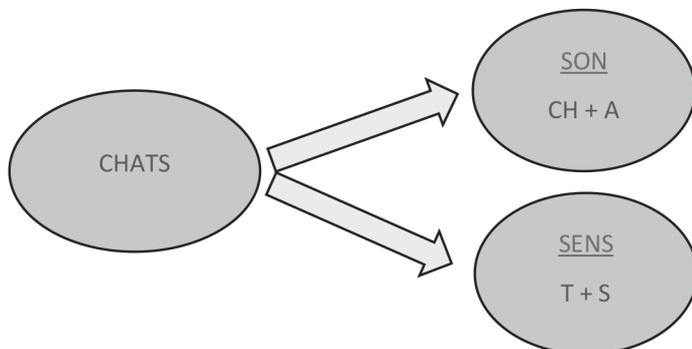
- d'une seule lettre,
- de deux lettres : chaud, mais encore heure, boule, injure, chat, et on parle alors de **digramme**,
- de trois lettres : seau, bain, plein, et on parle alors de **trigramme**,
- de graphèmes sans correspondance graphique. Il s'agit ici des lettres muettes comme dans chantait, chantés ou encore doigt.

Cette absence d'équivalence entre lettre, son et graphème est source de difficultés pour les élèves. C'est pourquoi il est nécessaire de maîtriser ces notions, pour mieux les aider.

3 Les types de graphèmes

Les graphèmes ont plusieurs fonctions.

Prenons pour exemple le mot pluriel *chats*. On repère que les deux graphèmes *ch* et *a* traduisent du son. En revanche, les deux graphèmes *t* et *s* apportent du sens.



Les graphèmes peuvent être de plusieurs types :

Phonogrammes	Morphogrammes		Logogrammes
<p>Lorsque le graphème correspond directement à un phonème. Les phonogrammes servent à traduire les sons : ils sont par conséquent toujours prononcés. Pour information, il existe 26 lettres dans notre alphabet, 36 phonèmes et environ 130 graphèmes !</p>	<p>Lorsque le graphème apporte des informations morphologiques, on l'appelle morphogramme. Ils sont muets. Si un graphème apporte une information morphologique que l'on entend à l'oral, on le classe du côté des phonogrammes.</p>		<p>Les logogrammes sont les graphèmes qui permettent de distinguer les homophones.</p>
<p>Morphogrammes lexicaux Ils relient un mot aux autres mots de la même famille ou les formes masculines et féminines entre elles.</p>	<p>Morphogrammes grammaticaux Ils permettent d'insérer le mot dans sa chaîne d'accords notamment les marques du féminin ou du pluriel, mais aussi les informations liées aux conjugaisons.</p>	<p>Logogrammes grammaticaux Ils permettent de différencier son/sont, a/à, on/ont, se/ce, etc.</p>	<p>Logogrammes lexicaux Ils permettent de différencier chat/chas, poids/pois, foie/foie/fois, etc. Il en existe énormément en français.</p>
<p>C'est le cas de <i>ch</i> et <i>a</i> dans le mot <i>chais</i>.</p>	<p>C'est le cas du <i>t</i> de <i>chat</i>, qui le relie à <i>chatière</i>, <i>chatte</i>, etc. Autre exemple, le <i>g</i> de <i>long</i>, qui le relie à <i>longueur</i>, <i>longue</i>, <i>longer</i></p>	<p><i>Les chats miaulent</i>. On repère ici 3 morphogrammes grammaticaux qui marquent le pluriel. <i>Tu attrapes le chat</i>. Morphogramme grammatical marquant la 2^{nde} personne du singulier. <i>Il faut que j'aie le temps de nourrir mon chat</i>. Morphogramme grammatical marquant le mode verbal.</p>	
	<p>Attention ! Un morphogramme peut aussi être un logogramme. Par exemple, dans bon/bond. Le <i>d</i> est un morphogramme lexical mais aussi un logogramme qui permet de distinguer les deux homophones.</p>		

Graphèmes étymologiques et historiques

Ces lettres rappellent l'origine étymologique ou historique de certains mots. La plupart du temps, l'origine est latine ou grecque, mais aussi arabe, germanique, etc.

Ex. :

- Doigt : le *g* et le *t* sont des graphèmes étymologiques.
- Forestier : le *s* est un graphème historique, on le retrouve dans reforestation notamment.
- Temps : le *p* est étymologique et morphologique (temporel), le *s* est étymologique (de *tempus* en latin).

Une grille de classification des erreurs

Nina Catach, linguiste et historienne de la langue, a créé une grille d'analyse des erreurs orthographiques. Elle propose un classement des erreurs qui permettent de comprendre ce que l'élève n'a pas compris, pour lui proposer une remédiation adaptée.

Grille d'analyse des erreurs orthographiques (d'après Nina Catach¹)

CATÉGORIES D'ERREURS	REMARQUES	EXEMPLES
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	*lévier (l'évier) *mont (m'ont)
Erreur à dominante extragraphique	<ul style="list-style-type: none"> - Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles 	*maintenant (maintenant) *suchoter (chuchoter) *moner (mener)
ERREURS GRAPHIQUES		
Erreur à dominante phonogrammique (règles de transcription et de position)	Modifiant la valeur phonique	*briler (briller) *recu (reçu) *merite (mérite)
	Ne modifiant pas la valeur phonique	*guorille (gorille) *pingoin (pingouin) *achette (achète)

1. Nina Catach, *L'orthographe française*, Nathan, 1980, p. 288-289.

CATÉGORIES D'ERREURS	REMARQUES	EXEMPLES
Erreur à dominante morphogrammique	Morphèmes grammaticaux : – Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. – Oubli d'accords	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) *il chantes (il chante) *les films que les enfants ont vu (vus)
	Morphèmes lexicaux : – Marques du radical – Marques des affixes	*canart (canard) *annui (ennui) *anterrement (enterrement)
Erreurs à dominante logogrammique	Logogrammes lexicaux	J'ai pris du *vain (vin)
	Logogrammes grammaticaux	*C'est livres (ses)
Erreur à dominante idéogrammique	Erreurs sur les majuscules, la ponctuation, les apostrophes, les traits d'union	*La france *leau (l'eau) *peut être (peut-être)

4 Les accords

On appelle accord le fait que les mots variables peuvent être modifiés par un autre mot, leur apportant les marques de genre, de nombre ou de personne.

L'accord peut se faire à différents niveaux : dans le groupe nominal, c'est-à-dire autour du nom ; mais aussi dans la phrase, incluant alors le verbe ; mais aussi au-delà de la phrase, grâce à l'usage des pronoms.

Dans le groupe nominal

Exemple : *Les gracieuses gazelles*

Le pluriel est signalé par le déterminant *les* et entraîne le « s » de « *gracieuses* » puis celui de « *gazelles* ». La langue française est une langue redondante : le pluriel se répercute en chaîne, d'où la dénomination de « chaîne d'accord ». Cette chaîne d'accord augmente avec les expansions que l'on peut ajouter au nom :

Exemple : *Les gracieuses gazelles qui broutent sont surveillées par le lion.*

Dans la phrase

À l'intérieur de la phrase, trois types d'accord : l'accord sujet-verbe, l'accord de l'attribut et l'accord du participe passé.

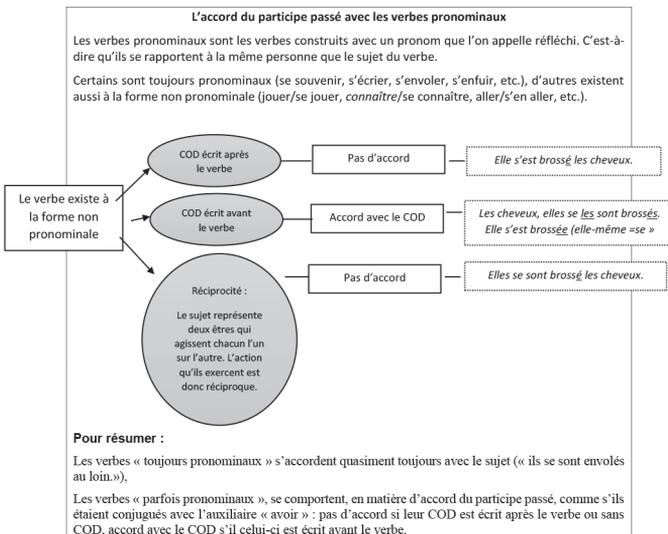
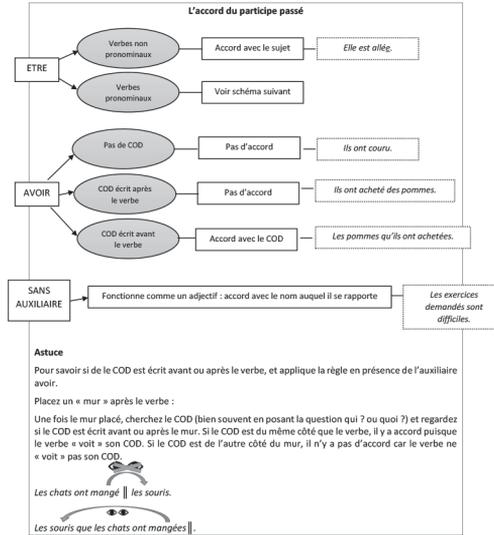
- **Le verbe s'accorde avec son sujet.** La marque de l'accord est la terminaison, qui sera développée dans la partie sur le système verbal.

Exemple : *Je chante, nous chantons*

– **L'attribut du sujet s'intègre dans la chaîne d'accord.**

Exemple : Cette fille est intelligente. Ce garçon est intelligent. Ces enfants sont intelligents.

– **L'accord du participe passé est plus complexe.** Nous l'avons résumé ci-dessous en deux cartes mentales.



5 L'homonymie

Certains mots se prononcent pareil, mais ne s'écrivent pas pareil (**homophones et hétérographes**). D'autres s'écrivent pareil mais ne se prononcent pas pareil (**homographes et hétérophones**), d'autres enfin s'écrivent pareil, se prononcent pareil, mais n'ont pas le même sens (**homographes et homophones**). Toutes ces relations entre son, graphie et sens portent le nom générique d'**homonyme**, mais se traduisent sous différentes formes.

homophones et hétérographes	Même son, graphie différente	<i>Mots, maux, Meaux Sot, seau, saut, seaux</i>
homographes et hétérophones	Même graphie, son différent	<i>Les poules couvent au couvent. Les fils que les fils tissent.</i>
homographes et homophones	Même graphie, même son, sens différent	<i>La ferme de mes parents ferme ses portes. Je livre un livre à mon voisin.</i>

Point d'attention : les paronymes

La paronymie désigne la relation qu'entretiennent certains mots car ils ont une prononciation et/ou une graphie très proche. Ils peuvent être confondus :

Attitude/altitude

Évoquer/invoquer

Attention/intention

Désert/dessert

Importun/opportun

Conjecture/conjoncture

Éminent/imminent

Éruption/irruption

Provence/province

6 La réforme de l'orthographe

La langue française est constamment en évolution. Preuve en sont les néologismes (voir chapitre sur le lexique), les mots qui chaque année rentrent dans le dictionnaire (et ceux qui en sortent !).

Régulièrement, l'Académie française corrige la graphie du lexique français (1694, 1718, 1740, 1762, 1798, 1835, 1878, 1932-1935, 1975). Ces évolutions sont donc normales et surtout justifiées.



Pour accéder directement au Journal Officiel du 6 décembre 1990.

Ne vous laissez pas impressionner, le texte est tout à fait « lisible » et surtout, toutes les rectifications sont clairement expliquées et justifiées.

La dernière réforme date de 1990. Les rectifications proposées sont des « *retouches et aménagements, correspondant à l'évolution de l'usage* ». Cela signifie que l'Académie Française (par le biais de son groupe de travail nommé « Conseil Supérieur de la langue française ») n'a pas décidé, du haut de sa tour d'argent, des modifications que chacun devrait adopter, mais s'est bien appuyée sur les usages qu'en font les Français.

Les rectifications sont celles que les enseignants doivent enseigner aux nouvelles générations d'élèves. En revanche, comme il ne peut être demandé aux générations antérieures de désapprendre leurs acquis, les deux orthographe restent admises.

Les modifications portent sur cinq points précis :

Tableau résumé des règles (*Les rectifications de l'orthographe, 6 décembre 1990*)

Point sur lequel porte la rectification	Explication	Ancienne orthographe	Nouvelle orthographe
Le trait d'union	Tous les « numéraux » formant un nombre complexe seront liés par des traits d'union. Un certain nombre de mots remplaceront le trait d'union par la soudure.	Cent trois. Porte-monnaie. Porte-feuille.	Cent-trois. Portemonnaie. Portefeuille.
Le pluriel des mots composés	Les mots composés du type pèse-lettre suivront au pluriel la règle des mots simples (des pèse-lettres)	Un cure-dents. Des cure-ongle. Un cache-flamme(s). Des cache-flamme(s).	Un cure-dent. Des cure-ongles. Un cache-flamme. Des cache-flammes.
Le tréma	On place le tréma sur la voyelle qui doit être prononcée Ces mots appliquent ainsi la règle générale : le tréma indique qu'une lettre (u) doit être prononcée (comme voyelle ou comme semi-voyelle) séparément de la lettre précédente	Aiguë, ambiguë, ciguë	Aigüe, ambigüe, cigüe
L'accent grave	On accentue sur le modèle de semer les futurs et conditionnels des verbes du type céder : je céderai, je cèderais, j'allègerai, j'altèrerai, je considèrerai, etc.	Je céderai, j'allègerais.	Je cèderai ? j'allègerais.

Point sur lequel porte la rectification	Explication	Ancienne orthographe	Nouvelle orthographe
L'accent circonflexe	Il ne sera plus obligatoire sur les lettres i et u, sauf dans les terminaisons verbales et dans quelques mots (exemples : qu'il fût, mûr)	Il plaît. La vouête.	Il plaît. La voute.
Les verbes en -eler et -eter	L'emploi du e accent grave pour noter le son « e ouvert » dans les verbes en -eler et en -eter est étendu à tous les verbes de ce type.	Il ruisselle, amoncèle	Il ruissèle, amoncèle
Le participe passé	Il sera invariable dans le cas de « laisser » suivi d'un infinitif (exemple : elle s'est laissé mourir)	Elle s'est laissée aller. Elle s'est laissée appeler.	Elle s'est laissé aller. Elle s'est laissé appeler.
Les anomalies : mots empruntés	Pour l'accentuation et le pluriel, les mots empruntés suivront les règles des mots français.	Des jazzmen, des lieder.	Des jazzmans, des lieds.
Les anomalies : séries désaccordées	Des graphies seront rendues conformes aux règles de l'écriture du français (exemple : douçâtre), ou à la cohérence d'une série précise (exemples : boursouffler comme souffler, charriot comme charrette).		

Liste non exhaustive des graphies modifiées : Apriori, artéfact, assoir, autostop, bassecour, blabla, boursouffler, chauvesouris, cowboy, croquemonsieur, facsimilé, lieudit, memento, millepatte, motocross, nénufar, ognon, pingpong, piquenique, portemonnaie, révolver, sagefemme, sècheresse, serpillère, statuquo, weekend.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en orthographe

A. Appropriation**1. Combien les mots suivants contiennent-ils de lettres, graphèmes et phonèmes ?**

Meuble, télévision, questions, aimaient

2. Dans les mots suivants, soulignez les digrammes et les trigrammes.

Boisson, pain, loin, enfant, agnelle, heure

3. Dans les mots suivants, distinguez les phonogrammes des morphogrammes.

Accord, précisions, beaux, déchainés, ognons, intelligent, chat, théorie

4. Dans l'exercice précédent, distinguez les différents morphogrammes (grammatical, lexical, lettre étymologique ou historique).**5. Accordez les participes passés si nécessaire**

Lilou est all... au cinéma. Elle s'est assis... au dernier rang mais elle s'est finalement endormi... C'est l'ouvreur qui est arriv... à la fin du film pour lui dire : « Nous sommes ferm... ! »

6. Accordez les participes passés si nécessaire

Tu peux me passer la clef dynamométrique ? il m'a demand... J'ai farfouill... dans la boîte à outils et je la lui ai tendu... [...] Je me suis penchée sur les entrailles du camion, je les ai regard...

(Jamey Bradbury, *Savage*)

7. Accordez les participes passés si nécessaire (être et avoir)

Tom a regard... la télévision très tard hier soir. Il n'a pas réuss... à s'arrêter après le second épisode. Il les a tous regard... Ce matin, il est très fatigu..., ses amis l'ont remarqu... Il leur a racont... les épisodes qui l'ont empêch... de dormir. Il les a tous v... !

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en orthographe

B. Au CRPE

Durant l'épreuve de français, il vous est demandé de démontrer vos connaissances. Ainsi, dans cette partie sur l'orthographe, les exercices peuvent consister à vous demander de justifier l'orthographe de n'importe quel mot, pour vérifier que vous maîtrisez les règles orthographiques. Par exemple : le pluriel de noms composés, l'accord sujet-verbe, le gu/g, la cédille, etc.

1. Dans l'extrait suivant, remplacez « Hervé Joncour » par « Hervé Joncour et sa femme », et faites les modifications nécessaires.

« Hervé Joncour sortit de chez lui et redescendit à travers le village, marchant lentement, et regardant devant lui avec un calme infini. Personne ne semblait le voir, et il semblait ne rien voir. »

(Alessandro Baricco, *Soie*)

2. Dans l'extrait suivant, conjuguez les verbes au passé composé.

Je suis plus fatiguée que je ne croyais, je marche très lentement, je suis obligée de m'arrêter souvent. Vasco prend mon bras et m'accompagne, lui toujours si rapide, avec une incroyable patience. Je devine que comme d'habitude tout un corps de gamins et de gaminés nous escorte.

(D'après Henry Bauchau, *Antigone*)

3. Justifiez l'orthographe des homonymes soulignés.

Papa s'est arrêté seulement deux heures pour se reposer à Ophir, où la météo s'était dégradée plus que prévu. Papa était le premier à s'élancer juste après le passage de l'ouvreur. Il a bien galéré. Il a perdu la piste à deux reprises, et a dû revenir sur ses pas.

(D'après Jamey Bradbury, *Sauvage*)

4. Mettez les mots composés au pluriel.

- Il longea le jardinier son beau-père.
- Leurs ramures, à contre-clarté, noircissaient sur le ciel laiteux.
- Il y avait un second lit demi-clos de courtines.
- Sylvie, la dernière-née.
- Le lapin mijotait dans le fait-tout de terre vernissée.

(D'après Maurice Genevoix, *Raboliot*)

5. Justifiez les terminaisons en [e] dans l'extrait suivant.

Un jour, au petit matin, alors qu'il avait passé la nuit en prière de même que les précédentes nuits, sortant d'un évanouissement noir il avait trouvé par terre, autour de lui, des feuilletés couverts de son écriture. (...) Maudit n'avait eu qu'à les recopier, sans en changer un mot.

(Laurence Cossé, *Le coin du voile*)

6. Justifiez l'accord des participes passés soulignés.

Qu'est-ce que j'ai, Momo ? Elle s'est assise sur le lit et elle s'est mise à pleurer. Je me suis levé, je suis allé m'asseoir à côté d'elle et je lui ai pris la main, elle aimait ça. Elle a tout de suite souri et elle m'a arrangé un peu les cheveux pour que je sois plus joli : elle les a lissés sur le côté.

(D'après *La vie devant soi*, Romain Gary)

C. La grammaire de phrase

La grammaire a pour première tâche de définir les différentes structures de la phrase française.

1 Les classes de mots

La classe des mots (appelée aussi nature) permet de regrouper les mots selon leurs caractéristiques. Elles constituent en quelque sorte la fiche d'identité du mot, à l'inverse de sa fonction, qui est déterminée par son utilisation dans la phrase.

Tableau récapitulatif des classes de mots

	Mots lexicaux	Mots grammaticaux
Variables	Noms Adjectifs Verbes	Déterminants Pronoms
Invariables	Certains adverbess	Certains adverbess Prépositions Conjonctions Interjections

Les noms

- ▶ Le nom est un mot qui peut désigner une personne (garçon, femme), un animal (poisson, requin), une chose (ordinateur, lampe), une notion (beauté, fierté), une action (départ, retour).
- ▶ Il existe les noms communs (garçon, femme, bateau) et les noms propres (France, Orléans, Claudie).
- ▶ Le nom possède un genre et un nombre (**une** rose, **un** œillet ; **des** roses, **des** œillets).
- ▶ Le nom est déterminé. Par exemple, le mot « chat » qui utilisé seul, désigne l'idée générale de chat, en dehors de tout contexte. On lui ajoute un déterminant, qui lui donne une réalité, précisant son genre et son nombre : le chat/les chats. Ainsi accompagné d'un déterminant, le nom constitue la base de ce que l'on appelle le « groupe nominal ».

Le nom peut également être déterminé par un ou plusieurs adjectifs (le chat *noir*), un complément du nom (le chat *du voisin*), d'une **apposition** (J'ai croisé un chat noir, *un signe de malheur*), d'une **proposition subordonnée relative** (Le chat *qui est dans l'entrée de la maison*). Nous reviendrons sur ces notions plus loin.

Les adjectifs

- ▶ Étymologiquement, le mot adjectif signifie « qui s'ajoute ».
- ▶ L'adjectif s'ajoute au nom.
- ▶ Il varie en genre et en nombre, il les reçoit du nom grâce à l'accord.

Exemples : Le chat **noir**. La **grande** maison.

Les verbes

- ▶ Le verbe est un mot variable en personne, en nombre, en temps et en mode. Ces variations sont appelées conjugaison. Ex : *Chanter, prendre, faire, aller, pousser, etc.*
Pour plus d'informations à propos du verbe, se reporter à la partie « Système verbal, page 94 ».

Les adverbes

- ▶ L'adverbe est un mot (ou une locution) invariable.
- ▶ Il a pour rôle de modifier ou préciser le sens d'un verbe le plus souvent. Ex : *Il l'admire beaucoup.*
- ▶ Mais il peut aussi modifier ou préciser le sens :
 - d'un adjectif. Ex : *Il est très grand.*
 - d'un autre adverbe. Ex : *Il est souvent très en retard.*
 - d'une phrase. Ex : *Heureusement, elle l'attend toujours.*

L'adverbe se présente sous différentes formes :

- des mots simples comme « *ici, très, assez, heureusement.* »
- des locutions (que l'on nomme locutions adverbiales) : *tout à coup, à peu près, là-dedans, sur-le-champ.* On reconnaît les locutions adverbiales car on peut les remplacer par un autre adverbe (*sur-le-champ = maintenant*) et on ne peut pas les modifier.

Liste non exhaustive d'adverbes

Adverbes issus du latin	Adverbes empruntés	Locutions adverbiales	Adverbes dérivés en -ment	Adjectifs employés comme adverbes
Ainsi, aussi, bien, ensemble, hier, là, oui, non, si, peu, plus, tant, autrefois, beaucoup, désormais, jamais, quelquefois, parfois, toujours, etc.	<i>In fine, a fortiori, in extremis, chouilla, forte, piano, lento, etc.</i>	Là-dedans, par-dessus, sur-le-champ, à toute allure, etc.	Grandement, doucement, poliment, vraiment, aisément, vaillamment, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Cas des adjectifs employés adverbialement = employés avec un verbe. Ex : Voler <u>bas</u>, sentir <u>bon</u>, viser <u>juste</u>, manger <u>froid/chaud/végétarien/...</u>, couper <u>court</u>, mettre la barre <u>haut</u>, etc.

Les déterminants

- ▶ On regroupe sous le terme de « déterminant » tous les mots qui ont pour fonction d'introduire le nom dans la phrase.
Exemples : Mon chat, ce chat, ton chat, le chat, un chat.
- ▶ Il ne peut pas être supprimé du texte.
- ▶ Il peut être séparé du nom par un adjectif.
Exemples : Le gentil chat.

Tableau récapitulatif des différents déterminants

Déterminants définis	Déterminants indéfinis
<p>L'article défini Il détermine un nom identifiable <u>Le lézard grimpa sur un rocher.</u> Il peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elidé : <u>L'arbre pousse dans l'arboretum.</u> • Contracté : à + le = au à + les = aux de + le = du de + les = des <i>Il est parti <u>au</u> travail. Il revient <u>du</u> travail.</i> <p>Le déterminant démonstratif Il renvoie à un élément désigné ultérieurement dans le contexte. <i>Mais <u>ce</u> lézard lui parut très lent.</i> (il a déjà été question de ce lézard dans le texte)</p> <p>Le déterminant possessif Il désigne à la fois le possesseur (moi/ lui) et le possédé (la maison) <i>Dans <u>ma</u> maison.</i> <i>Dans <u>sa</u> maison.</i></p>	<p>L'article indéfini Il s'emploie devant un nom qui n'est pas identifiable dans le contexte. <u>Un chat se promenait dans la rue.</u></p> <p>Le déterminant numéral Il indique la mesure ou quantité précise du nom déterminé et renvoie à un nombre. <u>Quatre étudiants.</u></p> <p>L'article partitif Il s'emploie devant un nom non dénombrable, désignant une masse et ne pouvant être partagé en petites unités. <u>du lait, de la farine, du plaisir, du bonheur</u></p> <p>Le déterminant interrogatif Il s'emploie dans une phrase interrogative où la question porte sur le nom qu'il détermine. <i>À <u>combien</u> de personnes...</i> <i><u>Quelles</u> quantités de chaque ingrédient...</i></p> <p>Les autres déterminants indéfinis Ils indiquent une quantité imprécise. <i><u>Plusieurs</u> étudiants sont présents.</i> <i>Il faut <u>quelques</u> étudiants pour le vote.</i> <i><u>Aucun</u> étudiant n'était présent ?</i></p>

Les pronoms

- Étymologiquement, le mot pronom vient du latin « pro nomen » qui signifie « à la place du nom ». Le pronom est souvent défini comme un mot qui remplace le nom ou le groupe nominal.

Exemple : *J'ai acheté une pomme. Je l'ai achetée ce matin.*

Mais cela n'est pas toujours le cas, comme les pronoms personnels qui ne sont pas des substituts. Ex : *Il marche dans la rue.* Ici, « il » ne se substitue pas directement à un référent dans la phrase. C'est le cas de tous les pronoms personnels. Ils désignent les sujets qui parlent, à qui l'on parle ou dont on parle.

Il existe six espèces de pronoms.

Les pronoms personnels	Je, tu, il, nous, vous, ils, elles Moi, toi, se, en, y, etc.
Les pronoms possessifs	Le mien, le tien, les vôtres, les leurs, etc.
Les pronoms démonstratifs	Celui, ceux, celle, ceux-là, etc.
Les pronoms relatifs	Qui, que, dont, où, laquelle, auquel, etc.
Les pronoms interrogatifs	Qui ? Que ? Quoi ? Lequel ? Lesquels ? etc.
Les pronoms indéfinis	Aucun, chacun, certains, quelqu'un, tous, etc.

Attention ! Dans le cadre du CRPE, certaines consignes vous demanderont de donner la nature des mots. Vous ne pourrez nommer un pronom uniquement en écrivant « pronom », vous devrez systématiquement préciser de quel pronom il s'agit pour obtenir la totalité des points.

Les prépositions

- ▶ La préposition est un mot ou un groupe de mots (une locution) qui sert à introduire un mot ou un groupe de mots qui a la fonction de complément. Elle sert donc à marquer la fonction de ce mot ou de ce groupe de mots.

Exemples : *Les pompiers sont intervenus avec prudence.* (Complément circonstanciel de manière) ; *C'est la maison de ma mère.* (Complément du nom)

Liste non exhaustive des prépositions

Prépositions	Locutions prépositionnelles
À, avec, chez, contre, dans, de, depuis, derrière, dès, devant, durant, en, entre, excepté, hormis, malgré, outre, par, parmi, pendant, plein, pour, sans, sauf, selon, sous, suivant, sur, vers, etc.	À cause de, à condition de, à force de, à la façon de, afin de, au-dessous de, aux environs de, en raison de, à la faveur de, par-dessous, par-dessus, près de, quant à, etc.

Attention : certaines prépositions sont en fait des adverbes, selon leur emploi.

Exemples : *Le chat est en-dessous.* (en-dessous = adverbe) ; *Le chat est en-dessous du canapé.* (en-dessous = préposition car introduit un complément).

Les conjonctions

- ▶ La conjonction est un mot invariable qui sert à joindre deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions.
- ▶ Il existe deux sortes de conjonctions ; les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination.
 - **Les conjonctions de coordination** sont bien connues des écoliers grâce à la célèbre phrase mnémotechnique : « *mais ou et donc or ni car* ». En fait, il en existe plus, puisqu'il faut y ajouter les locutions conjonctives (souvent des adverbes, qu'on appelle alors adverbes de liaison) : *à savoir, au contraire, ainsi, alors, aussi, bref, c'est-à-dire, en revanche, enfin, toutefois, etc.*
 - **Les conjonctions de subordination** servent à relier une proposition subordonnée à une proposition principale ou à une autre proposition subordonnée. Ex : *Je veux que tu fasses tes devoirs afin d'obtenir de bonnes notes.* Elles se présentent sous la forme d'un mot : *comme, lorsque, puisque, quand, que, quoique, etc.* ; ou sous la forme d'une locution conjonctive : *à condition que, au cas où, afin que, dès que, de peur de, parce que, sans que, etc.*

Les interjections

- ▶ L'interjection est un mot (ou un groupe de mots) invariable pour exprimer un sentiment ou un ordre. Ex : *Ah ! Hé ! Euh ! Ouf ! Pst ! Chut ! Bon ! Mince ! Allons ! Gare ! Aïe ! Pouah ! O.K. ! Bravo ! Hélas ! etc.*
- ▶ Elle peut constituer une phrase à elle seule.
- ▶ Elle ne joue aucun rôle grammatical.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en natures de mots

1. Indiquez la nature des mots suivants.

Chemin, liberté, pour, ni, maintenant, sur, vite, qui, ouf, avons, vraiment, cette, mon, lenteur, extraordinaire, le mien, plusieurs, quatre, confuse, chaque, quelque chose, heure, couvent, malgré, puisque, le, elle, celle-là, miam.

2. Relevez les déterminants dans ce petit texte et classez-les.

« Pour réaliser cette recette, faire tomber la farine en pluie puis ajouter le beurre. Casser trois œufs et verser du lait. Déposer la pâte en tas égaux. Sur chaque tas, faire un trou avec votre doigt. Après la cuisson, il ne vous restera plus qu'à déguster ces gâteaux avec quelques cuillères de confiture. Bravo, quelle belle activité à faire avec votre enfant ! Vous lui laisserez des souvenirs impérissables. »

3. Dans les phrases suivantes, relevez les pronoms et classez-les.

- « Ceux qui pensent une telle chose sont des idiots ! »
- « Il ne m'a jamais reconnue. »
- « J'aime ces gâteaux mais je ne les trouve pas dans le rayon. »
- « Quelqu'un est venu ici. »
- « L'élève auquel tu penses est absent. »
- « Ce sac, c'est le mien, pas le tien ! Je te donne celui-ci. »

4. Relevez les prépositions dans le texte suivant.

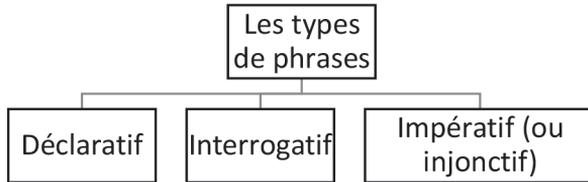
« Pendant les vacances, il est allé à la mer avec ses frères. Sur la route, il est passé dans un tunnel pour se rendre en Italie. Sans attendre, il a rejoint ses frères de l'autre côté de la frontière. À côté d'eux se trouvait son père, qu'il n'avait pas vu depuis longtemps. Au-dessus d'eux, le soleil brillait. »

5. Dans ces textes, relevez les conjonctions de coordination et de subordination.

- « Pour qu'il soit à l'heure, il faut le rappeler avant. »
- « Mais où as-tu trouvé une telle tenue ? »
- « Il arrivera quand il sera prêt. »
- « Puisque tu te comportes ainsi, je ne viendrai pas ! »
- « Il lui a écrit pour qu'il vienne. »
- « Je cherche de ce côté tandis que tu cherches de l'autre. »
- « Tu ne seras pas là, donc je déjeunerai seul. »

2 Les types de phrases

Toute phrase appartient obligatoirement à l'un de ces trois types : déclaratif, interrogatif, impératif.



- **Le type de phrase déclaratif** est la forme canonique de la phrase.

Exemple : Je suis à la maison.

- **Le type de phrase interrogatif** sert à l'interrogation. Ce type de phrase est toujours terminé par un point d'interrogation.

Exemple : Est-il à la maison ?

L'interrogation indirecte est quant à elle une phrase déclarative finie par un point.

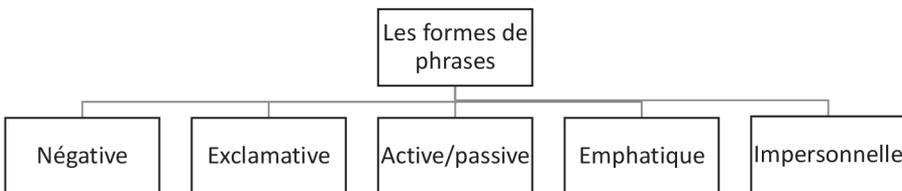
Exemple : Elle me demande s'il est à la maison.

- **Le type de phrase impératif** sert à donner un ordre. On la trouve à l'impératif et au subjonctif.

Exemple : Je veux qu'il rentre à la maison ou rentre tout de suite !

3 Les formes de phrases

Les phrases ont toutes un type, mais elles peuvent aussi, de façon facultative et cumulable, avoir une forme : positive ou négative, active ou passive, exclamative, emphatique ou impersonnelle.



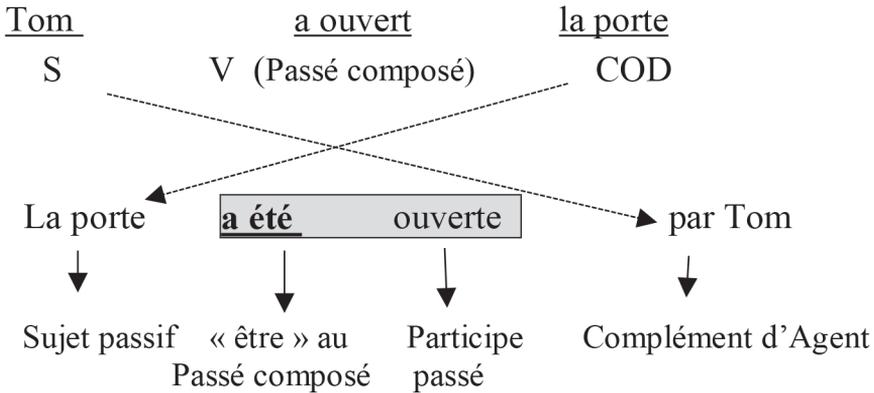
Toute phrase peut avoir une forme affirmative ou négative.

*Exemples : Il rentre à la maison. / Il **ne** rentre **pas** à la maison (déclarative et négative).
Le repas **n'a pas** été préparé par maman (déclarative, passive et négative).*

La voix passive

Elle constitue le renversement de la phrase active. Pour effectuer une transformation de la voix active à la voix passive, il est indispensable d'avoir à l'actif : **Sujet + verbe + COD**

- Le sujet actif devient Complément d'agent au passif (introduit avec ou sans prépositions « de » ou « par »).
- Le COD devient sujet passif.
- Le temps du verbe actif passe sur l'auxiliaire « être » + participe passé du verbe actif.
- Le verbe étant employé avec l'auxiliaire « être », il convient de respecter l'accord du participe passé avec le sujet.



La forme exclamative

Elle sert à exprimer une émotion ou un sentiment et se termine par un point d'exclamation.

Exemple : *Ne rentrez pas !*

La forme emphatique

La forme emphatique (à ne pas confondre avec le mot « empathique » !) sert à mettre en valeur un élément de la phrase.

- Soit avec un présentatif.

Exemple : *C'est le pays que je préfère.*

- Soit en détachant l'élément mis en valeur en tête de phrase.

Exemple : *Ta classe, je la trouve trop bruyante.*

La forme impersonnelle

Elle est caractérisée soit

- par la présence du pronom « il » impersonnel, avec un groupe sujet renvoyé après le verbe.

Exemple : *Il est tombé une grosse averse.*

- Soit par l'emploi d'un pronom « il » qui est une marque grammaticale impersonnelle sans référence à un sujet précis.

Exemple : *Il faut... ; il est nécessaire...*

4 Phrase simple et phrase complexe

L'élément qui distingue une **phrase simple** d'une **phrase complexe** est le verbe conjugué. Attention à ne jamais perdre ce « conjugué » de vue.

La phrase simple

C'est une phrase qui ne contient qu'**un seul verbe conjugué**, soit une seule proposition.

Exemple : *Le marin rentre au port.*

Même si la phrase est plus longue, l'indicateur reste le verbe conjugué.

Exemple : *Le marin rentre au port après une longue traversée de l'océan et quelques turbulences.*

La phrase complexe

À l'inverse, la phrase complexe contient **plusieurs verbes conjugués**, donc plusieurs propositions.

Exemples : [*Jean était très heureux*], [*il avait enfin retrouvé son chat*.]

[*Sylvie aimerait*][*que Jean vienne chez elle*.]

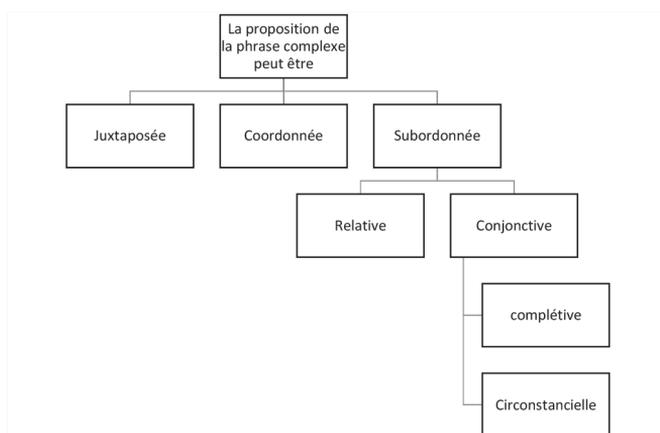


Schéma récapitulatif des propositions de la phrase complexe

La phrase complexe est formée de plusieurs propositions. Si les propositions n'ont pas de rapport de dépendance, elles sont juxtaposées ou coordonnées.

Exemples : [*Il rentra chez lui*], [*puis rangea ses affaires*.]; [*Il rentra chez lui et il rangea ses affaires*].

Les subordonnées

- S'il y a un rapport hiérarchique entre les propositions, on parle alors de **proposition principale** et de **proposition subordonnée**. Ex : *Sylvie aimerait [que Jean vienne chez elle].*

- ▶ Il existe plusieurs types de subordonnée : la subordonnée relative, complétive et circonstancielle, mais aussi la participiale et l'infinitive même si ces notions sont très contestées par les linguistes.

Les différents types de subordonnée

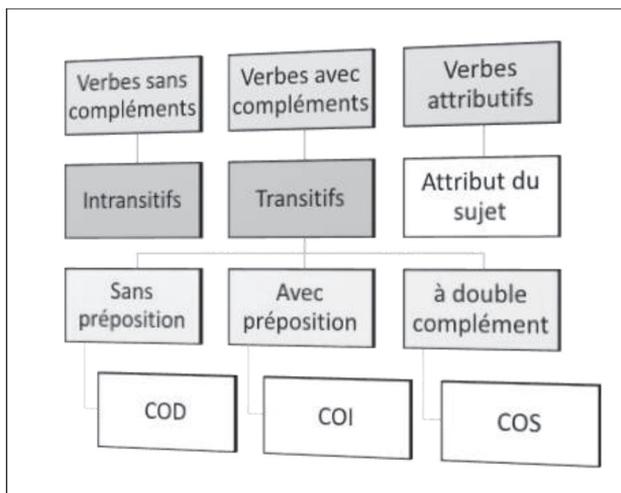
	Caractéristiques	Astuces pour la reconnaître	Exemples
Relative	Elle complète le nom (appelé alors antécédent). Le pronom relatif qui l'introduit reprend l'antécédent de la subordonnée. Attention : le pronom relatif « où » introduit toujours une relative et non un circonstancielle.	Elle est effaçable. Elle peut être remplacée par un adjectif.	<i>Je roule sur <u>la route</u> <u>qui</u> sera fermée la semaine prochaine.</i> = <i>je roule sur la route <u>fermée</u> la semaine prochaine.</i> <i>Je suis sur <u>la route</u> <u>où</u> il y a eu une inondation.</i> = <i>Je suis sur la route <u>inondée</u>.</i>
Conjonctive complétive	Elle remplit le plus souvent la fonction de complément du verbe. Elle est toujours introduite par le subordonnant « que »	Elle est rarement effaçable : elle est un complément essentiel du verbe. Elle n'est pas déplaçable.	<i>Je crains <u>qu'il</u> ne pleuve cet après-midi.</i>
Conjonctive circonstancielle	Elle remplit la fonction de complément de phrase. Elle est introduite par une conjonction de subordination ou une locution conjonctive.	Elle est effaçable et déplaçable dans la plupart des cas.	<i>Je suis parti courir <u>quand</u> le soleil est arrivé.</i>

5 Le groupe verbal

Le verbe avec ou sans complément

Le groupe verbal peut être constitué d'un verbe seul, mais bien souvent, le verbe est accompagné de compléments. Ces compléments sont essentiels ou facultatifs.

- ▶ **Les verbes sans complément** : Il s'agit de verbes qui n'ont jamais de complément, ou pour lesquels le complément est facultatif. Ex : *Le chien passe. Je marche.*
- ▶ **Les verbes avec complément** :
 - S'ils sont construits sans préposition, ils appellent un COD. Ex : *Il découpe **son dessin**.*
 - S'ils sont construits avec une préposition, ils appellent un COI. Ex : *Il pense **à son père**. Je me souviens **de son père**.*
 - Certains verbes appellent deux compléments d'objet. Dans ce cas, le COI est appelé COS. Ex : *Je lis un livre **à mes élèves**. Je donne la pomme **à mon voisin**.*



Les verbes attributifs (ou verbes d'état)

Un certain nombre de verbes, appelés verbes d'état, appellent quant à eux un attribut du sujet.

Liste non exhaustive de verbes d'état : être, composer, former, constituer, représenter, (se) faire, servir de, (re)devenir, (re)tomber, passer pour, rester, demeurer, sembler, (ap)paraître, avoir l'air, s'annoncer, se montrer, s'avérer, s'affirmer, se révéler, se trouver, être considéré comme, naître, vivre, etc.

Astuce : pour différencier un COD d'un attribut du sujet, il faut se demander si le sujet et le complément parlent de la même chose ou pas. Ex : *Ce fruit ressemble à une poire*. On peut dire que ce fruit = poire, poire est donc un attribut du sujet. Par contre, dans la phrase, *Swan mange une poire*, Swan ≠ poire, poire est donc un COD.

6 Le complément circonstanciel

Il y a un dernier groupe de compléments : les compléments circonstanciels. Ceux-là ne dépendent pas d'un verbe mais enrichissent la phrase.

- ▶ Le complément circonstanciel est déplaçable et supprimable.
- ▶ Les compléments circonstanciels sont classés en fonction de leur sens.

Tableau des principaux compléments circonstanciel

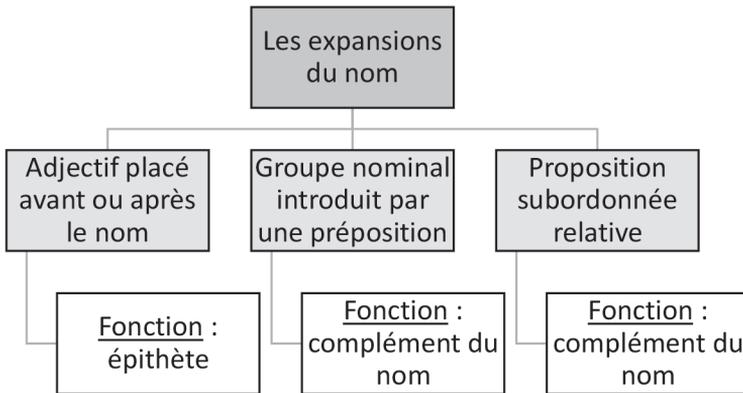
Complément circonstanciel de lieu	Ils habitent en ville .
Complément circonstanciel de temps	Ils viendront demain .
Complément circonstanciel de cause	Ils sont morts de frayeur .
Complément circonstanciel de conséquence	Il fait froid donc il allume la cheminée .
Complément circonstanciel de manière	Vous devez lui parler avec délicatesse .
Complément circonstanciel de moyen	Nous écrivons avec un stylo-feutre .
Complément circonstanciel de but	Sophie travaille pour rendre ses parents fiers d'elle .

Attention ! Les verbes comme « aller, venir » appellent un complément essentiel et non un complément circonstanciel, car leurs compléments ne sont pas supprimables. Ex : *Je vais au cinéma.*

7 Les fonctions dans le groupe nominal

Les expansions du nom

Pour enrichir une phrase, on peut ajouter des expansions aux noms. Les expansions sont supprimables.



Exemples :

- L'adjectif épithète :
Exemple : *Une poule rousse.*
- Le complément du nom :
Exemple : *La poule du poulailler.*
- La proposition subordonnée relative :
Exemple : *La poule qui pond des œufs.*

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en grammaire de phrases

A. Exercices d'appropriation

1. Complétez le tableau ci-dessous. Écrivez le type de phrase et cochez la ou les cases pour les formes de phrases.

Phrases	Type de phrase	Forme de phrase				
		Forme négative	Forme passive	Forme exclamative	Forme emphatique	Forme impersonnelle
Ne marchez jamais sur les pelouses !						
L'accusé n'a encore rien avoué ?						
Nous sommes bien allés nous promener.						
C'est Alex Lutz qui a reçu l'Oscar l'année dernière.						
Il ne fera pas beau ce week-end.						
Le voleur a-t-il été arrêté ?						

2. **Soulignez les verbes conjugués et mettez chaque proposition entre crochets. Vous préciserez la façon dont elles sont reliées : juxtaposition, coordination, subordination.**

- Je suis arrivée au collège de bonne heure ce matin.
- La fenêtre de la salle de bains est cassée, je ne peux plus la fermer.
- Ces jardiniers utilisent des poules pour protéger leurs cultures et répandent des cendres sur le sol pour l'enrichir.
- La montre que ton père t'a offerte est sur la table.
- Je suis riche, libre et fort.
- Il était huit heures quand elle est partie pour ce pays dont elle avait rêvé toute sa vie.

3. Soulignez la proposition principale

- Après que la neige est tombée, le silence a régné sur les champs.
- L'homme qui apporte le journal est un voisin.
- Le pays dont nous avons parlé est en guerre.
- Les enfants ont échappé à la surveillance de Ninon, alors qu'elle regardait son téléphone.

4. Dans le tableau suivant, cochez la fonction des mots en gras

Phrases	COD	COI	COS
Il aime marcher sur la plage.			
Sophie sourit au photographe .			
Noémie la lui donnera quand elle sera prête.			
Noémie la lui donnera quand elle sera prête.			
Il a donné son manteau à un mendiant.			
Il a donné son manteau à un mendiant .			
Je veux que tu viennes .			

5. Complétez chaque phrase par un COD puis par un COI.

- Je prouve
- Nous rendons
- Jean raconte
- Il a convaincu
- Thierry apprend

6. Dans les phrases suivantes, distinguez les COD des attributs.

- Le pâtissier prépare une tarte.
- Laurence est professeur dans cette université.
- Cette poire ressemble à une pomme.
- Je mange la poire.
- Joëlle a l'air contente.
- Elle a son content de gâteaux.
- Je m'appelle Lilou.

7. Soulignez les compléments circonstanciels et précisez de quel complément circonstanciel il s'agit.

« L'homme vivait depuis plusieurs mois dans cette maison isolée. Il était arrivé là pour fuir ses poursuivants. Du fait des températures hivernales négatives, il avait tout le temps froid. Il tentait de se réchauffer avec le petit poêle dont la pièce était pourvue. Mais celui-ci avait un tirage trop faible pour être efficace. »

8. Complétez les phrases avec l'expansion du nom demandée.

- La maison (épithète).
- Le renard (proposition subordonnée relative).
- Une autorisation (complément du nom).

9. Soulignez les expansions du nom. Indiquez leur nature et leur fonction.

- a) Lilou a abîmé son pantalon en lin.
- b) Jonathan raconte des histoires amusantes.
- c) Le champ où l'avion s'est écrasé a été moissonné
- d) Il a vu une soucoupe volante.
- e) Les paramètres de mon téléphone ne me permettent pas cette manipulation.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en grammaire de phrases

B. Au CRPE**1. Dans ce texte, indiquez la nature des mots soulignés.**

« Tous les matins, elle passe en revue les vingt plantes vertes de l'appartement et leur administre le traitement *ad hoc*. Et elle marmonne tout un tas de choses, complètement indifférente au reste du monde. (...) Le kentia jaunit au bout des feuilles, trop d'eau, ça, ce n'est pas bon du tout. »

(D'après Muriel Barbery, *L'élégance du hérisson*)

2. Indiquez la nature des mots soulignés.

Après m'avoir fait mille recommandations, mon père est parti quelques jours à Shangai pour son travail. Je ne dois pas rentrer trop tard, aider ma mère à préparer les repas et l'avertir au moindre problème.

(Delphine de Vigan, *No et moi*)

3. Transformez le passage suivant à la voix passive.

« À huit heures précisément, elle gare sa voiture dans le parking, devant le panneau portant son nom [...] »

(Laetitia Colombani, *La tresse*)

4. Faites l'analyse logique de l'extrait suivant (cela signifie que vous devez relever les différentes propositions, indiquer leur nature et leur fonction)

« La souris grise à moustaches noires grimpa le long de l'échelle et vint les avertir que Nicolas attendait. Ils se rappelèrent le voyage et bondirent hors du lit. La souris profita de leur inattention pour puiser largement dans une grosse boîte de chocolats à la sapote qui se trouvait au chevet du lit. »

(Boris Vian, *L'écume des jours*)

5. Même exercice

« Dans la journée, c'était Fanny qui s'occupait de moi. Elle m'amenait souvent boulevard Delessert où habitaient ma tante et sa fille Ela. Je suppose que nous prenions le métro à Couronnes et que nous changions à Étoile pour descendre à Passy. »

(Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*)

6. Donnez la fonction des groupes soulignés.

Raisons pour lesquelles je me suis isolé dans une cabane.

J'étais trop bavard

Je voulais du silence

Trop de courrier en retard

Et trop de gens à voir

J'étais jaloux de Robinson

C'est mieux chauffé que chez moi,

À Paris.

Par lassitude d'avoir à faire les courses

Pour pouvoir hurler et vivre nu

Par détestation du téléphone

Et du bruit des moteurs.

(Sylvain Tesson, *Dans les forêts de Sibérie*)

7. Dans l'extrait suivant, relevez et classez les expansions du nom.

« On roulait sur une sorte de route de forêt et on longeait une piste d'athlétisme. On apercevait l'équipe de France qui défilait, lorsqu'une tempête de neige s'est levée. [...] Notre porte-drapeau, c'était Jonathan Edwards, l'ancien champion anglais de triple-saut. »

(Fabien Pesty, *La cour des innocents*)

D. Le système verbal

1 Le verbe et ses conjugaisons

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un verbe ? Le verbe est un mot qui change de forme en fonction du mode, du temps, de la voix, de la personne et du nombre. Quand on l'emploie dans ses différentes formes, on conjugue le verbe. Ex : *Aime, aimera, que nous aimerons, aimer*, etc.

Le verbe est le centre autour duquel la phrase s'organise. Il exprime une action ou un état. Ex : *L'élève **salue** son professeur (action). Il **est** de bonne humeur (état).*

Les verbes sont réunis en groupes :

Les verbes du 1^{er} groupe : infinitif en -er (sauf « aller » et « envoyer »)

Aimer, chanter, regarder, détester, habiter, déménager, galoper, etc.

- Ce sont les plus nombreux, ils représentent 90 % des verbes !
- Ce sont aussi les plus réguliers.
- Les nouveaux verbes sont généralement construits avec un infinitif en -er : *retirer, liker, Googliser, réseauter, textoter, spoiler, etc.*

Les verbes du 2^e groupe : infinitif en -ir/-issant

Finir, grandir, vomir, obéir, accomplir, éclaircir, réussir, agir, applaudir, mincir, choisir, etc.

- On les reconnaît en mettant le verbe à la première personne du pluriel au présent. Si le radical se termine en -issons, le verbe appartient au 2^e groupe.
agir/nous agissons = 2^e groupe ; mais *courir/nous courons* = 3^e groupe.
- Ce sont les moins nombreux, ils ne sont que 300 verbes environ.
- Ce sont aussi des verbes très réguliers.

Les verbes du 3^e groupe : tous les autres verbes

Courir, mentir, prendre, voir, perdre, mordre, devoir, faire, partir, etc.

- On retrouve dans ce groupe les verbes en -ir qui n'appartiennent pas au 2^e groupe, les verbes en -oir, les verbes en -re, ainsi que les verbes *aller* et *envoyer*.
- Là encore, peu de verbes, environ 350. En revanche, c'est dans ce groupe que l'on retrouve les verbes les plus utilisés : *être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, prendre*.

Les verbes, auxiliaires et semi-auxiliaires

- « Être » et « avoir » sont considérés comme des verbes lorsqu'ils sont utilisés pour leur sens.
Ex : *Je suis malade. J'ai des enfants.*
- Mais ces verbes peuvent également être utilisés comme outils grammaticaux, pour la construction de certains temps verbaux : ils ont perdu leur sens lexical. On les appelle alors *auxiliaires*. Ex : *J'ai acheté du pain. Nous sommes allés à la boulangerie.*
- D'autres verbes prennent le nom de **semi-auxiliaires**. Ils sont suivis d'un infinitif et servent à exprimer diverses nuances. Ex : Aller + infinitif : *Je vais boire*. Commencer à + infinitif : *Je commence à boire*. Venir de + infinitif : *Je viens de boire*.

2 Le verbe et ses variations

Modes

Les modes se divisent en

- modes personnels : indicatif, subjonctif, impératif.
- modes non personnels : infinitif, participes, gérondif.

Exemple : *Nous nous dépêchons parfois pour jouer. Dépêchons* (mode personnel) varie en fonction de la personne. Ce n'est pas le cas de *jouer* (mode impersonnel).

► Les modes personnels ou conjugués

- **L'indicatif** : il offre une représentation complète du temps (passé, présent, avenir). C'est le mode des phrases déclaratives et exclamatives.
- **Le subjonctif** : il a moins de formes verbales que l'indicatif. Il ne peut se situer dans la chronologie. Le subjonctif marque que le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait.
- **L'impératif** : c'est un mode défectif (les verbes à l'impératif ne sont pas utilisés à certaines personnes). C'est le mode des phrases impératives.

► Les modes non personnels ou non conjugués

Aux modes non personnels que sont l'infinitif, le participe et le gérondif, le verbe ne varie pas en personne ni en temps. Ce sont des formes à la limite du verbe et d'autres catégories.

- **L'infinitif** : c'est la forme nominale du verbe. Il est alors possible pour lui de prendre les fonctions du nom (sujet, attribut, COD, etc.). Ex : *Jouer c'est vivre. J'aime lire des BD.*
- **Le participe** : c'est la forme adjectivale du verbe. Ex : *Elle a vendu la maison appartenant à sa grand-mère.*
- **Le gérondif** : il a les fonctions d'un adverbe, c'est la forme adverbiale du verbe. Ex : *C'est en forgeant qu'on devient forgeron.*

Temps

Chaque mode est constitué de différents temps :

Modes	Temps simples	Temps composés
Indicatif	Présent Imparfait Passé simple Futur simple Conditionnel présent	Passé composé Plus-que-parfait Passé antérieur Futur antérieur Conditionnel passé
Subjonctif	Présent Imparfait	Passé Plus-que-parfait
Infinitif, participe, gérondif, impératif	Présent	Passé

Le verbe traduit l'expérience du temps. Les temps simples indiquent que l'action est en train de se dérouler, alors que les temps composés indiquent qu'elle est terminée.

Les temps composés correspondent directement aux temps simples :

Formes simples		Formes composées
Présent <i>Je chante</i>	⇒	Passé composé <i>J'ai chanté (auxiliaire au présent)</i>
Imparfait <i>Je chantais</i>	⇒	Plus-que-parfait <i>J'avais chanté (auxiliaire à l'imparfait)</i>
Passé simple <i>Je chantai</i>	⇒	Passé antérieur <i>J'eus chanté (auxiliaire au passé simple)</i>
Futur simple <i>Je chanterai</i>	⇒	Futur antérieur <i>J'aurai chanté (auxiliaire au futur simple)</i>
Conditionnel présent <i>Je chanterais</i>	⇒	Conditionnel passé <i>J'aurais chanté (auxiliaire au conditionnel présent)</i>

Attention !

Il ne s'agit pas ici de détailler l'ensemble des temps pour chaque verbe. Vous devez vous référer aux ouvrages spécialisés qui regroupent toutes les conjugaisons des verbes. En vue du CRPE (et pour la suite !) vous devez vous approprier toutes ces conjugaisons. Oubliez vos éventuelles difficultés d'élève et saisissez les différentes structures verbales : elles sont construites avec logique.

Voix passive, voix active

La voix permet d'indiquer le rapport du sujet à l'action verbale. Selon s'il est agent (voix active) ou patient (voix passive).

- **Voix active** : les verbes transitifs directs (construits avec un COD) se trouvent à la voix active. Ex : *Les pompiers éteignent le feu.*
- **Voix passive** : Pour transformer une phrase à la voix passive, elle doit obligatoirement contenir un COD. Le COD devient sujet / le sujet devient CA, avec la préposition *par*, plus rarement *de*. / le verbe prend une forme spéciale, au moyen de l'auxiliaire « être » et du participe passé du verbe actif. C'est la voix passive. Ex : *Le feu est éteint par les pompiers.*

La formation du passif : voir page 84

Attention !

- Lorsque le sujet de la phrase active est *on*, la phrase passive n'a pas de complément d'agent. Ex : *On a fracturé la porte* → *La porte a été fracturée.*
- La présence de l'auxiliaire « être » ne suffit pas à indiquer que l'on a affaire à un passif, puisque certains verbes forment leurs temps composés avec « être ». Mais dans ces cas-là, on voit bien que l'on ne peut pas transformer ces phrases à la voix active. Ex : *Il est tombé. Il est venu.*

3 La morphologie du verbe

Prenons pour exemple la forme verbale : *Nous volons*. Elle peut être décomposée en trois éléments :

- **Un radical** : *vol-* Il porte le sens du verbe. Il signifie l'idée exprimée par le verbe. Certains verbes ont plusieurs radicaux, ce sont les verbes irréguliers.
- **Une désinence** : *-ons*. La désinence du verbe a un rôle essentiel : elle porte la marque du mode, du temps de la personne.
- **Une personne** : *nous*. Les pronoms personnels portent la marque de la personne, mais aussi le nombre. Ils sont absents à l'impératif.

4 Emploi des modes et temps

Chaque temps donne des informations implicites sur ce que veut dire la phrase. Il convient donc d'en prendre conscience et de connaître les différentes valeurs que recèlent les conjugaisons. C'est une question qui revient dans de nombreux sujets de CRPE.

Indicatif

Temps	Valeur	Exemple
Présent	Énonciation ou actualité	<i>Je <u>viens</u> t'annoncer mon départ.</i>
	Futur proche ou passé proche	<i>Je <u>viens</u> de revenir.</i>
	Habitude ou répétition	<i>Je <u>vais</u> à l'école tous les jours.</i>
	Duratif	<i>Ça fait deux heures que je <u>réfléchis</u>.</i>
	Vérité générale	<i>Paris <u>est</u> la capitale de la France.</i>
	Description	<i>Paris <u>est</u> une ville magnifique.</i>
	Historique	<i>La Seconde Guerre mondiale <u>prend fin</u> avec l'arrivée des alliés.</i>
Imparfait	Narration	<i>Ulysse <u>était</u> prisonnier du Cyclope. Rusé, il <u>se cache</u> sous des moutons. Enfin, il <u>réussit</u> à s'échapper !</i>
	Description	<i>Elle <u>avait</u> de beaux yeux bleus.</i>
	Habitude	<i>Il <u>lisait</u> le journal tous les matins.</i>
Passé simple	Arrière-plan	<i>Je <u>jouais</u> dans le jardin lorsque maman m'appela.</i>
	Action de premier plan	<i>Elle <u>sortit</u> soudain de la maison.</i>
Passé composé	Action passée	<i>Elle <u>a rendu</u> visite à son cousin hier.</i>
	Action qui se répète (itérative)	<i>Elle <u>a toujours rendu</u> visite à son cousin le samedi.</i>
Plus-que-parfait	Action passée (avant une autre action passée)	<i>Nous <u>regardions</u> en replay le film qui <u>était passé</u> la veille.</i>
Passé antérieur	Action passée (avant une autre action passée)	<i>Vous <u>êtes rentrés</u> dès qu'ils <u>eurent terminé</u> de vous raconter leur histoire.</i>

Temps	Valeur	Exemple
Futur simple	Action à venir	<i>Je <u>serai</u> à la gare à 8 heures.</i>
	Ordre	<i>Tu la <u>conduiras</u> à la gare demain.</i>
	Supposition	<i>Nous <u>serons</u> en retard si le train ne redémarre pas.</i>
Futur antérieur	Action passée (avant une autre action future)	<i>Il <u>aura terminé</u> sa course quand tu rentreras.</i>
	Supposition	<i>Je pense qu'<u>il aura terminé</u> sa course quand tu rentreras.</i>

Impératif

L'impératif s'emploie dans des phrases injonctives. Il sert à exprimer

Présent	Un ordre	<i>Arrête !</i>
	Un conseil	<i>Repose-toi.</i>
	Une demande	<i>Aide-moi.</i>
	Une interdiction	<i>Ne touchez pas à ça.</i>
Passé	Action accomplie à un moment futur	<i>Sois présent demain.</i>

Subjonctif

- **L'ordre et la défense** : Le subjonctif se présente comme le mode complémentaire de l'**impératif**, lequel ne comporte pas de 3^e personne au singulier et au pluriel. Ex. : *Qu'il s'en aille ! Qu'ils ne se salissent surtout pas !*
- **Le souhait ou le désir** : Cette valeur comporte toute une gamme de nuances qui va de la prière au consentement. Ex. : *Qu'à cela ne tienne !*
- **L'exclamation** : Le subjonctif peut aussi traduire toute une gamme de sentiments différents qui va de l'étonnement à l'indignation. Ex. : *Que je parte ? Il ne saurait en être question.*

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en système Verbal.

A. Exercices d'appropriation**1. Conjuguez les verbes aux temps indiqués.**

- Il (falloir, indicatif présent) que tu (aller, subjonctif présent) au marché.
- Je (donner, indicatif passé composé) un gâteau au chien.
- Nous (prendre, indicatif futur antérieur) le train très tôt.
- Tu (vouloir, indicatif passé antérieur) avoir ces nouvelles baskets.
- Vous (dire, indicatif plus-que-parfait) à vos enfants d'enfiler leurs manteaux.
- Elles (aller, conditionnel passé) malades si elles étaient venues.
- Il (pleuvoir, passé composé) des cordes !
- Vous (résoudre, passé simple) les énigmes trop facilement.
- Si je n'étais pas autant fatigué, je (lire, conditionnel présent) ce livre ce soir.
- Vous (tressaillir, passé composé) quand vous avez regardé cette vidéo.

2. Conjuguez le verbe *prendre* au présent, imparfait, passé simple, futur, puis identifiez les radicaux et les désinences.**3. Donnez la valeur des temps des verbes soulignés.**

- Il entendit alors un hurlement.
- La rue de la gare menait chez mon ami.
- Je faisais cours quand l'alarme se déclencha.
- Laisse-le donc passer.
- Aujourd'hui, nous révisons nos leçons.
- Napoléon s'engage dans une longue série de conquêtes.
- Elle court sans montre en attendant que la sienne soit chargée.
- Qu'ils aillent au diable !
- La Terre tourne autour du Soleil.
- Rentrons, dans une heure il fait nuit.
- Avant, les déchets étaient jetés dans la rue.
- Les rues étaient sales et les passants regardaient où ils posaient les pieds.
- À chaque pluie, les rues étaient lavées.
- Victor Hugo naît en 1802.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en système Verbal.

B. Au CRPE

Dans ces extraits, analysez les formes verbales soulignées (pour analyser une forme verbale, il faut indiquer son mode, son temps, sa personne et sa valeur).

a) « Minuit sonnait quand j'arrêtai la voiture devant le café Majestic. Un silence aimable régnait sur la rue encore chaude. À travers les rideaux crochetés, j'observai Thierry assis à l'intérieur. Il avait dessiné sur la nappe une citrouille grandeur nature qu'il remplissait, pour tuer le temps, de pépins minuscules. »

Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*.

b) « J'aurai longtemps vécu sans savoir grand-chose de la haine. Aujourd'hui, j'ai la haine des mouches. Y penser seulement me met les larmes aux yeux. Une vie entièrement consacrée à leur nuire m'apparaîtrait comme un très beau destin. »

Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*.

a) « Colloque sentimental

Dans le vieux parc solitaire et glacé,

Deux formes ont tout à l'heure passé.

Leurs yeux sont morts et leurs lèvres sont molles.

Et l'on entend à peine leurs paroles.

Dans le vieux parc solitaire et glacé,

Deux spectres ont évoqué le passé.

- Te souvient-il de notre extase ancienne ?

- Pourquoi voulez-vous donc qu'il m'en souvienne ?

(...)»

Paul Verlaine in *Fêtes galantes*

Étape 4

Lexique et compréhension lexicale

- **Le lexique**, c'est l'ensemble des mots d'une langue. Le mot est l'unité de base de notre système grammatical. C'est une suite de sons qui forment une unité de sens qui sert à la communication. Le français compte plus de 200 000 mots.
- **Le vocabulaire**, c'est l'ensemble des mots utilisés par un locuteur d'une langue. Ainsi, le vocabulaire d'un enfant va-t-il s'enrichir tout au long de sa vie.

L'épreuve du CRPE vous demande une connaissance du lexique sous deux aspects :

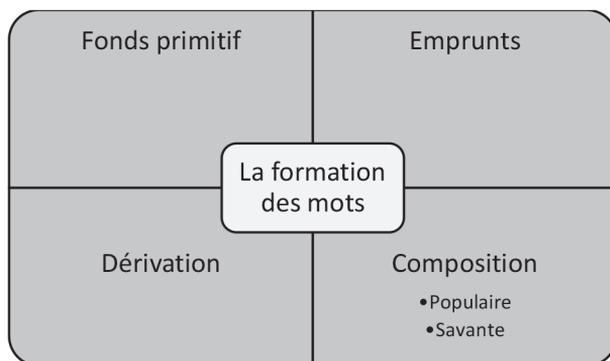
- La partie « lexique » de l'énoncé sous-tend des attendus sur la formation des mots : leur **morphologie**.
- La partie « compréhension lexicale » quant à elle, vous permet de montrer votre connaissance du sens des mots, c'est la **sémantique**.

A. Morphologie lexicale

1 Étymologie

L'étymologie, c'est l'étude de l'origine des mots. Quand on recherche l'étymologie d'un mot on remonte à sa création, à son histoire. Le lexique français est constitué à l'origine de mots hérités du latin et de mots empruntés à d'autres langues. La langue est en perpétuelle évolution, le lexique ne cesse de s'enrichir :

- ▶ en créant des mots, au moyen de préfixes et de suffixes (on parle alors de **dérivation**),
- ▶ en combinant des éléments grecs ou latins ou en assemblant des mots déjà existants en français (on parle alors de **composition**).



En vue de l'épreuve du CRPE, une partie des questions aura pour objet de vérifier votre connaissance de la morphologie de mots qui seront tirés du texte.

2 Le fonds primitif

La langue française s'est constituée au gré de l'histoire de France, c'est-à-dire au cours des différentes invasions et échanges commerciaux.

- Tout d'abord, le celtique, parlé par les Gaulois. Ce fonds, le plus ancien, n'est pas le plus représenté en France. Il n'en reste que quelques dizaines de mots, principalement des noms de lieux et du vocabulaire lié à l'agriculture (*bouleau, charrue, chênes, sillon...*)
- Ensuite, le germanique, parlé par les Francs. Là, il s'agit principalement de mots liés à la guerre (*guerre, gagner, honte...*)
- Enfin le latin, qui sera parlé en Gaule jusqu'à la fin de l'Empire romain. 80 % du lexique français est d'origine latine, ce n'est pas rien ! Les vingt mots les plus fréquemment utilisés en français courant sont issus du latin.

Au fur et à mesure des siècles, ces mots ont évolué, changeant leur graphie et leur prononciation, au gré de l'usage qu'en faisaient les populations. C'est pourquoi on dit que ces mots sont de « **formation populaire** ».

3 Les emprunts

Au fil des siècles, d'autres mots sont venus s'ajouter au fonds primitif. On retrouve là encore le latin, puis le grec, dans une moindre mesure. En effet, lors du développement de la langue française, les savants ne trouvaient pas dans la langue tous les mots dont ils avaient besoin. Ils sont alors allés les chercher dans le latin et le grec, reproduisant la forme latine du mot et en la francisant. C'est pourquoi on dit que ces mots sont de « **formation savante** ». Ce procédé de création est toujours d'actualité, puisque aujourd'hui encore, la grande majorité de notre vocabulaire scientifique est créée ainsi, sur la base des radicaux grecs et latins. D'autres mots sont passés tels quels en français : *album, forum, maximum, minimum, memento...*

Tous les mots ne sont pas empruntés au latin ou au grec. L'histoire d'une langue se construit en même temps que l'histoire d'un pays : invasions, guerres, échanges commerciaux, mais aussi influences artistiques et domination économique ont forgé notre langue.

- L'arabe nous a donné *l'alcool, l'alchimie, le chiffre, le hasard, le matelas, le zénith ou encore le zéro.*
- L'italien : *la boussole, le concerto, le confetti, le scénario, le solfège ou le canon.*
- L'allemand : *l'accordéon, la bière, la choucroute, le képi, l'obus ou le vasistas.*
- L'espagnol : *l'abricot, l'adjutant, la banane, bizarre, le chocolat ou le moustique.*
- Le russe : *le cosaque, le mammoth ou la steppe.*
- L'anglais, gros fournisseur de la dernière décennie : *le budget, le car, le casting, le football, le match, le string ou le zoom.*

4 Construction des mots : dérivation

Un mot dérivé est constitué d'un **radical** auquel on peut ajouter un **préfixe** (à gauche du mot) et/ou un **suffixe** (à droite du mot).

Tous les mots formés sur un même radical appartiennent à une même **famille de mots**. Faire appel à des mots de la même famille est d'ailleurs un moyen de délimiter le radical. Par exemple, le mot *châtaignier* appartient à la même famille que *châtaigneraie* et *châtaigne*. La base commune est le radical *châtaign-*

- L'ajout d'un suffixe change la classe grammaticale du mot, la plupart du temps. Ex : *beau/beauté* ; *fleur/fleurir* ; *nature/naturel*.
- L'ajout d'un préfixe modifie le plus souvent le sens du mot, sans en changer la classe grammaticale. Ex : *porter/reporter* ; *amical/inamical* ; *heureux/malheureux*.

Dans l'épreuve de français du CRPE, il vous faut connaître la valeur des principaux **affixes** (l'ensemble de suffixes et des préfixes). C'est un exercice typique que l'on retrouve dans toutes les épreuves : C'est un exercice quasi incontournable du CRPE : vous devrez expliquer la formation des mots tirés du texte. Il vous faudra alors délimiter le radical de ses affixes et expliquer le sens des préfixes et suffixes.

Préfixes d'origine latine		
Préfixes	Sens	Exemples
ad- ac-	direction, vers	adhésion, adjuvant, accompagner
ab-	éloignement	abstinence
anglo-	anglais	anglophile, anglophone
ante- anti-	avant, devant	antichambre, antérieur
aqu(a)-	eau	aquatique, aqueux
audi(o)-	entendre	auditoire, audiogramme
bi(s)-	deux fois	bimoteur, bisaïeul
circon- circum-	autour de	circonlocution, circonscrire
cis-	en deçà de	cisalpin, cisjuran
co- com- con-	avec	colocataire, conjoint, compromis
dis-	séparation, intervalle	disjoindre, dislocation
ex- (latin et grec)	hors de, antérieurement	extrinsèque, extirper
extra-	au-delà (idée de perfection)	extraordinaire, extralucide
in-	dans	inhérent, inhumer
inter-	valeur négative entre	inimitable, inintelligent international, interactif
juxta-	à côté de	juxtaposition, juxtalinéaire
per-	par, à travers, (mouvement)	parachever, parachuter
pluri- (pluralis)	plusieurs	plurilinguisme, pluripartisme
pré- (prae)	devant, avant	prédécesseur, prédestination
ré- re-	répétition	redire, réfection
rétro-	retour en arrière	rétroaction, rétroviseur
sub-	sous	submersion, subterfuge
trans-	au-delà, à travers	transalpin, transfusion
tri- tris-	trois	trisaïeul, trinité
ultra	au-delà de	ultrason, ultraviolet

Préfixes d'origine grecque		
Préfixes	Sens	Exemples
an-	privatif	anormalité, analphabète
anti- anté-	contre	antiphrase, antipathie
apo-	loin de,	apolitique, apogée
archi- (arkhi)	hors de commander	archiduc, archevêque
di- dia-	(montrer la prééminence) à travers	diagonal, dialogue
dys- (dus)	difficulté, malheur	dyslexie, dysorthographe
ecto- (ektos)	en dehors	ectoplasme, ectoderme
endo- (endon)	dedans	endoscope, endogène
épi-	sur	épidémie, épicycle
eu- (eû)	bien	euphonie, euphorie
exo- (exô)	dehors	exogène, exothermique
hyper- (huper)	sur, au-delà	hypercorrection, hypermétropie
hypo- (hupo)	sous, dessous	hypocondrie, hypogée
meta-	avec, après (changement)	métamorphose, métacarpe
para-	près contre	parallèle, paradoxe,
péri-	autour	péricarde, périscope
poly- (polus)	plusieurs, nombreux	polygamie, polygone
syn- sym (sun)	avec	synonyme, symbiose

Suffixes	Sens	Exemples
-ain -ais -ois -ien	habitant d'une ville, d'un pays, d'une région ou d'un continent	Africain, Orléanais, Munichois, Canadien
-(a)tion -ance -ment -ure -ade -age	action en cours de déroulement ou résultat d'une action	machination, complication abondance, prépondérance déroulement, maniement brisure, cassure roulade, glissade collage, pliage
-atre	personne qui soigne	pédiatre, psychiatre
-er -ère -iste -eur -ien	personne qui effectue une action, une tâche, un métier ou spécialiste	épicier, épicière buraliste, pompiste nutritionniste imprimeur, tourneur comédien, magicien
-esse	caractère, état d'esprit	sagesse, maladresse
-eur / -euse	machine, engin	tracteur, lessiveuse, mixeur
-erie	action ou lieu spécialisé	boucherie, charcuterie
-ie	qualité	flatterie, flagornerie
-et -ette -on	diminutif ou marque de degré	maigrelet, maisonnette ourson
-crate -cratie	qui a le pouvoir	démocrate, autocratie
-ite	maladie inflammatoire	gastrite, bronchite
-isme	doctrine, mouvement	idéisme, réalisme
-oir(e)	lieu, engin	patinoire, saloir, laboratoire

5 Construction des mots : composition

Lorsque l'on forme un nouveau mot en juxtaposant des mots déjà existants en français ou appartenant à d'autres langues, on dit que ces mots sont **construits par composition**. Ces mots juxtaposés ne font alors plus qu'une seule unité de sens. Ex : *un appui-tête, un essuie-main, un timbre-poste, pomme de terre, arc-en-ciel, centimètre, anthropomorphisme, hexagone, etc.*

On distingue les mots construits par « **composition populaire** » des mots construits par « **composition savante** ».

La construction populaire

Ce sont des mots qui existent de façon autonome dans la langue qui ont été juxtaposés et qui forment une unité indécomposable (on les trouve tels quels dans le dictionnaire). Ex. : *canapé-lit, savoir-faire, vinaigre (vin aigre), casse-noisette, machine à laver, boîte aux lettres, etc.*

La construction savante

Ces mots sont formés avec des radicaux grecs ou latins qui n'existent pas de façon autonome dans la langue française. Ce sont tous les éléments comme *agri-, centri-, mono-, poly-, ortho-, biblio-*, etc. placés en début de mot ; ou ceux placés en fin de mots, comme *-cide, -fique, -vore*, etc.

Au CRPE, en plus de découper le mot extrait du texte, il vous est bien souvent demandé d'en définir le sens. Pour les mots construits, il est possible d'en retrouver le sens général à partir de la lecture des radicaux, préfixes et suffixes utilisés. Il convient alors de lire chacun des éléments (souvent de droite à gauche) pour reconstituer le sens.

- **Démocratie** = démo / cratie
(peuple) (pouvoir)

Sens = Pouvoir exercé par le peuple.

- **Théophilanthropie** = théo / phil / anthrop / ie
(Dieu) (ami) (homme) (qualité)

Sens = Qualité de l'homme qui est aimé Dieu
(Secte sous le Directoire, basée sur la croyance par l'homme d'un Dieu juste et bon.)

- **Anémomètre** = anémo / mètre
(vent) (mesure)

Sens = appareil qui mesure la vitesse du vent.

B. Sémantique lexicale

En vue de l'épreuve du CRPE, une partie des questions aura pour objet de vérifier si vous savez expliquer le sens d'un mot dans son contexte, parfois même lui trouver des synonymes ou mots de la même famille. En l'occurrence, il s'agira de mots tirés du texte à étudier.

1 Signifiant et signifié

- Le **signifiant**, c'est la graphie du mot et le son qui va avec.
- Le **signifié**, c'est l'image mentale de ce que représente ce mot. Ainsi, tous les locuteurs d'une même langue se reportent à la même image mentale lorsqu'ils lisent ou écrivent le mot *chat*. Évidemment, l'image mentale en question sera différente d'un individu à l'autre (l'un verra un chat blanc, l'autre un chat tigré, etc.), mais dans l'ensemble, tout le monde verra un animal possédant les caractéristiques physiques d'un chat.

De la même façon, si vous lisez ce mot en finnois, *kirjasto*¹, vous allez pouvoir lire le signifiant : vous voyez le mot, mais (sauf si vous parlez finnois !), le signifié va complètement vous échapper.

2 Monosémie, polysémie

Certains mots n'ont qu'un seul sens, d'autres en ont plusieurs. Par exemple, le mot *blaireau* revêt deux sens différents : il désigne un animal et un pinceau. Il est **polysémique**.

En français, peu de mots sont **monosémiques**. Ex : *kilomètre*, *oursin* ou *carburateur*.

Dans les exercices du CRPE, il vous est souvent demandé de donner les sens d'un mot « en contexte ». **Attention alors de bien donner le sens particulier qu'il revêt dans le contexte du texte.**

3 Sens propre, sens figuré

Il existe une opposition entre **sens propre**, qui est le sens le plus simple du mot, le plus courant, et son **sens figuré**, lorsqu'il signifie quelque chose d'abstrait. Par exemple, *Les draps sont blancs* et *Il a signé un chèque en blanc*. On remarque bien ici le passage du sens concret de la couleur au sens abstrait du vide.

4 Synonymie / familles de mots

Il est important de bien saisir les nuances entre ces deux termes car là encore, c'est une consigne qui revient régulièrement dans les exercices proposés au CRPE. Toujours dans cette partie lexicale, il vous est souvent demandé de donner un synonyme ou des mots de la même famille qu'un mot extrait du texte.

1. *Kirjasto* signifie « bibliothèque » en français.

- Un **synonyme** est un mot de même sens ou de sens proche. On dit souvent qu'un synonyme est toujours approximatif, sinon, il n'existerait pas deux mots pour désigner précisément la même réalité. **Les synonymes appartiennent toujours à la même classe grammaticale.** Ex: *joli* et *beau* (adjectifs), *manger* et *s'alimenter* (verbes), *un animal* et *une bête* (noms communs), *souvent* et *fréquemment* (adverbes) sont synonymes.
- **Une famille de mots** regroupe quant à elle tous les mots construits avec le même radical. Ex : *Terre, terrien, enterrer, déterrer, atterrir, terreau, terrasse, terreux* sont tous des mots de la même famille. **Des mots de la même famille n'appartiennent pas forcément à la même classe grammaticale.**

Il faut donc être très attentif à la consigne pour ne pas se tromper : il peut vous être demandé de donner des synonymes, mais aussi des mots de la même famille qu'un mot tiré du texte.

5 Antonymie

Les antonymes sont des mots de sens contraire. Comme pour les synonymes, **ils appartiennent toujours à la même classe grammaticale.** Ex : *méchant* et *gentil* (adjectifs), *freiner* et *accélérer* (verbes), *un nain* et *un géant* (noms communs), *jamais* et *toujours* (adverbes).

6 Paronymie

Les paronymes sont deux mots dont la graphie et la prononciation sont très proches mais dont le sens diffère totalement. Ils peuvent facilement être confondus. Il s'agit d'une **homonymie approximative.** Ex : *un dessert/un désert ; attention/intention ; cousin/coussin ; éminent/imminent ; poison/poisson* etc.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en système lexical.

A. Exercices d'appropriation**1. Distinguez les mots simples des mots construits.**

Abat-jour, vinaigre, exploit, tournevis, hypotension, table, compte, décolonisation

2. Découpez les mots suivants pour faire apparaître les préfixes et/ou les suffixes.

Mot	Préfixe	Radical	Suffixe
inadmissible			
allaitement			
emmurer			
malhablement			
emporter			

3. Ajoutez un suffixe à chaque nom, afin qu'il devienne un adjectif, puis recommencez pour le transformer en verbe.

Nom	Adjectif	Verbe
séduction		
individu		
loi		
économie		
feuille		

4. Ajoutez un préfixe à chaque mot afin de former son antonyme.

	Antonyme
respectueux	
ordonné	
intéressant	
possible	
limité	

5. Classez ces mots.

	Construction par dérivation	Construction par composition
amphithéâtre		
portefeuille		

	Construction par dérivation	Construction par composition
relever		
porte-bagages		
déplaire		

6. Donnez le sens des mots suivants en vous appuyant sur leur construction.

Granivore, nécrophage, orthopédiste, omnisport, hippodrome

7. Donnez des mots de la même famille que les mots suivants.

Bord, lait, hiver, mer, horrible, neige.

8. Donnez des mots synonymes et l'antonyme des mots suivants.

	Synonyme	Antonyme
crier		
grand		
calmement		
ancien		
froid		

9. Utilisez les mots suivants dans deux phrases, montrant leur sens propre et leur sens figuré.

Dévoré, manteau, dur, briller, pépin.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en système lexical.

B. Au CRPE

1. Écrivez une phrase dans laquelle le mot souligné aura un sens différent de celui du texte.

« Den avait allumé un feu sur la petite plage de gravier près du ruisseau et, accroupi dans sa lumière, chantait sans paroles, au rythme des courtes flammes dansantes. »
(René Barjavel, *Le grand secret*)

2. Trouvez un synonyme et un antonyme du mot souligné.

« Depuis deux ou trois jours, je me demande avec anxiété comment trouver de l'argent pour payer les gens à qui j'en ai emprunté, tout mon argent étant entre les mains de mon oncle. »

(*Journal de Samuel Papys*)

3. Expliquez la formation du mot souligné puis expliquez son sens.

« Ils firent promptement leur toilette, mirent des costumes assortis et se hâtèrent vers la cuisine. »

(Boris Vian, *L'écume des jours*)

4. Même exercice.

« Les murs, pommelés de soleil, ne brillaient pas uniformément, comme avant. »

(Boris Vian, *L'écume des jours*)

5. Même exercice.

« Félicien, comme un enfant irrésistible, qui adore, l'emmena sous cette voûte de ténèbres en enveloppant la taille qu'on lui abandonnait. »

(Eric Reinhardt, *L'amour et les forêts*)

Méthodologie de la réponse à une question relative à la connaissance de la langue

Épreuve écrite disciplinaire de français

L'épreuve prend appui sur un texte (extrait de roman, de nouvelle, de littérature d'idée, d'essai) d'environ 400 à 600 mots.

Elle comporte trois parties :

- une partie consacrée à l'étude de la langue, permettant de vérifier les connaissances syntaxiques, grammaticales et orthographiques du candidat ;
- une partie consacrée au lexique et à la compréhension lexicale ;
- une partie consacrée à une réflexion suscitée par le texte à partir d'une question posée sur celui-ci et dont la réponse prend la forme d'un développement présentant un raisonnement rédigé et structuré.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Durée : trois heures ; coefficient 1.

C'est certainement la partie sur laquelle il est le plus facile d'obtenir des points, à condition d'avoir des connaissances solides en grammaire, orthographe, vocabulaire et phonologie. À noter que le niveau de connaissances requises est celui du collège. Cette épreuve ne doit pas vous effrayer : elle est accessible en travaillant avec sérieux.

Les questions de langue s'appuient soit sur des extraits issus des textes du corpus, soit sur des productions d'élèves.

A. Gestion du temps

Cette partie doit vous prendre moins de temps que les deux autres, car elle fait appel à des connaissances précises, que l'on a, ou pas ! Je vous recommande de passer entre 30 et 40 minutes sur cette partie, sans forcément faire l'usage de brouillon.

B. Méthodologie

1 S'approprier le sujet

Attention à ne pas lire les consignes trop rapidement. Très souvent, les consignes sont multiples : plusieurs choses sont demandées dans un seul énoncé (relever des formes, les identifier, les organiser, etc.)

Exemple : Dans cet extrait du texte 2, vous identifierez les modes et les temps des verbes soulignés et vous justifierez leur emploi en proposant un classement. Dans cette seule question, il vous est demandé quatre points :

- Identifier les modes des verbes soulignés.
- Identifier les temps des verbes soulignés.

- La justification de leur emploi.
- Leur classement.

2 Mobiliser ses connaissances

Un travail conséquent en amont est nécessaire pour vous organiser afin de mobiliser rapidement vos connaissances. Un système de fiches précises, claires, avec des exemples peut être nécessaire pour classer ses connaissances et pouvoir les puiser rapidement. Il s'agit de faire vite et avec précision. Si vous avez une tendance visuelle, n'hésitez pas à mettre des couleurs sur vos fiches. Elles vous permettront de retrouver un passage de fiche rapidement.

Bien se préparer tout au long de l'année

Pour réussir cette partie de l'épreuve, pas de secret : au-delà de la connaissance des notions, c'est surtout la répétition des exercices qui fera la différence. Les connaissances sont une chose, mais vous pouvez aussi les acquérir en vous exerçant. Faites des exercices, regardez les corrigés, allez voir la théorie pour bien comprendre les réponses, recommencez. Encore et encore. Programmez plusieurs exercices à faire, chaque semaine. À force d'en faire, vous allez acquérir des réflexes et gagner un temps précieux (et des points !), qui peuvent faire la différence !

3 Traiter les questions.

Cette partie de l'épreuve ne demande pas de tout rédiger : une présentation synthétique est possible. Un tableau présenté et justifié peut s'avérer suffisant.

C. Niveau attendu

1 Généralités

Nul besoin d'être un linguiste pour réussir cette partie de l'épreuve. Le niveau attendu est celui d'un élève de troisième. Il vous faut donc connaître le programme du collège parfaitement. Vous avez peut-être des souvenirs douloureux de vos difficultés de compréhension de toutes ces notions quand vous étiez vous-mêmes collégiens. Ne vous découragez pas, vous avez grandi, et votre raisonnement aussi. Vous allez voir sous un autre jour les notions qui auparavant vous paraissaient obscures.

Demandez-vous toujours **pourquoi une question vous est posée**. Par exemple, s'il vous est demandé d'expliquer le pluriel d'une liste de mots, cherchez pourquoi ces mots précis ont été choisis. Il y a de bonnes chances pour que vous deviez expliquer un accord ou un pluriel irrégulier. Seulement dire que le sujet ou le pronom est au pluriel ne sera pas suffisant. Implicitement, il y aura une règle à expliciter (accord avec l'auxiliaire avoir, pluriel des noms en -al, pluriel des noms composés, etc.)

Lorsque l'on vous demande de classer, n'hésitez pas à répondre sous la forme d'un tableau, cette partie ne nécessite pas une rédaction complète des réponses.

2 Un exemple

Texte de Flaubert (voir page 117) sujet type CRPE.

1. Dans le texte de Flaubert, donnez la nature et la fonction des groupes de mots suivants :

« Avec ébahissement », « le printemps », « à dessin ».

Conseils

- Consigne typique du CRPE, plusieurs éléments vous sont demandés dans une seule question. N'en oubliez pas ! Ici vous devez donner deux informations : la **nature**, puis la **fonction**.
- Attention, il ne s'agit pas ici de donner la nature de chacun des mots, mais bien des groupes de mots.
- Pour la présentation de la réponse, plusieurs possibilités : une phrase pour chaque groupe de mots, ou bien un petit tableau. Dans cette partie de l'épreuve, vous devez être clair et concis.

Correction :

- Soit :**
- « Avec ébahissement » a pour nature « groupe prépositionnel » et pour fonction « complément circonstanciel de manière ».
 - « Le printemps » est un groupe nominal (nature), sujet du verbe « reparaitre » (fonction).
 - « À dessins » est un groupe prépositionnel (nature), complément du nom « cartons » (fonction).

Soit :

	Nature	Fonction
Avec ébahissement	Groupe prépositionnel	Complément circonstanciel de manière
Le printemps	Groupe nominal	Sujet du verbe « reparat »
À dessins	Groupe prépositionnel	Complément du nom « cartons »

2. Expliquez l'accord du mot composé suivant : « les plates-bandes ».

Conseils

Si une consigne vous demande d'expliquer un accord, c'est qu'il vous faut expliquer **une règle particulière**. Ici, il s'agit d'un mot composé, mais vous pourriez aussi devoir expliquer un accord du participe passé. Devant une consigne « simple », cherchez quelles sont les connaissances que l'on attend que vous montriez.

Correction :

Dans les noms composés, lorsque les éléments ne sont pas soudés, on accorde toujours les adjectifs et les noms. C'est le cas ici : plates (adjectif) + bandes (noms).

3. Indiquez l'infinitif, le mode, le temps et la personne des verbes suivants : « avait fait (un trou) », « se confondirent », « (si plates qu') elles fussent ».

Conseils

- Là encore, vous êtes face à une consigne multiple. Attention donc à ne rien oublier.
- La présentation idéale pour ce type de consigne est le tableau : il est très lisible.
- Les consignes ne vous demandent parfois pas d'indiquer l'infinitif des verbes. **C'est pourtant une constante de base implicite : donnez toujours l'infinitif des verbes.**
- Attention aux abréviations, n'en abusez pas. Pour nommer la personne notamment, évitez le IPS pour 1^{re} personne du singulier.

Correction :

	Infinitif	Mode	Temps	Personne
Avait fait	faire	indicatif	Plus que parfait	3 ^e personne du singulier
Se confondirent	Se confondre	indicatif	Passé simple	3 ^e personne du pluriel
Elles fussent	être	subjonctif	imparfait	3 ^e personne du pluriel

4. Expliquez la formation du mot « innombrables » et indiquez son sens.

Conseils

Expliquer la formation d'un mot signifie **repérer son radical et ses affixes**. Pour cela, il faut tout d'abord découper le mot correctement, puis donner le sens des affixes. N'oubliez pas de donner le sens du mot, ce qui constitue la seconde partie de la question.

Correction :

- In / nombr / able.
- « In- » indique la négation (préfixe).
- « nombr » indique la quantité (radical).
- « -able » indique ce qui peut être (suffixe).
- **Sens** : se dit de ce qui est tellement nombreux que l'on ne peut dénombrer, le compter.

Méthodologie de l'analyse de texte

La troisième partie de l'épreuve de français est consacrée à l'étude d'un texte puis, à partir de celui-ci, à la construction d'une réflexion solide et argumentée. Elle intervient après les questions de grammaire et de lexicque qui peuvent déjà vous permettre de repérer des éléments importants pour la compréhension du texte. Il est donc essentiel de respecter l'ordre de l'épreuve.

A. Le paratexte

1 Le chapô introductif

Le texte n'étant qu'un bref extrait d'une œuvre plus large, très souvent, un chapô offre un court résumé de la situation, présente les personnages et le contexte. Écrit en italique, il adopte le plus souvent un point de vue externe. Il se distingue du texte et **il convient de ne pas le citer comme appartenant à celui-ci**.

2 Les références du texte

Un auteur, un titre d'œuvre, un éditeur, une date offrent des indications précieuses à exploiter : ils permettent de situer un siècle, un mouvement littéraire parfois. La culture générale du candidat a une importance fondamentale pour lire correctement les indices et se constituer un « fonds commun d'évidence » avec le sujet posé.

Exemple de paratexte : Un extrait de *Émile ou de l'éducation*, livre II, 1762, Jean-Jacques ROUSSEAU.

Selon le sujet posé, ce paratexte comprend déjà des informations. Imaginons un sujet portant sur la « **relation entre l'enfant et la nature** », que convient-il de repérer ?

- Jean-Rousseau est un écrivain, philosophe qui appartient au siècle des Lumières. Rousseau, grand amoureux de la nature où il aime vivre solitaire (cf : son autobiographie *Les Rêveries d'un promeneur solitaire* en 1776-1778) estime que la société corrompt l'homme naturellement bon et le rend profondément malheureux. Toute sa vie, il tentera de retrouver l'essentiel dans l'homme d'avant la corruption sociale, l'homme « naturel ». Pour vivre en société, l'homme doit décider avec ses semblables et accepter des lois consenties par tous. Sur ce sujet, l'auteur a également écrit *Discours sur l'origine des inégalités parmi les hommes*.
- *Émile ou l'éducation* est un traité sur l'éducation d'un jeune garçon, en 5 livres. Le livre II parle de l'enfance d'Émile, proche de la nature. Les autres livres montrent son évolution à travers les âges et le volume V aborde l'éducation des filles.
- Dans le cadre d'un sujet sur « **la relation entre l'enfant et la nature** », il sera intéressant de voir comment, au siècle des Lumières, les philosophes ont interrogé l'homme sur sa condition et ont effectué une critique sociale préfigurant la révolution. La notion de « bon sauvage » vient des voyages en terres lointaines

où les conquérants découvrent un homme simple, généreux, proche de la nature et ignorant la corruption. D'abord jugé « sauvage », les philosophes voient en lui l'homme de l'origine, l'homme primitif. Néanmoins un mythe est une représentation symbolique, pas une réalité : Le mythe du « bon sauvage » symbolise la quête du bonheur simple et naturel.

B. L'étude du texte

1 Les termes du sujet

Avant de lire le texte, il faut s'arrêter un moment sur **les termes du sujet** pour le comprendre vraiment. C'est lui qui va conditionner la lecture du texte. En effet, un texte rassemble beaucoup d'outils de langue, d'idées, d'orientations possibles. Il convient donc de choisir la lecture la plus pertinente pour la question posée.

Exemple de sujet : III. Réflexion et développement :

« Après avoir expliqué ce que Gustave Flaubert révèle de l'ennui, vous vous interrogerez sur les formes de l'ennui et les réponses que l'homme lui donne. »

Votre réflexion, structurée et argumentée, s'appuiera sur le texte de Flaubert ainsi que sur l'ensemble de vos connaissances personnelles et de vos lectures. »

Sujet en deux parties :

- **Un élément spécifique :** la question posée. Quand la question est formulée de façon indirecte, il est souvent important de la reformuler de façon directe pour en avoir une vision claire.

Exemple : *« vous vous interrogerez sur les formes de l'ennui et les réponses que l'homme lui donne. »*

Vous pouvez reformuler ainsi : *« Quelles sont les formes de l'ennui et les réponses que l'homme lui donne ? »*

- **Un élément général :** Il donne des indications générales quant au protocole à adopter.

Exemple : *« Après avoir expliqué ce que Gustave Flaubert révèle de l'ennui [...] Votre réflexion, structurée et argumentée, s'appuiera sur le texte de Flaubert ainsi que sur l'ensemble de vos connaissances personnelles et de vos lectures. »*

1. Expliquer ce que Flaubert dit de l'ennui et de ses formes.
2. Adopter une structure argumentée.
3. Le texte de Flaubert sera le point de départ.
4. La culture personnelle devra être utilisée.

Les termes du sujet :

- Les plus porteurs à relever : « *ennui* » « *réponses* (à l'ennui) ».
- La lecture devra donc analyser « l'ennui » selon Flaubert : ses signes visibles, ses signes induits, ses conséquences, les réactions du personnage, etc.

- L'autre aspect de la lecture sera autour des réponses à l'ennui données par Flaubert pour Emma.
- Cette lecture de « l'ennui » et des « réponses » selon Flaubert sera à mettre en perspective dans le devoir : « l'ennui dans la vie, quelles réponses proposer »

Madame Bovary (1856) de Gustave Flaubert

Emma Rouault, fille d'un riche agriculteur, épouse Charles Bovary, médecin en Normandie. Emma est romanesque et rêve de passion, de grandes chevauchées et d'ivresse. Son mari lui offre une vie qu'elle juge médiocre, elle s'ennuie. Le bal annuel à la Vaubyessard l'a enivré et déjà, elle rêve au prochain.

La journée fut longue, le lendemain ! Elle se promena dans son jardinet, passant et revenant par les mêmes allées, s'arrêtant devant les plates-bandes, devant l'espalier, devant le curé de plâtre, considérant avec ébahissement toutes ces choses d'autrefois qu'elle connaissait si bien. Comme le bal déjà lui semblait loin ! Qui donc écartait, à tant de distance, le matin d'avant-hier et le soir d'aujourd'hui ? Son voyage à la Vaubyessard avait fait un trou dans sa vie, à la manière de ces grandes crevasses qu'un orage, en une seule nuit, creuse quelquefois dans les montagnes. Elle se résigna pourtant ; elle serra pieusement dans la commode sa belle toilette et jusqu'à ses souliers de satin, dont la semelle s'était jaunie à la cire glissante du parquet. Son cœur était comme eux : au frottement de la richesse, il s'était placé dessus quelque chose qui ne s'effacerait pas.

Ce fut donc une occupation pour Emma que le souvenir de ce bal. Toutes les fois que revenait le mercredi, elle se disait en s'éveillant : « Ah ! il y a huit jours... il y a quinze jours..., il y a trois semaines, j'y étais ! » Et peu à peu, les physionomies se confondirent dans sa mémoire, elle oublia l'air des contredanses, elle ne vit plus si nettement les livrées et les appartements ; quelques détails s'en allèrent ; mais le regret lui resta. [...]

Au fond de son âme, cependant, elle attendait un événement. Comme les matelots en détresse, elle promenait sur la solitude de sa vie des yeux désespérés, cherchant au loin quelque voile blanche dans les brumes de l'horizon. Elle ne savait pas quel serait ce hasard, le vent qui le pousserait jusqu'à elle, vers quel rivage il la mènerait, s'il était chaloupe ou vaisseau à trois ponts, chargé d'angoisses ou plein de félicités jusqu'aux sabords. Mais, chaque matin, à son réveil, elle l'espérait pour la journée, et elle écoutait tous les bruits, se levait en sursaut, s'étonnait qu'il ne vînt pas ; puis, au coucher du soleil, toujours plus triste, désirait être au lendemain.

Le printemps reparut. Elle eut des étouffements aux premières chaleurs, quand les poiriers fleurirent.

Dès le commencement de juillet, elle compta sur ses doigts combien de semaines lui restaient pour arriver au mois d'octobre, pensant que le marquis d'Andervilliers, peut-être, donnerait encore un bal à la Vaubyessard. Mais tout septembre s'écoula sans lettres, ni visites.

Après l'ennui de cette déception, son cœur de nouveau resta vide, et alors la série des mêmes journées recommença.

Elles allaient donc maintenant se suivre ainsi à la file toujours pareilles, innombrables, et n'apportant rien ! Les autres existences, si plates qu'elles fussent, avaient du moins la chance d'un événement. Une aventure amenait parfois des péripéties à l'infini, et le décor changeait. Mais, pour elle, rien n'arrivait, Dieu l'avait voulu ! L'avenir était un corridor tout noir, et qui avait au fond sa porte bien fermée.

Elle abandonna la musique, pourquoi jouer ? qui l'entendrait ? Puisqu'elle ne pourrait jamais, en robe de velours à manches courtes, sur un piano d'Érard, dans un concert, battant de ses doigts légers les touches d'ivoire, sentir, comme une brise, circuler autour d'elle un murmure d'extase, ce n'était pas la peine de s'ennuyer à étudier. Elle laissa dans l'armoire ses cartons à dessin et la tapisserie. À quoi bon ? À quoi bon ?

Le chapô introductif : il explique la situation à long terme d'Emma Bovary, cet ennui latent, et la situation récente : le bal à la Vaubyessard.

Le paratexte :

- ▶ Emma Bovary est devenue un personnage emblématique du XIX^e siècle, celui d'une femme nourrie de lectures héroïques et d'histoires d'amour qu'elle vit par procuration. Elle rêve de réaliser les mêmes exploits mais la vie la déçoit. Elle finira par se suicider pour échapper à son mal-être. Flaubert à travers son héroïne crée un type universel d'insatisfaite : le « bovarysme » est né.
- ▶ Le titre complet de l'œuvre est *Emma Bovary. Mœurs de province*. Le livre fit un tel scandale à sa sortie que l'auteur fut assigné en justice pour immoralité. Flaubert fut acquitté et le procès le rendit très célèbre.
- ▶ Gustave Flaubert est un grand écrivain de son siècle, il a le souci du détail et du réalisme, il porte un regard aigu sur l'être humain dont il fait de fines analyses psychologiques. Le comportement des hommes en société l'intéresse et l'interroge.

2 L'analyse du texte

- ▶ Lire un texte ne suffit pas. Il faut adopter d'emblée la posture demandée par le sujet. Il s'agit de ne pas perdre de vue les axes cités plus haut et de les envisager à travers les outils de la langue :
 - L'ennui
 - Les réponses apportées à l'ennui.
- ▶ **Surlignez les passages qui, dans le texte, vous semblent les plus importants** (grisés dans le texte). Ils pourront servir, lors de la rédaction, pour effectuer les citations pertinentes et appuyer votre argumentation.
- ▶ **Un tableau** peut, en parallèle, permettre de **repérer les éléments porteurs de sens** en les classant : vous notez en titre les axes repérés. C'est à partir d'eux que vous devrez engager votre réflexion. Ce tableau mettra en lien les idées essentielles et les outils de la langue à leur service.

Extrait de <i>Madame Bovary</i> , Gustave Flaubert	
L'ennui (comment est-il exprimé ?)	Réponses apportées à l'ennui
<p>▶ Notion de temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Monotonie du temps qui s'écoule lentement, les journées s'égrènent pour montrer la succession interminable des jours et des mois (lexique). « la journée fut longue » « le bal déjà lui semblait loin ! » « le matin d'avant-hier et le soir d'aujourd'hui » « toutes les fois que revenait le mercredi » « il y a huit jours... il y a quinze jours... il y a trois semaines... » « elle compta sur ses doigts combien de semaines lui restaient » « Mais tout septembre s'écoula » « la série des mêmes journées recommença ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Emma occupe son temps, elle tente de le remplir avec des activités qui passent le temps : « Elle se promena dans son jardin et, passant et revenant par les mêmes allées... » • Elle rêve, reste dans ses souvenirs : « ce fut donc une occupation pour Emma que le souvenir de ce bal ».

Extrait de *Madame Bovary*, Gustave Flaubert

L'ennui (comment est-il exprimé ?)	Réponses apportées à l'ennui
<ul style="list-style-type: none"> ■ Emploi du passé simple qui révèle la succession des actions comme autant de gestes automatiques. « Elle se promena » « Elle se résigna » « elle serra » « Elle eut des étouffements ». ■ Emploi de l'imparfait duratif montrant la profondeur de l'attente (au fond de son âme). « toutes les fois où revenait le mercredi, elle se disait... » ■ Emploi du conditionnel pour accentuer les hypothèses échafaudées, les rêves d'Emma : « quelque chose qui ne <u>s'effacerait pas</u> » « Le marquis d'Andervilliers, peut-être, <u>donnerait encore un bal à la Vaubyessard.</u> » 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle s'accroche aux objets souvenirs : « elle <i>serra pieusement dans la commode sa belle toilette et jusqu'à ses souliers de satin</i> » = précision réaliste du détail, rappel subtil de la soirée. • Elle attend inlassablement : « elle attendait un événement » « elle l'espérait pour la journée et elle écoutait tous les bruits, se levait en sursaut »
<p>► Le temps s'écoule lentement jusqu'à l'amnésie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Métaphore d'un voyage dans un pays merveilleux : « son voyage à la Vaubyessard avait fait un trou dans sa vie » ■ Comparaisons filées bâties sur l'image forte de la nature indomptable « à la manière de ces grandes crevasses... » « comme les matelots en détresse » (dans la tempête). ■ Lexique de l'oubli : « elle <i>oublia</i> » « elle ne vit plus nettement » « quelques détails s'en allèrent » « son cœur de nouveau resta vide » 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle a l'impression d'un destin tracé pour elle : « mais pour elle, rien n'arrivait, Dieu l'avait voulu ! » • Elle abandonne tout, renonce : « Elle abandonna la musique » « elle laissa dans l'armoire ses cartons à dessins et la tapisserie ».
<p>► La vacuité, le vide s'installe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Discours indirect libre comme loin d'elle-même : « Comme le bal lui semblait loin ! Qui donc écartait, à tant de distance, le bal d'avant-hier et le soir d'aujourd'hui. » <p>Donc, l'ennui prend un sens métaphysique, existentiel et donc irrémédiable. Point d'orgue du texte, la fatalité divine réservée à elle seule « Dieu l'avait voulu ! » Emma est une victime romantique, persuadée d'être maudite avec une conscience aiguë du temps qui passe.</p>	<p>Donc, Emma est l'image même de la déception, des attentes désespérées et des rêves insalubres. Le dégoût qu'elle a d'elle-même va jusqu'à la négation de son être qui la mènera au suicide.</p>

Remarque

Tout ne pourra pas être dit, ne pourra être écrit. Il conviendra donc de mettre en valeur les idées essentielles.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en analyse de texte

Faire l'analyse de ce texte sous forme d'un tableau. Vous vous appuyerez sur le sujet suivant :

« *En étudiant ce texte de Voltaire, montrez que l'ironie peut être un moyen de caricaturer l'homme et de dénoncer ses travers. Votre réflexion, structurée et argumentée, s'appuiera sur le texte de Voltaire ainsi que sur l'ensemble de vos connaissances et de vos lectures personnelles.* »

Candide est chassé du château où il vivait heureux en Westphalie par le baron de Thunder-ten-Tronckh quand celui-ci apprend que le jeune homme est amoureux de sa fille Cunégonde. Candide est alors enrôlé de force dans l'armée et assiste à une terrible bataille qui le pousse à déserteur la Hollande

Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons, formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté ; ensuite la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. La baïonnette fut aussi la raison suffisante de la mort de quelques milliers d'hommes. Le tout pouvait bien se monter à une trentaine de mille âmes. Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque.

Enfin, tandis que les deux rois faisaient chanter des Te Deum chacun dans son camp, il prit le parti d'aller raisonner ailleurs des effets et des causes. Il passa par-dessus des tas de morts et de mourants, et gagna d'abord un village voisin ; il était en cendres : c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public. Ici des vieillards criblés de coups regardaient mourir leurs femmes égorgées, qui tenaient leurs enfants à leurs mamelles sanglantes ; là des filles éventrées après avoir assouvi les besoins naturels de quelques héros rendaient les derniers soupirs ; d'autres, à demi brûlées, criaient qu'on achevât de leur donner la mort. Des cervelles étaient répandues sur la terre à côté de bras et de jambes coupés.

Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village : il appartenait à des Bulgares, et des héros abares l'avaient traité de même. Candide, toujours marchant sur des membres palpitants ou à travers des ruines, arriva enfin hors du théâtre de la guerre, portant quelques petites provisions dans son bissac, et n'oubliant jamais Mlle Cunégonde. Ses provisions lui manquèrent quand il fut en Hollande ; mais ayant entendu dire que tout le monde était riche dans ce pays-là, et qu'on y était chrétien, il ne douta pas qu'on ne le traitât aussi bien qu'il l'avait été dans le château de monsieur le baron avant qu'il en eût été chassé pour les beaux yeux de Mlle Cunégonde.

Candide, Chapitre III, Voltaire, 1759

A. La structure du devoir

1 La problématique

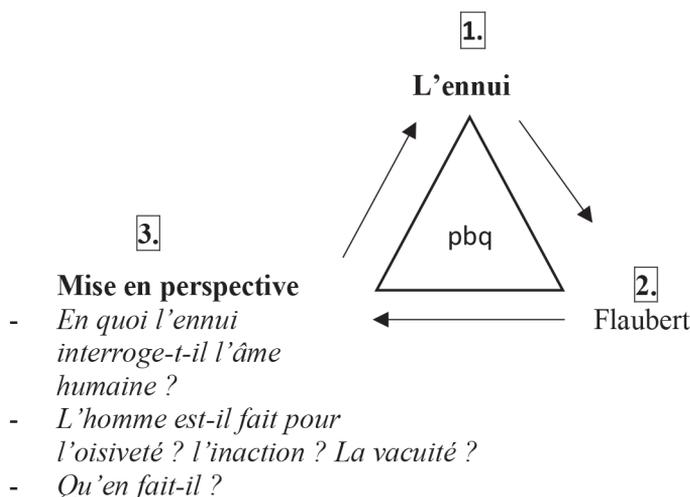
L'intitulé d'un sujet doit être envisagé plus largement que ce qui est énoncé. Ici : « *Après avoir expliqué ce que Gustave Flaubert révèle de l'ennui, vous vous interrogerez sur les formes de l'ennui et les réponses que l'homme lui donne.* »

Votre réflexion, structurée et argumentée, s'appuiera sur le texte de Flaubert ainsi que sur l'ensemble de vos connaissances personnelles et de vos lectures. »

Il est essentiel de lui donner de la hauteur, de la consistance, de le mettre en perspective : pourquoi ce sujet est-il intéressant ? En quoi interroge-t-il le lecteur ? Toute question posée est une réflexion à mener pour l'homme et sa condition. Il convient donc de construire clairement une problématique qui respectera le sujet mais lui donnera de l'épaisseur.

Nous vous proposons le schéma suivant pour construire votre problématique. Celle-ci s'appuie sur trois pôles distincts :

1. Tout d'abord, **le thème du sujet** lui-même, inclus dans la « partie spécifique » du sujet. Ici, « l'ennui ».
2. Ensuite, le point de départ = le texte de l'auteur, sa vision du sujet à son époque. Ici, **Flaubert**.
3. Enfin, la mise en perspective du sujet vu par l'auteur pour passer un **message intemporel** voire **universel** aux lecteurs.



La problématique va pouvoir, dès lors, être posée en tenant compte de ces trois pôles. Il est conseillé de la formuler à l'aide d'une question directe pour plus de clarté. Il est également bon d'avoir un regard positif sur le sujet afin de proposer, en conclusion, une réponse tournée vers l'avenir et plutôt optimiste. Nous suggérons pour notre exemple :

« En quoi l'ennui traduit par Flaubert dans le texte révèle-t-il la vacuité à laquelle l'homme peut être confronté et les réponses qu'il peut lui apporter ? »

2 Le Plan

La problématique posée, il est temps de construire un plan solide en deux parties.

Attention !

La grande erreur serait de faire une première partie sur l'explication du texte puis une seconde partie sur une réflexion personnelle.

Le plan doit s'appuyer sur le texte pour TOUT LE DEVOIR. Le texte est le point de départ pour mettre en perspective le sujet.

Deux grandes parties

Il convient de reprendre les points essentiels du sujet : « ennui » « formes de l'ennui » « réponses de l'homme ». Ils peuvent se décliner dans le texte puis s'étendre à une réflexion plus universelle et intemporelle. Ces points peuvent devenir le plan du devoir.

1. **L'ennui protéiforme.**
2. **Les réponses de l'homme.**

Des sous-parties

Il s'agit d'être précis sur les éléments qui vont construire ces parties. Il faut donc repartir de l'analyse du texte pour envisager la réflexion. Le texte en est le point de départ et doit, tout au long du devoir, être pris pour référence **tout en élargissant la réflexion.**

1. **L'ennui protéiforme.**
 - Un temps qui se distend dans la monotonie, la routine.
 - Un temps qui s'étire sans but.
 - Un état qui entraîne la perte de l'homme dans la vacuité.
2. **Les réponses de l'homme.**
 - S'accrocher au passé, aux souvenirs.
 - « Occuper » son temps pour « attendre ».
 - Abandon, renoncement.

Connaissances personnelles et lectures

Si on regarde ces parties inspirées du texte de Flaubert, nous sommes loin d'être optimistes. Il faudra donc apporter, par notre réflexion personnelle, nos contre-exemples et contre-propositions.

Il est temps de **recenser nos connaissances, de mobiliser nos références culturelles ou exemples** pris dans le quotidien pour étayer notre argumentation.

- Le texte de Flaubert possède une inférence qu'il convient de relever : « *Comme les matelots en détresse, elle promenait sur la solitude de sa vie des yeux désespérés, cherchant au loin quelque voile blanche dans les brumes de l'horizon. Elle ne savait pas quel serait ce hasard, le vent qui le pousserait jusqu'à elle, vers quel rivage il la mènerait.* » On peut songer à la fin de Tristan et Yseut, lorsque Tristan, sur le point de mourir, attend l'arrivée d'Yseut la blonde. Une voile blanche doit lui annoncer ce retour. Mais une tempête déchire la voile blanche contraignant l'équipage à hisser une voile noire. De désespoir, Tristan se laisse mourir et Yseut mourra de chagrin en arrivant. Emma s'identifie à Tristan, ivre d'espoir dans l'attente et de désespoir dans la déception.
- *L'étranger* de Camus : le personnage, Meursault, traverse la vie avec ennui et indifférence jusqu'à l'absurde. Il ne semble pas en comprendre le sens ni le sens du monde. Il ne peut expliquer ses actes et notamment son comportement à la mort de sa mère et le meurtre d'un Arabe sur une plage.
- *Le Mythe de Sisyphe* : Pour avoir défié Zeus en emprisonnant Thanatos, dieu de la mort, Sisyphe fut condamné à faire rouler éternellement jusqu'au sommet d'une colline un rocher qui en redescendait invariablement. Sisyphe paie ainsi sa vanité face aux Dieux. Le rocher pourrait symboliser le poids des envies et désirs insatisfaits.
- Foisonnement des arts à la Renaissance et le mouvement humaniste : porteurs d'espoir.
- Au xvii^e : l'honnête homme opposé à la préciosité.
- Au xviii^e : le siècle des Lumières et sa réflexion sur l'homme civilisé et sur le « bon sauvage ».
- Au xix^e : le romantisme et la torture du « je ».
- Au xx^e : perte des repères et exploration du néant, absurde avec Ionesco, Beckett. Existentialisme.
- Au xxi^e : la crise de la Covid a contraint aux confinements, sources d'ennui et de temps qui s'étire sans perspective. Quelles furent les réponses : inventivité, créativité, entraide, soutien des plus faibles mais lassitude progressive.

Attention !

Bien d'autres références peuvent être trouvées et toutes celles présentement énoncées ne seront pas forcément mobilisables lors de la rédaction. D'autres références pourront vous venir pendant la rédaction du devoir. Les ouvrages contemporains et la littérature de jeunesse peuvent être convoqués. Vous ne pourrez pas tout dire, il ne s'agit pas d'être exhaustif. Ces textes vous aideront à mener votre réflexion personnelle pour aller au-delà du texte de Flaubert.

L'enrichissement des sous-parties

L'élaboration d'un plan complet sous cette forme implique 3 impératifs :

1. Un point de départ donné par le texte.
2. citation de celui-ci + allusion à des références culturelles que rappelle le texte.
3. Votre réflexion personnelle appuyée sur des exemples précis.

1°) L'ennui protéiforme.

• Un temps qui se distend dans la monotonie, la routine.

1. Énumération des jours (lexique) chez Flaubert :
2. « *toutes les fois que revenait le mercredi* » ou encore « *il y a huit jours... il y a quinze jours... il y a trois semaines...* »
3. Votre propre vision de l'ennui. Elle peut rejoindre celle de Flaubert mais elle peut aussi se différencier. L'ennui peut, par exemple, paraître parfois utile : l'enfant qui s'ennuie devient créatif. En éducation, il est conseillé de laisser l'enfant trouver seul des centres d'intérêt sans les nourrir sans cesse d'occupations dirigées. Ennui involontaire et temporaire, imposé de l'extérieur : confinement lors de la Covid. Il peut devenir positif selon ce que l'on en fait.

• Un temps qui s'étire sans but.

1. Emma n'a qu'un but : un bal annuel. Quand le but disparaît, sa vie s'étiole (métaphores et comparaisons) :
2. « *Son voyage à la Vaubyessard avait fait un trou dans sa vie* ».
3. Votre réflexion avec exemples : L'homme a besoin de projets, de buts, besoins de réaliser, d'entreprendre. Ex : de Gaulle lors de la Seconde Guerre mondiale, mère Térésa auprès des pauvres, l'Abbé Pierre, Coluche et les Restos du cœur, etc.

• Un état qui entraîne la perte de l'homme dans la vacuité.

1. Emma en arrivera à renoncer à tout jusqu'au suicide. Le texte est parfois en discours indirect libre comme si Emma n'avait même pas la force de formuler :
2. « *comme le bal lui semblait loin ! qui donc écartait, à tant de distance, le bal d'avant-hier et le soir d'aujourd'hui* ».
3. Votre réflexion : vie inutile ou errance cf. *L'Étranger* de Camus. Vie qui tombe dans l'absurde : Ionesco, Beckett.

2°) Les réponses de l'homme.

• S'accrocher au passé, aux souvenirs.

1. Emma vit dans le passé (temps utilisés), s'accroche à ses souvenirs et n'avance pas :
2. « *quelque chose qui ne s'effacerait pas* » « *ce fut donc une occupation pour Emma que le souvenir de ce bal* »
3. Votre réflexion : se laisser porter par les événements ou les diriger pendant l'épidémie ? Se prendre en main et avancer ?

• « Occuper » son temps pour « attendre ».

1. Emma s'investit dans des futilités mais surtout
2. « *elle attendait un événement* ». Mythe de Sisyphe.

3. Votre réflexion : exemples de création, d'imagination pendant l'épidémie. Mais aussi, les humanistes qui s'intéressent à l'homme et à sa condition, les philosophes des Lumières qui luttent pour le respect de l'homme. Si l'homme avait cédé à l'ennui, le monde aurait-il avancé : Richesse de l'art et des sciences à la Renaissance. Les progrès technologiques au cours des siècles.
 - Abandon, renoncement.
 1. Emma s'enfonce dans la mélancolie : Emma est profondément romantique centrée sur le « je » souffrant.
 2. « *Elle abandonna la musique, elle laissa dans l'armoire ses cartons à dessins et sa tapisserie* ». Inférence avec Tristan et Yseult qui abandonnent.
 3. Votre réflexion : quel est le fondement de cet ennui dans une vie. La vacuité de l'existence est-elle irrémédiable et extérieure à soi ? N'appartient-il pas à l'être humain de chercher le sens de sa vie ? Dans l'action ? La spiritualité ? Les projets tournés vers l'autre ?

B. La rédaction du devoir

Vous n'avez pas le temps d'effectuer un brouillon autre que le plan détaillé (voir ci-dessus). L'épreuve de Français dure 3 heures, vous avez 1 h 45 – 1 h 50 pour cette partie du devoir. Il faut impérativement se donner 1 heure de rédaction et **de relecture**.

Votre devoir prendra une forme dite « classique » avec une introduction, un développement en deux parties (exceptionnellement trois si le sujet l'impose), une conclusion.

Votre style doit être clair, simple, les phrases de longueur raisonnable. Quelques points de vigilance sont à relever :

- ▶ Limitez les verbes « être » « avoir » « faire » qui dénotent, utilisés à l'excès, un manque de vocabulaire.
- ▶ Évitez les formes trop orales : « on » (préférez le « nous »), « il y a » (préférez « il existe »), les tournures familières.
- ▶ Les titres des ouvrages cités doivent impérativement être soulignés.
- ▶ Tous les chiffres (sauf les dates) doivent être écrits en toutes lettres. Les siècles doivent être donnés en chiffres romains.
- ▶ Les citations doivent être introduites avec élégance et logique dans votre argumentation. N'écrivez pas « ex. », faites une phrase « nous retiendrons l'exemple de... »
- ▶ Tous les paragraphes doivent commencer par un alinéa.

1 L'introduction

Elle permet d'entrer dans le sujet. Elle doit donc clairement poser les bases de celui-ci. Elle suivra les phases suivantes :

1. **Une ou deux phrases élégantes qui introduisent le thème abordé** par le sujet proposé et le texte analysé. Ici, nous proposons « *Récemment, le monde a été soumis à une grave pandémie qui a mis à mal sa patience. Si certains sont parvenus à faire face avec une certaine facilité, beaucoup d'autres ont connu le découragement et l'ennui.* »

2. **La présentation et l'annonce du texte proposé.** L'enchaînement entre ces deux phases doit paraître fluide : « *Au XIX^e siècle, Gustave Flaubert, dans son livre Emma Bovary aborde l'ennui d'une jeune femme, faisant de celui-ci toute la quintessence de son roman. L'extrait proposé est tiré de cette œuvre qui, à son époque, a provoqué un scandale et créé pour la postérité "le bovarysme" symbole de l'ennui romantique.* »
3. **La problématique** doit être alors proposée très clairement. Elle sera également introduite de façon logique : « *Ce texte nous permet d'envisager la problématique suivante : En quoi l'ennui traduit par Flaubert dans le texte révèle-t-il la vacuité à laquelle l'homme peut être confronté et les réponses qu'il peut lui apporter ?* »
4. **Le plan ensuite doit être annoncé** tout aussi clairement : « *Dans un premier temps, nous envisagerons l'ennui sous ses différentes formes observables puis, dans un second temps, nous étudierons les réponses que l'homme lui oppose.* »

L'introduction est ainsi construite :

Récemment, le monde a été soumis à une grave pandémie qui a mis à mal sa patience. Si certains sont parvenus à faire face avec une certaine facilité, beaucoup d'autres ont connu le découragement et l'ennui. Au XIX^e siècle, Gustave Flaubert, dans son livre Emma Bovary aborde l'ennui d'une jeune femme, faisant de celui-ci toute la quintessence de son roman. L'extrait proposé est tiré de cette œuvre qui, à son époque, a provoqué un scandale et créé pour la postérité « le bovarysme » symbole de l'ennui romantique. Ce texte nous permet d'envisager la problématique suivante : En quoi l'ennui traduit par Flaubert dans le texte révèle-t-il la vacuité à laquelle l'homme peut être confronté et les réponses qu'il peut lui apporter ? Dans un premier temps, nous envisagerons l'ennui sous ses différentes formes observables puis, dans un second temps, nous étudierons les réponses que l'homme propose.

Remarque

Les quatre phases observées ne doivent pas être marquées par des retours à la ligne. L'introduction est un « tout » construit en **un seul paragraphe**.

2 Le développement

- ▶ En deux (ou exceptionnellement en trois) parties peut avoir **un sous-titre écrit** pour montrer la progression mais les parties ne doivent pas être numérotées. Chaque partie peut comporter un ou deux paragraphes visibles par un retour à la ligne marqué d'un alinéa. Une ou deux phrases isolées ne peuvent être considérées comme des paragraphes. Vous devez donc les rattacher à un paragraphe.
- ▶ Une petite phrase (**appartenant au dernier paragraphe de la partie**) permettra d'effectuer le passage vers la partie suivante.
- ▶ Les connecteurs logiques accompagneront le déroulement du devoir pour en montrer l'argumentation logique.
- ▶ Les citations seront brèves, bien choisies et toujours adroitement utilisées pour illustrer un argument. **Elles ne sont pas l'argument.**
- ▶ Un aller-retour permanent devra s'opérer entre le texte étudié et les réflexions qu'il vous inspire.

Exemple du développement de notre devoir

L'ennui protéiforme.

Dans son texte, Gustave Flaubert illustre l'ennui de son héroïne, Emma, jeune femme romanesque nourrie de lectures d'aventures amoureuses, de grandes chevauchées héroïques. Rêvant de passions et de grands bals, elle se retrouve dans un monde qu'elle estime étriqué. Flaubert traduit cet ennui profond du quotidien par un lexique des jours qui distend le temps dans la monotonie, la routine : « *toutes les fois que revenait le mercredi* » ou encore « *il y a huit jours... il y a quinze jours... il y a trois semaines...* » et par l'emploi du passé simple qui énumère les actions ou l'imparfait qui étire le temps. Si l'ennui qu'elle ressent paraît bien stérile, il est donc bon de s'interroger sur cet ennui qui paralyse, bloque toute innovation, toute créativité. Les Romantiques se sont volontiers oubliés dans la mélancolie. Aujourd'hui, un certain enfermement sur soi-même, le retour à l'individualisme, ne favorise pas l'épanouissement.

[D'autre part], Emma Bovary vit d'un rêve qui devient obsessionnel : le bal annuel. Quand le rêve disparaît dans un nuage métaphorique, elle s'étirole : « *Son voyage à la Vaubyessard avait fait un trou dans sa vie* ». Elle se réfugie dans de longues comparaisons filées très romantiques en raison de ses références à la nature tempétueuse : « *à la manière de ces grandes crevasses* » « *comme les matelots en détresse* ». Flaubert démontre bien à quel point l'homme a besoin de projets, besoin de s'épanouir dans une vie tournée vers les autres. L'histoire regorge d'exemples d'individus engagés, meneurs d'hommes. Les *Mémoires* du général de Gaulle, par exemple, en témoignent.

[Enfin], Flaubert démontre à quel point l'ennui peut vite entraîner l'être vers la perte de soi. Emma sombre dans le renoncement qui la mènera au suicide comme Juliette suit Roméo dans la mort à l'instar d'Yseut après la mort de Tristan, toutes privées de leur raison de vivre. Dans un discours qui devient indirect libre marquant ainsi l'impossibilité progressive d'Emma à porter sur elle-même un vrai regard, l'auteur révèle les méandres de sa vacuité : « *comme le bal lui semblait loin !* ». Emma se résigne, son ennui devient métaphysique, existentiel et irrémédiable « *Dieu l'avait voulu !* ». La littérature de l'absurde, au xx^e siècle illustre ce vide existentiel qui devient errance. Albert Camus, dans *L'étranger*, met en scène un homme, Meursault qui traverse la vie avec ennui et indifférence. Il ne semble pas comprendre le sens du monde et ne peut expliquer ses actes, indifférent à lui-même. [Néanmoins], si l'ennui peut s'avérer extrêmement stérile voire totalement bloquant jusqu'à la remise en question de l'existence, il peut aussi être l'occasion de se révéler.

Les réponses de l'homme.

[En effet], alors qu'Emma s'accroche au passé, « *quelque chose qui ne s'effacerait pas* », à ses souvenirs, « *ce fut donc une occupation pour Emma que le souvenir de ce bal* », d'autres personnes décident d'aller de l'avant. [Ainsi], lors de l'expérience que nous avons vécue avec le confinement, l'impossibilité de nos activités quotidiennes habituelles a été l'occasion pour certains de réfléchir sur eux-mêmes, de retrouver l'essentiel de leur vie, de se poser les bonnes questions celles que la fuite du temps dans l'hyper activité de nos vies nous empêche de poser. [Dans un autre domaine], ne dit-on pas en éducation qu'il est fructueux de laisser un enfant s'ennuyer parfois afin qu'il trouve en lui-même des ressources créatives ? Le livre pour la jeunesse de Béatrice Alemagna, *Un grand Jour de rien*, met en scène un enfant qui passe son temps devant les écrans et fait l'expérience, par accident, d'un jour sans son jeu. Il découvre alors le monde et ses sensations.

[Toutefois], s'investir dans des futilités pour « attendre » un autre avenir incertain est tout aussi dévastateur. Emma comme dans le mythe de Sisyphe est condamnée à porter le poids de ses envies et désirs insatisfaits car « *elle attendait un événement* » qui ne venait pas. La technologie actuelle offre la possibilité de s'abîmer des heures durant devant les écrans, les vidéos faciles, les échanges superficiels. [Heureusement], l'histoire de l'homme

regorge de découvertes, d'avancées et d'audaces liées à des projets qui ont engendré des progrès scientifiques, médicaux, technologiques et humains. La Renaissance a permis la floraison des arts, la philosophie des Lumières a fait avancer la condition humaine, réflexion commencée avec les humanistes.

Néanmoins, au renoncement, à l'abandon d'Emma centrée sur son « moi » souffrant, s'oppose l'ouverture des esprits. L'homme a le devoir moral de chercher le sens de sa vie, ce qui l'anime au sens étymologique de l'« anima » latin, le souffle qui donne vie, l'âme. Le sens devient spirituel interrogeant l'homme sur ce qui le fait vivre. Des personnes s'investissent corps et âme dans des projets d'une vie **parfois**, tels mère Térésa à Calcutta auprès des pauvres, l'Abbé Pierre pour les sans-abri **mais aussi** Coluche avec les Restos du cœur. L'homme tourné vers les autres s'ennuie bien rarement.

3 La conclusion

La conclusion est un paragraphe essentiel dans votre devoir. C'est la dernière impression que le correcteur gardera de votre travail. Il s'agit donc de la travailler avec attention. Or, trop souvent, elle est bâclée, travaillée dans l'urgence. Calculez la répartition de votre temps de travail en lui réservant quelques minutes indispensables. **Il est bon de terminer sur une note optimiste montrant que l'être humain a des ressources.**

Elle se construit en 3 phases :

1. **Le rappel des parties** choisies afin de remonter la cohérence du devoir. Toutefois, il ne convient pas de se « répéter », il faut trouver des formulations quelque peu innovantes pour les résumer : « *L'ennui dans de multiples formes envahit l'homme trop centré sur lui-même. Heureusement, en de nombreuses circonstances, l'individu peut réagir et reprendre sa destinée en main. La grande et la petite histoire sont là pour le prouver au fil des siècles.* »
2. **La réponse à la problématique posée.** La problématique était formulée sous forme d'une question directe (*En quoi l'ennui traduit par Flaubert dans le texte révèle-t-il la vacuité à laquelle l'homme peut être confronté et les réponses qu'il peut lui apporter ?*), elle doit obtenir une réponse claire et directe : « *Flaubert a révélé à travers Emma trop égocentrique, la vacuité des êtres humains qui ne peuvent se décentrer d'eux-mêmes. Cependant, en creux, il invite le lecteur à réfléchir sur les possibilités multiples qui s'offrent à lui pour affronter la vie avec dynamisme et projets. L'homme échappe à l'ennui quand il se tourne vers les autres et construit son destin par ses choix.* »
3. **Une ouverture, une mise en perspective du sujet.** Le sujet étant intemporel et universel, une petite phrase l'ouvrant sur le monde en devenir est la bienvenue : « *Nul n'est à l'abri de l'ennui mais la solidarité humaine peut permettre de le contrer si les individus construisent ensemble l'avenir.* »

La conclusion est ainsi construite.

L'ennui dans de multiples formes envahit l'homme trop centré sur lui-même. Heureusement, en de nombreuses circonstances, l'individu peut réagir et reprendre sa destinée en main. La grande et la petite histoire sont là pour le prouver au fil des siècles. Flaubert a révélé à travers Emma trop égocentrique, la vacuité des êtres humains qui ne peuvent se décentrer d'eux-mêmes. Cependant, en creux, il invite le lecteur à réfléchir sur les possibilités multiples qui s'offrent à lui pour affronter la vie avec dynamisme et projets. L'homme échappe à l'ennui quand il se tourne vers les autres et construit son destin par ses choix. Nul n'est à l'abri de l'ennui mais la solidarité humaine peut permettre de le contrer si les individus construisent ensemble l'avenir.

Exercez-vous !

Entraînez-vous à l'épreuve du CRPE en français, voir *texte de Candide*, Voltaire, fiche 16.

I – Étude de la langue

- Faites l'analyse logique de la phrase suivante : « Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque. »
- Indiquez l'infinitif, le mode, le temps et la personne des verbes suivants soulignés :
 - « Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes »
 - « Criaient qu'on achevât de leur donner la mort. »
 - « Des héros avars avaient traité de même. »
- Justifiez l'orthographe des mots soulignés dans les extraits suivants :
 - « Les canons reversèrent à peu près six mille hommes de chaque côté. »
 - « Il prit le parti d'aller raisonner ailleurs des effets et des causes. »
 - « C'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé. »
 - « Ici des vieillards criblés de coups »
- Quelle est la figure de style utilisée dans « cette boucherie héroïque » ?

II – Lexique et compréhension lexicale

- Expliquez la formation du mot « égorgées ».
- Indiquez le sens du mot « leste » en contexte

III. Réflexion et développement :

Vous rédigerez – étape par étape – le devoir tiré du texte de Voltaire, *Candide*, dont vous avez fait l'analyse dans la fiche 16 et dont le sujet est :

« *En étudiant ce texte de Voltaire, montrez que l'ironie peut être un moyen de caricaturer l'homme et de dénoncer ses travers. Votre réflexion, structurée et argumentée, s'appuiera sur le texte de Voltaire ainsi que sur l'ensemble de vos connaissances et de vos lectures personnelles.* »

Chapitre 2

Mathématiques

Étape 1

Connaissances indispensables en mathématiques

Épreuve écrite disciplinaire de mathématiques

L'épreuve est constituée d'un ensemble d'au moins trois exercices indépendants, permettant de vérifier les connaissances du candidat.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Durée : trois heures ; coefficient 1

A. La Numération

1 Les règles d'écritures

En mathématiques, on appelle « nombre » une valeur qui représente une quantité, une collection, une grandeur etc. Un nombre s'écrit à l'aide des 10 chiffres de notre système de numération : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9. La place de ces chiffres a une importance capitale pour la lecture et l'écriture des nombres.

Tableau de numération

Classe des milliards			Classe des millions			Classe des mille			Classe des unités simples			Partie décimale		
C	D	U	C	D	U	C	D	U	C	D	U	Dixièmes	Centièmes	Millièmes
10^{11}	10^{10}	10^9	10^8	10^7	10^6	10^5	10^4	10^3	10^2	10^1	10^0	10^{-1}	10^{-2}	10^{-3}

Ainsi le nombre 3458521 se notera 3 458 521.

Pour écrire un nombre en toutes lettres, des règles orthographiques ont été mises en place.

- **Les nombres composés**, depuis la réforme de l'orthographe en 1990, prennent des traits d'union entre chaque élément : *Huit-cent-douze. Neuf-mille-vingt-et-un.*
- **Mille** est invariable : *Trois-mille. Deux-mille-cinq.*
- **Vingt** et **cent** prennent un « s » lorsqu'ils sont multipliés et non suivis par un autre nombre : *Quatre-vingts ; Trois-cents ; Mille-vingt-deux ; Cent-deux.*
- **Millier, million** et **milliard** s'accordent toujours lorsqu'ils sont multipliés : *Trois-milliards-deux-cent-millions.* Ce sont des noms communs.

2 Les ensembles de nombres

De l'école au lycée nous rencontrons une multitude de nombres appartenant tous à des ensembles différents. Ils sont facilement reconnaissables grâce à leurs particularités :

- **L'ensemble des nombres entiers naturels noté \mathbb{N} .** Il regroupe tous les nombres entiers supérieurs ou égaux à 0 : $\{0 ; 1 ; 5 ; 2000 ; \dots\}$

- **L'ensemble des nombres entiers relatifs noté \mathbb{Z} .** Il regroupe tous les nombres entiers qui peuvent être positifs ou négatifs : $\{\dots; -15; -6; 0; 18 \dots\}$
- **L'ensemble des nombres décimaux noté \mathbb{D} .** Ce sont des nombres qui comportent une partie décimale finie. Ils peuvent être écrits sous la forme d'une fraction décimale : $\{\dots; 3,5; -9; \frac{2}{4}; \dots\}$
- **L'ensemble des nombres rationnels noté \mathbb{Q} .** Il regroupe tous les nombres qui peuvent s'écrire sous la forme d'une fraction : $\{\dots; -\frac{3}{4}; 1,35; \frac{10}{50}; \dots\}$
- **L'ensemble des nombres réels noté \mathbb{R} .** Il regroupe tous les nombres qui renferment les différents ensembles vus précédemment. On y ajoute également ceux que l'on ne peut exprimer comme un quotient de deux entiers, appelés les irrationnels (comme π ou $\sqrt{2}$).

À retenir

$\mathbb{N} \subset \mathbb{Z} \subset \mathbb{D} \subset \mathbb{Q} \subset \mathbb{R}$

Exemples :

Appartient à :	\mathbb{N}	\mathbb{Z}	\mathbb{D}	\mathbb{Q}	\mathbb{R}
1,5	non	non	oui	oui	oui
-5	non	oui	oui	oui	oui
$\sqrt{49}$	oui	oui	oui	oui	oui

3 Valeurs exactes et approchées

Valeurs exactes

Les entiers naturels, les entiers relatifs, les nombres rationnels et les nombres décimaux ont une valeur exacte (contrairement aux irrationnels). Pour les nombres entiers, la question ne se pose pas. Ils ont une partie numérique entière finie. Pour les nombres rationnels, il faudra donner la forme fractionnaire pour avoir la valeur exacte. En effet, $\frac{2}{6}$ n'a pas de valeur numérique finie, la calculatrice affichera $\frac{1}{3}$, tout comme le nombre $\sqrt{20}$ qui s'écrira $2\sqrt{5}$. Pour les nombres décimaux, nous pourrions donner la forme fractionnaire ou la forme décimale, $\frac{3}{10}$ pourra se noter 0,3.

Valeurs approchées

Lorsqu'un nombre n'a pas d'écriture décimale, une approximation de sa valeur sera donnée (à condition qu'elle soit suffisamment proche du nombre en question). Pour cela nous pouvons utiliser une valeur « approchée », un « arrondi » ou une « troncature ».

- La **valeur approchée par défaut** est une valeur approchée du nombre, inférieure à celui-ci, la plus proche possible suivant le rang demandé.
- La **valeur approchée par excès** est une valeur approchée du nombre, supérieure à celui-ci, la plus proche possible suivant le rang demandé.

- L'**arrondi** d'un nombre décimal c'est couper la partie décimale au rang indiqué en prenant en compte le chiffre suivant.
- La **troncature** d'un nombre décimal c'est couper la partie décimale au rang indiqué en ne se préoccupant pas des chiffres suivants.

Exemple :

Soit la division décimale 29,25 par 17. Nous obtenons 1,720588.... Le quotient n'a pas d'écriture décimale, nous prenons dans l'exemple un rang à 10^{-3} près (aux millièmes). Voici les différents résultats :

Valeur approchée par défaut	1,720 car il s'agit du nombre inférieur le plus proche.
Valeur approchée par excès	1,721 car il s'agit du nombre le plus proche supérieur.
Arrondi	1,721 car le chiffre des 10 millièmes vaut 5 !
Troncature	1,720 car nous ne prenons pas en compte le chiffre suivant.

► **Les ordres de grandeurs**

Ils sont utilisés lors des calculs afin d'anticiper le résultat final. Un ordre de grandeur peut être plus éloigné de la vraie valeur du nombre sans que cela ne soit gênant. Pour le nombre 23 567, un élève peut avoir le droit de choisir 23 500 ou encore 24 000.

Exemple : Soit le problème suivant

Marine va au supermarché avec 20 euros en poche. Elle choisit un sac de pommes de terre à 2,54 €, trois packs d'eau pour 7,95 € et des yaourts pour 6,07 €. Aura-t-elle suffisamment d'argent pour acheter tous ces articles ?

Ici, on choisira les ordres de grandeurs pour pouvoir évaluer facilement le montant total des dépenses. Nous prendrons **3 €** pour les pommes de terre, **8 €** pour l'eau et **6 €** pour les yaourts. En ajoutant les trois résultats, le montant s'élève à **17 €** environ, Marine a donc assez d'argent pour ses courses.

4 Comparaison

Comparer des nombres signifie dire s'ils sont égaux, si l'un est plus élevé que l'autre ou si l'un est moins élevé que l'autre. Nous utilisons les symboles suivants :

- = : égal
- > : strictement supérieur
- < : strictement inférieur
- ≤ : inférieur ou égal
- ≥ : supérieur ou égal

Comparer des nombres décimaux

Dans un premier temps, il faudra regarder le signe des deux nombres à comparer. Il existe trois cas possibles :

- **Les deux nombres sont positifs :** on compare les parties entières, rang par rang, jusqu'à ce qu'un chiffre soit plus élevé que l'autre. Si toutefois les parties entières sont identiques, il faut passer à la partie décimale en effectuant le même

raisonnement de la gauche vers la droite. Il ne faut pas hésiter à rajouter des « 0 » pour avoir le même nombre de chiffres dans les parties décimales afin de faciliter la comparaison.

Exemple 58,279 et 58,2. Nous allons rajouter deux zéros à la partie décimale de 58,2 donc 58,200 afin d'obtenir un nombre équitable de chiffres après la virgule. Les parties entières sont identiques, nous passons à la partie décimale. Le chiffre des dixièmes est également le même, cependant pour les centièmes nous voyons que $7 > 0$. On peut donc conclure que $58,279 > 58,2$.

- **L'un des deux nombres est positif, l'autre est négatif** : dans ce cas précis la comparaison se fait plus rapidement. En effet, un nombre positif sera toujours supérieur à un nombre négatif.

Exemple -7,25 et 0,001. Bien que la partie numérique soit plus importante pour -7,25 le nombre 0,001 sera supérieur. Donc $-7,25 < 0,001$.

- **Les deux nombres sont négatifs** : dans ce cas, le nombre le plus élevé sera celui dont la valeur numérique se rapproche le plus de 0.

Exemple -84,6 et -17,9. Ici nous allons regarder les valeurs numériques c'est-à-dire que l'on ne tient pas compte du signe négatif. Nous avons 84,6 et 17,9. 17,9 est le nombre le plus proche de zéro. On peut donc conclure que $-84,6 < -17,9$.

Comparer des fractions

- **Méthode numéro 1** : mettre les deux fractions au même dénominateur puis comparer les numérateurs. La fraction avec le plus grand numérateur sera la plus élevée.

Possibilités :

Les dénominateurs sont identiques. On compare les numérateurs.	$\frac{13}{10}$ et $\frac{5}{10}$. $13 > 5$, donc $\frac{13}{10} > \frac{5}{10}$.
Les dénominateurs sont différents mais dans la même table de multiplication. On modifie une des deux fractions seulement.	$\frac{3}{10}$ et $\frac{4}{5}$. On remarque que si l'on multiplie par 2 la deuxième fraction, on obtient le même dénominateur que la première. $\frac{3}{10}$ et $\frac{4 \times 2}{5 \times 2} = \frac{8}{10}$. $3 < 8$, donc $\frac{3}{10} < \frac{8}{10}$.
Les dénominateurs sont différents et ne sont pas dans la même table de multiplication. On modifie les deux fractions pour obtenir un multiple commun au dénominateur.	$\frac{2}{7}$ et $\frac{5}{4}$. On peut choisir 28 comme dénominateur commun en multipliant la première fraction par 4 et la deuxième par 7. $\frac{2 \times 4}{7 \times 4} = \frac{8}{28}$ et $\frac{5 \times 7}{4 \times 7} = \frac{35}{28}$. $8 < 35$ donc $\frac{8}{28} < \frac{35}{28}$.

- **Méthode numéro 2** : comparaison à l'unité en observant les numérateurs et dénominateurs.

Exemple $\frac{19}{18}$ et $\frac{17}{18}$. Dans la première fraction le numérateur est supérieur au dénominateur ce qui implique que $\frac{19}{18} > 1$. Pour la seconde, le numérateur est inférieur au dénominateur donc $\frac{17}{18} < 1$. Par conséquent on peut en déduire que $\frac{19}{18} > \frac{17}{18}$.

- **Méthode numéro 3** : comparaison des quotients en calculant les valeurs décimales.

Exemple $\frac{16}{7}$ et $\frac{17}{8}$. $\frac{16}{7} \approx 2,285$ et $\frac{17}{8} = 2,125$. On peut conclure que $\frac{16}{7} > \frac{17}{8}$.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en numération

1. Écrire en toutes lettres les nombres suivants

- 120 358
- 2 009 780
- 9 000 000 020,13

2. Pour le nombre 76 231,48 donner :

- Le chiffre des centaines
- Le chiffre des dixièmes
- Le chiffre des centaines de mille
- Le nombre de dizaines
- Le chiffre des dix-millièmes

3. Je suis un nombre décimal à 5 chiffres dont la somme vaut 22. Mon chiffre des unités est égal à 2. L'un de mes chiffres vaut 5. Mon chiffre des dizaines est le double de celui des centièmes. Un chiffre apparaît deux fois. Qui suis-je ?

4. Compléter le tableau par oui ou non

Appartient à	\mathbb{N}	\mathbb{Z}	\mathbb{D}	\mathbb{Q}	\mathbb{R}
$\frac{3}{4}$					
-12					
$\frac{\sqrt{144}}{2}$					
$\frac{16}{3}$					

5. Cocher les bonnes réponses

- La troncature à l'unité de 12,85 est 13.
- La valeur approchée par excès aux dixièmes de 1,16 est 1,2.
- L'arrondi aux centièmes de 0,478 est 0,48.
- La valeur approchée par défaut à l'unité de 141,8 est 142.

6. Compléter le tableau suivant :

Nombres	Valeur approchée par défaut à 10^{-2}	Valeur approchée par excès à 10^{-2}	Arrondi à l'unité	Troncature à 10^{-1}
780,837				
(-4,32)				
16,212				

7. Ranger les nombres suivants dans l'ordre croissant

-3,01 ; 4,3 ; -3,41 ; -7,16 ; 0 ; -3,1 ; 6 ; -7,2 ; 0,1 ; -3,13

8. Compléter par <, > ou = :

- -5,4 ... -5,9
- 101,2 ... 101,19
- -10 ... 7,45
- +0 ... -0

9. Comparer les fractions suivantes (effectuer les changements avant si besoin) :

- $\frac{13}{18}$ et $\frac{6}{9}$
- $\frac{1}{4}$ et $\frac{7}{16}$
- $\frac{21}{20}$ et $\frac{13}{14}$

B. L'Arithmétique

1 Les opérations

Il existe 4 opérations de base : l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Elles sont réalisables dans tous les ensembles de nombres vus en première partie.

L'addition

L'addition est l'opération qui fait correspondre à deux nombres a et b la **somme** $a + b$, où a et b sont appelés **les termes** de cette somme. Dans $5,3 + 12 = 17,3$, $17,3$ est la somme des deux termes $5,3$ et 12 .

L'addition est **communative**, c'est-à-dire que l'on peut changer l'ordre des termes sans changer le résultat. $7 + 5 = 5 + 7$.

Elle est également **associative**. Lorsqu'il y a plus de deux termes, il est possible de les regrouper comme on le souhaite pour faciliter un calcul.

$$(3,25 + 9) + 2,75 = 9 + (3,25 + 2,75).$$

Méthode pour poser une addition : soit le calcul $781,25 + 59$.

Il faut aligner les chiffres rang par rang les uns sous les autres, unité avec unité, dixième avec dixième etc.

$$\begin{array}{r} \\ 7 8 1, 2 5 \\ + 5 9, 0 0 \\ \hline 8 4 0, 2 5 \end{array}$$

La soustraction

La soustraction est l'opération qui fait correspondre à deux nombres a et b la **différence** $a - b$, où a et b sont appelés **les termes** de cette différence.

Dans $10,7 - 5,3 = 5,4$, $5,4$ est la différence des deux termes $10,7$ et $5,3$.

Contrairement à l'addition, on ne peut déplacer ou regrouper les termes dans un calcul en ligne. *Le calcul $9 - 5$ sera différent du calcul $5 - 9$.* Jusqu'en classe de 6^e, nous demanderons aux élèves de placer le nombre le plus élevé en premier. En effet, la notion de nombre relatif est abordée en classe de 5^e.

Méthode pour poser une soustraction : Soit le calcul $315 - 102,7$.

On applique la même méthode d'alignement que l'addition des chiffres rang par rang.

$$\begin{array}{r} 3 1 5, 10 \\ - 1 0 (+1)2, 7 \\ \hline 2 1 2, 3 \end{array}$$

La multiplication

La multiplication est l'opération qui fait correspondre à deux nombres a et b le **produit** $a \times b$ où a et b sont appelés **les facteurs** de ce produit.

Dans $5,1 \times 6 = 30,6$, $30,6$ est le produit des deux facteurs $5,1$ et 6 .

La multiplication est aussi **communative**. $3 \times 9 = 9 \times 3$ et **associative**. $(0,25 \times 9) \times 4 = 9 \times (0,25 \times 4)$.

Méthode pour poser une multiplication : Soit le calcul $45,95 \times 17,1$. Contrairement à l'addition et à la soustraction, il n'est pas nécessaire d'aligner les chiffres rang par rang. En effet, nous allons effectuer le calcul sans tenir compte de la partie entière et décimale. Nous placerons la virgule à la fin en comptant le nombre de chiffres après la virgule dans notre calcul initial. Ici $45,95$ contient deux chiffres dans la partie décimale et $17,1$ un chiffre. En tout, cela fait trois chiffres dans la partie décimale du résultat.

	4	5,	9	5	
×		1	7,	1	
	4	5	9	5	
3	2	1	6	5	■
4	5	9	5	■	■
	7	8	5,	7	4
				5	

Remarques

Multiplier par 10 ; 100 ; 1000 ; ... revient à décaler la virgule d'un, deux, trois etc. rangs vers la droite (on rajoute des 0 si besoin).

Exemples : $78,5 \times 10 = 785$; $98,7 \times 100 = 9\,870$; $15,63 \times 1000 = 15\,630$.

Multiplier par 0,1 ; 0,01 ; 0,001 ; ... revient à décaler la virgule d'un, deux, trois etc. rangs vers la gauche (on rajoute des 0 si besoin).

Exemples : $78,5 \times 0,1 = 7,85$; $98,7 \times 0,01 = 0,987$; $15,63 \times 0,001 = 0,01563$.

La division

1) La division Euclidienne

Soient deux nombres entiers a et b , la division Euclidienne de a par b est l'opération qui fait correspondre l'égalité suivante :

$$a = b \times q + r \quad \text{ou} \quad r < b \text{ et } b \neq 0$$

a est appelé le dividende

q est appelé le quotient entier

b est appelé le diviseur

r est appelé le reste entier

Méthode pour poser une division Euclidienne : Soit le calcul $789 \div 15$

7	8	9	1	5
7	5		5	3
	3	9		
	3	0		
		9		

- Pour multiplier des fractions, on multiplie les numérateurs entre eux puis les dénominateurs entre eux :

$$\frac{-5}{3} \times \frac{2}{7} = \frac{-10}{21}$$

Cas particulier : $\frac{25}{12} \times \frac{36}{35} = \frac{25 \times 36}{12 \times 35} = \frac{5 \times 5 \times 6 \times 2 \times 3}{6 \times 2 \times 7 \times 5} = \frac{15}{7}$. Ici, il vaut mieux simplifier avant de calculer.

- Pour diviser des fractions, on multiplie par l'inverse de la deuxième fraction :

$$\frac{-5}{3} \div \frac{2}{7} = \frac{-5}{3} \times \frac{7}{2} = \frac{-35}{6}$$

Opérations sur les racines carrées

Soient « a » et « b » deux nombres positifs, on a :

- $\sqrt{a} \times \sqrt{b} = \sqrt{a \times b}$. $\sqrt{2} \times \sqrt{6} = \sqrt{2 \times 6} = \sqrt{12}$
- $\frac{\sqrt{a}}{\sqrt{b}} = \sqrt{\frac{a}{b}}$. $\frac{\sqrt{6}}{\sqrt{2}} = \sqrt{\frac{6}{2}} = \sqrt{3}$
- $(\sqrt{a})^2 = a$. $(\sqrt{6})^2 = 6$

2 Les priorités opératoires

Lorsque nous rencontrons des calculs en ligne plus complexes, il est impératif de respecter quelques règles de priorités sur les opérations :

- Les parenthèses en premier.
- Les multiplications et divisions en second (de gauche à droite).
- Les additions et soustractions en dernier (de gauche à droite).

Exemple : $A = 3 + 5 \times (17 - 6 \div 2) - 13$

$$\begin{aligned} &= 3 + 5 \times (17 - 3) - 13 \\ &= 3 + 5 \times 14 - 13 \\ &= 3 + 70 - 13 \\ &= 73 - 13 \\ &= 60 \end{aligned}$$

Il est très important de noter les différentes étapes tout en réécrivant, à chaque fois, les parties du calcul non utilisées.

3 Les puissances

Une puissance est une simplification d'écriture d'une répétition de multiplications d'un nombre par lui-même.

$$a \times a \times \dots \times a \times a = a^n$$

- on multiplie le nombre « a » n fois.
- « a » est appelé la base.
- « n » est appelé exposant entier.

Propriétés des puissances

$$a^0 = 1$$

$$a^1 = a$$

$$a^{-n} = \frac{1}{a^n}$$

Formules de calculs avec des puissances :

$$a^n \times a^m = a^{n+m}$$

$$3^5 \times 3^4 = 3^{5+4} = 3^9$$

$$\frac{a^n}{a^m} = a^{n-m}$$

$$\frac{6^7}{6^4} = 6^{7-4} = 6^3$$

$$(a^n)^m = a^{n \times m}$$

$$(8^2)^5 = 8^{2 \times 5} = 8^{10}$$

$$a^n \times b^n = (a \times b)^n$$

$$3^7 \times 5^7 = (3 \times 5)^7 = 15^7$$

$$\frac{a^n}{b^n} = \left(\frac{a}{b}\right)^n$$

$$\frac{8^5}{2^5} = \left(\frac{8}{2}\right)^5 = 4^5$$

Cas particuliers : les puissances de 10

$$10^n = 10 \times 10 \times 10 \times \dots \times 10 = 1\,000 \dots 000 \text{ (avec « n » 0 placés à droite)}$$

$$10^{-n} = \frac{1}{10^n} = \frac{1}{10 \times 10 \times \dots \times 10} \times 0,000 \dots 001 \text{ (avec « n » 0 placés à gauche)}$$

Exemples : $10\,000\,000 = 10^7$ $100 = 10^2$

$$10^{-3} = 0,00$$
 $0,1 = 10^{-1}$

Elles sont très utiles pour écrire de très grands nombres ou des très petits nombres. Lorsque l'on écrit sur sa calculatrice $123456789 \times 987654321$, le produit ne rentre pas sur l'écran. Elle affichera le résultat, sous **la forme scientifique**, suivant : $1,219326311 \times 10^{17}$. Ce qui indique que l'on doit décaler sa virgule de 17 rangs vers la droite pour obtenir le résultat exact.

4 Les Nombres premiers, multiples et diviseurs

Multiples et diviseurs

Soit la division Euclidienne de 18 par 6. On obtient un quotient entier égal à 3.

On peut écrire l'égalité suivante : $18 = 6 \times 3$. On dira alors que 6 et 3 sont des **diviseurs** de 18 ou encore que 18 est un **multiple** de 6 et de 3. Cependant, si on prend le calcul $17 \div 2$ nous obtenons 8,5.

On dira que 2 n'est pas un diviseur de 17 ou que 17 n'est pas divisible par 2.

Il est possible de déterminer si un nombre est divisible par un autre en utilisant quelques **critères de divisibilité** :

Divisible par 2	Le chiffre des unités du nombre est pair <i>124 ou 98</i> .
Divisible par 3	La somme des chiffres qui composent le nombre est un multiple de 3. <i>96 car $9 + 6 = 15$ multiple de 3.</i>

Divisible par 4	Le nombre composé par les deux derniers chiffres est un multiple de 4. 832 car <i>32 est un multiple de 4.</i>
Divisible par 5	Le chiffre des unités est un 5 ou un 0. <i>890 ou 255.</i>
Divisible par 9	La somme des chiffres qui composent le nombre est un multiple de 9. 954 car <i>9.954 car 9 + 5 + 4 = 18 multiple de 9.</i>
Divisible par 10	Le chiffre des unités est 0. <i>780 ou 100 010.</i>

Méthode pour trouver tous les diviseurs d'un nombre : Pour cela on décompose notre nombre en produits de deux facteurs entiers en répertoriant toutes les possibilités.

Exemples : 48 et 17

$$\begin{aligned}
 48 &= 1 \times 48 & 17 &= 1 \times 17 \\
 &= 2 \times 24 \\
 &= 3 \times 16 \\
 &= 4 \times 12 \\
 &= 6 \times 8 \\
 - \text{ Diviseurs de } 48 &: \{1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 6 ; 8 ; 12 ; 16 ; 24 ; 48\} \\
 - \text{ Diviseurs de } 17 &: \{1 ; 17\}
 \end{aligned}$$

17 est un cas particulier car il ne possède que deux diviseurs : 1 et lui-même. En mathématiques on l'appelle un **nombre premier**.

On pourra retenir la liste des nombres premiers inférieurs à 100 :
2 ; 3 ; 5 ; 7 ; 11 ; 13 ; 17 ; 19 ; 23 ; 29 ; 31 ; 37 ; 41 ; 43 ; 47 ; 53 ; 59 ; 61 ; 67 ; 71 ; 73 ; 79 ; 83 ; 89 ; 97.

Décomposition en produits de facteurs premiers

Il s'agit de décomposer un nombre en produits n'impliquant que des facteurs premiers.

Exemple :

$$48 = 2 \times 24 = 2 \times 2 \times 12 = 2 \times 2 \times 2 \times 6 = 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3 = 2^4 \times 3$$

Méthode pour décomposer un grand nombre en produits de facteurs premiers : on commence par diviser le nombre par le plus petit nombre premier de la liste c'est-à-dire 2, puis on continue en essayant par 3, puis 5, puis 7 etc. Jusqu'à ce que l'on ne puisse plus diviser.

Exemple : 210

210	2
105	3
35	5
7	7
1	

$$210 = 2 \times 3 \times 5 \times 7$$

PPCM et PGCD

Le PPCM de deux nombres est le **plus petit multiple commun** à ses deux nombres.

Exemple : Pour 48 et 210

Nous allons utiliser les décompositions en produits de facteurs premiers trouvées précédemment.

$48 = 2^4 \times 3$ et $210 = 2 \times 3 \times 5 \times 7$. Nous prenons les nombres premiers dans chaque décomposition avec l'exposant le plus élevé c'est-à-dire 2^4 pour le premier puis 3 ; 5 et 7 pour le second ce qui donne $2^4 \times 3 \times 5 \times 7 = 1\ 680$

On écrira **PPCM (48 ; 210) = 1 680**.

Le PGCD de deux nombres est le **plus grand diviseur commun** à ses deux nombres.

Exemple : Pour 60 et 48

$60 = 2 \times 30 = 2 \times 2 \times 15 = 2 \times 2 \times 3 \times 5$ et $48 = 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3$. Nous prenons cette fois-ci tous les diviseurs communs aux deux nombres c'est-à-dire $2 \times 2 \times 3 = 12$

On écrira **PGCD (60 ; 48) = 12**

Cas particulier

Lorsque deux nombres a et b ont pour seul diviseur commun 1, on dit que a et b sont **premiers entre eux**.

Exemple : 27 et 35

En effet 27 a pour diviseurs $\{1 ; 3 ; 9 ; 27\}$ et 35 : $\{1 ; 5 ; 7 ; 35\}$. Leur PGCD vaut 1, ils sont premiers entre eux.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en arithmétique

1. Compléter les phrases suivantes avec le vocabulaire qui convient.

- 3 et 5 sont lesde la $3 + 5$.
- 2 est le de la98 par 6.
- 6×9 est ledes deux 6 et 9.

2. En s'aidant du calcul $9\,713 \times 15 = 145\,695$, trouver les résultats des calculs ci-dessous :

- $9,713 \times 1,5 =$
- $971,3 \times 15 =$
- $0,9713 \times 0,15 =$

3. Nathan part en randonnée. Le premier jour il parcourt 25,5 km, le deuxième 31,25 km, le troisième 16,9 km. Il ne se souvient plus de sa distance parcourue le quatrième jour. Heureusement, son application de marche sur son téléphone lui indique que pour les 4 jours la distance totale est de 87,56 km. Quelle distance a-t-elle donnée le quatrième jour ?**4. Calculer mentalement les opérations suivantes.**

- $(-5) + (-3) - (-9) =$
- $(+8) \times (-4) \div (-2) =$
- $(+25) \times 10 \times (-4) \times 9,81 =$
- $6 - 4 \times (3 - 6 \times 2) \div 3 =$

5. Donner, en détaillant, le résultat sous la forme a^n .

- $8^9 \times 8^5 \times 8^{-3} =$
- $\frac{5^6 \times 5^{10}}{5^{-3}} =$
- $2^5 \times 8^7 \times 4^5 =$

6. Compléter le tableau par oui ou non.

Divisible par	2	3	4	5	9	10
956 136						
7 290						
32 672						

7. Cocher les bonnes réponses.

- 45 est un diviseur de 15
- 36 est divisible par 9
- 7 a pour multiple 49
- 18 est un multiple de 6

8. Donner tous les diviseurs des nombres suivants.

- a) 99 b) 72 c) 23

9. Trouver le PPCM et le PGCD des couples suivants.

- 98 et 42
- 530 et 95

C. Les proportionnalités

1 Les définitions

On dit que deux grandeurs sont proportionnelles, si l'on obtient les valeurs de l'une en multipliant les valeurs de l'autre par un même nombre appelé **coefficient de proportionnalité**.

Reconnaître une situation de proportionnalité à l'aide d'un problème :

- Cécile vend des gâteaux faits maison à 2,50 € l'unité. Combien gagnera-t-elle d'argent en vendant 10 gâteaux ? 30 gâteaux ?

Ici, le prix est fixe : on effectue $10 \times 2,50 = 25$ € pour 10 gâteaux et $30 \times 2,50 = 75$ € pour 30. On dira que le prix et le nombre de gâteaux sont deux grandeurs proportionnelles.

- Mathilde mesure 1,50 m à l'âge de 16 ans. Quelle sera sa taille à 32 ans ?

Ici, on voit que 32 est le double de 16 on doit donc doubler la taille $1,50 \times 2 = 3$. *A priori* Mathilde mesurera 3 m à l'âge de 32 ans. Ce qui est impossible. Dans notre exemple la taille et l'âge ne sont pas deux grandeurs proportionnelles.

Reconnaître une situation de proportionnalité à l'aide d'un tableau :

Grandeur A	6	9	10
Grandeur B	8,125	11,25	12,5

Nous allons chercher s'il existe un coefficient de proportionnalité qui permet de passer de la grandeur A à la grandeur B. Pour cela, on divise dans chaque colonne le nombre du bas par celui du haut et on compare les quotients.

$\frac{8,125}{6} = 1,25$; $\frac{11,25}{9} = 1,25$; $\frac{12,5}{10} = 1,25$. Les deux grandeurs sont proportionnelles et le coefficient de proportionnalité vaut 1,25.

Grandeur C	30	45	50
Grandeur D	45	67,5	85

$\frac{45}{30} = 1,5$; $\frac{67,5}{45} = 1,5$; $\frac{85}{50} = 1,7$. Les quotients sont différents il n'y a pas de proportionnalité entre les deux grandeurs.

2 Les propriétés

Additivité

Il est possible d'ajouter, ou de soustraire, des colonnes entre elles dans un tableau de proportionnalité.

Exemple :

5	3	8	2
12	7,2	?	?

Dans la première ligne du tableau on remarque que $5 + 3 = 8$. On peut donc trouver la valeur manquante en dessous du chiffre 8 en faisant $12 + 7,2 = 19,2$.

De même, on remarque que $5 - 3 = 2$. On peut trouver la valeur manquante sous le 2 en effectuant

$12 - 7,2 = 4,8$. Ce qui donnera :

5	3	8	2
12	7,2	19,2	4,8

Multiplicativité

Il est possible de multiplier, ou de diviser, des colonnes par un même nombre dans un tableau de proportionnalité.

Exemple :

5	10	2,5
9	a	b

Diagram illustrating the multiplication and division of columns in a proportionality table. The first column (5, 9) is multiplied by 2 to get the second column (10, a). The second column (10, a) is divided by 4 to get the third column (2,5, b).

On trouvera donc $a = 18$ et $b = 4,5$.

Règle de trois ou produit en croix

Cette règle découle de l'égalité des quotients abordée précédemment. Reprenons notre exemple des grandeurs A et B, nous avons :

$$\frac{8,125}{6} = 1,25; \frac{11,25}{9} = 1,25; \frac{12,5}{10} = 1,25. \text{ On en déduit que } \frac{8,125}{6} = \frac{11,25}{9} = \frac{12,5}{10}.$$

Ainsi le produit en croix donne la propriété suivante $8,25 \times 9 = 6 \times 11,25$ ou encore $11,25 \times 10 = 9 \times 15,5$.

Application :

30	a
15	10

La règle précédente nous donne $30 \times 10 = a \times 15$,
donc $a = \frac{30 \times 10}{15} = 20$.

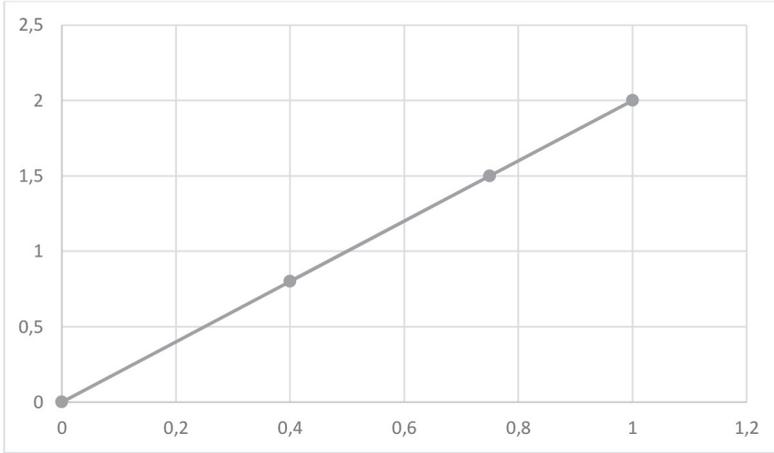
Représentation graphique d'une situation de proportionnalité

Lorsque l'on représente une situation de proportionnalité dans un repère, nous obtenons toujours une droite passant par l'origine (0 ; 0).

Exemple :

0	0,4	0,75	1
0	0,8	1,5	2

Nous obtenons 4 couples de nombres formés par la première et la deuxième ligne du tableau : (0 ; 0) ; (0,4 ; 0,8) ; (0,75 ; 1,5) et (1 ; 2).



Tous les points sont alignés sur une droite qui passe par l'origine.

3 Les pourcentages

Un pourcentage exprime une proportion se rapportant au nombre 100. On peut l'écrire sous la forme d'une fraction, d'un nombre décimal ou d'un pourcentage.

Cas particuliers de pourcentages :

$$10 \% \text{ correspond à } \frac{10}{100} \text{ donc } \frac{1}{10} = 0,1$$

$$25 \% \text{ correspond à } \frac{25}{100} \text{ donc } \frac{1}{4} = 0,25$$

$$50 \% \text{ correspond à } \frac{50}{100} \text{ donc } \frac{1}{2} = 0,5$$

$$75 \% \text{ correspond à } \frac{75}{100} \text{ donc } \frac{3}{4} = 0,75$$

$$100 \% \text{ correspond à } \frac{100}{100} \text{ donc } \frac{1}{1} = 1$$

Utiliser un pourcentage

Soit un pourcentage « p % » d'une quantité initiale « a ». Si l'on applique ce pourcentage à cette quantité il suffira de les multiplier ensemble, c'est-à-dire :

$$a \times \frac{p}{100}$$

Exemple :

Dans un champ de 60 poules, 30 % sont rousses, 15 % blanches et le reste des poules naines. Calculer la quantité de chacune d'entre elles ?

$$\text{Poules rousses : } 60 \times \frac{30}{100} = 18.$$

$$\text{Poules blanches : } 60 \times \frac{15}{100} = 9.$$

$$\text{Poules naines : } 60 - (18 + 9) = 33.$$

Chercher un pourcentage

Soit une quantité « a » et une quantité « b ». Pour trouver le pourcentage de « a » par rapport à « b » il suffira de prendre le quotient $\frac{a}{b}$ et de le multiplier par 100 : $100 \times \frac{a}{b}$

Exemple :

Dans une classe de 28 élèves, 21 possèdent un téléphone portable. Calculer le pourcentage d'élèves possédant un téléphone portable ?

$$100 \times \frac{21}{28} = 75. \text{ Il y a 75 \% de téléphones portables dans cette classe.}$$

Augmentation et diminution

Augmenter une quantité de p % revient à multiplier cette quantité par le coefficient multiplicateur $\left(1 + \frac{p}{100}\right)$. **Ce coefficient sera > 1.**

Diminuer une quantité de p % revient à multiplier cette quantité par le coefficient multiplicateur $\left(1 - \frac{p}{100}\right)$. **Ce coefficient sera < 1.**

Attention : les pourcentages ne s'ajoutent pas. Si une quantité augmente puis diminue nous ne pouvons pas additionner ou soustraire les deux pourcentages.

Formule :

$$\text{valeur finale} = \text{valeur initiale} \times \text{coefficient 1} \times \text{coefficient 2} \times \dots \times \text{coefficient n.}$$

Exemple : Dans un magasin de musique, une batterie coûte 799 €. En janvier, le vendeur décide d'augmenter son prix de 12 %, puis en juillet il rebaisse son prix de 12 %. Quel sera le nouveau prix ?

Nous allons appliquer le premier coefficient d'augmentation de 12 %, c'est-à-dire $\left(1 + \frac{12}{100}\right) = 1,12$ que nous allons multiplier par le prix initial : $799 \times 1,12 = 894,88$. Le prix en janvier de la batterie devient 894,88 €. Puis nous allons appliquer le deuxième coefficient de diminution cette fois-ci de 12 %, $\left(1 - \frac{12}{100}\right) = 0,88$ au prix du mois de janvier : $894,88 \times 0,88 = 787,49$ (44). Ce qui nous donne un prix final de 787,49 € qui est différent de celui du début.

$$\text{Plus directement avec la formule : } 799 \times 1,12 \times 0,88 = 787,49 \text{ (44).}$$

Nous pouvons calculer le pourcentage entre le prix initial et le prix final : $\frac{787,4944}{799} = 0,9856$. Ce coefficient permet d'affirmer qu'il s'agit d'une diminution (car $0,9856 < 1$). De plus il manque 0,0144 pour aller à 1. Finalement la batterie a subi une baisse de 1,44 %. On le retrouve également en multipliant les deux coefficients : $1,12 \times 0,88 = 0,9856$.

Les échelles

Les échelles sont utilisées pour représenter la réalité dans un format papier adapté. Pour cela il faut respecter les proportions entre les longueurs réelles et les longueurs sur le papier. **L'échelle sera le coefficient qui permettra de passer de la distance réelle à la distance sur le dessin.** On notera :

échelle = $\frac{\text{longueur sur le dessin}}{\text{longueur réelle}}$, exprimée dans la même unité de longueur qui est le plus souvent le cm.

Applications pour un agrandissement (coefficient > 1)

- Une coccinelle mesure environ 2 mm dans la réalité. On décide de la représenter sur un croquis de 3,2 cm. Calculer l'échelle ?

On commence par mettre les données dans la même unité, 2 mm devient 0,2 cm. Puis on applique la formule :

échelle = $\frac{3,2}{0,2} = 16$. L'échelle vaut 16 ce qui correspond bien à un agrandissement.

- Dans un manuel de SVT où l'échelle vaut 120, on veut représenter une cellule qui mesure 0,025 cm. Calculer sa taille sur le dessin ?

Il suffit de multiplier la longueur réelle par l'échelle : $0,025 \times 120 = 3$.

La cellule mesurera 3 cm sur le papier.

Application pour une réduction (coefficient < 1)

■

Réalité (cm)	25 000	10 000	b
Dessin (cm)	2,5	a	7

Pour trouver a et b on va calculer l'échelle $\frac{2,5}{25\,000} = \frac{1}{10\,000}$.

$$a = 10\,000 \times \frac{1}{10\,000} = 1 \text{ et } b = 7 + \frac{1}{10\,000} = 70\,000$$

Grandeurs, produits et quotients

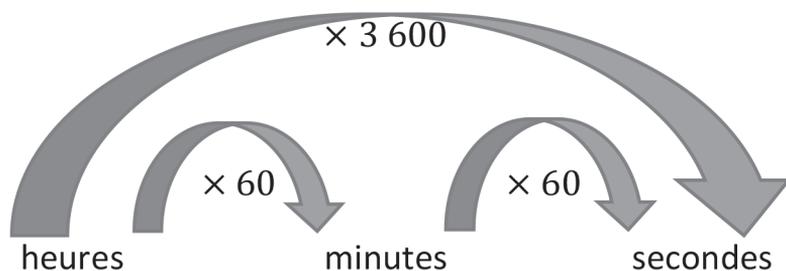
Il s'agit de grandeurs mesurées ou calculées à partir de plusieurs autres grandeurs. Voici quelques exemples :

- L'aire d'un rectangle se calcule grâce à sa longueur et sa largeur ($l \times L$, exprimée en m^2).
- La vitesse se calcule grâce à la distance et le temps ($v = \frac{d}{t}$, exprimée en km/h).
- L'énergie électrique se calcule grâce à la puissance et le temps ($E = P \times t$, exprimées en kWh).

La vitesse est considérée comme une **grandeur quotient** tandis que l'énergie comme **une grandeur produit**. Il est important de donner les grandeurs dans la bonne unité avant de réaliser les calculs.

Exemple pour la vitesse : Un élève souhaite déterminer sa vitesse en utilisant le fait qu'il a parcouru 800 m en 4 min 50. On convertit 800 m en km donc 0,8 km et 4 min 50 en heure donc $4 \div 60 + 50 \div 3\,600 \simeq 0,08$ h. On applique la formule $v = \frac{0,8}{0,08} = 10$. Sa vitesse est de 10 km/h.

Rappels de conversion sur les unités de temps :



Dans le sens inverse, il suffit de diviser.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en proportionnalités

1. Dans quelles situations retrouve-t-on de la proportionnalité ?

- Une place de cinéma coûte 7,50 €, dix places coûtent 75 €.
- Le poids et l'âge d'un enfant.
- Un aller-retour à vélo de 12 km, trois allers-retours à vélo de 36 km.
- Une heure de parking pour 3,50 €, quatre heures de parking pour 12 €.

2. Indiquez si les tableaux ci-dessous correspondent à une situation de proportionnalité. Si oui, donnez le coefficient de proportionnalité.

5	10	15
3	6	9

7	10	15
21	30	45

4	5	6
10	11	12

3. Complétez les tableaux suivants par la méthode de votre choix.

18,5	6		125,5
	15	42	

10		5		
	25	6,25	2,5	1,25

4. Calculez mentalement les quantités suivantes :

- 50% de 300 g =
- 10% de 45 kg =
- 25% de 20 L =
- 75% de 60 cm =

5. Dans un lycée, on compte 360 élèves, 40% sont des filles et 18 d'entre elles ont choisi l'italien comme option.

- a) Calculez le nombre de filles et de garçons dans ce lycée.
- b) Calculez le pourcentage de filles qui pratiquent l'italien.

6. Dans une boutique, on peut lire – 30% sur tout le magasin.

- a) Un article coûte 54 euros avant la réduction. Quel sera son nouveau prix ?
- b) Un article coûte, après la réduction, 49 euros. Quel était son prix avant la réduction ?

- c) Le gérant propose après plusieurs semaines de soldes de rajouter -20% sur tous les articles. Julie est intéressée par une paire d'écouteurs à $139,90\text{ €}$. Combien paiera-t-elle après les deux remises ?
- 7. Laura et Laetitia habitent à 90 km l'une de l'autre. Sur une carte, cette distance est représentée par un segment de 15 cm .**
- a) Quelle est l'échelle de ce plan ?
b) Combien mesurera le segment sur le plan si la distance réelle est de 130 km ?
c) Quelle est la distance réelle si la distance sur la carte mesure 7 cm ?
- 8. Un athlète souhaite battre le record du monde au marathon, c'est-à-dire parcourir les $42\text{ km }195\text{ m}$ en $1\text{ h }59\text{ min}$. Quelle doit être sa vitesse en km/h pour y parvenir ?**

D. Les Fonctions

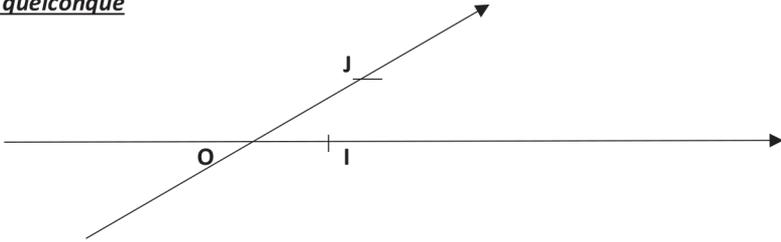
1 Repères

Un repère est formé par trois points, non alignés, du plan : O, I et J notés le plus souvent (O,I,J).

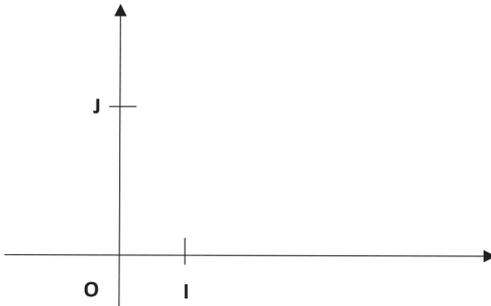
Le point O correspond à l'**origine**, (OI) à l'axe des **abscisses (horizontal)** et (OJ) à l'axe des **ordonnées (vertical)**.

Il existe plusieurs types de repères :

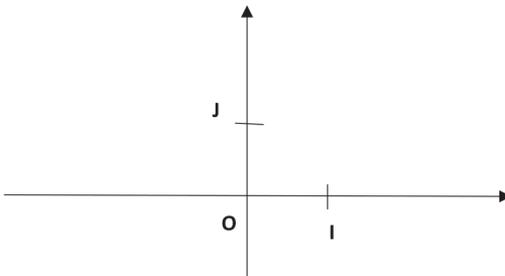
Repère quelconque



Repère orthogonal : (OI) \perp (OJ)

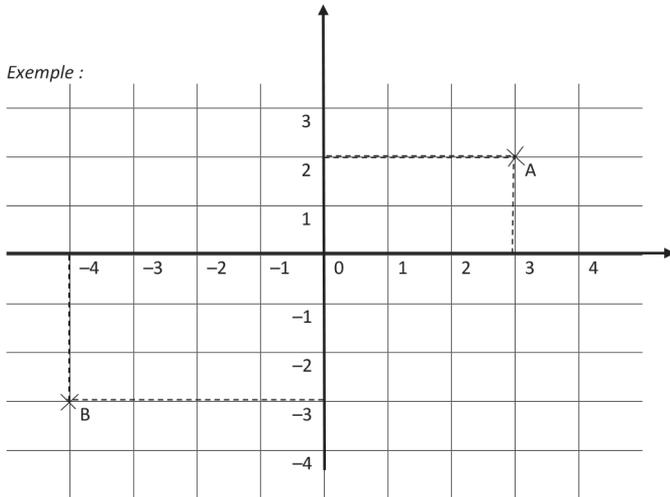


Repère orthonormé : (OI) \perp (OJ) et OI=OJ



2 Coordonnées

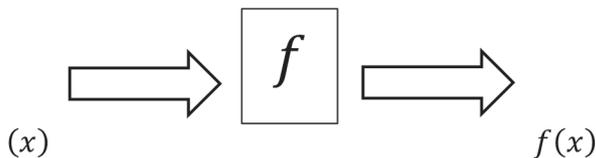
Tout point A du plan possède un unique couple de coordonnées noté $A(x ; y)$. « x » correspondant à l'abscisse du point A et « y » à l'ordonnée du point A.



Dans notre exemple, A a pour coordonnées (3 ; 2) et B (-4 ; -3).

3 Notion de fonction

Une fonction est un procédé mathématique qui permet à partir d'un nombre de départ appelé « **antécédent** », d'obtenir un unique nombre d'arrivée appelé « **image** ».



Notation :

Soit f une fonction on écrira, $f(x) = y$ qu'on lira « f de x égale à y ».

Une fonction peut être représentée sous trois formes différentes : un tableau de valeurs, une expression littérale ou un graphique. Il est tout à fait possible de passer d'une représentation à une autre.

Le tableau de valeurs

Il renferme les couples antécédents/images de la fonction étudiée.

Exemple : Soit une fonction « v » qui fait varier une distance à vélo en fonction du nombre de tours de pédalier effectué.

Tours de pédalier	5	7	10	13
Distance en m	12	14	20	22

Ici, le tour de pédalier correspond à l'antécédent et la distance à l'image. On en déduit que l'image de 10 par la fonction « ϑ » est 20, c'est-à-dire $\vartheta(10) = 20$. Ou bien que 5 est un antécédent de 12, $\vartheta(5) = 12$.

L'expression littérale

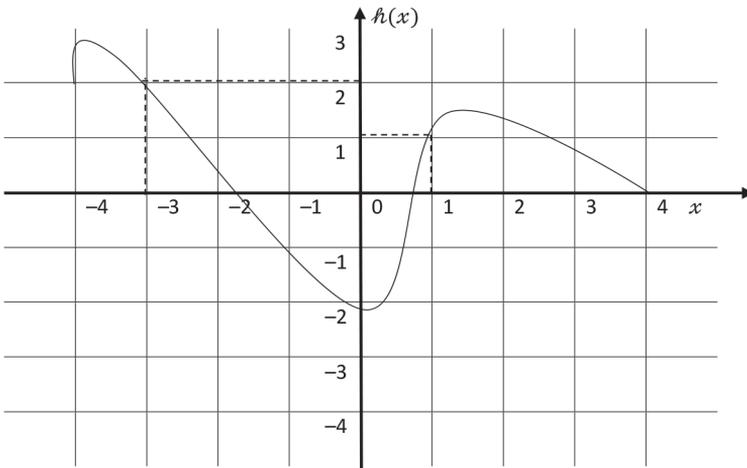
Il s'agit de la formule mathématique qui permet de passer de l'antécédent à son image.

Exemple : Soit $g(x) = 2x^2 + 5x - 3$.

On peut facilement calculer des images à partir des antécédents. Pour $x = 2$, il suffit de substituer la lettre x par 2 dans l'expression. Ce qui nous donne $g(2) = 2 \times 2^2 + 5 \times 2 - 3 = 2 \times 4 + 10 - 3 = 8 + 10 - 3 = 18 - 3 = 15$. On notera $g(2) = 15$.

La difficulté sera de trouver un antécédent à partir de son image. Il faudra résoudre une équation.

La représentation graphique



Soit, ci-dessus, la représentation graphique d'une fonction h . On pourra lire les antécédents grâce à l'axe des abscisses et les images grâce à l'axe des ordonnées.

Ainsi on obtient que l'image de 1 est 1, $h(1) = 1$ ou bien que l'antécédent de 2 est -3 , $h(-3) = 2$.

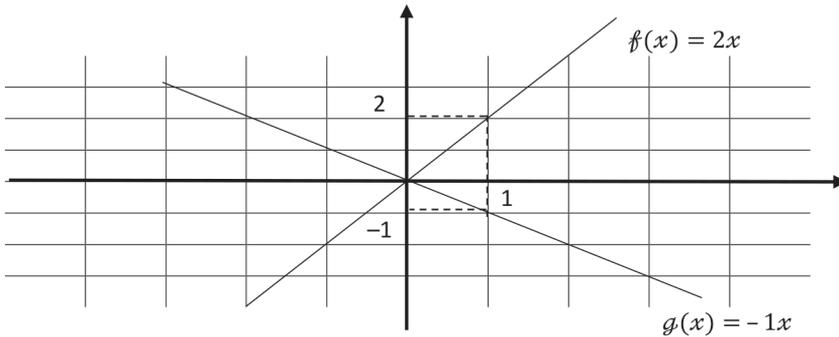
La difficulté sera de trouver l'image de 3, le graphique n'est pas suffisamment précis.

Les fonctions linéaires

Une fonction linéaire est une fonction de la forme $f(x) = ax$, où a est le **coefficient directeur** de la droite représentant cette fonction. Elle permet de traduire une situation de proportionnalité.

Propriétés :

- $f(0) = 0$
- $f(1) = a$
- Si $a > 0$, la fonction linéaire sera croissante
- $a < 0$, la fonction linéaire sera décroissante



Exemple : Soit le tableau de proportionnalité suivant :

Quantité essence en L	35	44	50	65
Prix en €	44,80	56,32	64	83,20

Cette situation peut se traduire par une fonction linéaire, il faut trouver le coefficient a . Pour cela on va chercher le prix d'un seul Litre d'essence : $\frac{44,80}{35} = 1,28$. On écrira $f(x) = 1,28x$.

Application aux pourcentages :

Lors d'une augmentation ou d'une diminution d'une quantité par un pourcentage, nous pourrions traduire la situation par une fonction linéaire :

- Augmentation de $p\%$: $f(x) = \left(1 + \frac{p}{100}\right)x$
- Diminution de $p\%$: $f(x) = \left(1 - \frac{p}{100}\right)x$

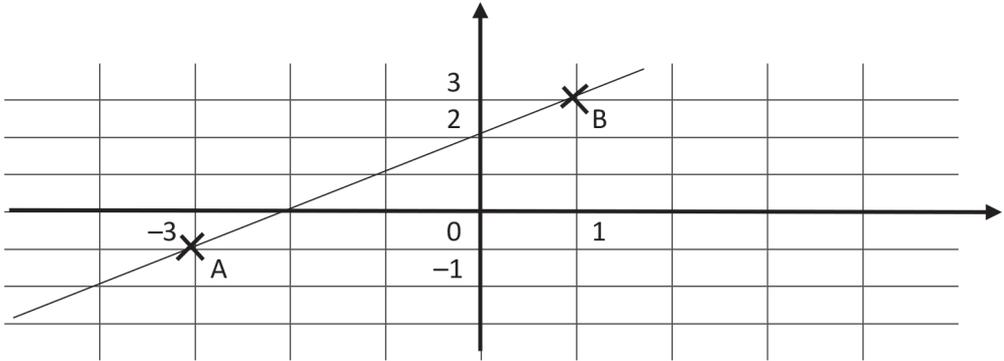
Les fonctions affines

Une fonction affine est une fonction de la forme $f(x) = ax + b$, où a est le **coefficient directeur** de la droite représentant la fonction et b l'**ordonnée à l'origine**.

Propriétés :

- $f(0) = b$
- $a = \frac{Y_B - Y_A}{X_B - X_A}$ où A et B sont deux points distincts situés sur la représentation graphique de la fonction.

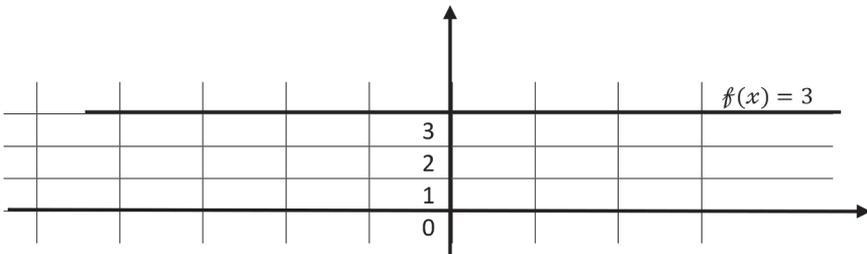
- Si $a > 0$, la fonction affine sera croissante.
- $a < 0$, la fonction affine sera décroissante.
- Une fonction linéaire est une fonction affine où $b = 0$



Nous allons chercher le coefficient et l'ordonnée à l'origine de la fonction affine ci-dessus. Ici, on remarque que $f(0) = 2$, donc on a $b = 2$. Nous avons également deux points A $(-3 ; -1)$ et B $(1 ; 3)$. On peut utiliser la formule $a = \frac{Y_B - Y_A}{X_B - X_A} = \frac{3 - (-1)}{1 - (-3)} = 1$, ce qui donne $f(x) = 1x + 2$.

Les fonctions constantes

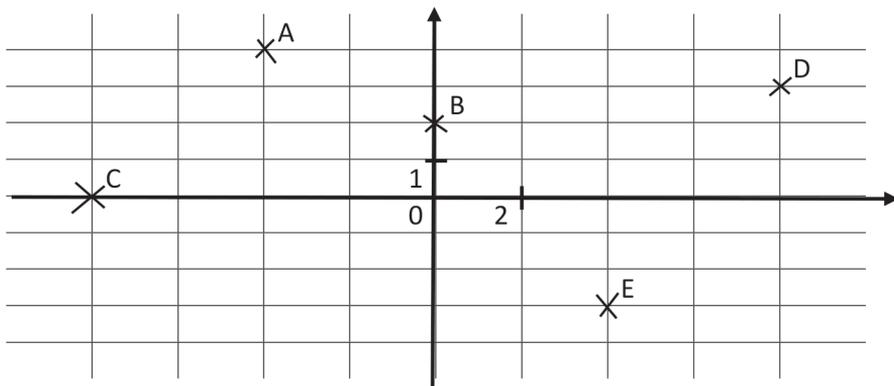
Une fonction constante est une fonction de la forme $f(x) = k$, où k est un nombre réel. Cela implique que, pour n'importe quelle valeur de x , l'image vaut k . La représentation graphique d'une fonction constante est une droite parallèle à l'axe des abscisses.



Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en fonctions

1. Donner les coordonnées des points du repère ci-dessous :



2. Répondre par vrai ou faux en s'aidant du tableau de valeurs.

x	-3	-1	2	4	7	10
$f(x)$	10	2	0	-1	4	0

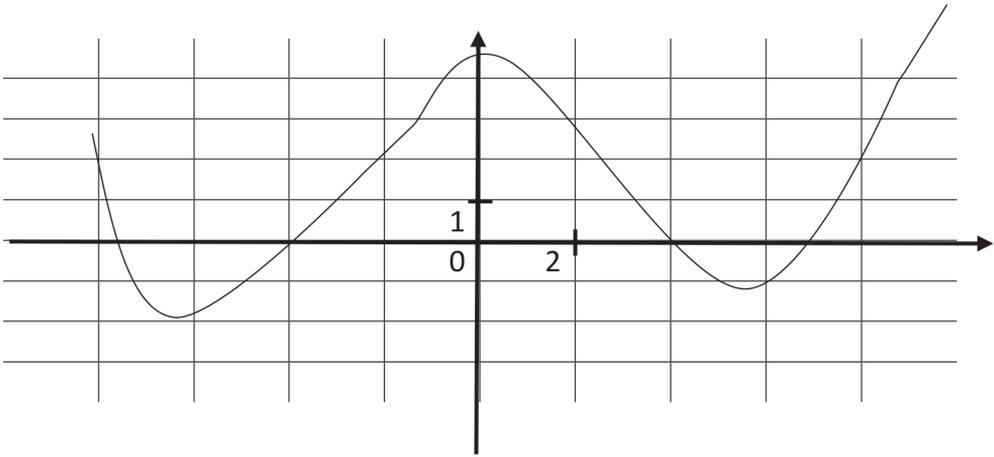
- 4 a pour image -1
- 2 est l'antécédent de -1
- 0 a deux antécédents
- L'image de 10 est -3

3. Soit $f(x) = 3x^2 + 9$.

- a) Calculer l'image de -5, de 7 et de $\frac{2}{9}$.
- b) Donner les antécédents de 21.
- c) Compléter le tableau ci-dessous :

x	-5		$\frac{2}{9}$		7	
$f(x)$		21		21		309

4. Soit la représentation graphique de la fonction g .



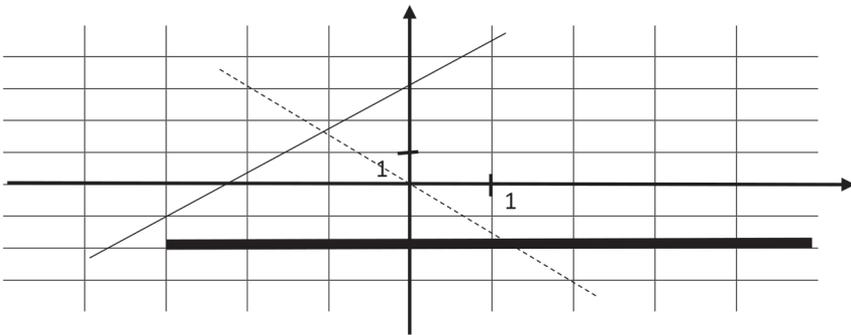
- Quelle est l'image de 2 ? de 8 ?
- Combien -1 a-t-il d'antécédents ?
- Quel est l'antécédent de $3,5$?
- Donner un nombre qui n'a aucun antécédent.

5. Parmi la liste, trouver les fonctions affines.

$$f(x) = 9x ; g(x) = x^2 + 1 ; h(x) = \frac{x}{2} - 6 ;$$

$$i(x) = 9 ; j(x) = 4x - 2x + 6.$$

6. Retrouver les expressions de chaque fonction du repère



E. Le Calcul littéral

1 Conventions d'écriture et propriétés

Une expression littérale est une expression qui comporte des nombres et des lettres. Chaque lettre désigne un nombre unique. Si cette lettre apparaît plusieurs fois dans le calcul il s'agit du même nombre.

Simplification d'écriture

Un signe « \times » peut disparaître entre deux lettres, entre un nombre et une lettre et devant une parenthèse.

Exemples : $3 \times X \times Y \times (5 + 4 \times Y) = 3XY(5 + 4Y)$

$$5 \times a \times (-3) \times b = -15ab$$

On placera les nombres devant les lettres dans l'ordre alphabétique.

- $0 \times X = 0$
- $1 \times X = X$
- $X \times X \dots \times X = X^n$

Dans une somme algébrique, il est possible de regrouper des termes afin de réduire l'expression.

Exemple : $5x + 9 - 9x + 12 = 5x - 9x + 9 + 12 = -4x + 21$

Distributivité et double distributivité

Ces formules permettent de passer d'un produit à une somme et vice versa. Il existe la forme **factorisée** et la forme **développée** :

- $k(a + b) = ka + kb$
- $(a + b)(c + d) = ac + ad + bc + bd$

Applications :

$$3(x + 3) = 3 \times x + 3 \times 3 = 3x + 9.$$

$$(-5 + x)(6 - x) = -5 \times 6 - (-5) \times x + x \times 6 - x \times x = -30 + 5x + 6x - x^2 = -30 + 11x - x^2.$$

Identités remarquables

- $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$
- $(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$
- $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$

Nous pouvons les retrouver en appliquant la double distributivité. Cependant, il est important de les connaître par cœur notamment pour la factorisation qui est moins évidente.

2 Équations

Une équation est une égalité dans laquelle se trouvent une ou plusieurs inconnues. Résoudre une équation c'est trouver la ou les solutions qui vérifient cette égalité.

Exemple : $2x + 3 = -5x + 2$. $2x + 3$ est appelé membre de gauche et $-5x + 2$ membre de droite.

Propriétés : soient a , b et x trois réels

Si $a = b$, alors $a + x = b + x$.

Si $a = b$, alors $a - x = b - x$.

Si $a = b$, alors $a \times x = b \times x$.

Si $a = b$, alors $a \div x = b \div x$.

En appliquant ces propriétés, nous pourrons trouver l'ensemble des solutions de notre équation.

Méthode de résolution d'une équation : Dans un premier temps, on vérifie que les deux membres de l'équation sont simplifiés au maximum. On applique ensuite les différentes propriétés jusqu'à isoler l'inconnue.

Reprenons l'exemple plus haut $2x + 3 = -5x + 2$. Nous allons chercher la valeur de x .

$$2x + 3 = -5x + 2$$

Les deux membres sont simplifiés

$$2x + 3 + 5x = -5x + 2 + 5x$$

On ajoute $5x$ de chaque côté

$$7x + 3 = 2$$

On retranche 3 de chaque côté

$$7x + 3 - 3 = 2 - 3$$

$$7x = -1$$

On divise par 7 de chaque côté

$$x = \frac{-1}{7}$$

Cette équation possède une solution $\frac{-1}{7}$.

Cas particulier : les équations produits

C'est une équation de la forme $(ax + b)(cx + d) = 0$. Pour qu'un produit soit nul, il faut qu'au moins un des deux facteurs soit nul c'est-à-dire que $ax + b = 0$ ou $cx + d = 0$.

Exemple : $(5x + 10)(-3 + 2x) = 0$

$$5x + 10 = 0 \text{ ou } -3 + 2x = 0$$

$$x = -2 \text{ ou } x = 1,5$$

Cette équation possède deux solutions -2 et $1,5$.

Système d'équations à deux inconnues

Un système d'équations à deux inconnues permet de trouver un unique couple de solution $(x ; y)$ qui vérifie deux équations en même temps :

$$\begin{cases} ax + by = c \\ dx + ey = f \end{cases} \quad \text{ou } a, b, d, e, f, x \text{ et } y \text{ des nombres réels.}$$

Méthode pour résoudre un système d'équation : par substitution. L'objectif est d'isoler x ou y dans la première équation puis de remplacer son expression dans la deuxième équation. Ainsi nous trouverons la première inconnue puis la seconde.

Exemple :

$$\begin{cases} 6x + 2y = 4 \\ 5x - 3y = 1 \end{cases} \quad \text{On cherche à isoler } y \text{ dans la première équation.}$$

$$\begin{cases} 2y = 4 - 6x \\ 5x - 3y = 1 \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 2 - 3x \\ 5x - 3y = 1 \end{cases} \quad \text{Nous avons isolé } y, \text{ nous remplaçons sa valeur dans la 2}^\text{e} \text{ ligne.}$$

$$\begin{cases} y = 2 - 3x \\ 5x - 3(2 - 3x) = 1 \end{cases} \quad \text{Nous réduisons la deuxième équation.}$$

$$\begin{cases} y = 2 - 3x \\ 5x - 6 + 9x = 1 \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 2 - 3x \\ 14x = 7 \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 2 - 3x \\ x = 0,5 \end{cases} \quad \text{Nous avons trouvé la valeur de } x, \text{ nous pouvons trouver } y.$$

$$\begin{cases} y = 2 - 3 \times 0,5 \\ x = 0,5 \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 0,5 \\ x = 0,5 \end{cases}$$

Le système a pour solution $(0,5 ; 0,5)$.

3 Inéquations

Une inéquation est une inégalité dans laquelle se trouvent une ou plusieurs inconnues. Résoudre une inéquation c'est trouver l'ensemble des solutions qui vérifient cette inégalité.

Exemple : $5x - 2 < 3x + 9$.

Propriétés : soient a , b et x trois réels et $x > 0$.

Si $a < b$, alors $a + x < b + x$.

Si $a < b$, alors $a - x < b - x$.

Si $a < b$, alors $a \times x < b \times x$.

Si $a < b$, alors $a \div x < b \div x$.

Attention : si $x < 0$. Il faudra changer le sens des inégalités pour la multiplication et la division.

Si $a < b$, alors $a \times x > b \times x$.

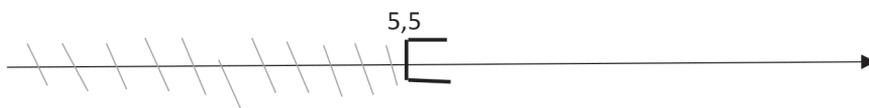
Si $a < b$, alors $a \div x > b \div x$.

Méthode de résolution d'une inéquation : On vérifie que les deux membres de l'inéquation sont simplifiés au maximum. On applique ensuite les différentes propriétés.

Reprenons l'exemple plus haut $5x - 2 < 3x + 9$. Nous allons chercher l'ensemble des solutions.

$$\begin{aligned}5x - 2 &< 3x + 9 \\5x - 2 + 2 &< 3x + 9 + 2 \\5x &< 3x + 11 \\5x - 3x &< 3x + 11 - 3x \\2x &< 11 \\x &< 5,5\end{aligned}$$

L'ensemble des solutions de l'inéquation se trouve dans l'intervalle $]-\infty ; 5,5[$. Sachant qu'il n'y a pas la barre d'égalité sous le signe « inférieur » nous ne pouvons pas inclure 5,5 dans l'ensemble des solutions. Nous pouvons également représenter ces solutions grâce à une droite numérique :



Le crochet est tourné vers la partie non « hachurée » car il n'est pas compris dans les solutions.

4 Mise en (in)équation d'un problème et résolution

Pour mettre un problème en (in)équation il faudra respecter les étapes suivantes :

- Choisir l'inconnue x
- Traduire l'énoncé par des expressions littérales en rapport avec x
- Trouver l'(in)égalité
- Trouver les solutions

Exemples :

• Un vendeur de CD propose un tarif unique à 5 € l'unité. Sur internet, Paul a trouvé un site qui propose des CD à 2 € l'unité mais avec 15 € de frais de port. À partir de combien de CD sera-t-il plus avantageux pour Paul de commander sur internet plutôt qu'en magasin ?

Nous allons poser comme inconnue x = nombre de CD achetés. Nous traduisons l'offre en magasin puis l'offre sur internet par une expression.

$$\text{Prix magasin} = 5x$$

$$\text{Prix internet} = 2x + 15$$

Dans notre exemple, nous voulons que le tarif soit plus intéressant sur internet donc moins cher. On pose l'inégalité suivante : $2x + 15 < 5x$, il ne reste plus qu'à la résoudre.

$$2x + 15 < 5x$$

$$2x + 15 - 2x < 5x - 2x$$

$$15 < 3x$$

$$5 < x$$

Paul doit acheter 6 CD au minimum. Pour 5 CD les deux tarifs sont égaux.

• Mathis, Maël et Milan ont 54 ans à eux trois. On sait que Mathis a 6 ans de plus que Maël et Milan à 2 fois l'âge de Mathis. Quel âge ont-ils ?

On pose comme inconnue x = âge de Maël. Nous traduisons l'âge des deux autres personnes.

$$\hat{\text{Age de Mathis}} = x + 6$$

$$\hat{\text{Age de Milan}} = 2(x + 6)$$

On sait que la somme des trois âges vaut 54 ans, nous pouvons écrire : $x + x + 6 + 2(x + 6) = 54$. Passons à la résolution !

$$x + x + 6 + 2(x + 6) = 54$$

$$x + x + 6 + 2x + 12 = 54$$

$$4x + 18 = 54$$

$$4x + 18 - 18 = 54 - 18$$

$$4x = 36$$

$$x = 9$$

On peut conclure que Maël a 9 ans, Mathis 15 ans et Milan 30 ans.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en calcul littéral

1. Simplifier le plus possible les expressions suivantes :

a) $a - 3 \times a \times 3 \times (7 + 2 \times a \times 4) =$

b) $7 \times b \times 0 \times 8 \times 10 =$

c) $-8x + x^2 + 4 - 7 - 8x =$

2. Développer puis simplifier les expressions suivantes :

a) $-2x(x + 5) =$

b) $(2x - 5)(8 + x) =$

c) $(6 + x)^2 =$

d) $(3 - 4x)(3 + 4x) =$

3. Factoriser les expressions suivantes :

a) $3x + 5x =$

b) $15x^2 + 5 =$

c) $4x^2 - 4x + 1 =$

d) $49 - x^2 =$

4. Résoudre les équations suivantes :

a) $9x + 18 = 2 + 5x$

b) $-2(n + n1) - 4x = 10x + 3$

c) $(3x - 9)(3 + 2x) = 0$

5. Résoudre les inéquations suivantes en représentant les solutions sur une droite :

a) $8x + 6 \geq 3 + 2x$

b) $2x - 5 < 8 - 5x$

6. Trouver le couple de solutions du système ci-dessous :

$$\begin{cases} 2x + 10y = 152 \\ x + 12y = 160 \end{cases}$$

7. Un rectangle a pour longueur $(x + 7)$ cm et pour largeur 5 cm. Un carré mesure $(3x - 4)$ cm. Pour quelle valeur ces deux figures ont-elles le même périmètre ?

8. Julie a eu 12, 8 et 15 à ses trois derniers devoirs de mathématiques. Elle souhaite obtenir une moyenne supérieure ou égale à 13. Combien doit-elle obtenir au minimum à la prochaine évaluation pour y parvenir?

F. Les statistiques et probabilités

1 Vocabulaire

Lors d'une enquête statistique, nous étudions un **caractère** précis suivant une **population** donnée. Ce caractère peut être **qualitatif** (couleur des yeux, animaux de compagnie etc.) ou bien **quantitatif** (âge, salaire dans une entreprise etc.). Chaque élément de la population est appelé **individu**. Un **effectif** d'une valeur possible du caractère est le nombre d'individus ayant répondu à cette valeur. L'ensemble de tous les individus peut être donné par l'**effectif total**. La **fréquence** d'une valeur est le quotient de l'effectif de cette valeur par l'effectif total.

Exemple : On interroge des familles sur le nombre d'écrans qu'elles possèdent dans leur foyer.

Nombres d'écrans	0	1	2	3	4	5	total
Effectifs	3	15	28	45	35	24	150

Population : familles.

Caractère quantitatif : nombre d'écrans par foyer.

Effectif total : 150

Fréquence de la valeur 4 : $\frac{35}{150}$

2 Étude de séries statistiques

Pour tous les moyens que nous allons utiliser, il faudra que le caractère de la série statistique soit quantitatif.

La moyenne non pondérée

La moyenne non pondérée d'une série statistique est le quotient de la somme de toutes les valeurs prises par le caractère divisé par l'effectif total.

Exemple : Damien a obtenu 12, 9, 15 et 6 en art plastique ce trimestre. Quelle est sa moyenne ?

$$\frac{12 + 9 + 15 + 6}{4} = 10,5$$

La moyenne pondérée

La moyenne pondérée est le quotient de la somme de chaque produit d'une valeur par son coefficient divisé par l'effectif total.

Exemple : à un concours de chant, 5 élèves ont obtenu la note de 13, 12 élèves la note de 9 et 3 élèves la note de 18. Quelle est la moyenne à ce concours ?

$$\frac{5 \times 13 + 12 \times 9 + 3 \times 18}{(5 + 12 + 3)} = \frac{227}{20} = 11,35$$

La médiane

La médiane d'une série est la valeur du caractère qui permet de diviser en deux parts égales l'effectif total. Attention, il faut que les valeurs prises par le caractère soient classées dans l'ordre croissant.

- L'effectif total est un nombre impair : place de la médiane = $\frac{\text{Effectif total} - 1}{2} + 1$ rang.

Exemple : soit la série de nombres suivante : 5 ; 12 ; 8 ; 9 ; 15 ; 15 ; 9, trouver la médiane.

On range les données dans l'ordre croissant : 5 ; 8 ; 9 ; 9 ; 12 ; 15 ; 15.

L'effectif total est de 7. On applique la formule $\frac{7-1}{2} + 1 = 3 + 1 = 4$. La médiane se trouve à la 4^e place de la série. Ici, il s'agit de 9.

- L'effectif total est un nombre pair : place de la médiane = moyenne de $\frac{\text{Effectif total}}{2}$ et $\frac{\text{Effectif total}}{2} + 1$ rang.

Exemple : soit la série de nombres suivante : 1 ; 8 ; 6 ; 20 ; 15 ; 12 ; 7 ; 18, trouver la médiane.

On range les données dans l'ordre croissant : 1 ; 6 ; 7 ; 8 ; 12 ; 15 ; 18 ; 20.

L'effectif total est de 8. On cherche la place de la médiane en trouvant la moyenne entre les rangs $\frac{8}{2}$ et $\frac{8}{2} + 1$ c'est-à-dire la moyenne entre la 4^e et 5^e valeur de la série.

Ici, il s'agit de $\frac{8+12}{2} = 10$.

L'étendue

L'étendue correspond à la différence entre la plus grande valeur prise par le caractère et la plus petite valeur. Elle caractérise un phénomène de dispersion. En effet, lorsque deux séries ont la même moyenne et la même médiane, elle permet de repérer une **homogénéité** ou une **hétérogénéité** des valeurs.

Exemple :

Série A : 5 ; 10 ; 9 ; 1 ; 20 ; 13 ; 12

Série B : 8 ; 11 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 13

Ici, les deux séries ont pour moyenne 10 et pour médiane 10. Il est difficile de pouvoir les départager. Nous allons calculer l'étendue.

Série A : $20 - 1 = 19$

Série B : $13 - 8 = 5$

Les résultats de la série B sont moins dispersés que dans la série A.

3 Tableaux et diagrammes

Il existe plusieurs formes de représentation des données en statistiques : des textes, des tableaux et des graphiques.

Les tableaux

Les tableaux sont un moyen efficace de rassembler un maximum de données. La difficulté sera de lire correctement les informations apportées par celui-ci.

Exemple : Voici la répartition des salaires dans une entreprise regroupée par « classes » (intervalles).

Salaires en €	$1\ 000 \leq s < 1\ 200$	$1\ 200 \leq s < 1\ 400$	$1\ 400 \leq s < 1\ 600$	$1\ 600 \leq s < 1\ 800$	total
Effectifs	2	10	9	4	25
Fréquence en %	8	40	36	16	100
Centres des classes	1 100	1 300	1 400	1 700	

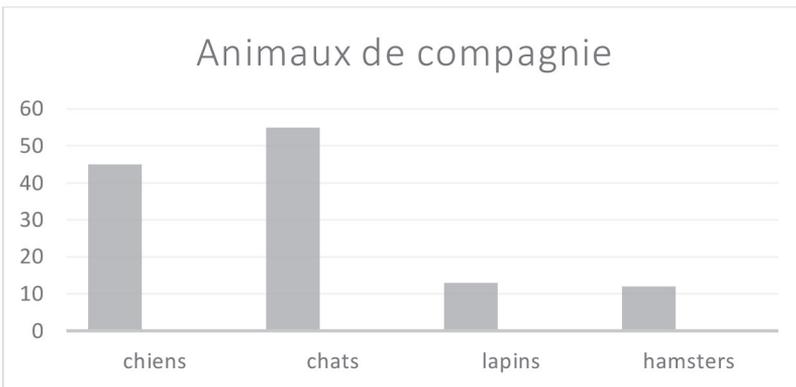
On y retrouve tous les éléments importants de l'enquête en question. La dernière ligne du tableau permet de calculer les salaires moyens de cette entreprise. En effet, nous ne connaissons pas les salaires exacts la moyenne ne sera pas très précise mais proche de la réalité.

Pour trouver la médiane nous utilisons l'effectif total qui est de 25. Avec la formule nous trouvons qu'elle se situe à la 13^e position. Il faut donc trouver le salaire de cette 13^e personne dans l'entreprise. En regardant les effectifs, nous voyons 2 individus dans la première colonne puis 10 dans la seconde ce qui fait un total de 12 personnes. La 13^e se situe donc dans la colonne suivante c'est-à-dire la troisième. Le salaire médian est compris entre 1 400 et 1 600 €.

Les diagrammes

Tout comme les tableaux, les diagrammes rassemblent les données de la série. Ils peuvent prendre différentes formes : diagrammes en bâtons, diagrammes circulaires, histogrammes ou graphiques.

► Les diagrammes en bâtons



Le caractère étudié se lie sur l'axe horizontal et les effectifs sur l'axe vertical. On peut ainsi conclure que 55 foyers possèdent un chat.

► **Les diagrammes circulaires**

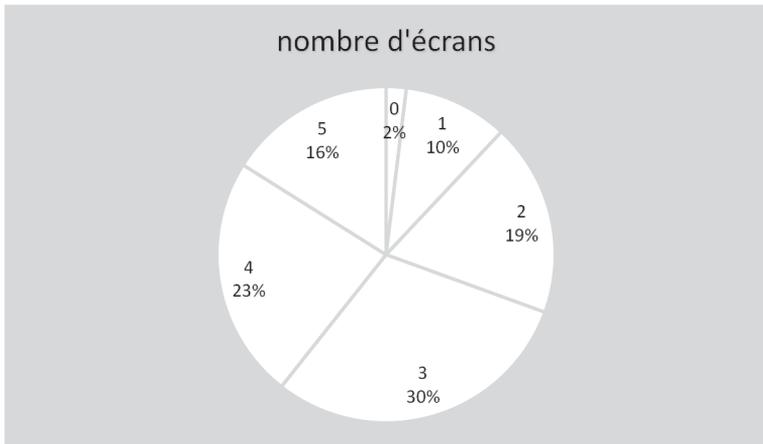
Pour les diagrammes circulaires il faudra construire des parts de manière proportionnelle. En effet, chaque angle sera proportionnel à l'effectif en question.

Reprenons notre exemple du début en rajoutant une ligne pour les angles

Nombres d'écrans	0	1	2	3	4	5	total
Effectifs	3	15	28	45	35	24	150
Angles							360

Le coefficient de proportionnalité qui permet de passer des effectifs aux angles vaut 2,4. Nous pouvons trouver toutes les valeurs manquantes. Nous arrondissons au degré le plus proche pour faciliter la construction.

Angles (°)	7	36	67	108	84	58	360
-------------------	---	----	----	-----	----	----	-----

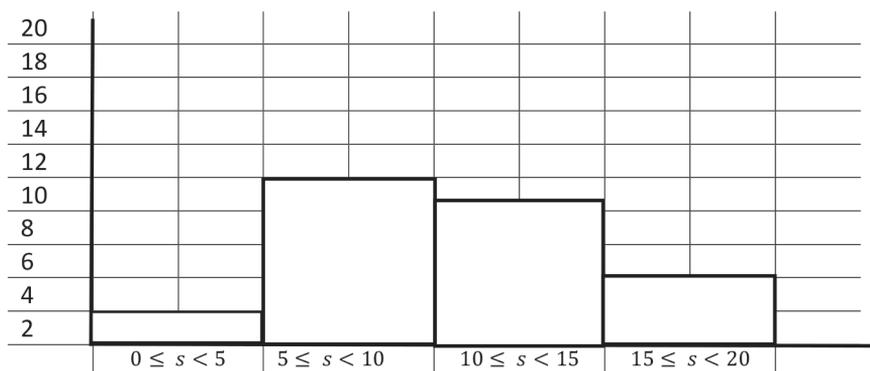


► **Les histogrammes**

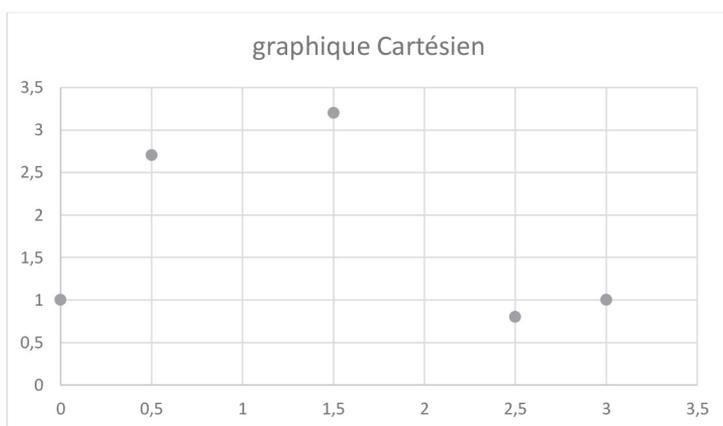
L'histogramme peut être confondu avec le diagramme en bâtons. La différence c'est que l'aire des rectangles qui forment ce diagramme est proportionnelle aux effectifs.

Exemple : Voici les résultats obtenus à un devoir de mathématiques.

Notes sur 20	$0 \leq s < 5$	$5 \leq s < 10$	$10 \leq s < 15$	$15 \leq s < 20$	total
Effectifs	2	10	9	4	25



► Les graphiques



Déjà rencontré dans la partie fonction de ce manuel. Il est possible de relier les points mais ce n'est pas une obligation.

4 Expériences aléatoires

Une **expérience aléatoire** est une expérience dont on connaît tous les différents résultats possibles appelés les **issues**, mais dont on ne peut prévoir celui qui tombera.

À partir des différentes issues, il est possible de créer des **événements** dont on peut calculer leur **probabilité**. Autrement dit, le nombre de chances d'obtenir tel ou tel résultat par rapport à toutes les possibilités.

$$\text{Probabilité} = \frac{\text{nombre de résultats qui répond favorablement à l'événement}}{\text{nombre total de combinaisons possibles}}$$

Exemple du lancer de dés : On lance deux dés simultanément et on regarde la somme obtenue par les deux faces.

Il s'agit bien d'une expérience aléatoire car nous connaissons toutes les issues possibles : 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 12 mais nous ne pouvons pas prévoir laquelle va tomber.

Nous pouvons utiliser un tableau à double entrée pour ranger les données :

	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7
2	3	4	5	6	7	8
3	4	5	6	7	8	9
4	5	6	7	8	9	10
5	6	7	8	9	10	11
6	7	8	9	10	11	12

- Soit l'événement « obtenir un 4 ». Nous allons compter le nombre de fois où le chiffre 4 apparaît dans notre tableau et le nombre de combinaisons totales. Ici, le 4 apparaît trois fois sur un total de 36 combinaisons. La probabilité sera donnée par le quotient $\frac{3}{36}$ ou encore $\frac{1}{12}$.
- Soit l'événement « obtenir un 1 ». Cet événement est dit **impossible** car 1 ne fait pas partie des issues possibles, sa probabilité est donc de 0. Contrairement à l'événement « obtenir un nombre entre 2 et 12 » qui est dit **certain** car nous avons 36 chances sur les 36 combinaisons de l'obtenir. Sa probabilité est de 1.

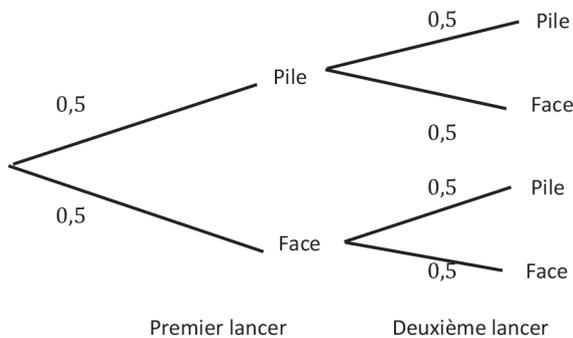
Il existe aussi des événements appelés **contraires**, comme « obtenir un 6 » et « ne pas obtenir un 6 ».

Propriétés :

- Une probabilité est toujours comprise entre 0 et 1.
- La somme de toutes les probabilités de chaque issue vaut 1.
- Si $\mathcal{P}1$ est la probabilité d'un événement, la probabilité de son événement contraire sera égale à $1 - \mathcal{P}1$.

Exemple du lancer de pièce de monnaie : On lance une pièce de monnaie, on regarde la face obtenue. Puis on réitère l'expérience une seconde fois.

Nous pouvons utiliser cette fois-ci un **arbre de probabilités** pour illustrer notre expérience.



- Soit A l'événement « obtenir pile au premier lancer » et B l'événement « obtenir face au deuxième lancer ». Ces événements sont dits **indépendants** car ils n'ont aucune influence l'un sur l'autre. Si on cherche la probabilité de ces deux événements A et B notée $P(A \cap B)$, on appliquera la formule :

$$P(A \cap B) = P(A) \times P(B) = \frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}.$$

- Soit C l'événement « obtenir pile au premier lancer » et D « obtenir face au premier lancer », on dira que ces événements sont **incompatibles**. Ils ne peuvent pas se réaliser en même temps.

La probabilité d'obtenir C ou D se note $P(C \cup D)$, on appliquera la formule :

$$P(C \cup D) = P(C) + P(D) = \frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1.$$

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en statistiques et probabilités

1. Dans chaque série, trouver la moyenne, la médiane et l'étendue :

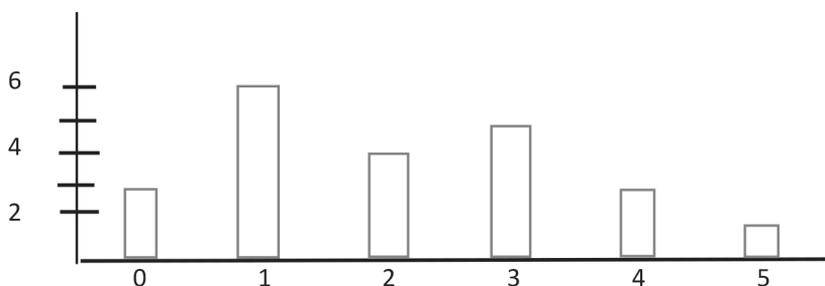
- Série A : 10 ; 7 ; 6 ; 18 ; 19 ; 20 ; 5 ; 4 ; 2
- Série B : 72 ; 68 ; 70 ; 71 ; 74 ; 75 ; 72 ; 70

2. Compléter le tableau ci-dessous :

Couleurs	Rouge	Vert	Bleu	Noir	Total
Effectifs	6	4	8	10	
Fréquences en %					
Angles en °					

3. À l'aide du diagramme, répondre aux questions :

On interroge des élèves de CM2 sur le nombre de frères et sœurs qu'ils possèdent.

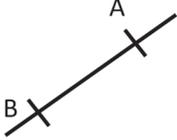
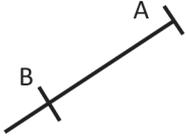


- a) Combien d'élèves ont été interrogés ?
 - b) Quel est le pourcentage d'élèves qui ont au moins 2 frères et sœurs ?
 - c) Quelles sont la moyenne, la médiane et l'étendue de cette série ?
- 4. Un élève possède un sac dans lequel se trouvent 3 billes vertes, 5 billes bleues et une bille noire.**
- a) Quelles sont les issues possibles ?
 - b) Quelle est la probabilité d'obtenir une bille verte ?
 - c) Quelle est la probabilité d'obtenir une bille bleue ou noire ?
- 5. Monia souhaite s'habiller avec un jean et un t-shirt dans son armoire. Elle choisit au hasard entre ses deux jeans bordeaux et l'autre noir. Puis dans ses 4 t-shirts dont l'un est noir les autres blancs.**
- a) Construire un arbre de probabilités pour illustrer cette expérience.
 - b) Calculer la probabilité d'être habillée tout en noir.
 - c) Calculer la probabilité d'avoir un jean bordeaux et un t-shirt blanc.

G. La géométrie

1 Géométrie plane

Vocabulaire et notations

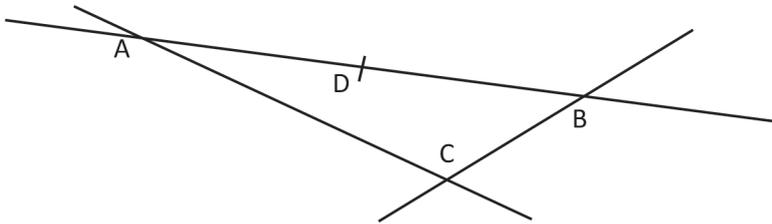
Point	Segment	Droite	Demi-droite
			
Se note A	Se note [AB] ou [BA]	Se note (AB) ou (BA)	Se note [BA)

Attention !

Ne pas confondre le segment [AB] avec la longueur notée AB.

Dans une figure comportant plusieurs points, il est possible de notifier s'ils appartiennent ou non à une droite, à un segment ou à une demi-droite. Pour cela nous utilisons les symboles \in ou \notin .

Exemples :



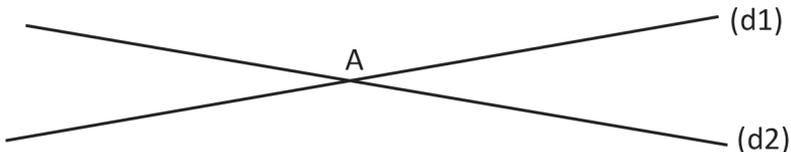
$A \in (BD)$;

$C \in [CB]$;

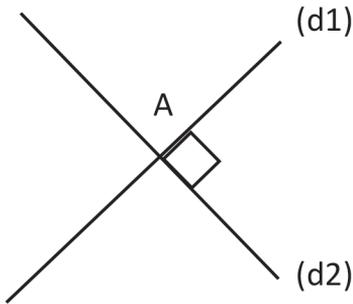
$B \notin [DA)$

Droites sécantes, parallèles et perpendiculaires

- Deux droites sont sécantes lorsqu'elles possèdent un unique point commun appelé point d'intersection.

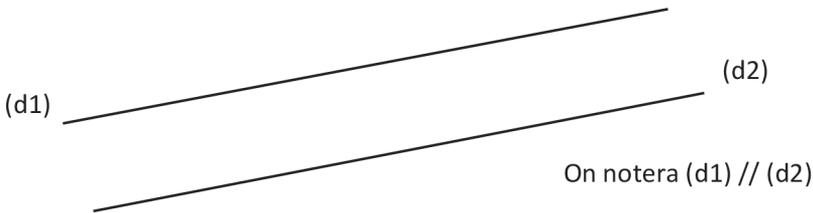


- Deux droites sont perpendiculaires lorsqu'elles sont sécantes et qu'elles forment un angle droit à leur intersection.



On notera $(d1) \perp (d2)$

- Deux droites sont parallèles lorsqu'elles n'ont aucun point en commun.



Propriétés :

- Si deux droites sont parallèles entre elles, alors toute droite perpendiculaire à l'une est perpendiculaire à l'autre.
- Si deux droites sont perpendiculaires à une même troisième, alors elles sont parallèles entre elles.
- Si deux droites sont parallèles à une même troisième, alors elles sont parallèles entre elles.

Figures usuelles

Un **polygone** est une figure géométrique fermée qui possède plusieurs côtés. Dans cette grande famille nous rencontrons les triangles, les quadrilatères etc.

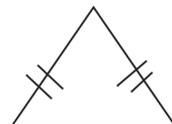
► Les triangles :

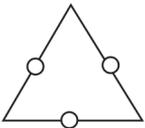
Ce sont des polygones à 3 côtés. La somme de ses 3 angles vaut toujours 180° . Dans un triangle, la longueur d'un de ses côtés est toujours inférieure à la somme des deux autres côtés, c'est ce qu'on appelle l'**inégalité triangulaire**.

Triangles particuliers

Triangle isocèle

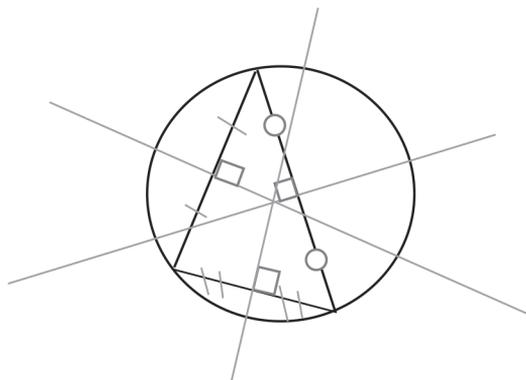
Triangle qui possède 2 côtés de même mesure et 2 angles égaux à la base.



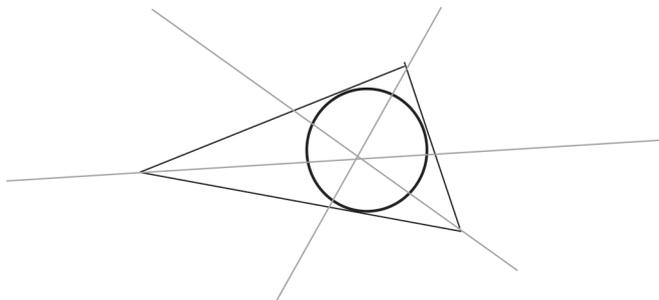
Triangle équilatéral	Triangle qui possède 3 côtés de même mesure et 3 angles égaux à 60° .	
Triangle rectangle	Triangle qui possède un angle droit. Le plus grand côté se nomme l'hypoténuse.	

► **Droites remarquables dans un triangle :**

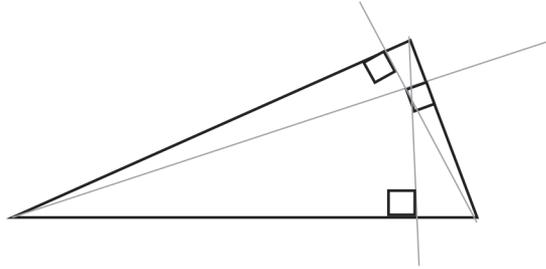
- **La médiatrice** : droite qui coupe un segment en son milieu perpendiculairement. Dans un triangle les 3 médiatrices sont **concurrentes** en un point appelé le **centre du cercle circonscrit** (cercle qui passe par les 3 sommets du triangle).



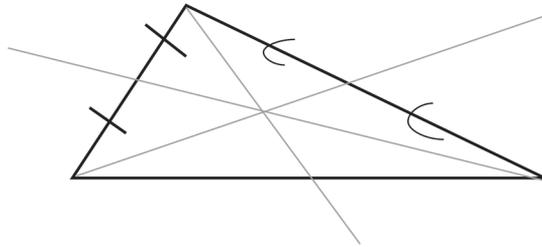
- **La bissectrice** : droite qui coupe un angle en deux parts égales. Dans un triangle les 3 bissectrices sont concurrentes en un point appelé **centre du cercle inscrit** (cercle tangent aux 3 côtés du triangle).



- **La hauteur** : droite qui passe par un sommet et qui coupe le côté opposé perpendiculairement. Dans un triangle les 3 hauteurs sont concourantes en un point appelé **l'orthocentre**.



- **La médiane** : demi-droite qui part d'un sommet et qui coupe le côté opposé en son milieu. Dans un triangle les 3 médianes sont concourantes en un point appelé **le centre de gravité**.



► **Les quadrilatères**

Un quadrilatère est une figure plane qui possède 4 côtés. La somme de ses angles vaut toujours 360° .

Le parallélogramme	Quadrilatère dont les diagonales se coupent en leur milieu. Ses côtés opposés sont parallèles et égaux 2 à 2.	
Le losange	Quadrilatère dont les diagonales se coupent en leur milieu perpendiculairement. Ses 4 côtés sont égaux et parallèles 2 à 2.	
Le rectangle	Quadrilatère dont les diagonales se coupent en leur milieu et sont de même longueur. Il possède 4 angles droits et ses côtés opposés sont égaux et parallèles 2 à 2.	
Le carré	Quadrilatère dont les diagonales se coupent en leur milieu, sont perpendiculaires et de même taille. Ses 4 côtés sont égaux et parallèles 2 à 2. Il possède 4 angles droits.	

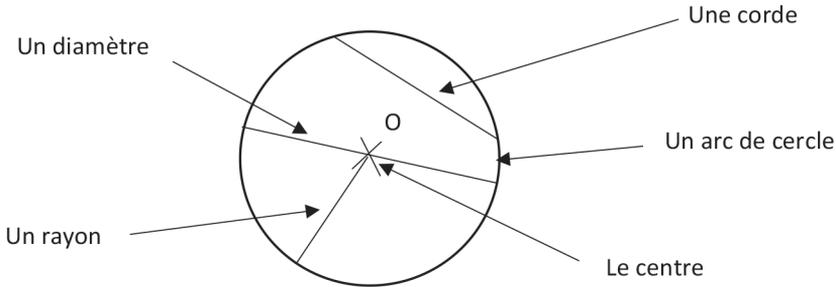
Le trapèze

Quadrilatère qui possède 2 côtés opposés parallèles.



► Les cercles

Un cercle est formé par tous les points équidistants d'un autre point appelé le centre du cercle.

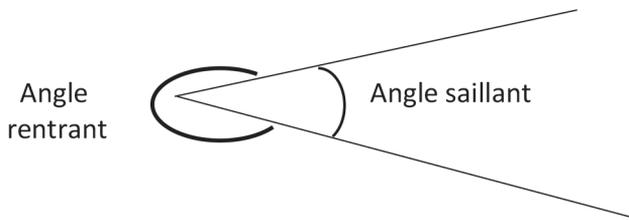


Il existe une infinité de rayons et de diamètres dans un cercle. De plus, le diamètre fait toujours le double du rayon.

► Les angles

Un angle est une portion du plan délimité par deux demi-droites avec la même origine. Il peut être **saillant** (inférieur à 180°) ou **rentrant** (supérieur à 180°). L'unité de mesure principale des angles au collège est le degré.

Exemple :

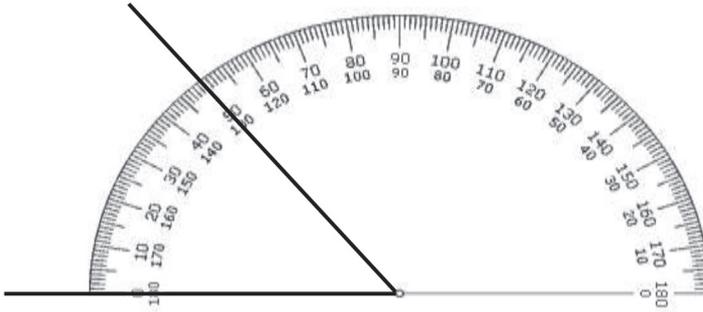


Les différents types d'angles

Angle nul 0°	Angle aigu $0^\circ < \dots < 90^\circ$	Angle droit 90°	Angle obtus $90^\circ < \dots < 180^\circ$	Angle plat 180°
------------------------	--	---------------------------	---	---------------------------

Pour tracer ou mesurer un angle il faudra utiliser le rapporteur. On place le sommet sur le centre de son instrument de géométrie puis on aligne un des côtés de l'angle avec la graduation 0° . Attention ensuite d'utiliser la bonne graduation.

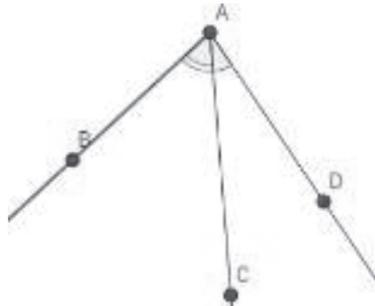
Exemple : on cherche à mesurer l'angle ci-dessous.



Nous remarquons qu'il s'agit d'un angle aigu, car inférieur à 90° . En observant les graduations, nous voyons que le deuxième côté, non aligné avec le 0° , traverse la graduation 50° (il y a également écrit 130° mais il s'agit de la deuxième graduation qui débute à 0° dans l'autre sens). L'angle fait donc 50° .

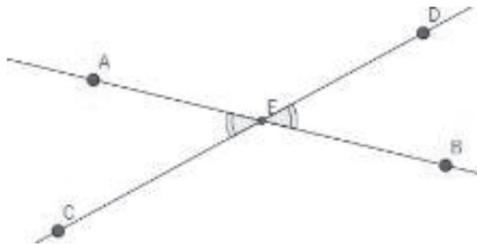
Les différents types de paire d'angles :

- **Les angles adjacents :** deux angles qui possèdent le même sommet, un côté commun et qui sont situés de part et d'autre de ce côté commun.



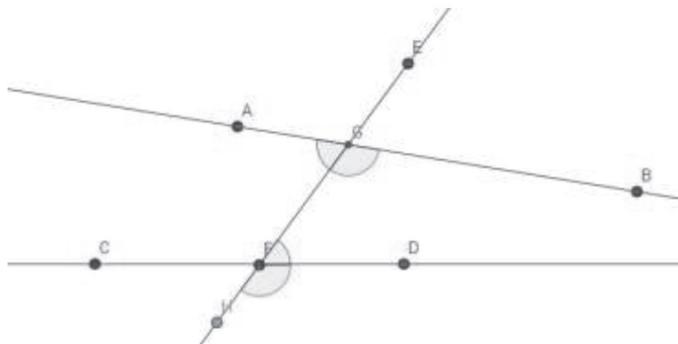
Les angles \widehat{BAC} et \widehat{CAD} sont adjacents.

- **Les angles opposés par le sommet :** deux angles qui sont formés par 2 droites sécantes. Ils sont toujours égaux.



Les angles \widehat{AEC} et \widehat{BED} sont opposés par le sommet.

- **Les angles complémentaires** : deux angles dont la somme de leur mesure est égale à 90° .
- **Les angles supplémentaires** : deux angles dont la somme de leur mesure est égale à 180° .
- **Les angles alternes-internes et correspondants** : deux angles formés par deux droites et une sécante.



Les angles \widehat{AGF} et \widehat{GFD} sont alternes-internes et les angles \widehat{DFH} et \widehat{BGF} sont correspondants.

Propriétés :

- Si deux angles alternes-internes, ou correspondants, sont formés par deux parallèles et une sécante alors ils sont égaux.
- Si deux angles alternes-internes, ou correspondants, sont de même mesure alors ils sont formés par deux parallèles et une sécante.

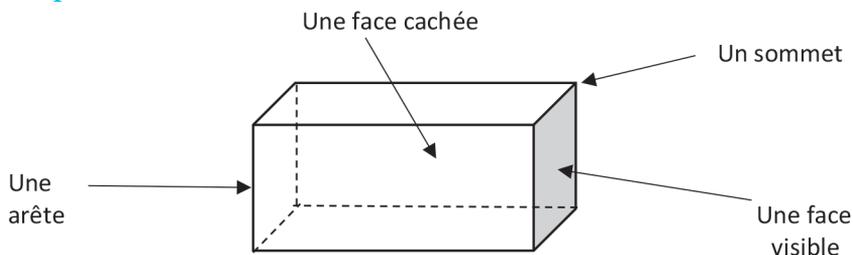
2 Géométrie dans l'espace

Les solides

Un solide est une figure fermée dont les points se situent dans l'espace formant des surfaces planes. Nous comptons deux grandes familles de solides, les **polyèdres** (solides dont toutes les faces sont des polygones) et les **non polyèdres**.

Un solide peut être représenté grâce à la **perspective cavalière**.

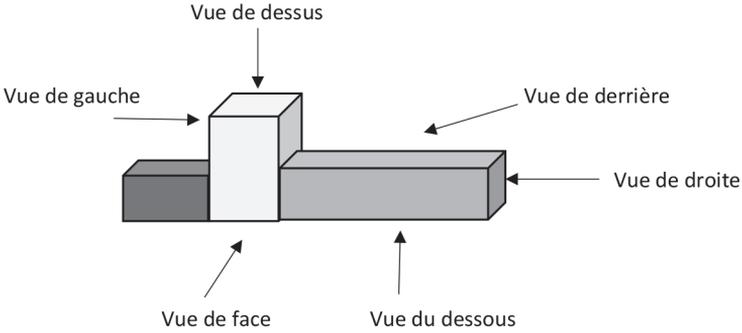
Exemple :



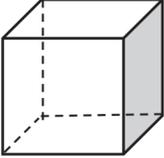
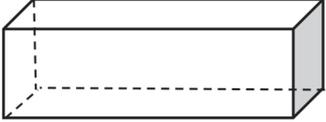
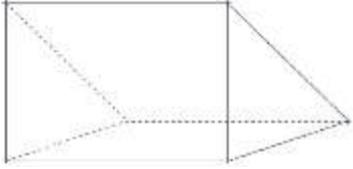
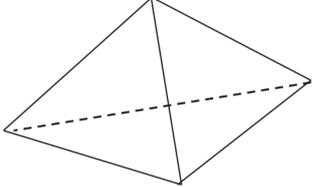
Les faces avant et arrière sont représentées en vraie grandeur, les faces latérales sont déformées mais conservent le parallélisme et les arêtes cachées sont tracées en pointillé.

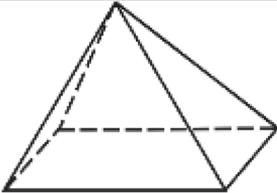
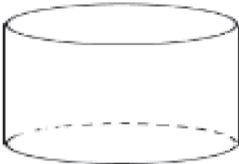
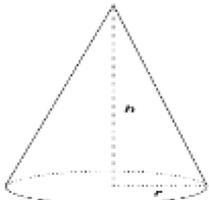
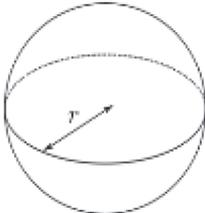
Attention !

Selon notre position par rapport à un objet il est possible d'avoir plusieurs représentations.



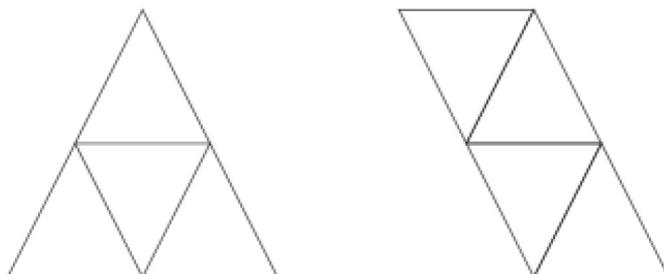
Quelques solides usuels :

<p>Le cube Il possède 6 faces qui sont des carrés</p>	
<p>Le pavé droit Il possède 6 faces qui sont des rectangles.</p>	
<p>Le prisme droit Il possède 2 bases identiques parallèles et des faces latérales qui sont des rectangles.</p>	
<p>Le tétraèdre Il possède 4 faces triangulaires.</p>	

<p>La pyramide</p> <p>Elle possède une base en forme de polygone et des faces triangulaires.</p>	
<p>Le cylindre de révolution</p> <p>Il possède 2 bases en forme de disques et une face latérale rectangulaire</p>	
<p>Le cône de révolution</p> <p>Il possède une base en forme de disque et une face latérale obtenue par un triangle rectangle que l'on fait tourner autour d'un de ses côtés.</p>	
<p>La sphère</p> <p>On l'obtient en prenant tous les points de l'espace situés à égale distance de son centre.</p>	

Pour obtenir certains solides, il est possible de réaliser un **patron**, c'est-à-dire une figure géométrique plane formée de différents polygones, qui une fois repliée permet de reconstituer le solide.

Exemples : Voici deux patrons d'une pyramide à base triangulaire.



Il suffira de découper la figure et de plier sur chacun des traits à l'intérieur de celle-ci pour obtenir notre pyramide.

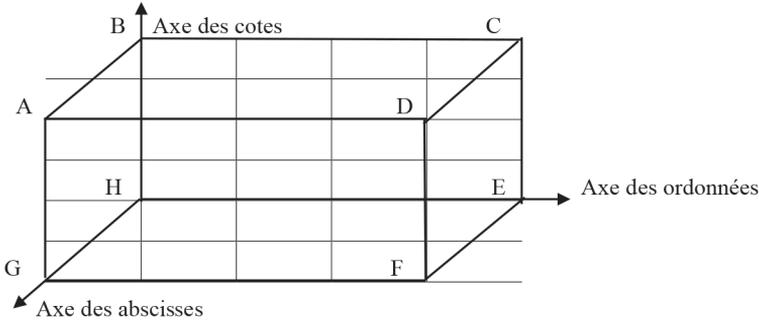
Se repérer dans un pavé et une sphère

a. Se repérer dans un pavé droit

Pour se repérer dans un pavé droit, il faut se munir d'un repère formé de trois axes obtenus grâce aux arêtes du pavé partant d'un même sommet appelé l'origine.

Nous retrouvons l'axe des abscisses, des ordonnées et l'axe des altitudes ou cotes.

Exemple :

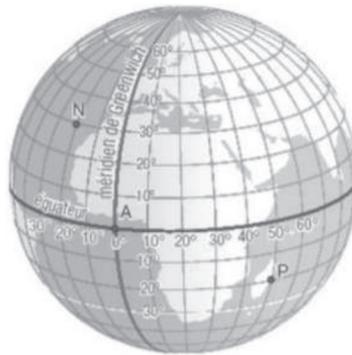


Ici, H est l'origine, il possède comme coordonnées $(0 ; 0 ; 0)$. Nous pouvons également trouver les coordonnées de tous les points inclus dans ce pavé : E $(0 ; 4 ; 0)$, D $(2 ; 4 ; 4)$ ou encore A $(2 ; 0 ; 4)$.

b. Se repérer dans une sphère

Pour se repérer sur une sphère nous utilisons des lignes imaginaires appelées les **parallèles** et les **méridiens**. Un parallèle est une ligne imaginaire perpendiculaire à l'axe des pôles, il permet de donner **la latitude** d'un point. Cette latitude varie entre 90° Nord et 90° Sud, **l'équateur** est le parallèle de référence (0° de latitude). Un méridien est une ligne imaginaire passant par les pôles Nord et Sud, il permet de donner **la longitude** d'un point. Elle varie entre 180° Ouest et 180° Est. Le **méridien de Greenwich** est le méridien de référence (0° de longitude).

Exemple :



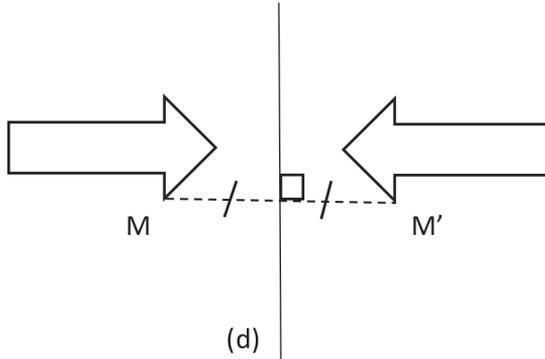
Ici, N a pour coordonnées $(30^\circ \text{ Nord} ; 20^\circ \text{ Ouest})$ et P $(50^\circ \text{ Est} ; 20^\circ \text{ Sud})$.

Transformations usuelles du plan

Une transformation du plan est un procédé géométrique dans lequel une figure de départ se déplace en gardant sa taille d'origine ou en s'agrandissant ou en se réduisant.

► La symétrie axiale

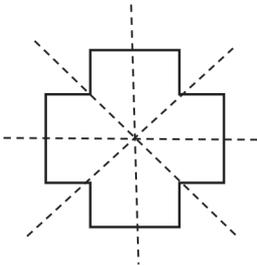
Deux figures sont symétriques par rapport à un axe si elles se superposent parfaitement par pliage le long de cet axe. On parlera également d'effet miroir.



Si M' est le symétrique de M par rapport à (d) alors la droite (d) est la médiatrice du segment $[MM']$.

Il est possible de retrouver un ou plusieurs axes de symétrie à l'intérieur d'une même figure.

Exemples :



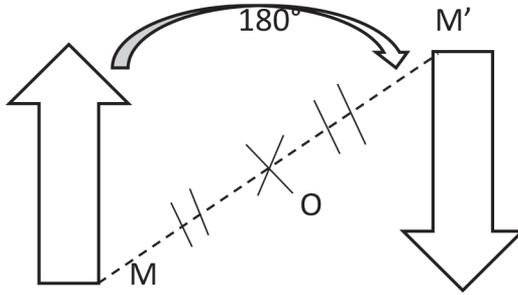
Aucun axe de symétrie

Propriétés de conservation de la symétrie axiale :

- La symétrie axiale conserve l'alignement et le parallélisme.
- La symétrie axiale conserve les longueurs.
- La symétrie axiale conserve les mesures d'angles.
- La symétrie axiale conserve les périmètres, aires et volumes.

► **La symétrie centrale**

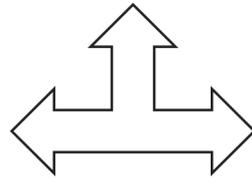
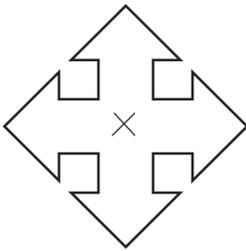
Deux figures sont symétriques par rapport à un point, appelé centre, si elles se superposent parfaitement en faisant un demi-tour autour de ce point.



Si M' est le symétrique de M par rapport à O alors O est le milieu du segment $[MM']$.

Il est possible qu'une figure possède un centre de symétrie. Pour cela il faut que, lorsque l'on retourne la figure, nous ayons l'impression qu'il ne s'est rien passé.

Exemples :



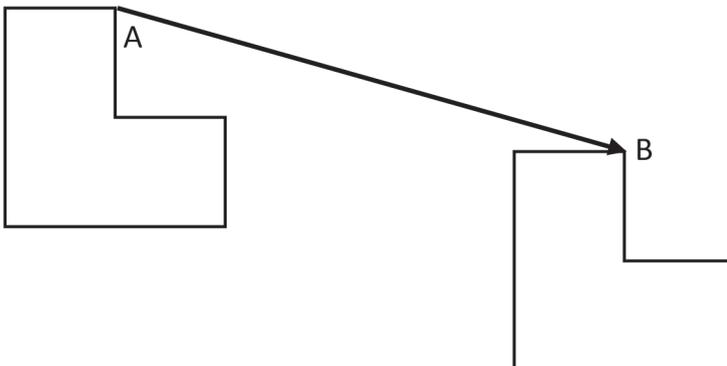
Pas de centre de symétrie

Propriétés de conservation de la symétrie centrale :

- La symétrie centrale conserve l'alignement et le parallélisme.
- La symétrie centrale conserve les longueurs.
- La symétrie centrale conserve les mesures d'angles.
- La symétrie centrale conserve les périmètres, aires et volumes.

► **La translation**

La translation fait « glisser » une figure selon une **direction**, un **sens** et une **longueur** précise.



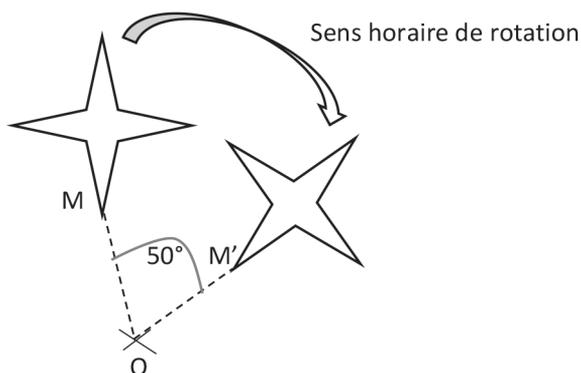
La flèche est appelée un **vecteur**, il est noté \overrightarrow{AB} . Il indique le déplacement que va effectuer la figure initiale avant d'arriver sur ce que l'on appellera son **image**.

Propriétés de conservation de la translation :

- La translation conserve l'alignement et le parallélisme.
- La translation conserve les longueurs.
- La translation conserve les mesures d'angles.
- La translation conserve les périmètres, aires et volumes.

► **La rotation**

La rotation fait « tourner » une figure autour d'un **centre** selon un **sens** et un **angle** défini.



Nous pouvons également conclure que la symétrie centrale est un cas particulier de la rotation avec pour mesure d'angle 180° .

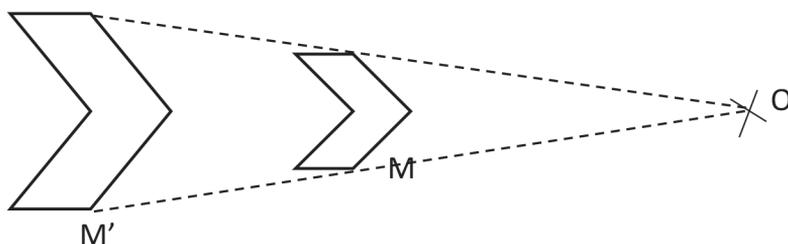
Propriétés de conservation de la rotation :

- La rotation conserve l'alignement et le parallélisme.
- La rotation conserve les longueurs.
- La rotation conserve les mesures d'angles.
- La rotation conserve les périmètres, aires et volumes.

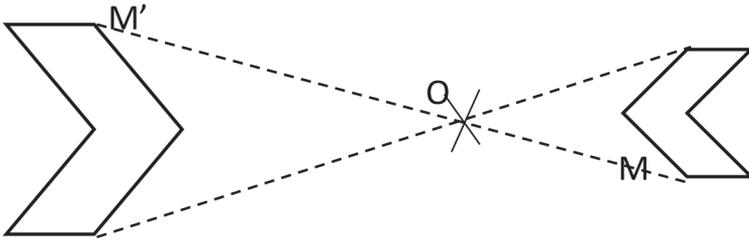
► **L'homothétie**

L'homothétie est une réduction ou un agrandissement d'une figure selon un centre et un rapport précis. Il existe deux cas selon le signe du rapport.

- **Le rapport est un nombre positif : $k > 0$**



- Le rapport est un nombre négatif : $k < 0$



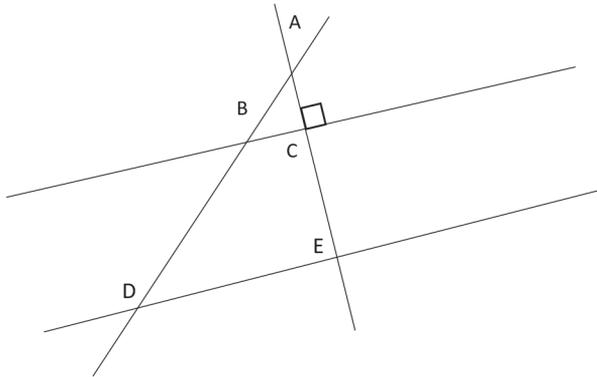
Propriétés de conservation de l'homothétie :

- La rotation conserve l'alignement et le parallélisme.
- La rotation conserve les mesures d'angles.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en géométrie

1. Selon cette figure, compléter les phrases à l'aide des symboles : \perp ; \parallel ; \in et \notin .

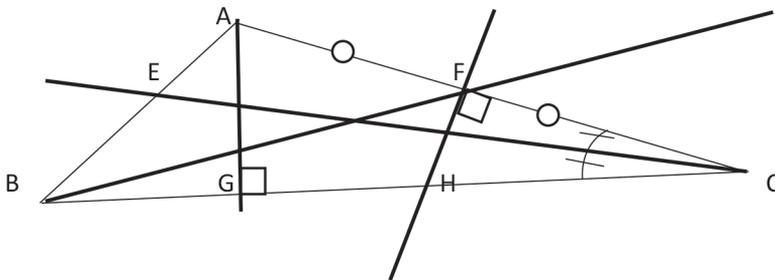


(AC) (BC) ; (BC) (DE) ; A [CE] ; D (AB) ; A [BD]

2. Pour chaque cas, dire si le triangle est constructible ou non.

- a) ABC tel que $AB = 5$ cm ; $CB = 8$ cm et 4 cm
- b) EFG tel que $EF = 60$ mm ; $EG = 35$ mm et $GF = 2$ cm
- c) IJK tel que $\widehat{IJK} = 50^\circ$; $\widehat{KJI} = 80^\circ$ et $\widehat{IKJ} = 40^\circ$
- d) PQR tel que $\widehat{PQR} = 29^\circ$; $\widehat{PRQ} = 54^\circ$ et $\widehat{QPR} = 97^\circ$

3. Dans le triangle ci-dessous, dire ce que représente chacune des droites.

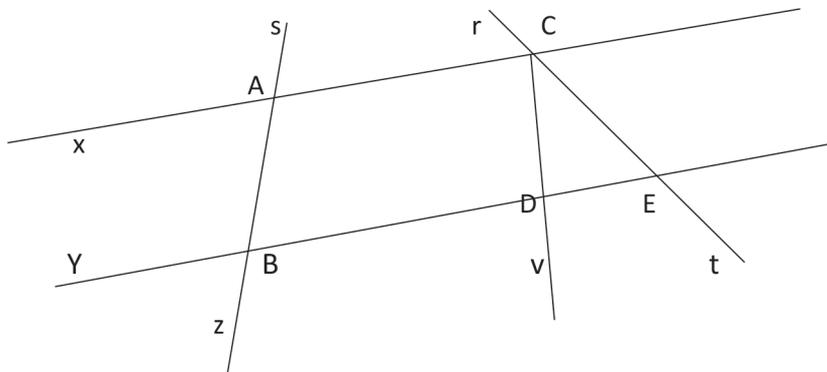


4. Retrouver le nom du quadrilatère à l'aide des éléments énoncés :

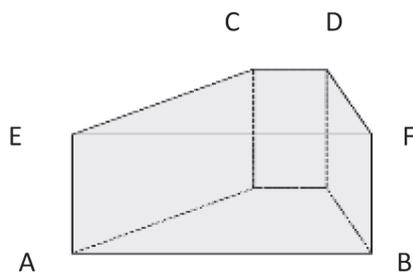
- a) Mes côtés opposés sont parallèles 2 à 2.
- b) Mes diagonales sont perpendiculaires et se coupent en leur milieu.
- c) Je suis à la fois un losange et un rectangle.

5. D'après la figure, répondre par vrai ou faux aux questions suivantes :

- \widehat{sAx} et \widehat{yBz} sont correspondants ?
- \widehat{CED} et \widehat{DEt} sont supplémentaires ?
- \widehat{rAB} et \widehat{yBA} sont alternes-internes ?
- \widehat{yBz} et \widehat{zBD} sont opposés par le sommet ?



6. Dans le solide ci-dessous, répondre aux questions :



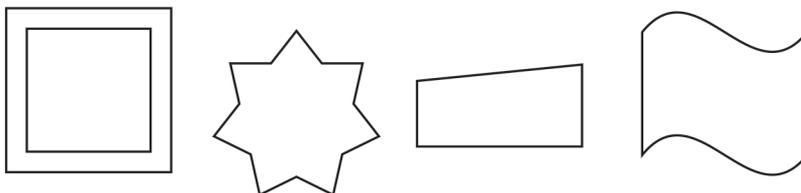
- Combien de faces, d'arêtes et de sommets possède ce solide ?
- Citer une base, deux faces perpendiculaires, deux arêtes parallèles.

7. Soit le solide ci-dessous, dessiner les vues de face, de dessus et de droite.



8. Construire le patron d'un pavé de longueur 4 cm, largeur 3 cm et hauteur 2,5 cm.

9. Dans les figures ci-dessous, placer les axes et centre de symétrie lorsqu'il y en a.



10.

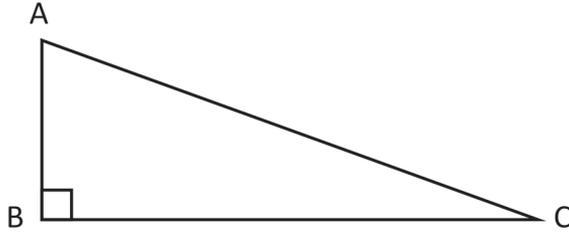
1	A	2	C	3	Quelle est l'image de la pièce 1 par la translation de vecteur \vec{CD} ?
4	E	5	F	6	
7	B	8	D	9	Quelle est l'image de la pièce 3 par rotation de centre F à 180° dans le sens horaire ?
10		11		12	

H. Les Applications

1 Théorème de Pythagore

Le théorème de Pythagore nous dit que « **dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés** ».

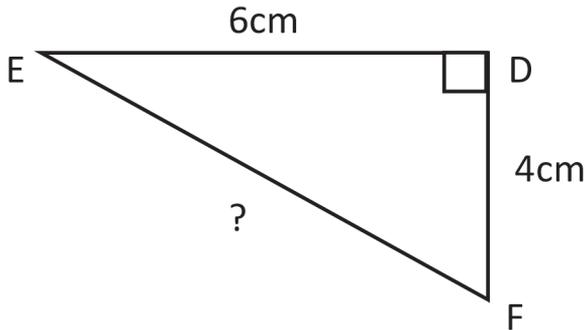
Exemples



Dans notre cas, nous aurons $AC^2 = AB^2 + BC^2$.

Cette égalité nous permet de trouver une longueur manquante dans un triangle rectangle lorsque nous connaissons déjà deux côtés.

- 1^{er} cas : Nous cherchons l'hypoténuse.



Dans le triangle DEF rectangle en D, d'après le théorème de Pythagore :

$$EF^2 = ED^2 + DF^2$$

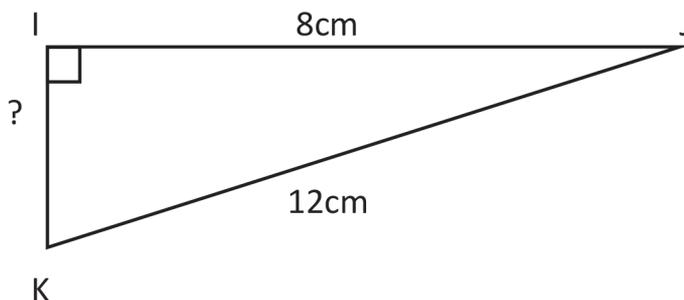
$$EF^2 = 6^2 + 4^2$$

$$EF^2 = 36 + 16$$

$$EF^2 = 52$$

$$EF = \sqrt{52} = 2\sqrt{13} \approx 7,21$$

- 2^e cas : Nous cherchons un des côtés de l'angle droit.



Dans le triangle IJK rectangle en I, d'après le théorème de Pythagore :

$$JK^2 = IJ^2 + IK^2$$

$$12^2 = 8^2 + IK^2$$

$$144 = 64 + IK^2$$

$$IK^2 = 144 - 64$$

$$IK^2 = 80$$

$$IK = \sqrt{80} = 4\sqrt{5} \approx 8,94$$

Réciprocité du théorème de Pythagore

Il existe une réciproque du théorème de Pythagore qui nous dit que « **si dans un triangle le carré de la longueur du plus grand côté est égal à la somme des carrés des deux autres côtés alors ce triangle est rectangle** ».

- 1^{er} cas : **montrer qu'un triangle est rectangle.**

Soit MON un triangle tel que MO = 15 cm, ON = 12 cm et NM = 9 cm.

Ici, MO est le plus grand côté du triangle. On a donc,

$$\text{D'une part : } MO^2 = 15^2 = 225$$

$$\text{D'autre part : } ON^2 + NM^2 = 12^2 + 9^2 = 144 + 81 = 225$$

On peut conclure que $MO^2 = ON^2 + NM^2$, d'après la réciproque du théorème de Pythagore le triangle MON est rectangle en N.

- 2^e cas : **montrer qu'un triangle n'est pas rectangle.**

Soit UVW un triangle tel que UV = 7 cm, UW = 9 cm et VW = 6 cm.

Ici, UW est le plus grand côté du triangle. On a donc,

$$\text{D'une part : } UW^2 = 9^2 = 81$$

$$\text{D'autre part : } UV^2 + VW^2 = 7^2 + 6^2 = 49 + 36 = 85$$

On peut conclure que $UW^2 \neq UV^2 + VW^2$. Donc le triangle n'est pas rectangle d'après la réciproque du théorème de Pythagore.

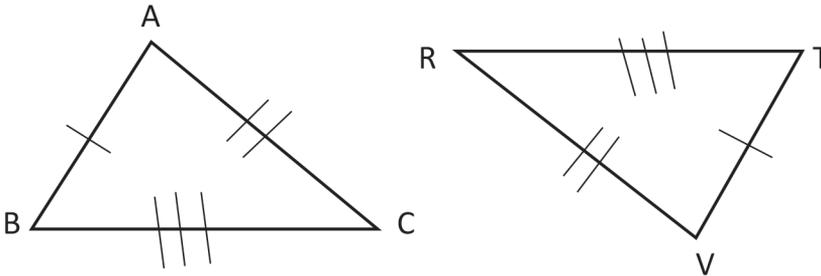
2 Triangles égaux et semblables

Propriétés des triangles égaux (isométriques) :

- Si deux triangles ont leurs côtés deux à deux de même longueur, alors ils sont égaux.
- Si deux triangles possèdent un angle de même mesure compris entre deux côtés de même longueur, alors ils sont égaux.
- Si deux triangles ont un côté de même longueur compris entre deux angles de même mesure, alors ils sont égaux.

Par définition, nous dirons que des triangles égaux sont des triangles qui se superposent parfaitement.

Exemple :



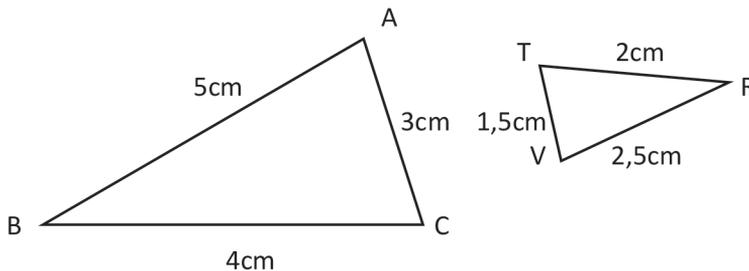
On dit que $[BC]$ est l'**homologue** de $[RT]$, que \widehat{BAC} est l'**homologue** de \widehat{RVT} ou bien que le sommet B est l'**homologue** du sommet T.

Propriétés des triangles semblables

- Si deux triangles ont leurs angles deux à deux de même mesure, alors ils sont semblables.
- Si deux triangles ont leurs longueurs de côtés proportionnelles, alors ils sont semblables.
- Si deux triangles ont deux angles de même mesure, alors ils sont semblables.

Il s'agit d'un **agrandissement** ou d'une **réduction** d'un triangle.

Exemple 1 :



Pour passer du triangle ABC au triangle TUV nous avons multiplié toutes les longueurs par le coefficient 0,5. Il s'agit donc de triangles semblables.

Exemple 2 :

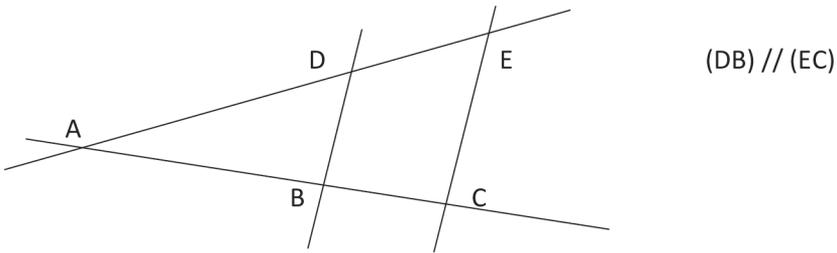
Soit le triangle IJK tel que $\widehat{IJK} = 25^\circ$ et $\widehat{IKJ} = 35^\circ$ et le triangle MOP tel que $\widehat{MOP} = 35^\circ$ et $\widehat{MPO} = 120^\circ$.

Nous savons que la somme des angles dans un triangle vaut 180° , nous pouvons calculer les angles manquants dans les deux triangles.

Pour $\widehat{KIJ} = 180 - (25 + 35) = 120$. Pour $\widehat{PMO} = 180 - (120 + 35) = 25$. IJK et MOP ont leurs angles de même mesure, ils sont donc semblables.

3 Théorème de Thalès

1^{re} configuration

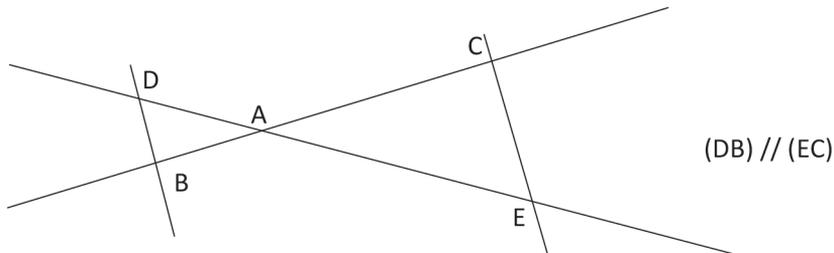


On sait que :

- (BD) // (EC)
- Les points A, B et C sont alignés.
- Les points A, D et E sont alignés.

D'après le théorème de Thalès on a $\frac{AB}{AC} = \frac{AD}{AE} = \frac{DB}{EC}$.

2^e configuration



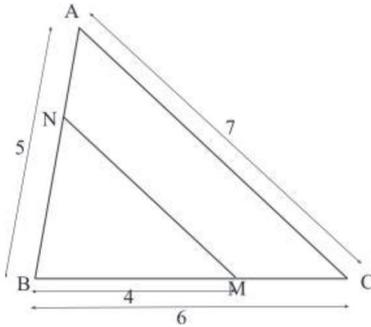
On sait que :

- (BD) // (EC)
- Les points A, B et C sont alignés.
- Les points A, D et E sont alignés.

D'après le théorème de Thalès on a $\frac{AB}{AC} = \frac{AD}{AE} = \frac{DB}{EC}$.

Ce théorème nous permet donc de pouvoir calculer des longueurs manquantes, dans les deux triangles, en utilisant la proportionnalité.

Exemple :



Les droites (NM) et (AC) sont parallèles.

Calculer NM et NB.

On sait que :

- (NM) // (AC)
- Les points B, N et A sont alignés.
- Les points B, M et C sont alignés.

D'après le théorème de Thalès on a $\frac{BN}{BA} = \frac{BM}{BC} = \frac{NM}{AC}$.

On remplace les longueurs que l'on connaît dans l'égalité ci-dessus :

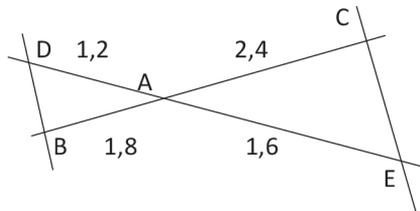
$\frac{BN}{5} = \frac{4}{6} = \frac{NM}{7}$. Nous allons utiliser le produit en croix pour trouver BN et NM.

$BN = 4 \times 5 \div 6 = \frac{10}{3} \approx 3,3$ et $NM = 4 \times 7 \div 6 = \frac{14}{3} \approx 4,7$.

Réciprocité de Thalès

Il existe également une réciproque du théorème de Thalès qui permet de prouver que des droites sont parallèles, ou non parallèles, en utilisant les quotients entre les longueurs du premier triangle et du deuxième triangle.

Exemple : (BD) et (CE) sont-elles parallèles ?



On sait que :

- Les points A, B et C sont alignés.
- Les points A, D et E sont alignés.

Nous allons comparer les quotients $\frac{AB}{AC}$ et $\frac{AD}{AE}$.

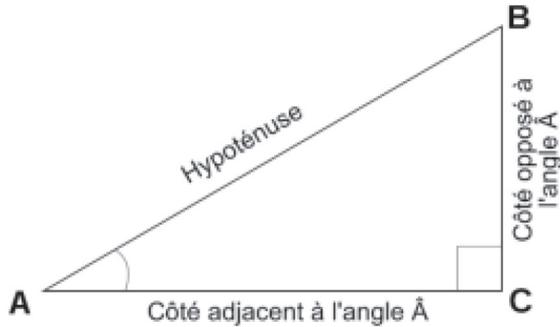
$\frac{AB}{AC} = \frac{1,2}{1,6} = \frac{3}{4}$ et $\frac{AD}{AE} = \frac{1,8}{2,4} = \frac{3}{4}$.

On peut conclure que $\frac{AB}{AC} = \frac{AD}{AE}$ d'après la réciproque du théorème de Thalès (DB) // (EC).

4 Trigonométrie

La trigonométrie permet, dans un triangle rectangle, de trouver des longueurs ou des angles manquants. Pour cela nous utiliserons trois formules appelées le **cosinus**, le **sinus** et la **tangente**. Ces formules relient les angles aigus du triangle avec ses côtés.

Vocabulaire pour l'angle \widehat{BAC} :



Attention !

Si l'angle que nous utilisons est \widehat{B} , il faudra inverser le côté opposé avec le côté adjacent.

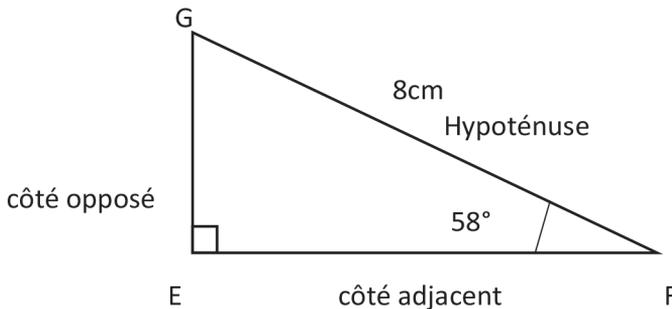
Formules trigonométriques :

- **Cosinus de l'angle \hat{A}** $= \frac{\text{côté adjacent à } \hat{A}}{\text{hypoténuse}} = \frac{AC}{AB}$ (« cos » sur la calculatrice).
- **Sinus de l'angle \hat{A}** $= \frac{\text{côté opposé à } \hat{A}}{\text{hypoténuse}} = \frac{BC}{AB}$ (« sin » sur la calculatrice).
- **Tangente de l'angle \hat{A}** $= \frac{\text{côté opposé à } \hat{A}}{\text{côté adjacent à } \hat{A}} = \frac{BC}{AC}$ (« tan » sur la calculatrice).

Calculer un côté

On commence par regarder l'angle que l'on connaît afin de placer correctement les différents côtés dans le triangle rectangle.

Exemple 1 :



Exemple 1 :

Dans notre exemple, nous avons besoin du côté adjacent, car nous cherchons sa longueur, ainsi que de l'hypoténuse car nous connaissons sa longueur. On utilisera donc la formule du cosinus.

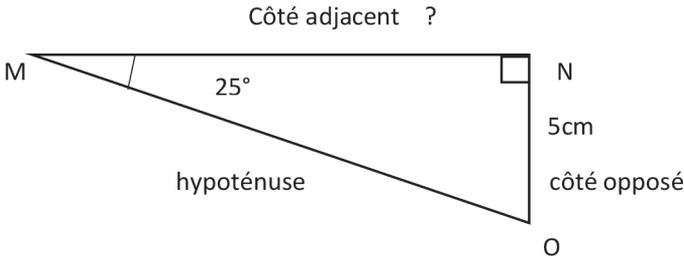
$$\cos \hat{F} = \frac{\text{côté adjacent à } \hat{F}}{\text{hypoténuse}} = \frac{EF}{GF}$$

Ensuite, on remplace les éléments donnés par la figure :

$$\cos(58) = \frac{EF}{8}, \text{ on applique le produit en croix pour trouver la valeur de EF.}$$

$$EF = \cos(58) \times 8 \div 1 \approx 4,23.$$

Exemple 2 :



Ici, nous avons besoin du côté adjacent et du côté opposé. On utilisera donc la formule de la tangente.

$$\tan \hat{M} = \frac{\text{côté opposé à } \hat{M}}{\text{côté adjacent à } \hat{M}} = \frac{NO}{NM}$$

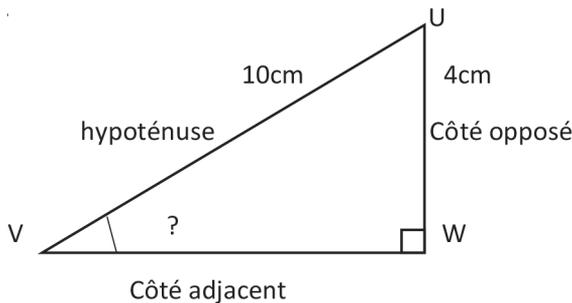
Nous remplaçons par les données de la figure :

$$\tan(25) = \frac{5}{MO}, \text{ la longueur } MO = 5 \times 1 \div \tan(25) \approx 10,72.$$

Calculer un angle aigu

La démarche est identique que pour calculer un côté seulement pour le calcul de fin, nous devons utiliser les touches **arcsinus**, **arccosinus** et **arctangente** de notre calculatrice.

Exemple :



Nous allons utiliser la formule du sinus car nous avons le côté opposé et l'hypoténuse.

$$\sin \hat{V} = \frac{\text{côté opposé à } \hat{V}}{\text{hypoténuse}} = \frac{UW}{VU}$$

On remplace par les valeurs :

$\sin(\hat{V}) = \frac{4}{10}$. Pour trouver la mesure de l'angle \hat{V} , nous utilisons l'arcsinus.

$\text{Arcsin}\left(\frac{4}{10}\right) \approx 24$, donc l'angle \hat{V} mesure environ 24° . La plupart du temps, nous arrondissons au degré près.

À retenir

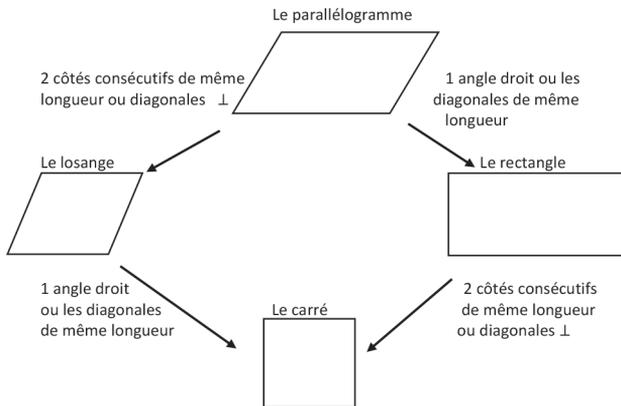
- $-1 \leq \cosinus \leq 1$
- $-1 \leq \sinus \leq 1$
- $\cos^2 \hat{A} + \sin^2 \hat{A} = 1$
- $\tan \hat{A} = \frac{\sin \hat{A}}{\cos \hat{A}}$
- CAH-SOH-TOA est un moyen mnémotechnique pour retenir les formules.

5 Principales propriétés de géométrie plane

Dans les triangles

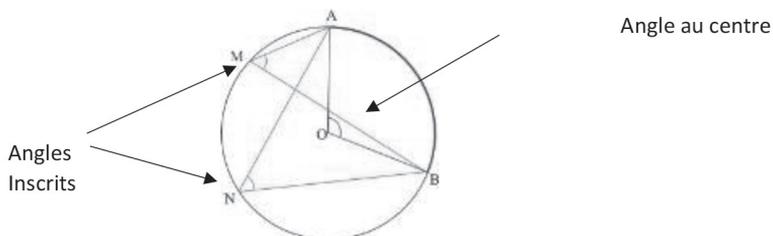
- Dans un triangle isocèle la médiatrice de la base, la médiane, la hauteur et la bissectrice du sommet principal sont confondues.
- Dans un triangle équilatéral les médiatrices, médianes, bissectrices et hauteurs de chaque sommet sont confondues.
- Dans un triangle si une droite passe par les milieux de deux côtés alors elle est parallèle au troisième côté (théorème des milieux).
- Si un triangle est rectangle, la médiane issue de l'angle droit est égale à la moitié de l'hypoténuse.

Dans les quadrilatères

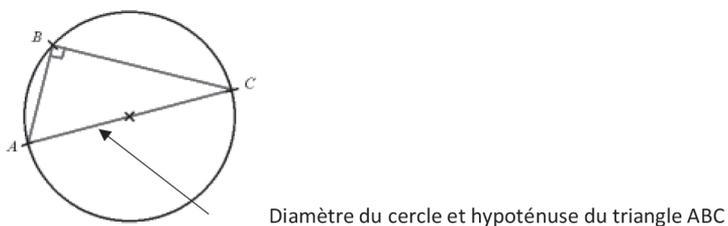


Dans les cercles :

- Si un angle inscrit intercepte le même arc qu'un angle au centre alors il mesurera la moitié de celui-ci.
- Si deux angles inscrits interceptent le même arc alors ils sont égaux.



- Si un triangle est défini par un diamètre d'un cercle et d'un point sur le cercle alors ce triangle est rectangle.
- Si un triangle est rectangle alors son cercle circonscrit a pour diamètre l'hypoténuse.

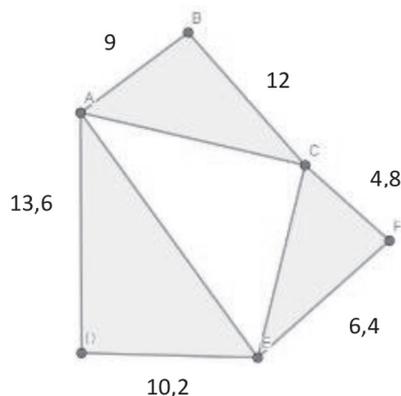


Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en Applications

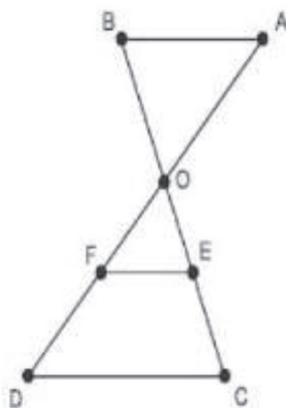
1. On sait que ABC est rectangle en B , que CFE est rectangle en F et que ADE est rectangle en D .

- Calculer AC , CE et AE .
- Le triangle ACE est-il rectangle ?

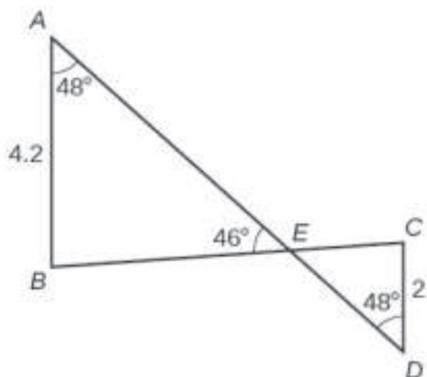


2. Dans le dessin ci-dessous $(AB) \parallel (FE)$. De plus, $OF = 4$ cm, $OA = 5$ cm, $BO = 6$ cm, $OD = 5,5$ cm et $OC = 6,5$ cm.

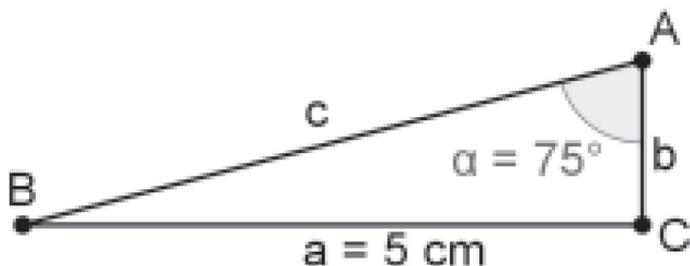
- Calculer OE .
- Les droites (FE) et (DC) sont-elles parallèles ?



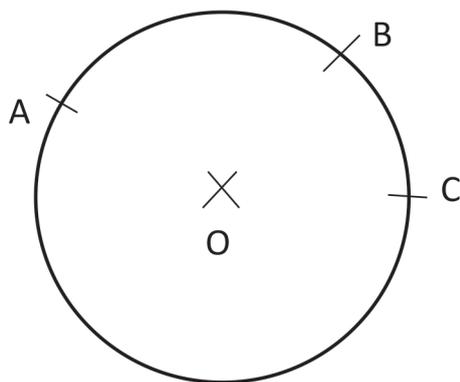
- Montrer que les triangles ABE et DEC sont semblables.
 - Calculer le coefficient de proportionnalité qui permet de passer de ABE à CED .



- 4.
- Calculer la longueur AC puis la longueur AB.
 - En déduire la mesure de l'angle.



5. On considère la figure ci-dessous :
- Calculer \widehat{CAB} sachant que $\widehat{COB} = 56^\circ$.
 - Sachant que $\widehat{ABC} = 85^\circ$, déterminer la mesure de l'angle au centre associé à l'angle inscrit \widehat{ABC} .
 - Soit D le symétrique du point A par rapport à O. Montrer que le triangle ADB est rectangle.
 - Soit E le symétrique de B par rapport à O. Montrer que ABDE est un rectangle.



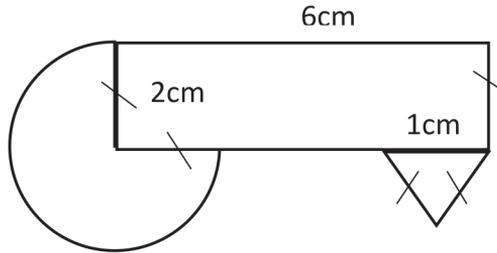
I. Les Grandeurs et Mesures

1 Périmètres

Le périmètre d'une figure est la longueur totale de son contour. Il suffira donc d'ajouter tous les côtés de notre polygone pour le trouver. Seul le cercle aura une formule bien particulière.

Formules pour les figures usuelles :

- Carré et losange : $\text{côté} \times 4$.
- Rectangle et parallélogramme : $(\text{longueur} + \text{Largeur}) \times 2 = 2l + 2L$.
- Cercle : $2 \times \text{rayon} \times \pi = \text{diamètre} \times \pi$.

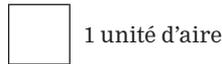
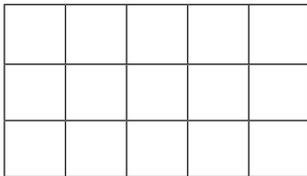


Nous allons calculer le périmètre de cette figure. Nous commençons par les $\frac{3}{4}$ du cercle : $2 \times 2 \times \pi \times \frac{3}{4} = 3\pi \approx 9,42$. On y ajoute $6 \text{ cm} + 3 \times 2 \text{ cm} + (6 - 3) \text{ cm} = 24,42 \text{ cm}$.

2 Aires

L'aire d'une figure est la mesure totale de sa surface. Si l'on possède une unité de mesure précise, il suffira de compter le nombre nécessaire de celle-ci pour recouvrir entièrement la figure.

Exemple : Calculer l'aire de la surface ci-dessous.

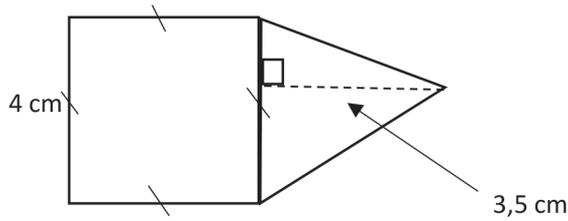


On compte 15 unités d'aire, l'aire est donc de 15.

Formules pour les figures usuelles :

- Carré = $\text{côté} \times \text{côté} = c^2$.
- Rectangle = $\text{longueur} \times \text{Largeur} = l \times L$.
- Parallélogramme = $\text{côté} \times \text{hauteur} = c \times h$.
- Triangle = $\frac{\text{base} \times \text{hauteur}}{2} = \frac{b \times h}{2}$.

L'unité d'aire usuelle est le « m² » (mètre carré), mais il est possible d'utiliser les « cm² », « dm² » etc. Il faudra faire attention aux unités de la figure.



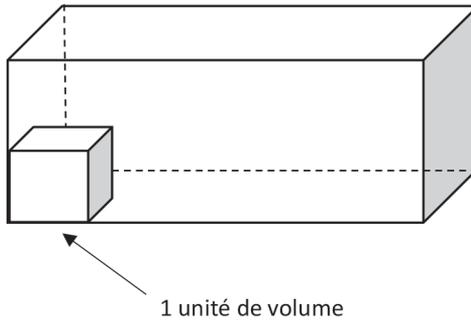
Pour calculer l'aire de cette figure, nous allons appliquer la formule de l'aire du carré et du triangle que nous allons ajouter.

$$\text{Aire} = 4^2 + \frac{4 \times 3,5}{2} = 23 \text{ cm}^2$$

3 Volumes

Le volume correspond à la contenance dans un solide. Il peut être exprimé en « m^3 » (mètre cube) ou en « **Litre** », dans ce cas nous parlerons de **capacité**. Si l'on possède une unité de volume précise, il suffira de compter le nombre nécessaire de celle-ci pour remplir entièrement le solide.

Exemple :



Formules pour les solides usuels :

- Cube : c^3 .
- Pavé droit : $l \times L \times h$.
- Prisme droit : **Aire de la base** $\times h$.
- Cylindre : $(\pi \times 2 \times r) \times h$.
- Cône : $\frac{(\pi \times 2 \times r) \times h}{3}$.
- Pyramide : $\frac{\text{aire de la base} \times h}{3}$.
- Sphère : $\frac{4}{3} \times \pi \times r^3$.

Propriétés d'agrandissement et de réduction de coefficient k :

- Le périmètre de la figure 2 = périmètre figure 1 $\times k$.
- L'aire de la figure 2 = aire figure 1 $\times k^2$.
- Le volume du solide 2 = volume solide 1 $\times k^3$.

4 Conversions

► Unités de longueurs

km	hm	dam	m	dm	cm	mm
					3,	5

Exemple : $3,5 \text{ cm} = 0,035 \text{ m}$

► Unités d'aires

km ²	hm ²	dam ²	m ²	dm ²	cm ²	mm ²
		1	2,	5		

Exemple : $12,5 \text{ dam}^2 = 125\,000 \text{ dm}^2$

► Unités de volumes

km ³	hm ³	dam ³	m ³	dm ³	cm ³	mm ³
			5,	1	2	5

Exemple : $5,125 \text{ m}^3 = 5\,125 \text{ dm}^3$

On retiendra aussi que $1 \text{ L} = 1 \text{ dm}^3$ ou encore $1 \text{ mL} = 1 \text{ cm}^3$.

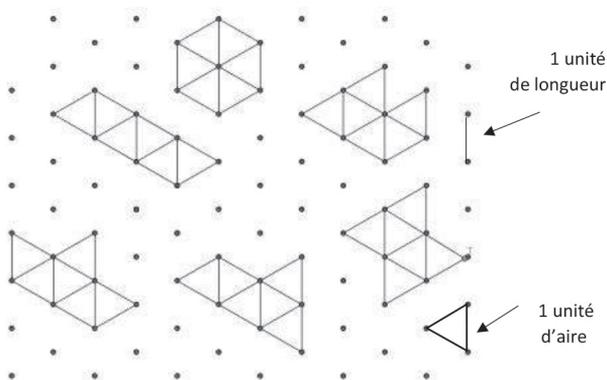
Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en grandeurs et mesures

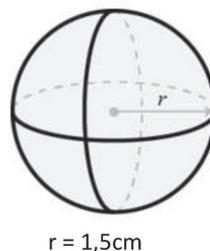
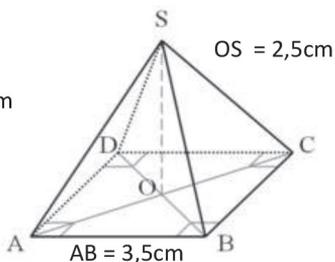
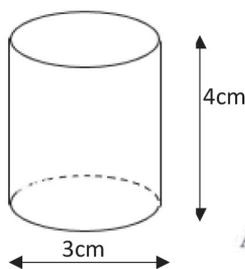
1. Soit un rectangle de longueur L et largeur l , compléter le tableau.

L	5	8		
l	3		6	4
Périmètre		24		18
Aire			36	

2. En utilisant l'unité de longueur et l'unité d'aire, calculer les périmètres et aires des figures suivantes.



3. Calculer le volume des solides suivants.



4. Convertir dans les unités demandées.

- a) $14,5 \text{ cm} = \dots\dots\dots \text{ dam}$
- b) $0,06 \text{ m} = \dots\dots\dots \text{ mm}$
- c) $18,26 \text{ dam}^2 = \dots\dots\dots \text{ m}^2$
- d) $9 \text{ km}^2 = \dots\dots\dots \text{ dm}^2$
- e) $81,5 \text{ cm}^3 = \dots\dots\dots \text{ mm}^3$
- f) $0,006 \text{ hm}^3 = \dots\dots\dots \text{ km}^3$
- g) $78 \text{ cm}^3 = \dots\dots\dots \text{ L}$

J. Algorithme et programmation

Depuis quelques années, la programmation et l'algorithmique sont apparus dans les programmes du collège. L'algorithmique consiste à trouver les solutions d'un problème en respectant une suite d'instructions logiques et ordonnées. Il se déroule donc en 3 étapes :

- Donner les informations de départ.
- Donner la suite des instructions.
- Donner la réponse du problème.

Il est donc possible de créer un algorithme pour construire une figure ou pour poser une division Euclidienne.

La programmation permet, avec l'aide de logiciels, de retranscrire les différentes étapes de la résolution du problème. **L'objectif est de s'initier au langage informatique.** Les logiciels les plus utilisés sont scratch, le tableur ou encore géogébra.

1 Les variables

Les variables correspondent à des éléments qui peuvent être des nombres ou des textes. Leurs valeurs sont modifiées dans le temps.

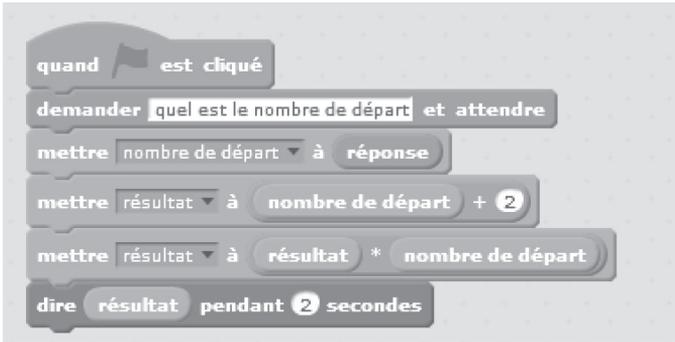
Extrait du logiciel scratch :



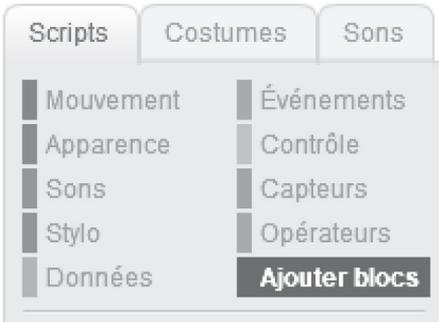
À partir de ces variables, il est possible de procéder aux différentes instructions de l'algorithme.

Exemple : Nous allons traduire le programme de calcul suivant :

- Choisir un nombre ← information de départ
- Ajouter 2
- Multiplier par le nombre de départ ← instructions
- Afficher le résultat ← réponse



Dans cet exemple, 3 variables ont été créées : réponse, nombre de départ et résultat. Le drapeau permet de déclencher le programme.

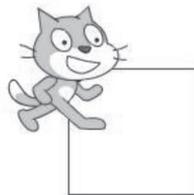


Les éléments du programme se situent dans le menu ci-joint.

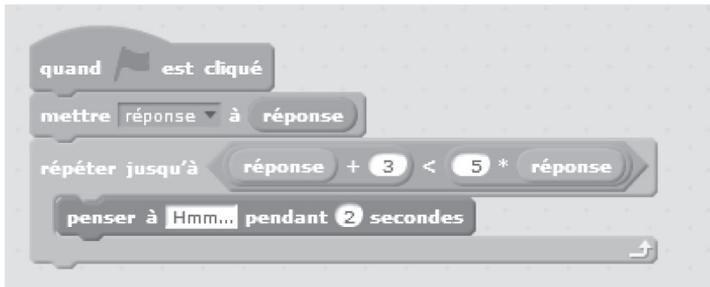
2 Les boucles

Les boucles permettent d'éviter une répétition d'une même instruction. Il faudra fixer un compteur de boucle pour permettre à celle-ci de s'arrêter en temps voulu sauf si la condition de départ est réalisée. Dans ce cas la boucle s'arrête d'elle-même.

Exemples :



Nous obtenons un carré



La boucle s'arrêtera lorsque la condition sera réalisée, c'est-à-dire pour une réponse supérieure à 0,75.

3 Le tableur

Le tableur permet d'effectuer un grand nombre de calculs rapidement. Il est utile pour travailler les fonctions, les statistiques etc.

Dans un tableur, on range les données en utilisant des lignes et des colonnes. Chaque case est appelée « cellule » et possède un unique couple de coordonnées. Dans l'exemple, ci-dessous, la cellule sélectionnée se trouve en B1.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	notes	11	8	7	5	18	14					
2	moyenne											
3	étendue											
4	médiane											
5												

Pour utiliser un tableur il faut choisir des formules dans lesquelles interviennent les noms des cellules mais également les calculs à effectuer. Elles commencent toujours par le signe « = ».

Formules utiles à retenir :

- = Somme (B1 : G1), permet d'ajouter toutes les valeurs entre les cases B1 et G1.
- = Moyenne (B1 : G1), permet de calculer la moyenne des valeurs de la première ligne.
- = C2*D2, permet de calculer le produit des deux valeurs dans ces cellules.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en algorithmme et programmation

1.



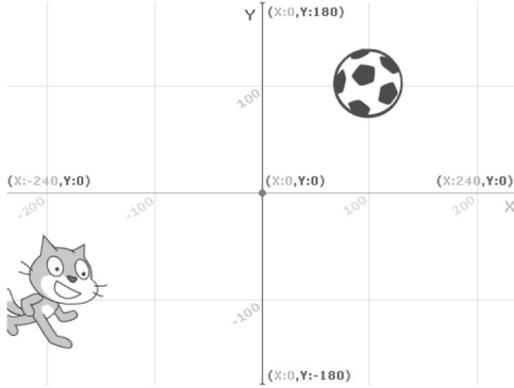
- Écrire un programme de calcul qui permet de traduire cette situation.
- Que donnera le programme si le nombre choisi au départ vaut 4 ?
- Quel nombre doit-on choisir pour que le lutin donne le résultat ?

2. Pour les programmes ci-dessous, dessinez ce que le lutin va tracer. On prendra 1 cm correspond à 30 unités de longueur.



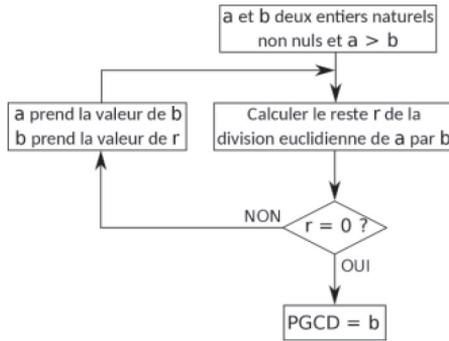
3.

- a) Quelles sont les coordonnées du chat ? Du ballon ?
- b) Proposez un algorithme qui permet au chat d'atteindre la balle.



4.

- a) Que fait cet algorithme ?
- b) Si $a = 38$ et $b = 44$. Quel sera le résultat final ?



Épreuve écrite d'application

Le candidat a le choix au début de l'épreuve entre trois sujets portant respectivement sur l'un des domaines suivants :

- sciences et technologie,
- histoire, géographie, enseignement moral et civique,
- arts.

Le candidat dispose d'un dossier comportant notamment des travaux issus de la recherche et des documents pédagogiques. Le candidat est amené à montrer dans le domaine choisi une maîtrise disciplinaire en lien avec les contenus à enseigner et à appliquer cette maîtrise à la construction ou à l'analyse de démarches d'apprentissage.

Durée : trois heures, coefficient 1.

Étape 1

Connaissances indispensables en sciences et technologie

Les attendus de l'épreuve

L'épreuve consiste en la conception et/ou l'analyse d'une séquence ou séance d'enseignement à l'école primaire (cycle 1 à 3), y compris dans sa dimension expérimentale.

Elle peut comporter des questions visant à la vérification des connaissances disciplinaires du candidat.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Introduction

L'enseignement des sciences à travers les trois cycles de l'école primaire est organisé de façon à introduire les différents concepts de manière progressive et cyclique.

- L'enfant commence par **explorer le monde au cycle 1**.
- Ensuite, **il l'observe et le questionne au cycle 2**.
- Arrivé au cycle 3, l'élève assoit et complète les compétences acquises antérieurement **pour aller vers les concepts de plus en plus abstraits**.

Ces apprentissages se construisent par la pratique de la démarche d'investigation qui est de rigueur dès l'école primaire. À travers cette démarche, l'élève apprend à raisonner, développe son sens de **l'observation**, de **la rigueur** et de **l'esprit critique**. Il exerce sa mémoire, son habileté manuelle et l'esprit de coopération et d'entraide. Il déploie sa créativité et attise sa curiosité.

A. Les programmes

BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

1 La maternelle

Les spécificités du cycle 1

« **Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière.** »

L'école maternelle est une première étape fondamentale dans la scolarité de tous les élèves. Réussir son école maternelle, c'est poser les fondements éducatifs et pédagogiques à partir desquels se développeront les apprentissages de l'ensemble de la scolarité de l'élève. **Dès leur entrée en maternelle, les enfants ont déjà acquis des représentations du monde qui les entoure à travers leur vécu quotidien.** Les activités organisées et proposées à l'école leur permettent d'approcher ce monde à travers une découverte sensorielle réfléchie, d'amener à son exploration pour mieux le comprendre.

Ceci est possible grâce au questionnement motivé par l'observation. L'enseignant aide à la prise de recul nécessaire pour construire des relations entre les phénomènes observés, pour catégoriser les éléments et anticiper des conséquences.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image.
- Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.
- Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation.
- Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.
- Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...).
- Réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage.

2 Cycle 2 – Cycle des apprentissages fondamentaux

Les spécificités du cycle 2

Il s'agit de « **Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets.** » Dans la continuité du cycle 1, l'élève observe et interroge le monde qui l'entoure. Ce qui lui permet d'accroître son langage et sa capacité d'exprimer ses pensées. L'observation, l'action, la manipulation et l'expérimentation lui donnent les moyens de construire des représentations qui vont le mener de la **représentation concrète vers l'étape de l'abstraction**. Ce travail amorcé au cycle 2 et poursuivi tout au long de la scolarité permet à l'élève d'accéder à des concepts de plus en plus complexes. Il sera confronté à divers problèmes de nature scientifique qu'il apprend à résoudre en pratiquant la démarche d'investigation. Il apprend aussi à collaborer à travers cette démarche, à se décentrer pour adopter le point de vue d'un autre, à argumenter, à justifier et à expliciter ses choix.

Le lien entre enseigner les sciences au cycle 2 et les 5 domaines du socle commun

- ▶ « Questionner le monde » en sciences contribue de façon significative au **domaine 1** du socle : « **Les langages pour penser et communiquer** ». En effet, les langages scientifiques sont au centre des diverses activités pratiquées de manipulation, de mesures, de calculs et d'expérimentations simples. Le lexique mobilisé est précis et adapté au contexte afin de permettre l'exploitation des données, la lecture et la communication des résultats obtenus.
- ▶ Pour être en mesure de chercher et de partager des informations, les élèves s'initient aux techniques de l'information et de la communication qui sont au cœur du **domaine 2** : « **Les méthodes et outils pour apprendre** ».

- ▶ « Questionner le monde » contribue aussi à « **La formation de la personne et du citoyen** », le **domaine 3** du socle. Par la pratique de la démarche d'investigation et ses modalités collaboratives, les élèves apprennent le respect envers soi-même et envers les autres. La preuve scientifique leur offre l'opportunité d'adopter une attitude raisonnée et d'appréhender la connaissance qui leur permet de développer un comportement responsable, d'apprendre des gestes simples favorisant l'acquisition de règles d'hygiène (propreté, alimentation, sommeil), de sécurité et de protection de l'environnement. Une conscience citoyenne se développe ainsi.
- ▶ Les sciences, par la pratique de la démarche d'investigation, s'avèrent un espace privilégié pour formuler des questions, émettre des hypothèses, imaginer des protocoles et proposer des réponses. En observant le monde qui les entoure, la démarche d'investigation permet d'accéder à la connaissance de quelques caractéristiques du monde vivant, à la description de quelques phénomènes naturels et à la compréhension des fonctions et des fonctionnements d'objets simples. C'est le **domaine 4** du socle « **Les systèmes naturels et les systèmes techniques** » qui se trouve ainsi mobilisé.
- ▶ Le domaine 5 « **Les représentations du monde et l'activité humaine** » est abordé à travers l'impact de l'activité humaine sur l'environnement proche ou plus éloigné.

Ce qui est attendu en fin de cycle 2 en sciences

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

- **Qu'est-ce que la matière ?** Identifier les trois états de la matière et observer des changements d'états. – Identifier un changement d'état de l'eau dans un phénomène de la vie quotidienne.
- **Comment reconnaître le monde vivant ?** Connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité. – Reconnaître des comportements favorables à sa santé.
- **Les objets techniques. Qu'est-ce que c'est ? À quels besoins répondent-ils ? Comment fonctionnent-ils ?** Comprendre la fonction et le fonctionnement d'objets fabriqués. Réaliser quelques objets et circuits électriques simples, en respectant des règles élémentaires de sécurité. Commencer à s'approprier un environnement numérique.

3 Cycle 3 – Cycle de consolidation

Les spécificités du cycle

À travers l'enseignement des « sciences et technologie », l'élève acquiert une première culture scientifique et technique pour être en mesure de décrire et de comprendre le monde et des grands défis de l'humanité. L'élève adopte une approche rationnelle pour appréhender des situations de plus en plus complexes en mobilisant son savoir et son savoir-faire.

Le lien entre enseigner les sciences au cycle 3 et les 5 domaines du socle commun

- ▶ **Domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer ».** En sciences et en technologie, au cycle 3, dans la continuité du cycle 2, **l'élève fréquente et manipule des langages scientifiques** qui lui permettent de formuler et de résoudre des problèmes, de traiter et d'organiser des données, de lire et de comprendre des résultats. **Il est amené à schématiser, à dessiner, à faire des maquettes** etc. pour illustrer et se représenter des objets, des phénomènes naturels et des expériences diverses. Il apprend à organiser des données de nature variée à l'aide de tableaux, graphiques ou diagrammes qu'il est capable de produire et d'exploiter.
- ▶ **Domaine 2 : « Les méthodes et outils pour apprendre ».** Enseigner les sciences apprend aux élèves à organiser leur travail pour mieux acquérir des connaissances. Ils développent la capacité de coopérer par le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. Ils fréquentent des sources documentaires de natures différentes et apprennent à **chercher des informations et à interroger leur origine et leur pertinence dans l'univers du numérique.** La maîtrise des techniques et la connaissance des règles des outils numériques se construisent notamment à travers l'enseignement des sciences et de la technologie.
- ▶ **Domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen ».** L'enseignement des sciences contribue à développer **la confiance en soi et le respect des autres.** Les sciences sont un levier important pour une éducation au développement durable. Par les divers projets et les actions menées au sein de l'école, les élèves comprennent le sens de leur action et développent un regard critique sur les objets du quotidien. Ils rapprochent l'utilisation des objets de leur impact sur les ressources naturelles et leur recyclage.
- ▶ **Domaine 4 : « Les systèmes naturels et les systèmes techniques ».** Au cycle 3, les élèves appréhendent l'environnement proche pour identifier **les enjeux technologiques, économiques et environnementaux.** Ils apprennent à connaître des pratiques technologiques pour répondre aux besoins alimentaires de l'homme. Ils commencent à saisir le concept de l'évolution par l'étude du vivant. Ils étudient certains matériaux et leurs propriétés en partant de leur utilisation au quotidien.
- ▶ **Domaine 5 : « Les représentations du monde et l'activité humaine ».** L'enseignement des sciences et de la technologie contribue également à **développer des repères spatiaux et temporels.** Les élèves peuvent alors situer des évolutions scientifiques et techniques dans un contexte historique, géographique, économique ou culturel. Cet enseignement leur permet de mieux comprendre leur société en faisant le lien entre des questions scientifiques ou technologiques et des problèmes économiques, sociaux, culturels, environnementaux, sanitaires.

Ce qui est attendu en fin de cycle 3 en sciences et technologie

Matière, mouvement, énergie, information :

- Décrire les états et la constitution de la matière à l'échelle macroscopique.
- Observer et décrire différents types de mouvements.

- Identifier différentes ressources en énergie et connaître quelques conversions d'énergie.
- Identifier un signal et une information.

Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent :

- Classer les organismes, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes.
- Expliquer les besoins variables en aliments de l'être humain ; l'origine et les techniques mises en œuvre pour transformer et conserver les aliments.
- Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire.
- Mettre en évidence la place et l'interdépendance de différents êtres vivants dans un réseau trophique.

Matériaux et objets techniques :

- Identifier les principales évolutions du besoin et des objets.
- Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs constitutions.
- Identifier les principales familles de matériaux.
- Concevoir et produire tout ou partie d'un objet technique en équipe pour traduire une solution technologique répondant à un besoin.
- Repérer et comprendre la communication et la gestion de l'information.

La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement :

- Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre.
- Identifier des enjeux liés à l'environnement.

B. La démarche d'investigation pour enseigner les sciences

L'enseignement des sciences à l'école ne vise pas seulement l'acquisition d'un premier capital de connaissances. Il cherche également à :

- **développer l'aptitude des élèves à raisonner,**
- **éveiller leur curiosité,**
- **éveiller leur esprit critique,**
- **éveiller leur envie de comprendre et d'apprendre.**

La démarche d'investigation demandée par les programmes permet aux élèves de participer à la construction de leur savoir et de développer des qualités intellectuelles importantes. Dans sa mise en œuvre, le rôle de l'enseignant est primordial. Il devient un guide, un accompagnateur et un garant dans la construction du savoir.

1 Les différentes étapes de la démarche

La situation de départ

C'est une étape primordiale. Elle conditionne l'entrée dans le sujet et la mise en projet. Elle doit être source de motivation et d'ouverture pour déclencher le questionnement des élèves. Elle doit être préparée avec soin pour prendre un bon départ dans la séquence.

Recueil des représentations des élèves et formulation d'hypothèses

La situation de départ est une situation déclenchante de questionnements. Ces questionnements sont en relation directe avec les représentations des élèves. Les représentations peuvent émerger sous différentes formes : dessins, confrontation orale, support visuel... la mise en commun de ces représentations permet de faire l'inventaire de ce que savent les élèves et des difficultés à surmonter. Les élèves sont souvent déstabilisés par la confrontation aux autres points de vue. Ils sont amenés à se décentrer pour s'approprier le point de vue des autres. Il s'ensuit l'émergence d'un problème scientifique qui devient l'enjeu de l'activité. Les élèves seuls ne peuvent pas faire le tri des informations, c'est à l'enseignant de les accompagner dans ce travail. Il s'opère alors **un phénomène de dévolution : chacun s'approprie le problème comme s'il était le sien**

L'investigation

Il faudrait qu'elle soit accessible et simple d'interprétation.

Elle peut avoir plusieurs formes :

- **L'expérience directe** qu'on privilégie à chaque fois que c'est possible.
- **La modélisation** et la recherche de solution technique.

Ces deux formes qui passent par **la manipulation** sont très efficaces chez les élèves. Ils agissent et tout prend sens. Les élèves construisent leur apprentissage car ils y sont acteurs. Pour cela, quand nous faisons travailler les élèves par groupe, il faut veiller à ce que chacun ait un rôle au sein du groupe.

L'investigation passe aussi par :

- L'observation directe ou **assistée par un instrument.**
- **Par la recherche documentaire.**
- **Par l'enquête et les visites.**

Toutes ces formes sont complémentaires et peuvent s'enchaîner au sein d'une même séquence. Toute expérience ou modélisation programmée pour une classe doit être testée en amont par l'enseignant pour s'assurer de sa faisabilité en termes de difficulté et de gestion du temps.

Formulation d'hypothèses et conception de l'investigation

Ici, nous sommes dans un apprentissage spécifique qui rejoint l'éducation à la citoyenneté.

À cette étape de l'investigation, il y a un désaccord entre les diverses représentations données par les élèves. Face à cela, quelle attitude allons-nous adopter ? Nous disputer, nous tourner le dos en restant chacun sur ses acquis ou bien regarder ensemble dans la même direction et chercher ensemble une réponse ? Cette démarche dévoile aux élèves leurs croyances. Ils perçoivent qu'ils sont porteurs de certitudes pas encore vérifiées. La démarche, à l'aide de l'enseignant, leur permet de poser ces croyances sous forme **d'hypothèses**.

Il faut amener les élèves à associer l'hypothèse à « *une proposition qui reste à prouver* » et donc à l'absence de certitude à ce moment de la démarche. **L'hypothèse est donc ce qu'on croit savoir qui reste à confirmer ou infirmer par la recherche.** Pour formuler les hypothèses, il faudrait relire le questionnement qui conduit naturellement aux hypothèses : « *face à telle question... je crois savoir que... il se peut que...* » Les représentations des élèves sont alors traduites en mots et en phrases.

Attention à ne pas poser des hypothèses invérifiables pour des primaires ! Toute hypothèse émise doit faire l'objet d'une recherche « une investigation » qui apportera une réponse scientifique qui validera ou invalidera l'hypothèse. Pour cela, restons modestes face au nombre d'hypothèses élaborées. Les outils de recherche doivent être à la portée des élèves et réalisables dans le temps. C'est à nouveau l'enseignant dans son rôle de guide de faire des choix pédagogiques judicieux. Donc **le retour sur les hypothèses est un moment crucial de la démarche**

La confrontation des résultats

C'est un moment capital de la démarche. Il va s'opérer par cette confrontation « **un déséquilibre cognitif** ». En effet, l'élève va être face à une réalité scientifique différente de « ce qu'il pensait ». L'élève va être amené à renoncer à sa représentation initiale car la réponse apportée à la question de départ par l'expérience n'est pas discutable. C'est ainsi que l'apprentissage s'opère par la construction d'une nouvelle représentation à la place de la première.

La structuration des connaissances et confrontation au savoir savant

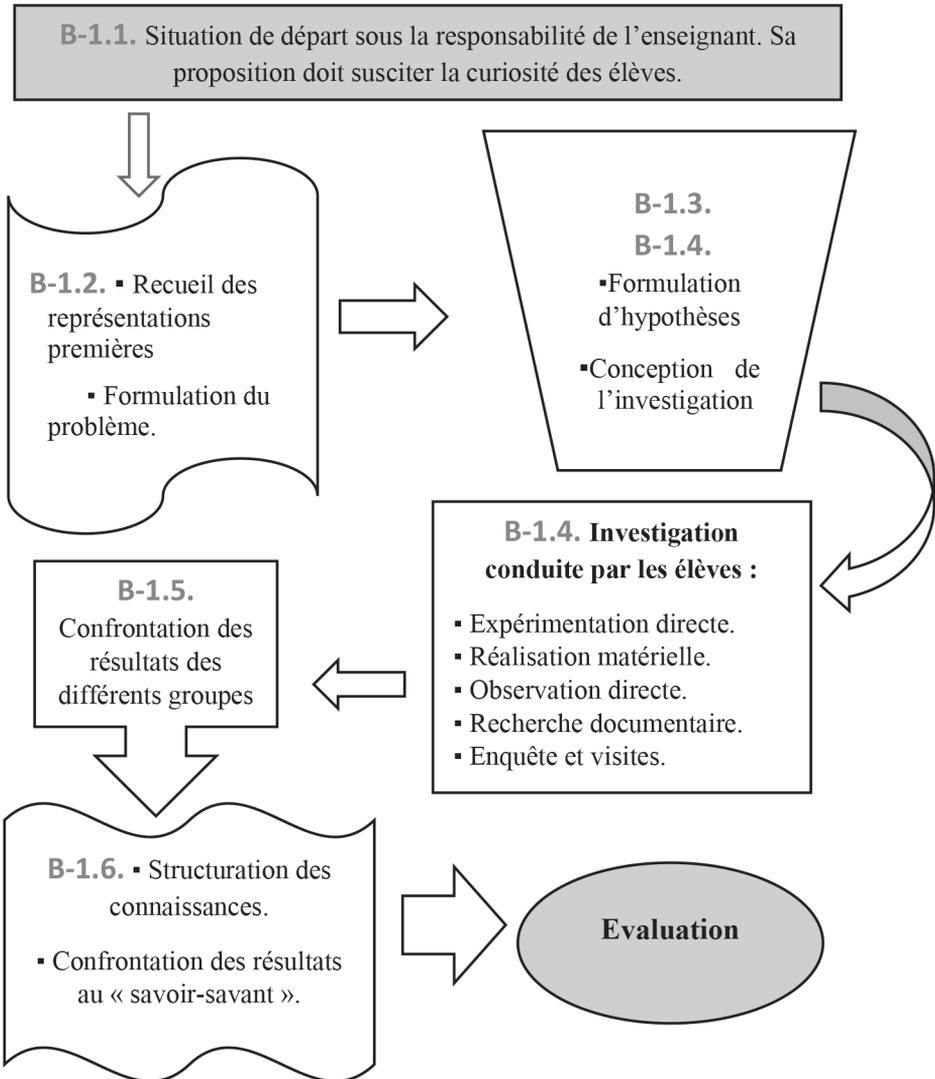
Il s'agit d'une reconstruction d'un cheminement logique de la démarche. Elle prend appui sur des traces conservées au fur et à mesure du déroulement du travail. C'est une forme de mémoire du travail collectif.

Elle peut prendre différentes formes : listes, schémas, dessins légendés, textes explicatifs.

Son support peut être collectif mais également dans le cahier d'expériences. En effet, le cheminement reconstitué dans le **cahier d'expériences** est précieux pour fixer le savoir car l'élève sera en mesure de reconstituer son élaboration. La formulation du savoir doit être adaptée à chaque classe d'âge et en conformité avec les instructions officielles. Elle doit offrir le passage de l'implicite à l'explicite, de comprendre ce qui a été fait et pourquoi.

Cette structuration des connaissances est un passage de la réalité à l'abstraction. Elle permet de prendre du recul pour mieux comprendre et installer de nouveaux concepts. La structuration des connaissances se fait avec les élèves. Ce n'est pas un bloc d'informations qu'on apporte, c'est **une trace que l'on construit.**

La démarche d'investigation



2 La construction de séances et de séquences dans le respect de la démarche

L'enseignant

Dans l'esprit de la démarche scientifique, l'enseignant est un guide qui accompagne l'élève dans la construction de son savoir grâce aux activités d'apprentissage qu'il lui propose. L'enseignant est aussi le garant de ce savoir, c'est à lui de le valider avec le recours

au savoir savant, le savoir livresque. **Le professeur des écoles est un enseignant polyvalent** (voir le référentiel de compétences des PE) qui maîtrise des connaissances liées aux savoirs à enseigner dans les divers domaines d'enseignement. Cette maîtrise est essentielle pour permettre la transposition didactique nécessaire aux élèves et pour accéder aux concepts complexes.

En tant que professionnel, un des premiers réflexes qu'un professeur des écoles devrait adopter avant d'amorcer l'écriture d'une séquence, c'est une **mise à jour de ses connaissances dans le domaine des apprentissages concernés**. Ceci s'inscrit dans la formation continue qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière. Ensuite, à la lumière du bulletin officiel, il peut définir des objectifs d'enseignement dans ledit domaine en fonction du niveau de classe dont il a la charge. C'est alors que se dessine **une séquence d'apprentissage**.

La séquence d'apprentissage

Une séquence d'apprentissage s'inscrit **dans une progression de classe et une progression de cycle**. Elle se définit dans le temps, elle se programme en plusieurs étapes que nous appelons : **les séances d'apprentissage**. Donc, une séquence est un ensemble variable de séances. Chaque séance se définit par son ou ses objectifs de séance. La somme des objectifs des séances permet d'atteindre l'objectif général de la séquence. Toutes les séances en sciences suivent une ou plusieurs des modalités de la démarche scientifique à savoir :

- le questionnement,
- la recherche,
- le travail de groupe,
- la mise en commun et la structuration des connaissances.

Chaque séance est un morceau du puzzle de la séquence. Une séquence se bâtit sous la forme d'un tableau qui donne à voir son ensemble.

Exemple d'un tableau de séquence

Domaine d'apprentissage :						
Titre de la séquence :		Nombre de séances :		Niveau de la classe et nombre d'élèves :		
Connaissances visées : (Objectifs notionnels ou objectifs d'enseignement)		Compétences visées : (Objectifs procéduraux ou objectifs d'apprentissage)		Lien avec les domaines du socle commun :		
Objectif général de la séquence :						
N° de séance	Objectifs de la séance	Activités prévues :	Consignes	Durée	Modalités pédagogiques	Matériel et supports
Modalités d'évaluation						
Bilan de séquence						

L'évaluation

À chaque fois que l'on évalue, il faut se poser plusieurs questions : *pourquoi j'évalue ? qu'est-ce que j'évalue ? Pour qui ? À quel moment ? Et comment ?*

L'évaluation fait partie intrinsèque d'une séquence mais elle ne porte pas toujours la même valeur. Nous avons :

- ⇒ l'évaluation d'entrée de séquence, **évaluation diagnostique**, qui donne à l'enseignant une image à un instant T de ce que les élèves savent sur le thème de la séquence. Les élèves portent en eux leurs pré-acquis (leurs représentations) dont il faut absolument tenir compte avant tout apprentissage. Ces représentations sont précieuses, elles constituent la matière première de l'enseignant. Elles sont aux mains de l'enseignant ce que l'argile est aux mains du potier. Il y a aussi les prérequis, ce que les élèves ont appris les années précédentes, notions oubliées, peu ou pas, à évoquer dans la dimension cyclique des apprentissages.
- ⇒ Ensuite, l'évaluation en cours de séquence, **évaluation formative**, qui donne l'occasion aux élèves de conforter leurs apprentissages. Parfois, l'évaluation en cours de séquence permet aussi de valider des compétences transversales du socle commun.

En sciences, on évalue des connaissances certes, mais aussi **des compétences et des capacités**. Ces dernières sont mobilisées à chaque étape de la démarche scientifique. L'enseignant peut choisir un moment dans sa séquence d'évaluer certaines d'entre elles. Cette manière de fonctionner est un moyen de différencier l'évaluation. Certains élèves sont prêts assez tôt pour le travail collaboratif, la prise de parole devant le groupe classe, la rédaction d'un compte rendu d'expérience... d'autres ont besoin de plus de temps dans l'année voire dans le cycle. La dimension cyclique des apprentissages est à nouveau présente.

- ⇒ Pour finir, l'évaluation de fin de séquence, **l'évaluation sommative**, n'est pas systématique en sciences pour tous les thèmes. En effet, pour certains thèmes il paraît judicieux d'évaluer en cours de séquence au moment même de l'expérience.

3 Le rôle du cahier des sciences

Un espace de travail pour l'élève

Les habitudes relatives à l'usage du cahier de sciences diffèrent d'un usage classique : ce n'est ni un cahier de brouillon, ni un cahier d'exercices, ni un cahier de leçons au sens stricto sensu. Il doit contenir :

- ⇒ Un espace personnel où **l'élève s'exprime** pour se souvenir, structurer sa pensée et canaliser le travail. C'est un espace où l'élève développe son vocabulaire et prépare son intervention orale. Cet espace permet aussi d'observer le fonctionnement de l'élève, ses compétences, ses difficultés et ses progrès.
- ⇒ Un espace collectif qui a une tout autre fonction, celle de **communication** avec toutes les contraintes lexicales, orthographiques et syntaxiques sous-jacentes.

Exemples de contenu de cahier de sciences en classe de CM1

Mélanges et solutions

Les mélanges solides/liquides

Questionnement :

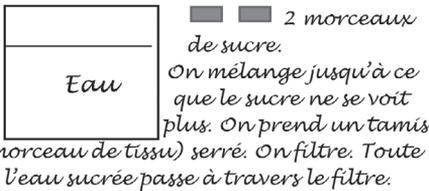
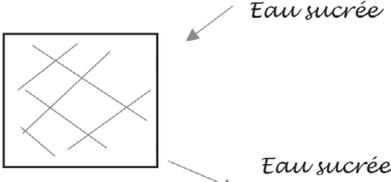
- Le mélange avec du sucre et de l'eau, peut-on ensuite les séparer ?
- Quand on a bien mélangé le sucre et l'eau, on ne voit plus le sucre. Mais est-ce qu'il est toujours « dedans » ?

Hypothèses :

- 1- On peut filtrer le sucre mélangé à l'eau pour les séparer.
- 2- Le sucre reste dans l'eau, il « fond ».

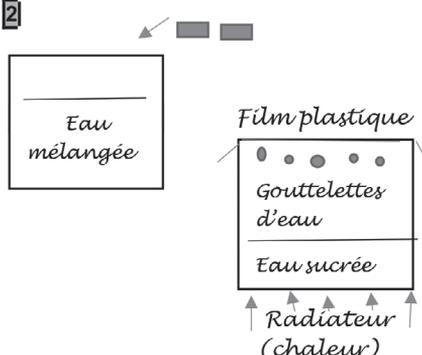
Expériences :

1

Hypothèse 1 non validée.

2

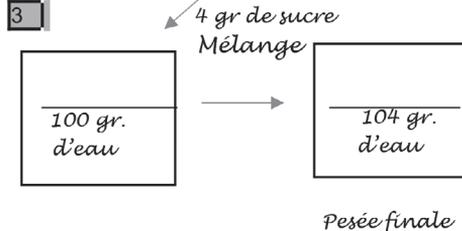


2 jours après, on goûte l'eau sur le film plastique et on s'aperçoit qu'elle n'est plus du tout sucrée.

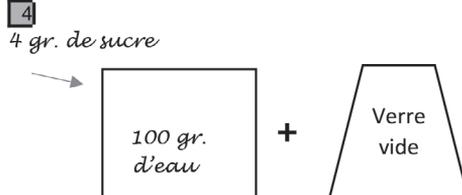
Donc

Quand on chauffe l'eau sucrée, le sucre ne s'évapore pas, il n'y a que l'eau qui s'évapore.

3



4



On transvase le tout dans un verre vide de 20 gr. et on obtient 124 gr.

Donc

Toute la masse de sucre reste et s'ajoute à la masse de l'eau. L'hypothèse 2 est validée : le sucre se dissout mais ne fond pas.

Résumé

Quand on mélange du sucre (du sel) dans l'eau, on obtient un mélange homogène, les grains de sucre ne sont plus visibles. On dit que le sucre (le sel) est **soluble** dans l'eau. Il est dissout dans l'eau.

L'eau s'appelle le **solvant**.

Le sucre (le sel) s'appelle le **soluté**.

Le mélange « eau + sucre (ou sel) » s'appelle la **solution**.

Le phénomène observé est la **dissolution**.

La masse de l'eau sucrée ou salée (la solution) est égale à la somme de la masse de l'eau (solvant) et la masse du sucre ou du sel (soluté).

On dit que la masse se conserve lors de la dissolution.

4 Place de la science parmi les autres disciplines

Sciences et interdisciplinarité

L'enseignement des sciences ouvre une large porte à l'interdisciplinarité. Comme nous l'avons déjà évoqué, faire des sciences c'est **apprendre le langage sous ses différentes formes**. Élaborer la trace écrite avec les élèves en sciences, est un moment privilégié pour apprendre à rédiger. En autonomie, en petits groupes ou par la dictée à l'adulte, les élèves apprennent à utiliser les connecteurs logiques pour structurer leur savoir, à mobiliser les règles de grammaire connues et apprises pour enrichir leur orthographe grammaticale et lexicale. C'est aussi un temps pour accroître le champ sémantique et leur vocabulaire.

Par la démarche scientifique et sa mise en œuvre, les élèves sont au cœur de **l'apprentissage de l'éducation morale et civique**. Ils développent l'écoute, l'acceptation du point de vue de l'autre, ils acquièrent des stratégies de coopération et apprennent à réussir à plusieurs. Ils expérimentent et argumentent.

Outre ces deux domaines, certains thèmes permettent de **coupler EPS et apprentissages des sciences comme celui de la respiration**. D'autres, rapprochent les **sciences et les mathématiques comme la proportionnalité (échelles et pourcentages)** et tout ce qui relève des **grandeurs et mesures**. Les arts s'invitent parfois en sciences à travers « **la représentation** » et le dessin.

La place du langage dans l'enseignement des sciences

Le langage est vecteur des savoirs et il est travaillé par les savoirs. L'activité scientifique, l'apprentissage des sciences, mobilisent un lexique spécifique qui se déploie au sein des activités complexes. Pour les communiquer et traduire sa pensée, l'élève est amené à déployer des phrases complexes et s'exerce à des structures syntaxiques de plus en plus performantes, la pensée se développe à travers les échanges. L'élève est amené à « **dire, lire et écrire** » **pour apprendre** avec une réciprocité qui fait qu'il va aussi apprendre à « **dire, lire et écrire** » **en apprenant**.

Tout au long de la démarche, les élèves passent de l'oral spontané – où le vocabulaire est parfois approximatif – à des écrits structurés où les mots sont précisés. **Ils vont écrire pour laisser traces de leurs observations, de leurs recherches et pour mémoriser**. Ils vont aussi écrire **pour communiquer, transmettre, expliquer et synthétiser**. Ils vont utiliser différents types d'écrits et être amenés à les produire : des listes, des tableaux, des schémas, des frises, des textes explicatifs. Ils vont copier, écrire sous la dictée, mettre en page. Les élèves vont ainsi accroître leur vocabulaire et enrichir leur structure syntaxique.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en sciences

1. **Quelle est la progression de l'enseignement des sciences à travers les trois cycles de l'école primaire ?**
2. **En quoi la science en cycle 3 permet-elle de développer la personne et le citoyen ?**
3. **Qu'est-il attendu en cycle 3 sur la notion de vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent ?**
4. **En quoi consiste la démarche d'investigation en sciences ?**
5. **Que permet la démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences ?**

Méthodologie de l'épreuve de sciences

En termes de connaissances, le niveau exigé pour l'épreuve de sciences et technologie est celui de la fin du cycle 4. Mettre à jour ses connaissances concernant les différents thèmes abordés en sciences à l'école est un travail qui se construit tout au long de la préparation au concours. Les manuels de seconde peuvent être un outil intéressant pour conduire ce travail.

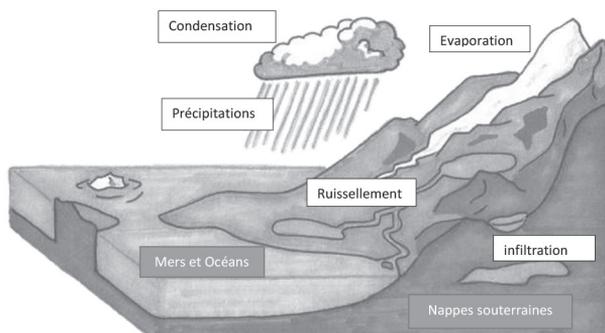
Néanmoins, l'épreuve sera centrée sur votre capacité d'analyse de démarches d'apprentissage, votre lecture des activités proposées lors des séances et des séquences sous un angle pédagogique et à la lumière de la démarche expérimentale d'investigation. Cette prise de recul demandée est possible par une compréhension fine de la démarche scientifique d'investigation et par la fréquentation régulière de séances et de séquences mobilisant cette démarche. Pour cela, vous devez **faire preuve d'esprit critique et connaître les instructions officielles** pour avoir la capacité de situer le niveau d'exigences demandé dans une activité par rapport à la classe d'âge en question.

A. Un exemple concret

1 L'eau, un élément minéral essentiel

Le cycle de l'eau sur terre

Document 1 : Schéma du cycle de l'eau



1. À travers le schéma sur le cycle de l'eau ci-dessus, décris le trajet de l'eau sur Terre en identifiant ses principaux réservoirs.

Les attendus

L'eau passe d'un **réservoir** à l'autre suivant un cycle depuis des millions d'années. Le rayonnement solaire chauffe l'**eau des mers et des océans** qui s'évapore dans l'atmosphère. Elle est alors stockée sous forme de vapeur dans les **nuages**. Les phénomènes atmosphériques créent des précipitations d'eau liquide ou de neige qui s'accumulent au niveau des **glaciers**. Aux beaux jours, la glace fond et l'eau liquide ruisselle vers **des cours d'eau, les lacs et les rivières et les fleuves** pour retourner vers la mer et les océans. Une partie de l'eau liquide s'infiltre dans le sol et se trouve stockée dans **les nappes souterraines**.

2. Quelle est la différence entre une eau de source, une eau minérale naturelle et l'eau du robinet ?

Les attendus

- Une **eau de source** est d'origine souterraine, non polluée et potable.
- Une **eau minérale** est une eau de source possédant des sels minéraux en quantité variable. Elle peut être commercialisée pour ses qualités thérapeutiques.
- L'**eau du robinet** est une eau potable distribuée directement aux habitants d'une commune. Elle a subi des traitements et une désinfection pour répondre aux normes de potabilité en vigueur.

3. Lors d'une séquence sur l'eau, l'enseignant propose à ses élèves la lecture de diverses étiquettes figurant sur les bouteilles d'eaux minérales (voir ci-dessous) :

Cations	mg/L	Anions	mg/L
Calcium	2,40	Chlorures	3,00
Magnésium	0,50	Nitrates	3,00
Sodium	3,10	Sulfates	2,00
Potassium	0,40	Bicarbonates	6,30

Silice : 8,20 mg/L - Fluorures < 0,1 mg/L - rH2 : 27,7
pH : 5,85 - Résistivité (ohms x cm 20°) > 30 000

Minéralisation totale (résidu sec) à 180°C : 25 mg/L

convient pour la préparation des aliments des nourrissons

Analyse (mg/l)			
Calcium (Ca ²⁺)	: 0,8	Hydrogencarbonates (HCO ₃ ⁻)	: 3,6
Sodium (Na ⁺)	: 6,7	Sulfates (SO ₄ ²⁻)	: 2,0
Magnésium (Mg ²⁺)	: 1,0	Chlorures (Cl ⁻)	: 14
Potassium (K ⁺)	: 0,2	Nitrates (NO ₃ ⁻)	: 1,6

Extrait sec à 180°C : 40mg/l - pH : 5
Production de la Source des Montagnes d'Arrée
Source des MONTAGNES D'ARRÉE - ZA de Ty Douar - 29450 COMMANA

Qualité de l'eau potable

Document 2

En France, l'eau de consommation est l'un des aliments les plus contrôlés. Elle fait l'objet d'un suivi sanitaire permanent, destiné à en garantir la sécurité sanitaire. L'ARS réalise, annuellement, un bilan de la qualité des eaux potables distribuées en région.

Tableau représentatif des résultats d'analyses de la qualité de l'eau potable

Paramètre	Seuil réglementaire/norme
Bactériologie	Absence de germe
Dureté	–
Couleur	Incolore –
Odeur	Inodore
Saveur	–
Chlore total	< 0,12 mg/l
Nitrates	< 50 mg/l
Pesticides	< 0,1 microgramme/l
pH	6,5 < pH < 9
Arsenic	< 10 microgrammes/l
Sélénium	< 10 microgrammes/l
fluor	< 1,5 mg/l
Fer	< 200 microgrammes/l

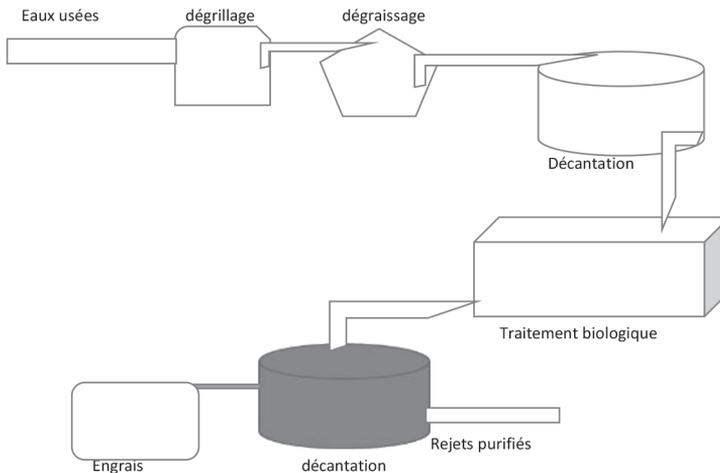
Avec l'aide du tableau ci-dessus, citez les qualités qu'une eau doit présenter pour être potable pour l'Homme ?

Les attendus

Une eau potable doit répondre aux normes de qualité concernant :

- La limpidité.
- L'odeur normale et peu de saveur.
- Le PH neutre.
- Ions chlorures et sulfates en quantité raisonnable.
- Absence de substances tels les pesticides, les nitrates, et d'autres nocives comme le plomb...
- Absence d'agents pathogènes (virus et bactéries).
- La dureté qui dépend de sa minéralisation.

Document 3 : Schéma type de fonctionnement d'une station d'épuration



B. La Séance

1 Préparation de séance

Comment nettoyer l'eau sale ?

⇒ **Phase collective à l'oral.** Rappel de la séance précédente et la problématique posée : *que devient l'eau sale domestique ? Se déverse-t-elle dans la nature ?* Réponse attendue : *elle est collectée et nettoyée avant d'être rejetée ?*

Question : *À votre avis, comment cela se passe-t-il dans la station d'épuration pour nettoyer l'eau ?*

⇒ **Phase de travail par binôme.** Consigne : *imaginez en groupe de 2 un protocole expérimental pour nettoyer l'eau – faites des schémas pour illustrer votre protocole.*

Chaque groupe vient par la suite présenter son protocole au groupe classe.

⇒ **Phase expérimentale.** Chaque groupe, muni de son matériel, expérimente et remplit sa fiche expérience

⇒ **Phase de mise en commun.**

⇒ **Phase de structuration des connaissances.**

Pollution de l'eau et incidences pour l'environnement et pour la santé

Document 4

La qualité microbiologique de l'eau du robinet : La présence de micro-organismes (bactéries, virus et parasites) dans les eaux de consommation est le plus souvent due à une dégradation de la qualité de la ressource en eau, à une mauvaise protection ou un manque d'entretien des installations de captage, à une défaillance du traitement de désinfection ou à une contamination de l'eau lors de son transport ou lors de son stockage dans le réseau. À court terme, la présence de micro-organismes dans l'eau de consommation peut engendrer un risque pour le consommateur. Les pathologies engendrées sont le plus souvent bénignes pour la population générale (troubles gastro-intestinaux, diarrhées).

Les nitrates dans l'eau du robinet : Les nitrates sont présents naturellement dans l'environnement et peuvent donc se retrouver dans l'eau. D'autre part, la ressource en eau peut être contaminée en nitrates par des activités humaines (rejets urbains ou industriels, pollution agricole due aux engrais minéraux et organiques). Dans l'organisme humain, les nitrates se transforment en nitrites. Ils présentent un risque pour la santé en modifiant les propriétés de l'hémoglobine du sang et empêchent un transport correct de l'oxygène par les globules rouges. Les nitrates sont recherchés au niveau des ressources en eau utilisées pour la production d'eau potable, à la sortie des installations de production d'eau potable ou sur le réseau de distribution publique.

Les pesticides dans l'eau du robinet : Les pesticides (ou produits phytosanitaires) sont des substances chimiques utilisées pour lutter contre les espèces animales ou végétales nuisibles (insecticides, herbicides, fongicides,) , dans l'agriculture, dans les industries, dans la construction et l'entretien des infrastructures de transport, des voies et des terrains publics ou privés. Ils sont entraînés dans l'eau par ruissellement ou par infiltration dans les sols. Les produits phytosanitaires causent des intoxications aiguës des utilisateurs. Les effets à long terme sur la santé, d'une exposition à de faibles doses de pesticides sont difficiles à évaluer.

La qualité radiologique de l'eau du robinet : La radioactivité est présente naturellement dans les eaux. Elle est liée à la nature géologique des terrains traversée par les eaux et au temps de contact, à la température et à la solubilité des radioéléments rencontrés, etc. Ainsi, les eaux souterraines des régions granitiques présentent parfois une radioactivité naturelle élevée. La présence d'éléments radioactifs dans l'eau est une source de cancer au long terme.

Le plomb dans l'eau du robinet : La limite de qualité pour la teneur en plomb dans l'eau destinée à la consommation humaine a été abaissée de 25 microgrammes par litre ($\mu\text{g/L}$) à $10 \mu\text{g/L}$, le 25 décembre 2013, conformément à la valeur guide recommandée par l'Organisation Mondiale de la Santé. L'exposition au plomb provoque des troubles réversibles (anémie, troubles digestifs) ou irréversibles (atteinte du système nerveux, encéphalopathie et neuropathie). L'intoxication par le **plomb** est appelée **saturnisme**.

1. Quelles sont les principales sources de pollution de l'eau ?

Les attendus

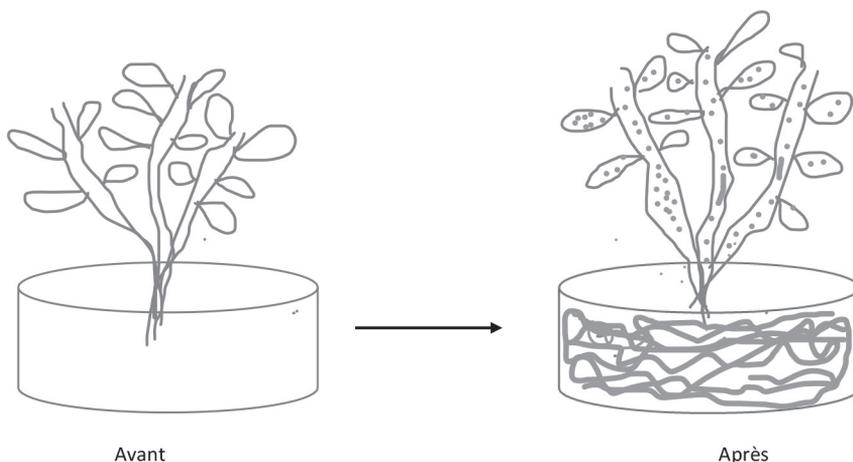
Les principales sources de pollution de l'eau sont liées aux **activités humaines** dans l'agriculture, dans l'industrie, aux rejets urbains, aux infrastructures des transports, des voies et terrains publics et privés. Parfois, la pollution de la source est liée à un **manque d'entretien** des installations de captage ou à leur mauvaise protection, à **une défaillance du traitement** de désinfection de l'eau ou à sa **contamination** lors de son transport ou stockage dans le réseau.

2. Quelles sont les incidences des eaux polluées sur la santé ?

Les attendus

Les conséquences sur la santé sont plurielles qui peuvent aller de symptômes bénins comme la diarrhée à des intoxications plus graves comme avec les pesticides, les nitrates et le plomb avec un risque pour la santé.

Voici une expérience réalisée en classe en lien avec le thème de la qualité de l'eau et ses incidences sur l'environnement et sur la santé.



Avant

Après

Description de l'expérience

Après l'avoir bien observée en termes de texture et de couleur, une branche de céleri est mise dans un récipient contenant de l'eau avec de l'encre bleue. Une autre branche est mise dans le récipient avec de l'encre rouge. Une branche témoin est mise dans un récipient d'eau claire.

Après environ une heure, les élèves constatent que les feuilles des branches commencent par être tachetées en fonction de la coloration de l'encre de l'eau. La branche témoin ne subit aucune modification apparente.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en méthodologie des sciences

En vous appuyant sur les séances, les expériences et documents développés ci-dessus dans le dossier, répondez aux questions suivantes, de type CRPE.

A. L'eau : un élément minéral essentiel

1. Quel est l'objectif d'enseignement de la séance exploitant les étiquettes d'eau en bouteille ?
2. À quel niveau de classe proposerez-vous cette activité ?
3. En quoi cette activité permet-elle de faire évoluer les conceptions initiales des élèves ?
4. Proposez une mise en œuvre de cette activité avec les consignes, les étapes et les tâches des élèves.

B. Comment nettoyer l'eau sale ?

1. Analysez la démarche engagée dans cette séance.
2. À quel niveau de cycle la proposerez-vous ?
3. Qu'est-ce qu'un protocole expérimental ?
4. Choisissez un protocole que les élèves peuvent imaginer et mettre en place.
5. Proposez une trace écrite à l'issue de cette séance.

C. Pollution de l'eau et incidences pour l'environnement et pour la santé.

1. Analyser l'expérience présentée en explicitant l'objectif d'enseignement sous-jacent.
2. En quelle classe proposeriez-vous cette séance ? À quel moment de la séquence ? Justifiez votre réponse.
3. Quels sont les champs de transversalité possibles avec les autres matières : citez-en deux.

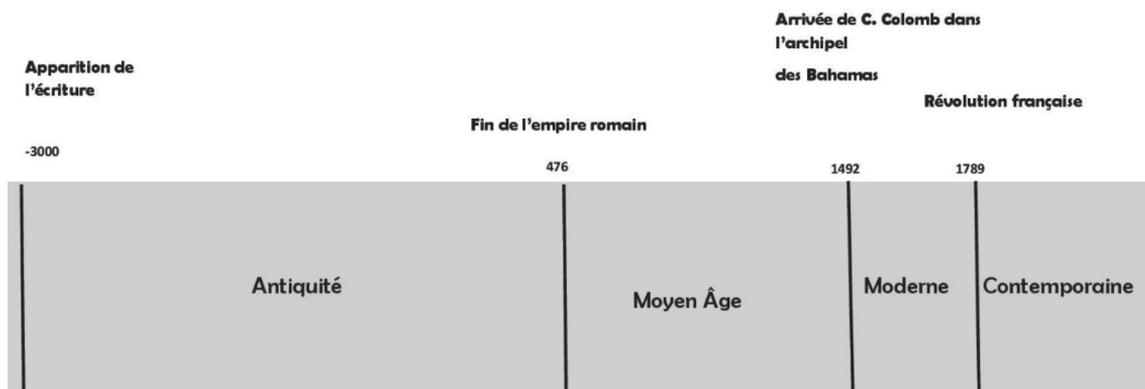
Connaissances indispensables en Histoire

A. Les grandes périodes de l'histoire

1 Généralités

L'histoire est l'étude des sociétés passées : le temps doit être structuré donc la chronologie permet d'ordonner les événements pour mieux les étudier. **L'histoire** a été divisée en quatre grandes périodes avec le choix d'une date clé pour marquer chaque grande période. Le début de cette périodisation en grandes périodes remonte au **xvi^e siècle** : on commence à utiliser les termes de « Moyen Âge » et de « Renaissance ». **Au **xix^e siècle****, les quatre grandes périodes que nous connaissons sont fixées mais suscitent des débats chez les historiens.

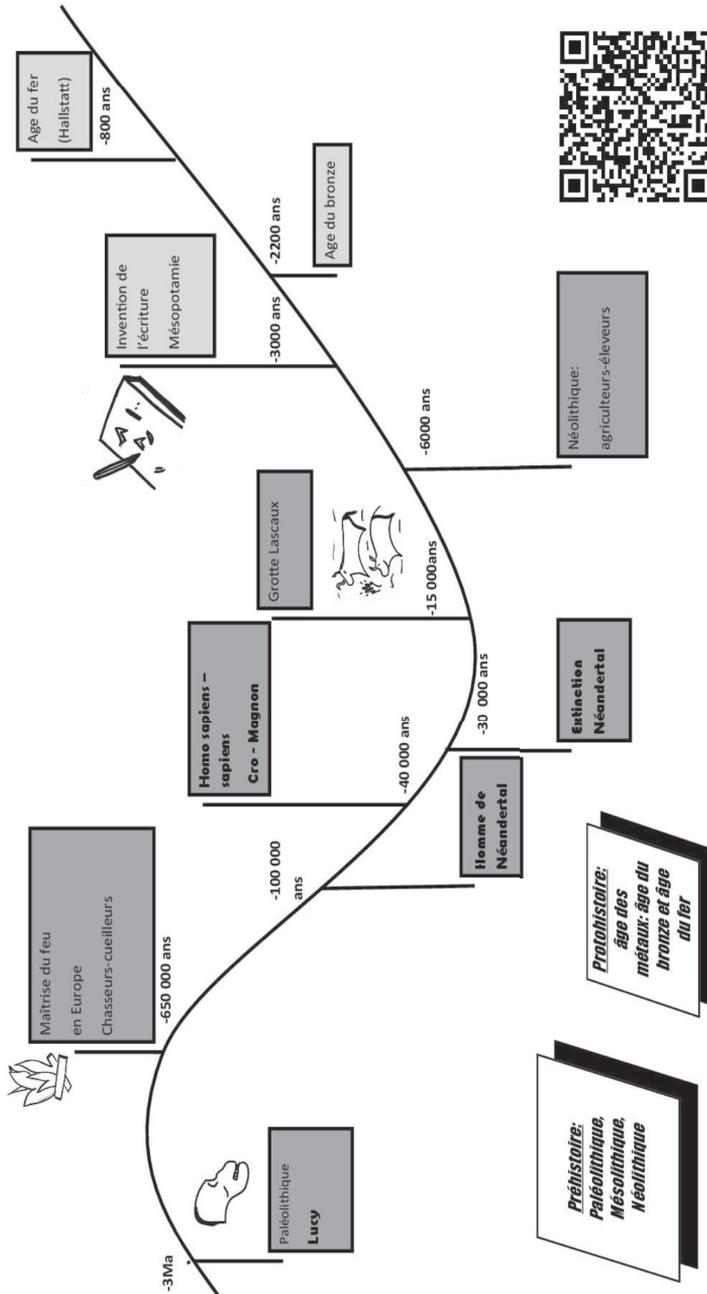
Les **4 grandes périodes** sont présentées sous forme de **lignes de temps** avec les événements principaux pour chaque période à connaître en fonction du programme du concours. La liste des événements choisis n'est pas exhaustive.



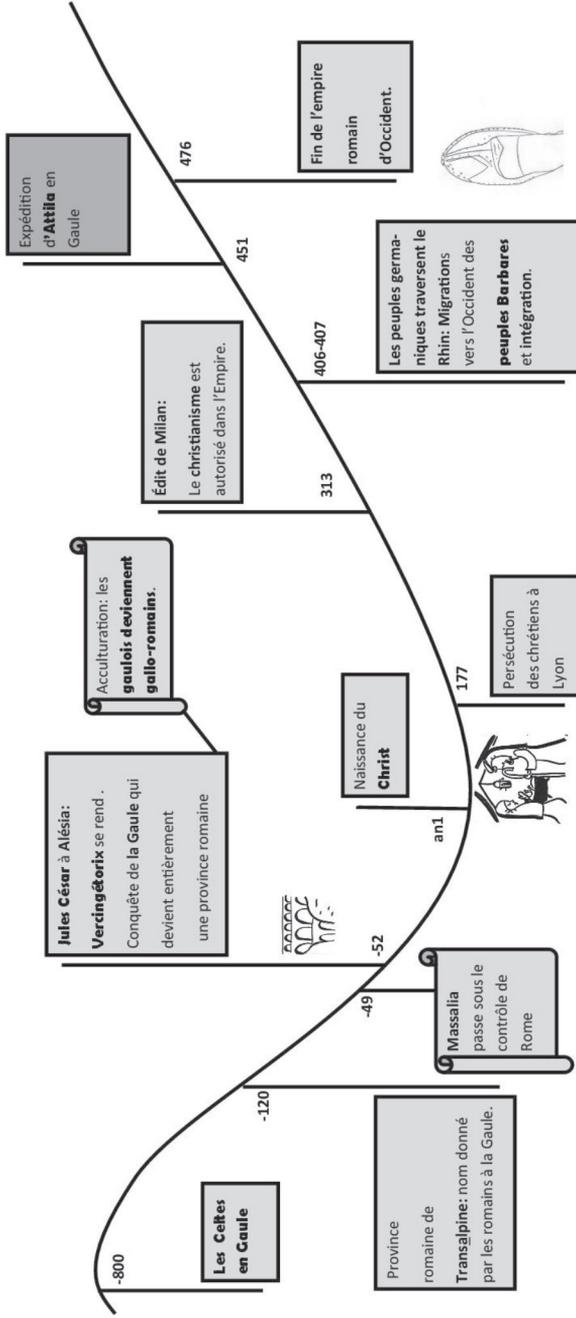
2 La préhistoire

Attention !

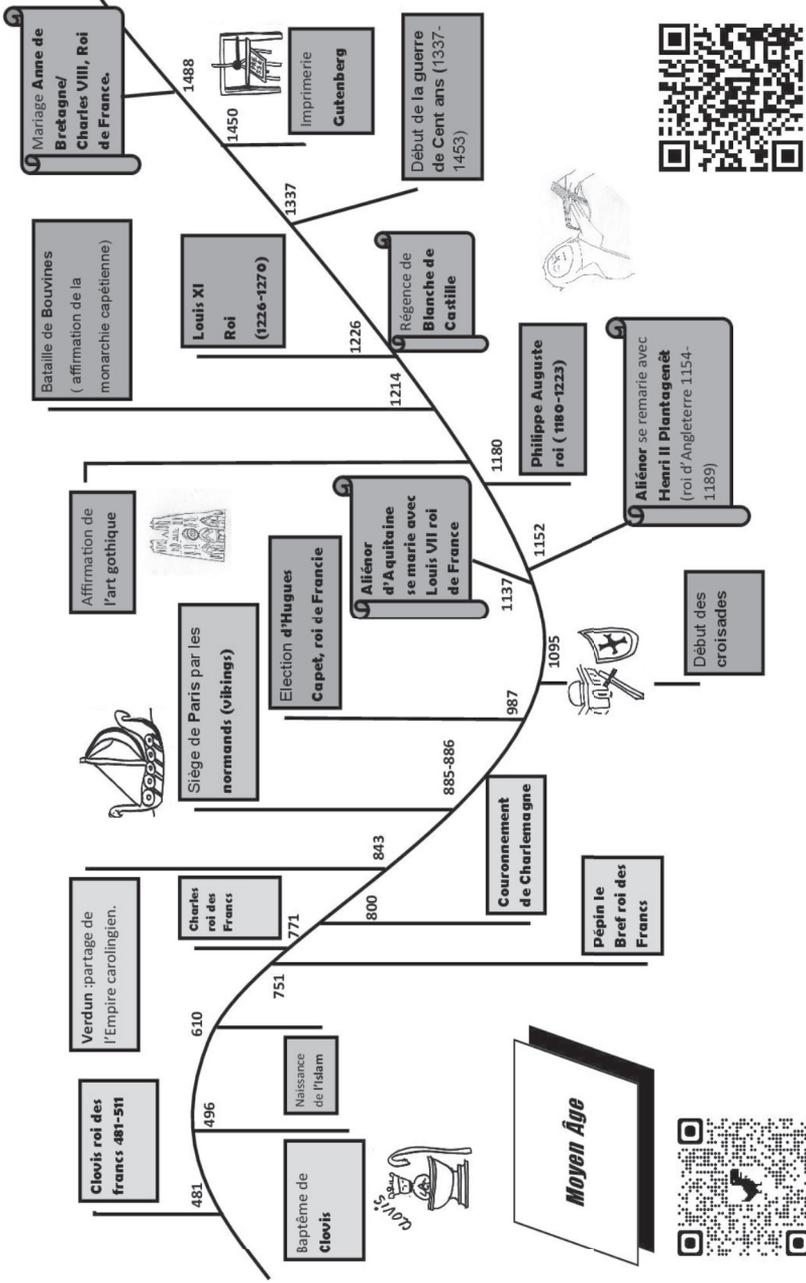
Chaque période est accompagnée d'un QR Code pour tester ses connaissances.



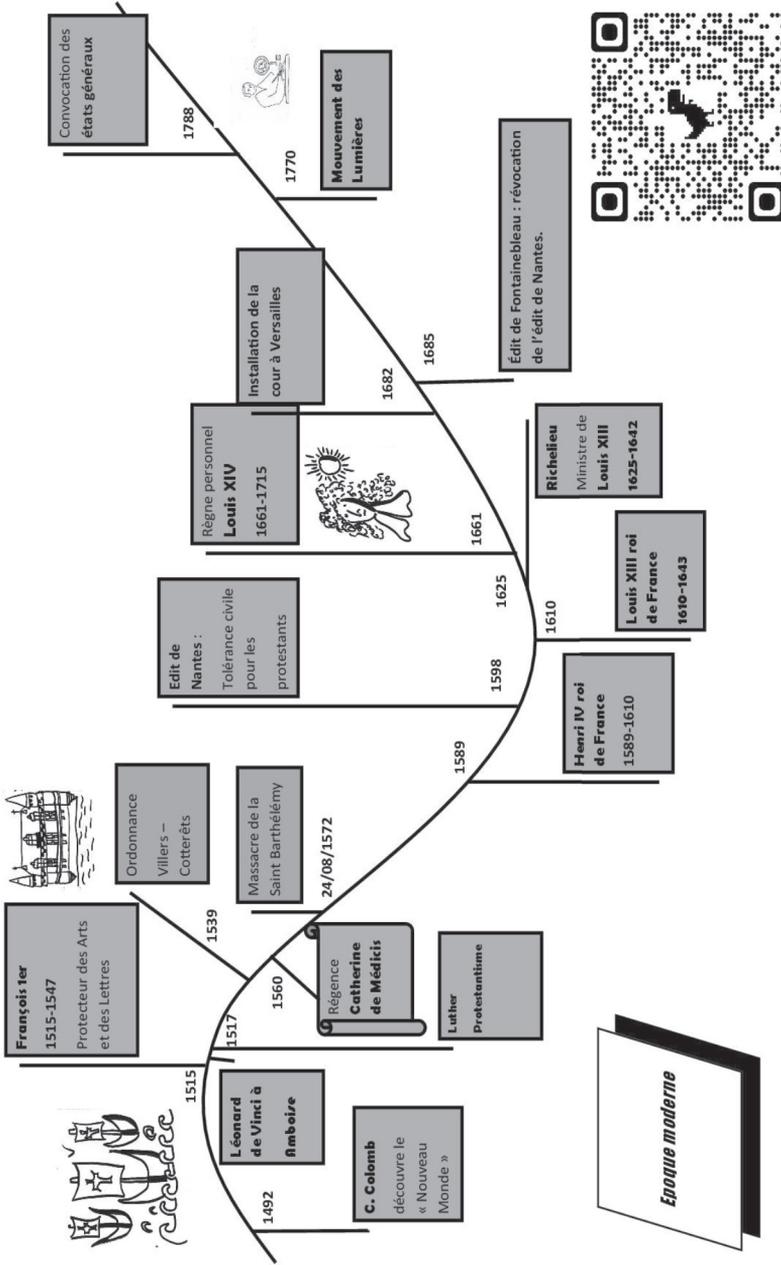
3 L'Antiquité



4 Le Moyen Âge

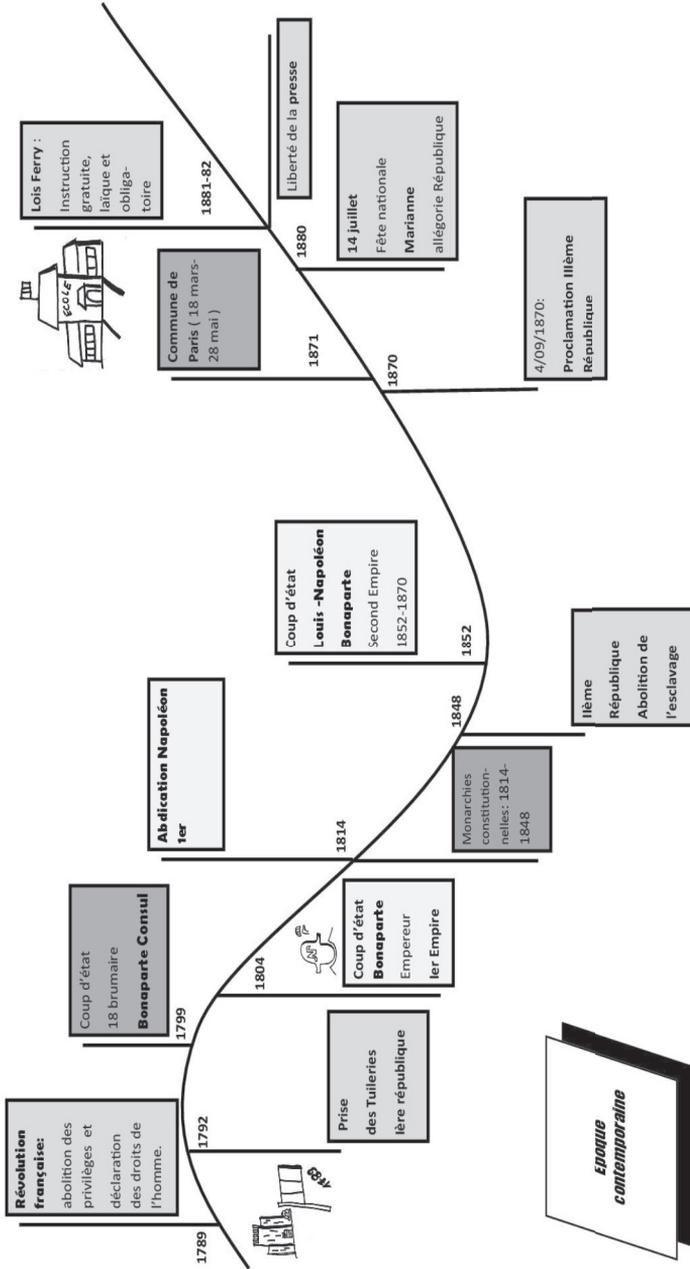


5 L'époque moderne

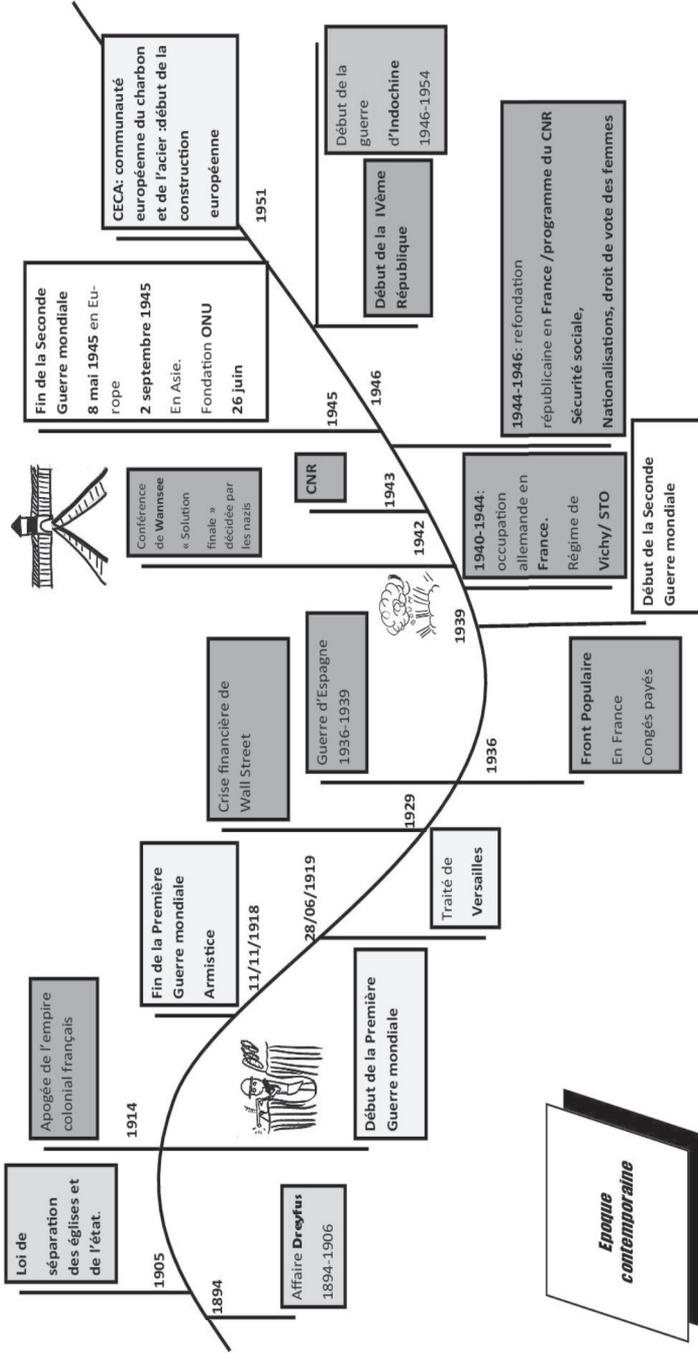


B. L'époque contemporaine

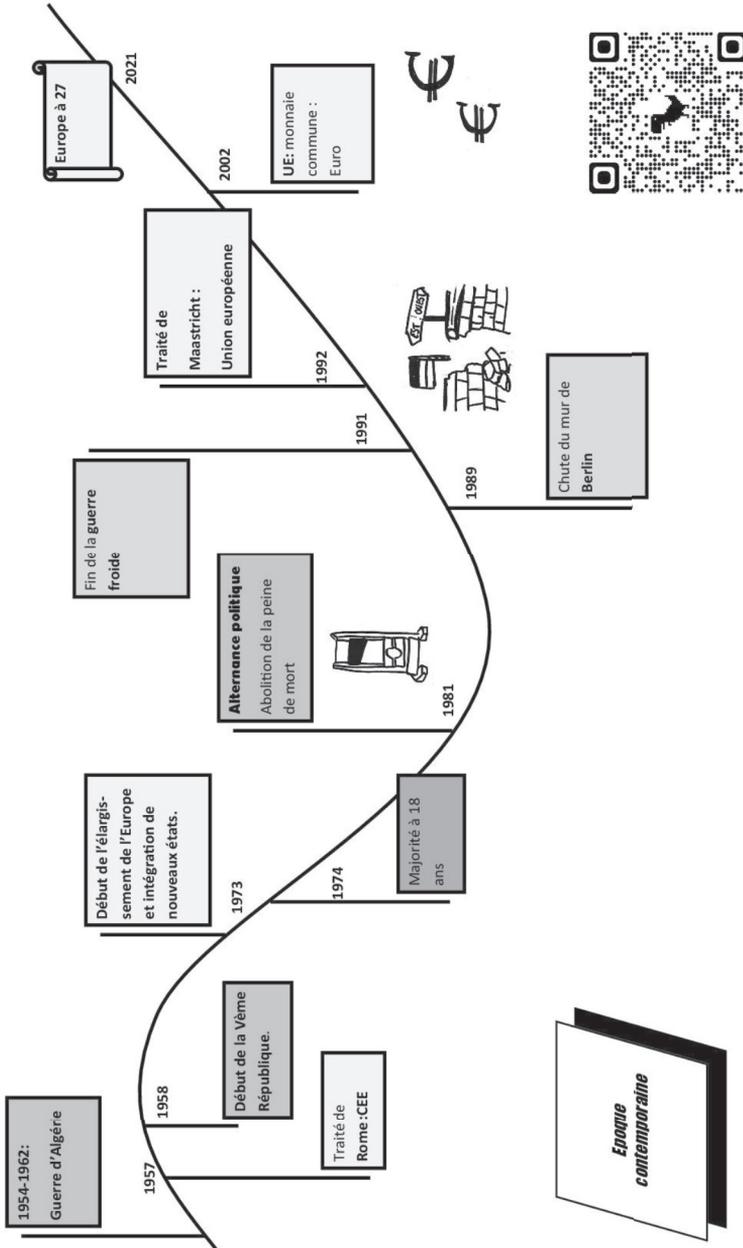
1 De 1789 à 1882



2 De 1894 à 1951



3 De 1954 à 2021



Méthodologie de l'épreuve en Histoire

Histoire, géographie, enseignement moral et civique

Au titre d'une session, la commission nationale compétente mentionnée à l'article 11 détermine deux composantes parmi les trois enseignements suivants : histoire, géographie, enseignement moral et civique. L'épreuve consiste en la conception et/ou l'analyse d'une séquence ou séance d'enseignement à l'école primaire (cycle 1 à 3). Elle peut comporter des questions visant à la vérification des connaissances disciplinaires du candidat ; L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire. Durée 3 heures. Coef. 1.

(Annexes de l'arrêté du 25 janvier 2021)

Consulter l'arrêté du 25 janvier 2021.

A. L'épreuve écrite d'application

1 Objectif

L'épreuve a pour objectif d'apprécier la capacité du candidat à **proposer une démarche d'apprentissage progressive et cohérente.**

Le candidat dispose d'un dossier comportant notamment des travaux issus de la recherche et des documents pédagogiques. Il est amené à montrer dans le domaine choisi **une maîtrise disciplinaire en lien** avec les contenus à enseigner et à appliquer cette **maîtrise, à la construction ou à l'analyse de démarches d'apprentissage.**

Le cadre de référence des épreuves est celui des programmes de l'école primaire. Les connaissances attendues des candidats sont celles que nécessite un enseignement maîtrisé de ces programmes. Des connaissances et compétences en didactique du français et des mathématiques ainsi que des autres disciplines pour enseigner au niveau primaire sont nécessaires. Les épreuves écrites prennent appui sur un programme publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

2 Programme

Le programme de l'épreuve écrite d'application du domaine histoire, géographie, enseignement moral et civique est constitué des programmes en vigueur d'histoire et géographie et d'enseignement moral et civique des cycles 3 et 4. Il est attendu du candidat qu'il maîtrise finement et avec du recul l'ensemble des connaissances, compétences et démarches intellectuelles du socle commun de connaissances, compétences et culture, et les programmes des cycles 1 à 4.

Les candidats maîtriseront les notions, compétences, savoirs et attendus prescrits par ces programmes à un niveau tel qu'ils puissent enseigner, de manière réfléchie et efficace :

- au **cycle 1** (Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble et explorer le monde : se repérer dans le temps et l'espace),
- au **cycle 2** (Enseignement moral et civique et questionner le monde : questionner l'espace et le temps),
- au **cycle 3** (Enseignement moral et civique et histoire et géographie).

	Histoire	Géographie
CM1	Thème 1- Et avant la France ? Thème 2- Le temps des rois. Thème 3- Le temps de la Révolution et de l'Empire.	Thème 1- Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite Thème 2- Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France. Thème 3- Consommer en France.
CM2	Thème 1- Le temps de la République. Thème 2- L'âge industriel en France. Thème 3- La France, des guerres mondiales à l'Union européenne.	Thème 1- Se déplacer. Thème 2- Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet. Thème 3- Mieux habiter.
6^e	Thème 1- La longue histoire de l'humanité et des migrations. Thème 2- Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I ^{er} millénaire avant J.-C. Thème 3- L'Empire romain dans le monde antique.	Thème 1- Habiter une métropole. Thème 2- Habiter un espace de faible densité. Thème 3- Habiter les littoraux. Thème 4- Le monde habité.
5^e	Thème 1- Chrétientés et islam (VI ^e -XIII ^e siècles), des mondes en contact. Thème 2- Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI ^e -XV ^e siècles.) Thème 3- Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI ^e et XVII ^e siècles.	Thème 1- La question démographique et l'inégal développement. Thème 2- Des ressources limitées, à gérer et à renouveler. Thème 3- L'environnement, du local au planétaire.
4^e	Thème 1- Le XVIII ^e siècle. Expansions, Lumières et révolutions. Thème 2- L'Europe et le monde au XIX ^e siècle. Thème 3- Société, culture et politique dans la France du XIX ^e siècle.	Thème 1- L'urbanisation du monde. Thème 2- Les mobilités humaines transnationales. Thème 3- Des espaces transformés par la mondialisation.
3^e	Thème 1- L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945). Thème 2- Le monde depuis 1945. Thème 3- Françaises et Français dans une République repensée.	Thème 1- Dynamiques territoriales de la France contemporaine. Thème 2- Pourquoi et comment aménager le territoire ? Thème 3- La France et l'Union européenne.

B. Les attendus de fin de cycle

1 Fin de cycle 2 : Se situer dans le temps

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

Ces compétences transversales, indispensables à la structuration cognitive des élèves, se construisent à partir d'une verbalisation et de rituels quotidiens ainsi que de séquences dédiées, qui progressivement installent des repères temporels ainsi qu'un langage précis.

Repères de progressivité

Les rythmes cycliques sont étudiés dès le **CP** en continuité du travail amorcé en classe maternelle. Les outils de représentation du temps, calendrier, frise, etc. sont utilisés tout au long du cycle. Le repérage des grandes périodes historiques se travaille au **CE2**. Au CE2, on commence l'étude du temps long à travers quelques événements, personnages et modes de vie caractéristiques des principales périodes de l'histoire de la France et du monde occidental.

2 Fin de cycle 3

« Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie. »

Les compétences sont plus nombreuses qu'en cycle 2 et permettent de diversifier les situations d'apprentissage :

- mettre en place progressivement des repères historiques communs à partir des moments historiques retenus,
- découvrir les sources de l'histoire (traces archéologiques, sources écrites),
- poursuivre la construction d'un temps long.

L'histoire et la géographie partagent les outils et les méthodes.

« Les professeurs établissent des liens avec l'enseignement moral et civique et sont attentifs à la contribution effective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, à l'atteinte des objectifs du cycle dans les différents domaines du socle commun – notamment les domaines 1 et 2 ».

3 Les compétences cycle 2 et cycle 3

Compétences et connaissances associées	Compétences et connaissances associées
Cycle 2.	Cycle 3.
Se repérer dans le temps et le mesurer	Se repérer dans le temps : construire des repères historiques
<p>Identifier les rythmes cycliques du temps.</p> <p>Lire l'heure et les dates.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alternance jour/nuit. • Le caractère cyclique des jours, des semaines, des mois, des saisons. • La journée est divisée en heures. • La semaine est divisée en jours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situer chronologiquement des grandes périodes historiques. • Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée. • Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes. • Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits. • Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
<p>Comparer, estimer, mesurer des durées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unités de mesure usuelles de durée : jour, semaine, heure, minute, seconde, mois, année, siècle, millénaire. • Relations entre ces unités. 	<p>Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions, se poser des questions. • Formuler des hypothèses. • Vérifier. • Justifier.
<p>Situer des événements les uns par rapport aux autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres. • Continuité et succession, antériorité et postériorité, simultanéité. 	<p>S'informer dans le monde du numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître différents systèmes d'information, les utiliser. • Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique. • Identifier la ressource numérique utilisée.
<p>Repérer et situer quelques événements dans le temps long.</p>	<p>Comprendre un document</p>
<p>Prendre conscience que le temps qui passe est irréversible.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le temps des parents. • Les générations vivantes et la mémoire familiale. • L'évolution des sociétés à travers des modes de vie (Alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements, etc.) et des techniques à diverses époques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le sens général d'un document. • Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. • Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. • Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document.

Compétences et connaissances associées	Compétences et connaissances associées
Cycle 2.	Cycle 3.
Repérer des périodes de l'histoire du monde occidental et de la France en particulier, quelques grandes dates et personnages clés. <ul style="list-style-type: none"> • Quelques personnages et dates. 	Pratiquer différents langages en histoire Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger. <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître un récit historique. • S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger. • S'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique approprié. • Réaliser ou compléter des productions graphiques. • Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.
	Coopérer et mutualiser <ul style="list-style-type: none"> • Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances. • Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels. • Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives

C. Le temps chez l'enfant

Du cycle 1 (cycle d'apprentissages premiers : maternelle), au cycle 2 (apprentissage fondamentaux) et au cycle 3 (cycle de consolidation), la maîtrise du temps se fait progressivement chez l'enfant.

1 Le cycle 1

L'école maternelle¹ vise à « **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). » Le temps est vécu et l'enseignant favorise la mise en place de marqueurs temporels dans le langage : avant, après, pendant, aujourd'hui, demain, hier... Pour les plus jeunes, les rituels sont mis en place pour marquer le passage d'une activité à une autre et ainsi « *stabiliser les premiers repères temporels* ».

1. BOEN du 17 juillet 2020 Programme d'enseignement de l'école maternelle.

À partir de la moyenne section, la construction d'une chronologie basée sur des événements vécus puis ensuite sur des événements associés à la vie de la classe permet de commencer à aborder un temps plus long mais qui n'est pas encore un temps historique.

2 Le cycle 2

Au cycle 2¹, l'intitulé du programme officiel est « Questionner l'espace et le temps » et les élèves, avec cet enseignement, passent « *progressivement d'un temps individuel aut centré à un temps physique et social décentré.* » Cette compétence est transversale et se construit progressivement avec des rituels mais aussi des séances dédiées qui installent des **repères temporels**.

Les compétences et les connaissances associées sont précises et permettent de structurer un enseignement progressif du temps, en poursuivant d'abord ce qui a été initié en maternelle à l'aide de calendriers, frises chronologiques (temps cycliques) pour aborder en fin de cycle **le temps historique** à travers quelques événements et personnages de l'histoire de France.

3 Le cycle 3

Au cycle 3², ce passage du **temps vécu** à un **temps perçu puis conçu** (l'enfant est alors capable d'envisager le temps sans lien avec sa personne) est conforté par le travail sur des moments historiques qui vont permettre la mise en place de **repères historiques** communs entre le cycle 3 et le cycle 4.

Cet apprentissage vise aussi à faire connaître les sources utilisées en histoire et à développer un début de démarche historique chez les élèves, associés **au temps long de l'histoire**.

Deux principes sont associés pour l'organisation du temps :

- Le fait de se situer dans le temps avec la **diachronie**.
- Le fait de comprendre la simultanéité des événements les uns par rapport aux autres avec la **synchronie**.

Ces étapes se font progressivement chez l'enfant et pas au même rythme en fonction des enfants.

D. Les outils de l'historien

« *L'histoire est un roman vrai* » Paul Veyne.

« *Faire de l'histoire, c'est reconstruire à l'aide de documents la vie d'une société, à une période donnée, en un lieu déterminé. Telle est la définition que l'on peut donner aujourd'hui de la démarche historique.* »³

1. BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 Programme du Cycle 2.

2. BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 Programme du cycle 3.

3. Belbéoch, O., Loudenot, C., du Saussois, N., *Vivre l'espace, construire le temps*. Paris : Guides Magnard, 1997, page 21.

Cette citation résume bien cette fameuse démarche historique qui s'appuie sur l'analyse de documents pour en tirer des conclusions.

1 Le document en histoire

C'est une **trace** de l'activité humaine et les traces sont multiples : Elles représentent **des sources** et ces sources sont nombreuses : littéraire, iconographique, archéologique, numismatique...

Il existe des sources de **première main ou primaires** qui ont été produites à l'époque étudiée et des sources de **seconde main ou secondaires** qui sont des synthèses d'historiens (frise, texte, tableau...), des documents postérieurs aux faits.

Le travail sur documents et l'étude rigoureuse des sources sont donc au cœur de l'histoire, du métier d'historien et sont en constante évolution : il y a une « histoire de l'histoire » qui précise ces évolutions.¹

N. Offenstadt indique que « *l'équipe de la revue des Annales (1929) appelle à une ouverture documentaire, au-delà des sources écrites. La revue prête attention à l'image, notamment pour l'histoire économique et sociale, mais aussi, plus qu'avant sans doute, au paysage ou aux traces matérielles de l'existence humaine (monnaie, outils...).* Cet élargissement documentaire ne cesse plus et l'on peut assurer aujourd'hui que « tout est document », qu'il s'agisse de restes alimentaires découverts par l'archéologie, de photographies familiales ou encore de graffitis. Les archives orales et audiovisuelles jouent ici un rôle croissant. »

Il s'agit de comprendre l'histoire racontée par le document et de comprendre l'histoire du document lui-même.

- ⇒ **L'histoire racontée par le document** : quel est le type de document ? Quelle est sa structure ? Les objectifs de l'auteur ou des auteurs ?
- ⇒ **L'histoire du document** : qui a produit le document ? Quelle est la source (1^{re} main ou 2^e main) quand ? pourquoi ?

2 La variété des documents

Il peut s'agir des documents-textes, documents iconographiques, vestiges du passé...

À partir du type de document, on va pouvoir définir de façon plus précise **la nature** de celui-ci :

- ▶ **Les documents-textes** qui sont de natures différentes :
 - Documents officiels : loi, règlement, traité, charte, document administratif, déclaration finale de conférence...
 - Textes destinés à l'opinion publique : programme de parti politique, articles de presse...
 - Témoignages : mémoires, journal intime, correspondance, œuvre littéraire...
 - Documents économiques : rapport financier, enquête, registres fiscaux...
 - Textes sacrés

1. Offenstadt N., *L'Historiographie*. Paris, PUF, 2017.

- ▶ **Les documents iconographiques et graphiques :**
 - Photographie, affiche, dessin, caricature, œuvre d'art...
 - Documents statistiques : tableau, graphique, courbe...
 - Documents cartographiques et organigrammes...
- ▶ **Les vestiges archéologiques :**
 - Fragments de céramique, de squelette, traces d'habitat, monnaie, graines, bijoux équipements militaires...

Connaissances indispensables en enseignement moral et civique

A. Introduction aux programmes

Avant de s'intéresser aux programmes d'Enseignement Moral et Civique, il est bon de rappeler les différents textes sur lesquels s'appuient ces programmes. Il s'agit des textes fondateurs de notre société qui posent les valeurs, les principes et les règles de l'ensemble.

- La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789.
- Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946.
- La constitution du 4 octobre 1958.
- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme adoptée par les Nations unies le 10 décembre 1948.
- Le Code de l'éducation qui comporte une partie législative et une partie réglementaire depuis juin 2000.

1 Respecter autrui

L'introduction des programmes d'EMC pose comme principe moral du respect : « *la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres* ». Cela est remis en avant depuis la version 2018 des programmes sans doute en lien avec le contexte social et politique du pays ces dernières années.

Le respect tel qu'énoncé dans ces programmes se veut une démarche pour accompagner les élèves dans une prise de conscience de leur participation à un ensemble plus vaste que leur environnement proche.

Accepter et respecter les différences

L'égalité des citoyens face à la loi et à la Nation s'est construite depuis la Révolution française. Cela ne remet pas pour autant en cause le principe des libertés individuelles ou collectives. Les citoyens français ainsi que les personnes résidentes en France ont le droit d'exprimer leurs opinions et d'afficher leurs différences dans le cadre légal et dans la mesure où cela ne représente pas une menace pour l'ordre public. **Toute discrimination portant sur le sexe, la sexualité ou l'apparence de la personne est par ailleurs considérée comme un délit.**

Dans le cadre de l'enseignement moral et civique mais également de manière plus large dans l'ensemble des programmes, le rôle de l'école est **d'éduquer à la différence**. Pour cela, il est important de permettre l'acquisition de connaissances au sujet de l'autre, celui que l'on ne connaît pas. À travers ces connaissances telles que l'égalité homme/femme, ce sont les stéréotypes ou les rumeurs qui peuvent être déconstruits. Ce travail d'ouverture permet également de lutter efficacement contre le racisme, l'homophobie

ou la xénophobie. Dans ce contexte, il est intéressant d'observer tout ce qui pourra nourrir la réflexion et la connaissance sur les différences au sens large et l'évolution des législations sur les religions, le racisme ou l'égalité homme/femme dans notre société.

Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres

Ce principe de l'engagement se décline en deux aspects complémentaires dans notre société en ce qui concerne la place du citoyen : l'individuel et le collectif. **L'individu est libre et protégé par la loi** mais également **il est membre à part entière d'une collectivité dans laquelle il doit prendre sa place**. Ces notions se retrouvent dans la « Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ».

La **promesse** et la **loyauté** sont des termes présents dans les programmes lorsqu'il s'agit de l'engagement. Loin d'être des mots un peu désuets, ils donnent l'occasion de s'interroger sur les grandes figures qui incarnent ces valeurs : l'engagement scientifique, humanitaire, politique. Les femmes et les hommes qui ont su se mettre au service des autres ou d'une cause pourront aisément faire comprendre comment il est possible de vivre pour l'ensemble en dépassant sa propre individualité.

Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui

Deux autres composantes importantes du respect d'autrui doivent être développées à travers la **lutte contre le harcèlement et apprendre à porter secours**. Pour la première, il s'agit de faire comprendre la différence entre une plaisanterie, une moquerie et du « harcèlement ». L'importance de la communication et de l'expression des sentiments est alors mise en avant ainsi que les notions véhiculées par la **fraternité** et la **solidarité**. Et pour mettre en œuvre plus précisément ces valeurs, apprendre à porter secours répond à une exigence légale de formation aux gestes de premiers secours au cours de la scolarité obligatoire.

2 Des émotions et des sentiments

Évolution de l'expression des sentiments dans notre société. Émotions collectives et individuelles

Dans notre société, l'expression des sentiments en public n'a que peu de place. On assiste à une tendance générale à la répression des émotions et des sentiments. Cela peut être à l'origine des conflits entre les personnes. Ne pas arriver à exprimer clairement ses émotions ou ne pas les prendre en considération entraînerait l'émergence de conflits.

Il n'en a pas toujours été le cas. Ce n'est que depuis la fin du XIX^e siècle qu'un mouvement culturel et social de répression des sentiments et de leur expression en public s'est imposé. Une certaine retenue est exigée pour montrer une maîtrise de soi et son sens des responsabilités. On n'imagine pas un dirigeant actuel se mettant à pleurer en direct dans les médias. De même, les parents incitent leurs enfants à ne pas céder trop vite à leurs émotions, ne pas pleurer pour un oui ou pour un non. L'expression trop forte des émotions ou des sentiments en public, comme la colère par exemple, est souvent

associée à des représentations négatives de la part des spectateurs de ces manifestations. Mais certains mouvements populaires prennent quand même leur origine dans la manifestation de ces émotions et permettent parfois à la conscience collective de s'exprimer et à la conscience civique de chacun de se forger un peu plus. C'est le cas récemment des vagues d'émotion suscitées par les attentats de 2015 ou bien les migrants en Méditerranée.

Il apparaît donc important pour les enfants d'apprendre à reconnaître et à exprimer clairement leurs émotions dans le but de les réguler, les contrôler et les faire passer aux autres. Au cycle 2, les émotions de base (peur, colère, tristesse et joie) sont développées pour les étoffer au cycle 3. Ce travail se fait en appui avec des albums de littérature de jeunesse, des jeux qui mettent en avant l'expression des élèves, des travaux de création littéraire ou artistique. À travers ces apprentissages, il s'agit de construire le lexique des émotions et des sentiments afin d'être capable de les exprimer de différentes manières.

Communiquer ses émotions : communication non-violente, les messages clairs

Exprimer ses émotions fait également partie des aspects de la communication. Pour aider à la construction de cet apprentissage, des méthodes existent comme celles déjà mises en avant par un certain nombre d'enseignants.

- ▶ **La communication non-violente** a été tirée des réflexions et des travaux de Marshall B. Rosenberg. Il s'appuie sur la métaphore du chacal et de la girafe. Le chacal ne sait pas parler de lui, accuse les autres de ce qu'il ressent, n'ose pas demander et ne sait pas dire « merci » ou « s'il te plaît ». Au contraire, la girafe exprime de l'empathie pour elle-même et pour les autres. À partir de cette histoire, Rosenberg explique les différentes situations de communication par la capacité à faire connaître ses émotions et les besoins qu'elles engendrent.

Cette communication non-violente se décompose en quatre étapes qu'il est possible de mettre en œuvre dans le cadre scolaire. Il s'agit ici de repères pour faciliter la relation et la communication dans la bienveillance.

- **L'observation** : il s'agit de décrire la situation en termes d'observations partageables.
 - **Les sentiments** : cette étape consiste à exprimer les sentiments suscités par la situation.
 - **Les besoins** : l'interlocuteur doit identifier et clarifier ses besoins face à la situation vécue.
 - **La demande** : il faut exprimer ce qui peut répondre aux besoins sans que cela ne se traduise par une exigence.
- ▶ Une autre démarche de communication est évoquée dans les programmes, celle **des messages clairs**. En lien avec la démarche précédente, utilisée dans la pédagogie Freinet et issue des travaux de la canadienne Danielle Jasmin, cette technique se situe dans le prolongement de l'identification de ses émotions et sentiments. À partir de l'expression générale de ses émotions, on affine en s'adressant plus particulièrement

à un autre interlocuteur en fonction de la situation vécue. Le récepteur du message doit alors apprendre également à formuler une réaction adaptée à la situation de communication.

Les enjeux pédagogiques et didactiques

Selon différentes définitions, comme celle du Larousse, le **respect** peut se définir comme « *un sentiment de considération envers quelqu'un qui porte à le traiter avec des égards particuliers* ». Il s'agit de faire prendre conscience de la dignité de la personne humaine et de la considération que l'on peut lui témoigner.

Le travail de décentrement commencé en maternelle doit être poursuivi. En développant plus spécifiquement ce qui est attendu en éducation morale et civique, **l'élève doit comprendre qu'il fait partie d'un ensemble plus vaste que sa famille ou son lieu d'habitation. Il est membre de la société qui l'entoure.** Il est alors important de développer avec lui les attitudes à adopter avec des gens qui ne font pas partie de ces premiers cercles.

À la lecture des programmes, il est à noter que les items concernant les connaissances et les compétences liés au respect s'étoffent de 5 à 7 du cycle 2 au cycle 3. Cet accroissement va de pair avec un décentrement progressif demandé à l'élève.

La progression des connaissances et compétences, même si le professeur des écoles est libre de ses choix, part de **la connaissance de la diversité** de la société française pour évoluer vers **la construction de son propre point de vue qui prend en compte celui des autres et l'accepte** : notion de la **tolérance** (au cycle 3). Entre-temps, l'élève aura abordé le respect des engagements, son comportement, sa tenue et son langage, les échanges et l'écoute (en lien avec les réseaux sociaux au cycle 3).

Le travail autour des émotions et des sentiments vise à mieux les connaître et mieux les identifier. Les mettre en mots et les discuter permet une meilleure connaissance de ceux d'autrui. Cela constitue la base de l'écoute et du débat. Au-delà de la connaissance, c'est le partage et la régulation des émotions et des sentiments qui sont attendus. L'élève doit pouvoir identifier sa réaction face à une situation (littérature, œuvre d'art, nature ou encore vie de la classe), l'exprimer clairement puis l'utiliser si possible. Au cycle 2, pour faire suite à ce qui a été engagé en maternelle, c'est d'abord à travers le vocabulaire que la reconnaissance et la connaissance des émotions sont proposées. Au cycle 3, les règles de communication sont progressivement posées avec les élèves.

B. Acquérir et partager les valeurs de la République

Être citoyen en France, c'est concilier des droits et des devoirs pour participer pleinement au fonctionnement démocratique de notre société. Les devoirs peuvent être vus comme des contraintes mais ils existent également pour protéger. De même, le droit évolue régulièrement pour s'adapter à ce qu'exige la société.

1 Le respect des règles de la vie collective

Les règles communes

Vivre en collectivité impose des contraintes aux élèves et donc leur demande des efforts. Ils doivent être mis en rapport avec les bénéfices apportés comme **maîtriser des apprentissages nouveaux** ou **être en sécurité**. Différents types et niveaux de textes sont à prendre en compte dans ces règles de vie collective.

La loi, votée par les représentants des citoyens, elle est la même pour tous. Les adultes, qui y sont soumis, en sont les porteurs et les référents par rapport aux élèves.

Le règlement intérieur de l'école, propre à chaque établissement, ainsi que les règles de vie de la classe élaborées collectivement avec les élèves, sont autant de textes qui posent un cadre de droits et de devoirs. Il est important de souligner que tous ces textes plus proches des élèves restent en accord avec la loi républicaine et peuvent être vus comme des interprétations de celle-ci.

Le corollaire des règles posées se retrouve dans la sanction ou la punition. Que cela soit au niveau de la classe ou de la société, une conduite hors règlement fait l'objet d'une sanction. Ces sanctions sont définies dans le cadre de la loi à l'échelle de la société, de même que la punition est définie à l'échelle de l'école ou la classe en fonction des règlements établis.

Droits et devoirs

Droits et devoirs sont souvent liés et fonctionnent de manière réciproque. L'enfant a le droit d'être protégé et éduqué ce qui amène la **scolarité obligatoire**. Il a le droit de grandir au sein d'une famille, il est alors sous l'autorité de ses parents. Les enfants comme les adultes ont l'obligation de respecter les lois communes et ils encourent des sanctions en cas de faute ou manquement à ces règles. À partir de 13 ans, le juge des enfants peut appliquer des sanctions éducatives.

2 La connaissance des valeurs, des principes et des symboles de la République française et de l'Union Européenne

Les symboles de la République française

C'est dans l'article 2 de la Constitution française de 1958 que sont nommés les symboles de la République, au nombre de trois : « *L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L'hymne national est La Marseillaise. La devise de la République est Liberté, Égalité, Fraternité.* » Ils apparaissent au moment de la Révolution mais ne deviennent des symboles officiels qu'à partir de la Troisième République.

► **Le drapeau tricolore**

Il en est fait mention la première fois le 17 juillet 1789 lorsque le roi Louis XVI reçoit une cocarde tricolore à l'hôtel de ville de Paris. Les couleurs bleu et rouge représentent celles de Paris, le blanc étant celle du roi. Il acquiert une forme définitive en février 1794 même s'il a été plusieurs menacé au cours du XIX^e siècle.

► *L'hymne national*

Accompagnant actuellement la plupart des manifestations officielles, c'est à l'origine une composition de Rouget de Lisle en 1792, pour l'Armée du Rhin, lors de l'entrée en guerre de la France contre l'Autriche. Il a été repris par les fédérés de Marseille en août 1792 au cours de la prise des Tuileries. Il s'est ensuite répandu pour devenir chant national en 1795. Il faut attendre la III^e République et 1879 pour qu'il devienne hymne national sous le titre de « La Marseillaise ».

► *La devise*

Les trois concepts contenus dans la devise sont déjà présents à l'époque des Lumières. En 1790, Robespierre propose que ces mots soient inscrits sur les uniformes et les drapeaux mais sans succès. Cette formule sera mise de côté au cours du XIX^e siècle durant les différentes périodes des Empires. Elle resurgit lors de la révolution de 1848 pour finalement s'imposer avec la III^e République qui fait inscrire la devise sur les frontons des édifices publics à partir du 14 juillet 1880. Elle figure dans les constitutions de 1946 et 1958.

Les mots qui composent notre devise font référence à des faits ou des moments historiques. « La Liberté » se rapporte à la prise de la Bastille le 14 juillet 1789, « l'Égalité » à l'abolition des privilèges en août 1789 et « la Fraternité » n'apparaît que plus tard dans le processus de la Révolution.

► *Marianne*

C'est une figure allégorique qui remplace celle du roi pour incarner la République naissante au moment de la Révolution. Le bonnet phrygien porté par les esclaves affranchis en Grèce et à Rome est repris par les révolutionnaires venant du Midi pour symboliser la Liberté. Marianne ou Marie-Anne est un prénom répandu au XVIII^e siècle. Son emploi personnifie le peuple ou la République. Présente sur les timbres-poste et dans les mairies sous la forme d'un buste le plus souvent, elle a régulièrement emprunté les traits de femmes françaises connues. Le maire n'a pas ailleurs aucune obligation à placer Marianne dans sa mairie.

► *Le 14 juillet*

Après beaucoup d'hésitations sur la date et le symbole à mettre en avant, les députés de la III^e République votent le 6 juillet 1880 la loi qui impose le 14 juillet comme fête nationale. Cette date commémore plutôt le 14 juillet 1790, fête de la Fédération mais dans l'esprit collectif c'est le 14 juillet 1789 qui est mis en avant. Actuellement, ce jour réunit des manifestations officielles telles que le défilé sur les Champs-Élysées et festives avec les bals dans les communes du pays.

► *Le coq*

Présent dans l'histoire de notre pays depuis très longtemps (gallus en latin signifie « coq » et « gaulois »), il ne représente pas un symbole officiel. Il est par contre très utilisé en ce qui concerne la représentation de la France notamment lors de rencontres sportives. Présent également dans les représentations associées au roi de France dès le XVI^e siècle, la Révolution s'en emparera. L'empereur Napoléon le jugera par contre trop faible. Il revient ensuite en force sous la III^e République.

Les valeurs et principes de la société française : liberté, égalité, fraternité, solidarité, laïcité

Les valeurs de la République sont des idéaux et sont énoncées dans la devise : liberté, égalité, fraternité. Les principes sont posés dans le texte fondateur qu'est la Constitution de 1958 et qui définit le cadre de notre société comme l'égalité de tous devant la loi, la démocratie ou encore l'indivisibilité de la République.

► *Liberté, égalité, fraternité*

Ces valeurs proviennent historiquement d'un long cheminement politique. Elles fondent l'identité nationale. Depuis la Révolution et la Déclaration des Droits de l'Homme en 1789, **la liberté et l'égalité** reposent sur un idéal républicain qui entend émanciper tous les individus, même si l'histoire de la République a pu parfois être en contradiction avec ces valeurs. En pratique, cela se manifeste par **l'application de la même loi pour tous les citoyens sur l'ensemble du territoire national**.

La fraternité est définie comme une valeur de la République à partir de la révolution de 1848 dans notre devise. Elle rappelle **la solidarité et l'amitié nécessaires pour rassembler toutes les composantes de la société** et ainsi surmonter les différences de rang qui pouvaient avoir cours sous l'Ancien Régime. Le respect mutuel et la paix font partie de cet esprit de fraternité présent dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

► *La solidarité*

Cette valeur présente au sein de la société française se situe dans le champ économique. Elle nécessite **un engagement réciproque et une responsabilité de chacun afin de maintenir une cohésion sociale**. Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale que cette solidarité prend réellement forme au niveau de l'état pour compléter ou prendre le relais de ce qui se faisait déjà au niveau familial ou bien encore dans les corporations de métiers. Cela se concrétise en 1945 par la création de la Sécurité sociale avec pour but de généraliser une couverture.

► *La laïcité*

Afin de garantir à chacun le droit de croire ou de ne pas croire, l'État ne peut pas être engagé aux côtés d'une croyance. **Il doit rester neutre et défendre la liberté de tous**. Il ne s'agit pas de nier le religieux de la part de l'État mais plutôt d'adopter une attitude d'abstention vis-à-vis de ces questions. Dans son article 10, la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen affirme **la liberté de conscience**. Dans les faits, l'État ne prend réellement ses distances avec la religion qu'à partir des années 1880-1900 avec les lois de laïcisation de l'école puis la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1905.

3 Les cadres d'une société démocratique

Le droit et la loi, les textes et lois fondateurs, la démocratie : son fonctionnement et son organisation (différents organes)

► *Le droit désigne l'ensemble des règles qui gèrent la vie en société*

C'est le moyen de gérer les conflits que peut provoquer la vie collective. Les règles de la vie collective en sont l'expression directe. Les règles du droit nécessitent également l'intervention d'un tiers pour être appliquées et respectées, qu'il s'agisse de l'État ou de l'enseignant. Et le droit impose également une réciprocité. Par exemple, les adultes de l'école doivent tout autant respecter les règles de droit que les élèves.

Les principes du droit peuvent être appréhendés et réfléchis avec les élèves au travers des différents textes qui régissent notre société : la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789, la Convention internationale des droits de l'enfant ou la Constitution de la V^e République française. Ce dernier est le texte de référence de la République française à partir duquel découlent toutes les autres règles de notre société. **Les droits de l'Homme y sont présents et défendent l'idée que chacun a le droit de vivre librement à condition de respecter la liberté des autres membres du genre humain, sans leur nuire.**

► *La France : une démocratie*

La République française est **une démocratie représentative**. Le peuple est représenté par des élus, les députés, qui votent les lois et le budget de l'État. Selon l'article 3 de la Constitution « *sont électeurs, dans les conditions déterminées par la loi, tous les nationaux français majeurs des deux sexes, jouissant de leurs droits civils et politiques.* »

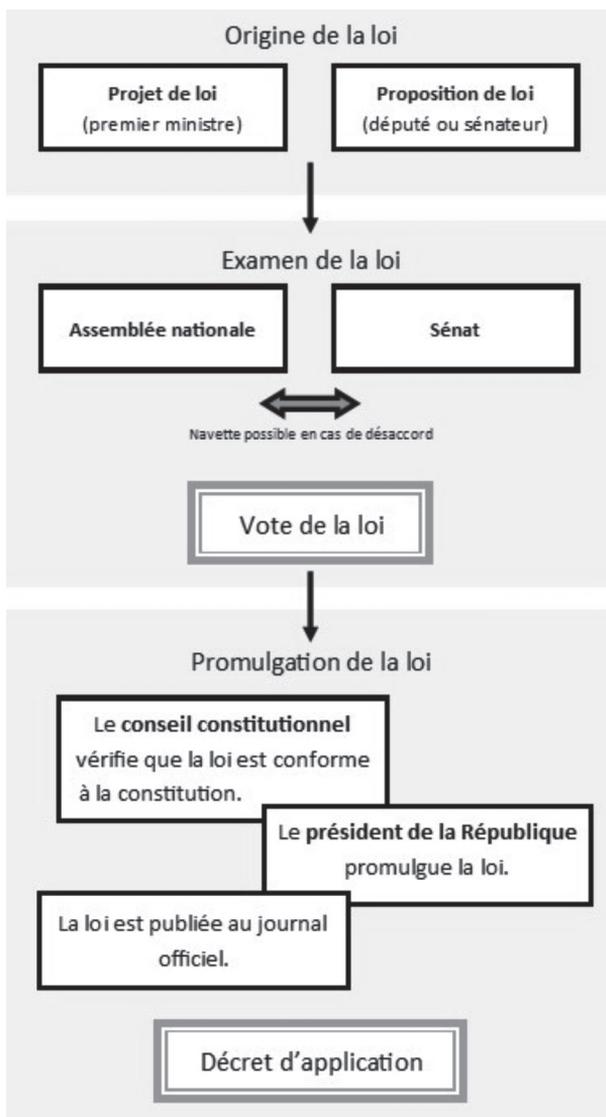
L'égalité des citoyens face au vote n'a pas toujours été la même depuis sa mise en place au moment de la Révolution. D'abord réservé aux hommes (et ce jusqu'en 1944), il est également lié au paiement de l'impôt (vote censitaire) ou bien encore conditionné à la durée du domicile. Il ne se fait pas dans le secret, l'isoloir n'arrivant qu'en 1913. Les différents régimes successifs du XIX^e siècle l'ont souvent utilisé et manipulé selon leur convenance. Ce n'est qu'avec l'installation de la République après 1870 que la démocratie peut mieux s'exprimer et les citoyens prendre une part active à son fonctionnement.

► *La loi*

La loi est élaborée par les représentants de la Nation que sont **les parlementaires** : les **députés** de l'Assemblée nationale et les **sénateurs**, élus du Sénat.

Les députés sont au nombre de 577 et sont élus pour cinq ans au suffrage universel direct uninominal, majoritaire à deux tours. Ils participent au travail législatif et au travail de contrôle. Les sénateurs sont élus au suffrage universel indirect pour six ans et renouvelés par moitié tous les trois ans. Ils sont au nombre de 348 depuis 2011.

De l'élaboration à l'application de la loi



Dans le cadre de la séparation des pouvoirs en vigueur dans notre démocratie, l'exécution de la loi relève de la responsabilité du président de la République et de son gouvernement.

► **Le président de la République et son gouvernement**

Le président de la République est élu pour cinq ans au suffrage universel direct dans le cadre de la V^e République et la révision constitutionnelle adoptée le 24 septembre 2000 par référendum. L'article 5 de cette constitution fixe ainsi les rôles du président :

- Il incarne l'autorité de l'État.
- Il arbitre et veille au respect de la Constitution.

- Il assure le fonctionnement normal des pouvoirs publics.
- Il assure la continuité de l'État.
- Il est le garant de l'indépendance nationale, de l'intégrité du territoire et du respect des traités.
- Il gère la diplomatie internationale.

Pour diriger le pays et mettre en œuvre sa politique, le président nomme un **Premier ministre** et un **gouvernement** en accord avec son Premier ministre. Le gouvernement exécute les lois et dirige la politique nationale. Il a la possibilité de préparer des projets de loi qui seront soumis aux parlementaires.

► *Le Conseil constitutionnel*

Organe créé en 1958, le Conseil constitutionnel est le **garant du respect de la Constitution**. Il assure ainsi le contrôle de la constitutionnalité des lois et des traités. Il doit vérifier leur conformité avec la Constitution. Il veille à la séparation des pouvoirs. Il a également la charge de la vérification de la légalité des consultations nationales comme les élections et les référendums.

L'Union Européenne : historique, symboles, valeurs

La construction européenne se base avant tout sur une volonté d'instaurer et de garantir une paix durable entre les États. Les premiers domaines concernés sont l'économie et la politique. Au fur et à mesure, l'environnement, la défense internationale et la criminalité vont faire partie de cette solidarité entre États membres.

Historiquement, c'est en 1950 à la suite des conflits mondiaux qui ont ruiné le continent que la Communauté européenne du charbon et de l'acier voit le jour (CECA). C'est une première union économique et politique avec l'objectif affiché du développement économique pour assurer la paix. Les pays fondateurs sont au nombre de six : la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas. Ils signent ensuite le traité de Rome en 1957 pour créer un marché commun et fonder la Communauté Économique Européenne (CEE).

Depuis, beaucoup de pays ont rejoint cette communauté. En 1973, c'est le cas du Danemark, de l'Irlande et du Royaume-Uni qui adhèrent à l'Union Européenne le 1^{er} janvier. Puis au cours des années 1980, la Grèce et ensuite l'Espagne et le Portugal rejoignent la CEE. Les années 1990 marquent l'achèvement de la mise en place du marché unique européen avec la libre circulation des biens, des services, des personnes et des capitaux. En 1993, le traité de Maastricht fonde l'Union européenne. Puis en 2002, la mise en circulation de l'Euro, monnaie commune, met en pratique le libéralisme économique prôné par cette Union.

La construction de la France et celle de l'Europe vont de pair actuellement. Même depuis les années 1990 et l'élargissement important de l'Union, le couple France/Allemagne demeure un moteur fort de l'avancée de l'Europe politique et économique. Cette dynamique a connu un revers notable lors de la décision des Britanniques de sortir de l'Union européenne à l'occasion du référendum du 23 juin 2016. Cette séparation est effective depuis le 31 décembre 2020.

Les symboles de l'Union Européenne

Les symboles de l'Union Européenne représentent une histoire commune liant les pays autour de la paix, de la solidarité entre États, d'une unité politique pour porter cette identité européenne.

► *Le drapeau européen*

Le drapeau a été défini dès 1955 par le Conseil de l'Europe. Indépendamment du nombre de pays, les 12 étoiles présentes sont associées à une unité ou à une plénitude de l'Union. La forme du cercle représente la solidarité et l'harmonie entre les peuples. Le fond couleur azur symbolise la souveraineté.

► *L'hymne européen*

La mélodie provient du thème musical de l'*Ode à la joie* tirée de la neuvième symphonie de Ludwig van Beethoven composée en 1823. Il ne remplace pas les hymnes nationaux des pays membres mais met en avant la fraternité des pays et leur unité dans la diversité. Il n'est pas chanté.

► *La journée de l'Europe*

La journée de l'Europe est célébrée le 9 mai en mémoire du 9 mai 1950, date de la déclaration de Robert Schuman au cours de laquelle il a exposé sa vision d'une organisation européenne pour garantir la paix entre États. Ce texte est considéré comme l'acte fondateur de l'Europe politique.

► *La devise de l'Union européenne*

Cette devise est « *Unis dans la diversité* ». Elle met en avant les efforts de l'Union européenne en faveur de la paix et de la prospérité économique.

► *La monnaie unique*

Diffusé sous forme de pièces et de billets depuis le 1^{er} janvier 2002, l'euro est un symbole fort de la construction commune. Les pièces mettent en avant, sur une face, l'unité européenne et sur l'autre les identités nationales.

Les enjeux pédagogiques et didactiques

Cette partie du programme sur les valeurs de la République amène les élèves à réfléchir sur **leur place dans une démocratie et ce que veut dire vivre dans un pays libre**. Les conditions de cette liberté seraient-elles possibles sans les lois et les règles qui nous encadrent et nous protègent ?

Respecter et comprendre les règles de la vie collective proposent tout à la fois une application des règles et une compréhension de celles-ci. Ces différents paliers à travers les cycles permettent un apprentissage et une exploration de la place des règles dans les relations entre les personnes, par rapport au cadre de notre société.

Cela nécessite de comprendre pour les élèves que la règle ne se limite pas à des interdits. C'est une façon de protéger la collectivité et ses membres les plus faibles des agissements des individus les plus forts. Les élèves doivent arriver à intégrer qu'une

règle n'est utile que lorsqu'elle a pour objectif de protéger et que cela implique la limitation de certaines libertés individuelles ou collectives. Il est important que cela puisse se vivre au sein de l'espace scolaire. **Le bon fonctionnement des règles implique une connaissance de ses obligations et de ses droits.**

En ce qui concerne **les valeurs, les principes et les symboles de la République française**, la progressivité se fait dans un premier temps à partir de l'identification des symboles en cycle 2 puis de la connaissance des valeurs et des principes pour continuer en cycle 3 par la compréhension, la définition et l'explication de ces éléments. C'est à travers le fonctionnement de la démocratie que ces valeurs prendront du sens pour les élèves. Dernier point de ce travail sur **les valeurs avec la laïcité**. Elle est définie comme la liberté de penser, de croire ou de ne pas croire. En cycle 3, la Charte de la laïcité servira de base pour définir clairement les enjeux de l'école autour de cette question.

La partie qui aborde les cadres d'une société démocratique peut paraître abstraite pour des élèves de primaire. Le rapprochement avec le fonctionnement dans le cadre scolaire peut apporter une meilleure compréhension. L'élaboration de règles dans la classe et leur respect permet de constater la nécessité d'un cadre pour une vie en collectivité. Il ne s'agit pas seulement d'énumérer les institutions mais surtout de faire comprendre aux élèves en quoi elles définissent notre démocratie dans laquelle ils ont une place à prendre. À ce titre, les différents niveaux d'expression de la démocratie représentative sont abordés, de la commune aux pays européens.

C. Construire une culture civique

Dans notre société, **le citoyen incarne les valeurs républicaines**. C'est-à-dire qu'il appartient à la société civile et il est acteur législatif. Il est soumis à des lois qu'il a lui-même élaborées dans la perspective de l'intérêt général. Cette participation des citoyens à la « chose publique » (république) conduit à la formation de son identité républicaine, que l'on pourrait appeler également le civisme.

1 L'engagement dans la classe, l'école

Coopérer. La coopération en tant que pédagogie a montré toute sa richesse en ce qui concerne l'estime de soi, les relations au sein de la classe ainsi qu'avec l'enseignant, l'apprentissage, la relation au savoir ou l'évaluation. Tous ces aspects ont été démontrés et expérimentés en premier lieu par C. Freinet. Dans une classe, cette pédagogie nécessite un apprentissage de la part des élèves et cela ne s'improvise pas. Des règles doivent être posées qui précisent le rôle de chacun. Ces différents aspects se retrouvent dans l'entraide lors de jeux ou d'activités en maternelle, le partenariat dans les activités sportives ou bien encore dans la réalisation de projets collectifs.

Au sein de la classe, de l'établissement, construire **un projet solidaire** est un apprentissage de la vie collective. C'est également un exercice digne qui apprend aux élèves à assumer leurs responsabilités. Un travail approfondi autour de toutes les formes de discrimination trouve sa place dans ce contexte. La solidarité entre élèves, l'engagement dans des projets communs sont autant d'occasions d'aborder, de sensibiliser puis d'impliquer les élèves sur des sujets qui animent notre société.

2 Le sens de l'intérêt général

Cette notion de solidarité trouve toute sa place dans cette partie sur **le sens de l'intérêt général**. Comme le précise l'Éducation nationale, il s'agit de **donner des références au bien commun, au développement durable et à la Nation**.

L'éducation au développement durable fait partie intégrante des programmes scolaires depuis plusieurs années. C'est une dimension transversale qui peut englober de nombreux aspects. À l'échelle de l'école, elle s'appuie le plus souvent sur la mise en place de projets concrets en lien avec le quotidien des élèves et qui ont un impact direct sur leur environnement proche. **Ce développement de projet s'appuie le plus souvent sur une pédagogie active qui implique directement les élèves dans la conception et la réalisation.**

Le terme de **Nation** est sans doute difficile à définir auprès des élèves. Historiquement, la nation française peut se définir comme une formation politique originale fondée sur la souveraineté du peuple et la volonté générale. Elle recouvre trois sens : **un sens juridique, un sens social et un sens historique**. Le sens juridique peut se comprendre par un peuple souverain et des citoyens égaux devant la loi. Le sens social exprime une population qui vit dans un territoire défini, avec la même nationalité et les mêmes lois. Le sens historique, c'est une population qui se retrouve dans le même sentiment d'un passé commun, d'un héritage culturel à transmettre et d'une histoire qui s'inscrit dans une continuité.

Le travail sur **la nationalité** va de pair avec celui de la Nation. La nationalité française résulte d'une attribution ou d'une acquisition. L'attribution se fait par filiation ou par la naissance en France de parents nés en France. L'acquisition se décline en plusieurs mesures. Elle est par exemple de plein droit lorsque la personne est née en France et réside en France sans interruption.

3 Le jugement, l'esprit critique

Après la loi du 29 juillet 1881

Le travail sur l'information est indispensable à la formation du citoyen afin de lui donner les moyens d'exercer **son propre jugement et son esprit critique**. La presse est un outil démocratique nécessaire afin que l'information soit libre et pluraliste au service du citoyen. L'histoire mouvementée entre la presse et les différents pouvoirs en place au cours des siècles passés reflète bien le pouvoir associé à la maîtrise et à la diffusion de l'information. La loi du 29 juillet 1881 marque un tournant important. Elle supprime l'autorisation préalable qui permettait au pouvoir politique d'autoriser ou non une publication. Elle protège également la presse en portant le règlement des litiges devant la justice et non plus devant une autorité administrative soumise au pouvoir du moment. Après 1881, la liberté de la presse connaît encore des limitations et des évolutions. Des limitations au cours des conflits mondiaux lorsque la censure se fait plus présente. Des évolutions lorsque l'audiovisuel est libéré de la tutelle de l'État en juillet 1982. Cela ouvrira la porte à la création des radios et des chaînes de télévision privées.

La place importante que détient maintenant Internet dans la diffusion de l'information est indispensable à prendre en compte dans le cadre de la formation de l'esprit critique des jeunes. Les sources disponibles sont très diverses et l'information s'affranchit des sites institutionnels des organes de presse reconnus. Ces canaux échappent de plus à la déontologie de la presse traditionnelle. Un nombre important de fausses nouvelles y est diffusé et relayé sans être vérifié.

La relation précoce qu'entretiennent les jeunes avec les outils numériques oblige l'école à prendre en charge l'**apprentissage de l'information** pour leur faire comprendre ce qu'est la presse et proposer une formation efficace pour appréhender la manière de s'informer. Trois axes principaux s'en dégagent : **varier et croiser les sources d'information, identifier les sources de ces informations et enfin vérifier les faits mis en cause.**

L'outil du **débat** est une forme pédagogique au service de l'apprentissage de l'argumentation, de la formation du citoyen et de la justification de son point de vue. Il requiert de la part de l'enseignant une préparation spécifique et une mise en place matérielle particulière afin de remplir les objectifs attendus d'une telle discussion réglée. Pour garantir une égalité des participants, une organisation des tables en carré ou en cercle permet à chacun de se situer au même niveau. Ensuite, le débat ne se limite pas à donner son avis sans argumentation. Le sujet doit être bien défini et chaque participant aura pris le temps de réfléchir aux idées nécessaires à la discussion. L'issue du débat doit comporter une décision ou la formulation d'un consensus.

Les enjeux pédagogiques et didactiques

Dans le cadre de la construction de la culture civique, les programmes en lien avec l'engagement insistent sur la **coopération**. Celle-ci peut intervenir aussi bien au cours du travail quotidien dans le cadre de projets qu'au cours de la vie scolaire en général. Cette coopération nécessite une préparation et un apprentissage de la part de l'enseignant et des élèves. Ils doivent apprendre à exprimer leurs besoins et à donner leurs idées sans craindre de se tromper ou de se voir juger. L'enseignant de son côté, doit être à l'écoute et s'adapter. Il faut ensuite créer et faire vivre les modalités de ce travail en commun à travers une répartition négociée des tâches. Cet étayage mutuel est profitable à tous et permet de dépasser l'image d'une compétition scolaire qui bloque de nombreux élèves.

Dans la pratique, il est possible de lier cet **apprentissage de l'engagement** au travail nécessaire pour acquérir l'attestation « Apprendre à porter secours » ou l'attestation de première éducation à la route.

Le sens de l'intérêt général se développe et se comprend dès le cycle 2 avec **la notion de bien commun** dans le cadre scolaire à partir de tous les éléments communs à chacun et qui nécessitent un partage ou une gestion commune. La dernière modification des programmes de 2020 intègre de manière plus précise encore les aspects liés à l'environnement, au développement durable et à la responsabilisation individuelle et collective dans ce domaine. En cycle 3, l'intérêt général est également abordé à travers des thèmes plus vastes comme la Nation, la société et la place du citoyen. Des liens avec

l'histoire peuvent apporter des éclairages intéressants sur la construction des valeurs collectives ou les conquêtes sociales. Le développement durable peut prendre appui sur la géographie au travers des thèmes de la consommation, de la mobilité ou de l'habitat.

La formation à l'esprit critique suit une progression du cycle 2 au cycle 3. Cela permet de confronter les élèves au débat et à l'argumentation. Ils peuvent ainsi commencer à envisager **leur place de citoyens** à partir de leur participation aux débats et aux institutions de la société. Pédagogiquement, il s'agit dans un premier temps de découvrir les différents supports de l'information pour ensuite s'interroger sur leur fiabilité. Pour la prise de parole, en cycle 2, les élèves acquièrent les règles de la discussion en groupe. En cycle 3, ils approchent davantage l'argumentation en travaillant sur la justification des points de vue. Les objets d'enseignement présents dans les programmes proposent de les faire travailler sur des situations fictionnelles, d'identifier les valeurs en tension et de discuter sur les choix. Enfin, pour construire la notion de discernement, les élèves sont amenés à reconnaître ce qui relève du stéréotype et du préjugé afin de pouvoir les dépasser. Tous ces éléments offrent une richesse de mise en situation dans la discussion réglée ou le débat de classe que les enseignants ont la nécessité de développer chaque semaine dans leur classe.

Exercez-vous !

Testez vos connaissances en EMC

1. **Quels sont les 5 textes fondateurs de notre société sur lesquels s'appuient les programmes d'enseignement ?**
2. **Quels sont les objectifs de l'enseignement de l'EMC à l'école ?**
3. **Quels sont les enjeux pédagogiques et didactiques de l'EMC à l'école ?**
4. **Quel est le parcours d'une loi, de son élaboration à son application ?**
5. **Donnez les différentes étapes de l'Union européenne.**
6. **Complétez le tableau.**

Quels sont...	de la France	de l'Europe
La devise		
L'hymne		
Le drapeau		
La journée		

7. **Que symbolisent les deux drapeaux ?**
8. **À quoi correspondent les dates des deux journées nationale et européenne ?**

Exercez-vous !

Entraînez-vous au CRPE en histoire et en EMC

Domaine histoire, géographie, enseignement moral et civique.

Épreuve notée sur 20 – Durée 3 heures – Coefficient 1

Composante histoire (10 points)

1. **Quelles évolutions pour la démocratie en France à partir de 1848 ? Pour répondre, appuyez-vous autant que vous le jugerez utile sur le dossier documentaire.**
2. **Élaborez une séquence sur le temps de la République pour une classe de CM2 en insistant sur l'évolution de la démocratie.**

Vous développerez une séance de cette séquence, plus particulièrement sur un des droits fondamentaux de la démocratie, le droit de vote

- en définissant les objectifs d'apprentissage et les compétences travaillées,
- en indiquant quels documents issus du dossier documentaire vous utiliserez,
- en détaillant l'exploitation pédagogique d'un des documents.

Composante EMC (10 points)

3. **Vous détaillerez dans le cadre de la construction de la culture civique, les différentes compétences liées au vote et leurs évolutions entre le cycle 2 et le cycle 3.**
4. **Dans le cadre de l'élection présidentielle, vous préparez dans votre classe une séquence d'apprentissage autour des élections. Vous développerez cette séquence en précisant les objectifs d'apprentissage et points d'appui des programmes ainsi que les documents issus du dossier documentaire. Vous présenterez plus en détail une séance centrée sur un débat au sein de la classe.**

Document 1 : extrait du programme d'enseignement du cycle de consolidation (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020)

Thème 1 : Le temps de la République

Des républiques,
une démocratie :
des libertés,
des droits
et des devoirs.

L'étude du centenaire de la République célébré en 1892 est mise en perspective pour montrer que les Français ont vécu différentes expériences politiques depuis la Révolution y compris celles ayant suscité conflits et violences (1830, 1848, 1870). Les cérémonies mettent en scène les symboles républicains. On montre aux élèves que pendant cette période s'enclenche également un nouveau processus de colonisation. À partir des années 1880, l'adhésion à la République se construit en partie par l'école gratuite, laïque et obligatoire. Les bâtiments et les programmes de l'école de la République facilitent l'entrée concrète dans le sujet d'étude. À partir de quelques exemples accessibles, on montre que les libertés (liberté d'expression, liberté de culte...) et les droits (droit de vote, droits des femmes...) en vigueur aujourd'hui, sous la Ve République, sont le fruit d'une conquête et d'une évolution de la démocratie et de la société et qu'ils sont toujours questionnés. On découvre des devoirs des citoyens.

Document 2 : Extraits du décret du 5 mars 1848

LE GOUVERNEMENT PROVISOIRE DE LA RÉPUBLIQUE,

Voulant remettre le plus tôt possible aux mains d'un Gouvernement définitif les pouvoirs qu'il exerce dans l'intérêt et par le commandement du peuple,

DÉCRÈTE :

Art. 1er. Les assemblées électorales de canton sont convoquées au 9 avril prochain (1) pour élire les représentants du peuple à l'Assemblée nationale qui doit décréter la constitution.

Art. 2. L'élection aura pour base la population.

Art. 3. Le nombre total des représentants du peuple sera de neuf cents, y compris l'Algérie et les colonies françaises.

Art. 4. Ils seront répartis entre les départements dans la proportion indiquée au tableau ci-joint.

Art. 5. Le suffrage sera direct et universel.

Art. 6. Sont électeurs tous les Français âgés de vingt et un ans, résidant dans la commune depuis six mois, et non judiciairement privés ou suspendus de l'exercice des droits civiques.

Art. 7. Sont éligibles tous les Français âgés de vingt-cinq ans, et non privés ou suspendus de l'exercice des droits civiques.

Art. 8. Le scrutin sera secret. [...]

Art. 13. Le présent décret sera immédiatement envoyé dans les départements, et publié et affiché dans toutes les communes de la République.

Fait à Paris, en conseil de Gouvernement, le 5 mars 1848.¹

1. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55396909/f6.item.texteImage5> (consultée le 7 juillet 2021).

■ Document 3 : l'éloge du suffrage universel, extraits du discours de Léon Gambetta au cirque du Château d'Eau à Paris (9 octobre 1877).

« [...] Comment ne voyez-vous pas qu'avec le suffrage universel, si on le laisse librement fonctionner, si on respecte quand il s'est prononcé, son indépendance et l'autorité de ses décisions, – comment ne voyez-vous pas, dis-je –, que vous avez là un moyen de terminer pacifiquement tous les conflits, de dénouer toutes les crises, et que, si le suffrage universel fonctionne, dans la plénitude de sa souveraineté, il n'y a plus de révolution possible, parce qu'il n'y a plus de révolution à tenter, plus de coup d'état à redouter quand la France a parlé ? (*“Très bien ! Très bien !” Applaudissements.*)

C'est là, Messieurs, ce que les conservateurs, c'est là ce que les hommes qui, les uns de bonne foi, les autres par entraînement et par passion, préfèrent le principe d'autorité au principe de liberté, devraient se dire et se répéter tous les jours.

C'est que, pour notre société, arrachée pour toujours – entendez-le bien – au sol de l'ancien régime, pour notre société passionnément égalitaire et démocratique, pour notre société qu'on ne fera pas renoncer aux conquêtes de 1789, sanctionnées par la Révolution française, il n'y a pas véritablement, il ne peut plus avoir de stabilité, d'ordre, de prospérité, de légalité, de pouvoir fort et respecté, de lois majestueusement établies, en dehors de ce suffrage universel dont quelques esprits timides ont l'horreur et la terreur [...] je leur demande si le spectacle de ce peuple, calme, tranquille, qui n'attend avec cette patience admirable que parce qu'il sait qu'il y a une échéance fixe pour l'exercice de sa souveraineté, n'est pas la preuve la plus éclatante, la démonstration la plus irréfutable que les crises, même les plus violentes, peuvent se dénouer honorablement, pacifiquement, tranquillement, à la condition de maintenir la souveraineté et l'autorité du suffrage universel. (*profond mouvement.*) »¹

■ Document 4 : Peinture d'Alfred Henri Bramtot, 1889, esquisse pour la mairie des Lilas, *Le Suffrage universel*.²



1. In Vincent Duclert, *La République imaginée, 1870-1914*, Belin, Histoire de France, 2012, p. 150-151.
2. <https://www.parismuseescollections.paris.fr/fr/petit-palais/oeuvres/esquisse-pour-la-mairie-des-lilas-le-suffrage-universel#infos-principales>

Document 5 : Jeanne Deroin, extrait de la *pétition des femmes au gouvernement et au peuple français*, avril 1849.

« Inspirée et dirigée par le sentiment du droit et de la justice, nous avons accompli un devoir en réclamant le droit de prendre part aux travaux de l'assemblée législative. Ce n'est pas seulement au nom des femmes, mais dans l'intérêt de la société toute entière, et au nom d'un principe qui renferme en lui l'extinction radicale de tous les privilèges que nous avons demandé l'abolition du privilège de sexe. Nous n'avons pas consulté nos forces, mais seulement notre conscience et notre dévouement, et c'est avec une conviction profonde que, dans toutes les réunions électorales où l'on nous a accordé la parole, nous avons proclamé ce grand principe de l'égalité civile et politique des deux sexes. [...] Nous avons manifesté notre étonnement de voir des hommes qui se disent des hommes d'avenir, qui se déclarent démocrates-socialistes et qui repoussent les conséquences logiques et l'application des principes qui sont la base du socialisme, qui reculent devant la pratique et qui n'ont pas le courage de leur opinion, qui demandent l'abolition des privilèges et qui veulent conserver celui qu'ils partagent avec les privilégiés, celui qui est la source de tous les autres privilèges, de toutes les inégalités sociales, la domination de l'homme sur la femme. [...] La Constitution de 1848 a légalement aboli le privilège de race, de caste et de fortune, par l'affranchissement des esclaves noirs, par l'extinction des titres de noblesse, par la suppression du cens électoral, mais le privilège de sexe est resté sous-entendu dans cette constitution. »

Jeanne Deroin, *pétition des femmes au gouvernement et au peuple français*, avril 1849. ¹

Document 6 : Victor Hugo, extraits du discours à l'Assemblée nationale, 21 mai 1850.

« [...] Messieurs, le grand acte, tous ensemble politique et chrétien, par lequel la révolution de Février fit pénétrer son principe jusque dans les racines mêmes de l'ordre social, fut l'établissement du suffrage universel : fait capital, fait immense, événement considérable qui introduisit dans l'État un élément nouveau, irrévocable, définitif. Remarquez-en, messieurs, toute la portée. Certes, ce fut une grand-chose de reconnaître le droit de tous, de composer l'autorité universelle de la somme des libertés individuelles, de dissoudre ce qui restait des castes dans l'unité auguste d'une souveraineté commune, et d'emplir du même peuple tous les compartiments du vieux monde social ; certes, cela fut grand ; mais, messieurs, c'est surtout dans son action sur les classes qualifiées jusqu'alors classes inférieures qu'éclate la beauté du suffrage universel. (*Rires ironiques à droite*) [...]

Voilà les conseils que donne aux classes souffrantes le suffrage universel. (*Oui ! oui ! à gauche, – Rires à droite.*) Messieurs, dissoudre les animosités, désarmer les haines, faire tomber la cartouche des mains de la misère, relever l'homme injustement abaissé et assainir l'esprit malade par ce qu'il y a de plus pur au monde, le sentiment du droit librement exercé : reprendre à chacun le droit de force, qui est le fait naturel, et lui rendre en échange la part de souveraineté, qui est le fait social ; montrer aux souffrances une issue vers la lumière et le bien-être ; éloigner les échéances révolutionnaires et donner à la société, avertie, le temps de s'y préparer ; inspirer aux masses cette patience forte qui fait les grands peuples : voilà l'œuvre du suffrage universel (*Sensation profonde*), œuvre éminemment sociale au point de vue de l'État, éminemment morale au point de vue de l'individu.

Méditez ceci, en effet : sur cette terre d'égalité et de liberté, tous les hommes respirent le même air et le même droit. (*Mouvement.*) Il y a dans l'année un jour où celui qui vous obéit se voit votre pareil, où celui qui vous sert se voit votre égal, où chaque citoyen, entrant dans la balance universelle, sent et constate la pesanteur spécifique du droit de cité, et où le plus petit fait équilibre au plus grand. (*Bravo ! à gauche. – On rit à droite.*) Il y a un jour dans l'année où le gagne-pain, le journalier, le manœuvre, l'homme qui

1. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97900141.texteImage> (consultée le 8 juillet 2021)

traîne des fardeaux, l'homme qui casse des pierres au bord des routes, juge le Sénat, prend dans sa main, durcie par le travail, les ministres, les représentants, le président de la République, et dit : La puissance, c'est moi ! Il y a un jour dans l'année où le plus imperceptible citoyen, où l'atome social participe à la vie immense du pays tout entier, où la plus étroite poitrine se dilate à l'air vaste des affaires publiques ; un jour où le plus faible sent en lui la grandeur de la souveraineté nationale, où le plus humble sent en lui l'âme de la patrie ! (*Applaudissements à gauche. Rires et bruit à droite.*)

Quel accroissement de dignité pour l'individu, et par conséquent de moralité ! Quelle satisfaction, et par conséquent quel apaisement ! Regardez l'ouvrier qui va au scrutin. Il y entre, avec le front triste du prolétaire accablé, il en sort avec le regard d'un souverain. (*Acclamations à gauche. – Murmures à droite.*)

Or qu'est-ce que tout cela, messieurs ? C'est la fin de la violence, c'est la fin de la force brutale, c'est la fin de l'émeute, c'est la fin du fait matériel, et c'est le commencement du fait moral. (*Mouvement.*) C'est, si vous permettez que je rappelle mes propres paroles, le droit d'insurrection aboli par le droit de suffrage. (*Sensation.*) »¹

Victor Hugo défend vigoureusement le suffrage universel contre un projet de loi adopté le 31 mai 1850 dont les dispositions notamment imposaient, pour être électeur, de résider trois ans au même endroit. La loi aura pour effet de réduire le nombre des électeurs de près de trois millions.

Document 7 : Extrait de l'interview de M. Gabriel Attal, secrétaire d'État, porte-parole du gouvernement, à BFM TV le 23 juin 2021.

« JEAN-JACQUES BOURDIN

Les régionales, l'abstention très forte dimanche dernier, est-ce que la démocratie française est malade, je vous pose franchement la question, est-ce qu'elle est malade ?

GABRIEL ATTAL

Je crois qu'on peut dire que oui, évidemment, quand on a un tel niveau d'abstentions, ça veut dire qu'on engage le pronostic vital de notre démocratie, quelque part, quand on a des niveaux aussi... un niveau aussi abyssal d'abstentions...

JEAN-JACQUES BOURDIN

Je me souviens de cette phrase d'Albert CAMUS : "*Lorsque la démocratie est malade, le fascisme vient à son chevet. Et ce n'est pas pour prendre de ses nouvelles.*"

GABRIEL ATTAL

Oui, je pense qu'un tel niveau d'abstentions met en péril la démocratie, d'abord, parce que, quand on s'abstient, c'est sûr qu'on ne fait pas de choix dans une élection, mais c'est d'autres qui font un choix pour nous... [...] »²

Document 8 : « Fernand Grenier, à l'origine du droit de vote des femmes³

La question du vote des femmes fut posée au mois de mars 1944 par le député Fernand Grenier. Se référant aux déclarations du général de Gaulle pendant la guerre, Fernand Grenier souhaitait que l'Assemblée Consultative reconnaisse le droit de vote et d'éligibilité de la femme "*afin que nous lui manifestions notre solidarité et notre volonté de ne plus la traiter en mineure, en inférieure*".

1. <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/victor-hugo-21-mai-1850>
2. <https://www.vie-publique.fr/discours/280678-gabriel-attal-23062021-variant-delta-assurance-chomage-abstention>
3. <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr>

Cependant, malgré la volonté affichée par le Général de Gaulle dès 1942, un grand nombre de réticences virent le jour lors des débats sur le vote de l'amendement défendu par le député Grenier du 24 mars 1944 à l'Assemblée consultative provisoire.

Les interventions de M. Paul Giacobbi *“Pensez-vous qu'il soit très sage dans une période aussi troublée que celle que nous allons traverser que de nous lancer ex abrupto dans cette aventure que constitue le suffrage des femmes ?”* ou encore de M. Bissagnet : *“L'amendement Grenier amènera un déséquilibre très net, car il y aura deux fois plus de femmes que d'hommes qui prendront part au vote. Aurons-nous donc une image vraie de l'idée du pays ? En raison de ce déséquilibre, je préfère que le suffrage des femmes soit ajourné jusqu'à ce que tous les hommes soient rentrés dans leurs foyers, et c'est pourquoi je voterai contre l'amendement”* étaient représentatives des positions de certains des membres de cette Assemblée Consultative provisoire.

On entendit beaucoup d'arguments spécieux de procédure pour faire obstacle aux droits de vote et d'éligibilité des femmes. Heureusement, le courage et la détermination d'autres délégués permirent de contrebalancer ces résistances.

“Quand il s'agit de jeter les femmes dans le creuset de la guerre, est-ce que nous attendons ? Sera-t-il dit toujours que l'on exigera de nos compagnes l'égalité devant l'effort de la peine, devant le sacrifice et le courage, jusque devant la mort sur le champ de bataille et que nous mettrons des réticences au moment d'affirmer cette égalité”. (Robert Prigent, syndicaliste chrétien, membre du parti démocrate populaire)

L'amendement sur le droit de vote et d'éligibilité fut fermement défendu par le député Grenier et grâce à sa ténacité, l'article 16 de l'amendement fut adopté le 24 mars 1944 à la majorité de 51 voix contre 16 sur 67 votants et devient l'article 17 de l'ordonnance du 21 avril 1944 signée par De Gaulle. »

Document 9 : Charles de Gaulle, allocution télévisée, 18 octobre 1962.

« Tout le monde sait qu'en adoptant, sur ma proposition, la Constitution de 1958, notre peuple a condamné, à une immense majorité, le régime désastreux qui livrait la République à la discrétion des partis et, une fois de plus, avait failli jeter la France au gouffre. Tout le monde sait que, par le même vote, notre peuple a institué un Président, chef de l'État, guide de la France, clef de voûte des institutions, et a consacré le référendum qui permet au Président de soumettre directement au pays ce qui peut être essentiel [...]

Comme la preuve est ainsi faite de la valeur d'une Constitution qui veut que l'État ait une tête et comme, depuis que je joue ce rôle, personne n'a jamais pensé que le président de la République était là pour autre chose, je crois, en toute conscience, que le peuple français doit marquer maintenant par un vote solennel qu'il veut qu'il en soit ainsi, aujourd'hui, demain et plus tard. Je crois que c'est, pour lui, le moment d'en décider, car, autrement, les attentats qui ont été perpétrés et ceux qui sont préparés font voir que ma disparition risquerait de replonger la France dans la confusion de naguère et, bientôt, dans la catastrophe. [...] C'est pourquoi, Françaises, Français, m'appuyant sur notre Constitution, usant du droit qu'elle me donne formellement de proposer au peuple souverain, par voie de référendum, tout projet de loi qui porte sur l'organisation des pouvoirs publics, mesurant, mieux que jamais, la responsabilité historique qui m'incombe à l'égard de la patrie, je vous demande, tout simplement, de décider que dorénavant vous élirez votre Président au suffrage universel. »¹

1. <https://www.charles-de-gaulle.org/wp-content/uploads/2017/03/Discours-sur-lelection.pdf>

Connaissances indispensables en Géographie

A. Les attendus fin de cycle 2¹

Les élèves passent progressivement **d'un espace autocentré à un espace géographique**. Cette capacité de déconcentration permet aux élèves de comprendre les interactions entre l'espace et les activités humaines et de comparer des espaces géographiques simples. En fin de cycle, les élèves commencent à penser la planète, donc sa géographie, comme un tout dans sa variété et sa complexité.

1 Se situer dans l'espace

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

Attendus de fin de cycle

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

Repères de progressivité

Au CE2, on commence l'étude de l'espace géographique terrestre à travers quelques milieux géographiques caractéristiques. En partant de l'espace vécu puis en abordant progressivement les espaces plus lointains ou peu familiers, on contribue à la décentration de l'élève.

2 Explorer les organisations du monde

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

Attendus de fin de cycle

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

1. BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 Programme du Cycle 2

Repères de progressivité

- **Au CP** : les élèves observent et comparent leur mode de vie à celui de leurs parents et de leurs grands-parents, ils observent et décrivent des milieux proches puis découvrent aussi des milieux plus lointains et variés, en exploitant les projets de classe.
- **Au CE1** : les élèves étudient l'évolution des modes de vie et des événements remarquables à l'échelle de trois à quatre générations. Ils extraient les principales caractéristiques des milieux humanisés dans l'espace proche pour les comparer à des milieux plus lointains et variés : *comment habite-t-on, comment circule-t-on en ville, à la campagne, en France ou ailleurs ?*
- **Au CE2** : les élèves découvrent et comparent les modes de vie de quelques personnages, grands et petits, femmes et hommes (une paysanne, un artisan, une ouvrière, un soldat, un écrivain, une savante, un musicien, une puissante...), appréhendent quelques grands faits de quelques périodes historiques. À partir de critères de comparaison, les élèves découvrent comment d'autres sociétés vivent et quelles sont leurs relations à leur milieu (habitat, alimentation, vêtements, coutumes, importance du climat, du relief, de la localisation...). À partir de l'exemple d'un milieu urbain proche, ils étudient comment les sociétés humaines organisent leur espace pour exercer leurs activités : résidentielles, commerciales, industrielles, administratives, etc.

B. Les attendus de fin de cycle 3

1 Les Instructions Officielles¹

- ▶ « *Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie. Ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes [...] Les professeurs établissent des liens avec l'enseignement moral et civique et sont attentifs à la contribution effective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'atteinte des objectifs du cycle dans les différents domaines du socle commun – notamment les domaines 1 et 2.* »
- ▶ « **La notion d'habiter est centrale au cycle 3** ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à **observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles [...]** Pendant le cycle 3, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'**un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus**. La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. »

1. BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 Programme du cycle 3.

- « *La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4 [...] Pendant le cycle 3, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus.* »

2 Les compétences du cycle 2 et cycle 3

Compétences et connaissances associées	Compétences et connaissances associées
Cycle 2.	Cycle 3.
Se repérer dans l'espace et le représenter	Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Se repérer dans son environnement proche. • Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères. • Vocabulaire permettant de définir des positions (Gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). • Vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer et localiser les grands repères géographiques. • Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique. • Nommer, localiser et caractériser des espaces. • Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres. • Appréhender la notion d'échelle géographique. • Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
<ul style="list-style-type: none"> • Produire des représentations des espaces familiers (les espaces scolaires extérieurs proches, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties). • Quelques modes de représentation de l'espace. • Lire des plans, se repérer sur des cartes. • Éléments constitutifs d'une carte : titre, échelle, orientation, légende 	Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués
	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions, se poser des questions. • Formuler des hypothèses. • Vérifier. • Justifier.
	S'informer dans le monde du numérique
	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître différents systèmes d'information, les utiliser. • Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique. • Identifier la ressource numérique utilisée.

Compétences et connaissances associées	Compétences et connaissances associées
Cycle 2.	Cycle 3.
Situer un lieu sur une carte ou un globe ou sur un écran informatique	Comprendre un document
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des représentations globales de la Terre et du monde. • Situer les espaces étudiés sur une carte ou un globe. • Repérer la position de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents. • Savoir que la Terre fait partie d'un univers très vaste composé de différents types d'astres. <p>De l'espace connu à l'espace lointain :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les pays, les continents, les océans ; • la Terre et les astres (la Lune, le Soleil, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le sens général d'un document. • Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. • Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. • Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document
	Pratiquer différents langages en géographie.
	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger. • S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger. • S'appropriier et utiliser un lexique géographique approprié. • Réaliser ou compléter des productions graphiques. • Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.
Comparer des modes de vie	Coopérer et mutualiser
<ul style="list-style-type: none"> • Comparer des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements...) à différentes époques ou de différentes cultures. • Quelques éléments permettant de comparer des modes de vie : alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements, etc. • Quelques modes de vie des hommes et des femmes et quelques représentations du monde à travers le temps historique. • Les modes de vie caractéristiques dans quelques espaces très emblématiques. • Identifier et comprendre des interactions simples entre modes de vie et environnement à partir d'un exemple (l'alimentation, l'habitat, le vêtement ou les déplacements). 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances. • Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels. • Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.

Compétences et connaissances associées	Compétences et connaissances associées
Cycle 2.	Cycle 3.
<p>Comprendre qu'un espace est organisé</p> <p>Découvrir le quartier, le village, la ville :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ses principaux espaces et ses principales fonctions. • Des espaces très proches (école, parc, parcours régulier, etc.) puis proches et plus complexes (quartier, village, centre-ville, centre commercial, etc.), en construisant progressivement des légendes. • Des organisations spatiales, à partir de photographies paysagères de terrain et aériennes ; à partir de documents cartographiques. • Une carte thématique simple des villes en France. • Le rôle joué par certains acteurs urbains ou du village (la municipalité, les habitants, les commerçants, etc.) dans l'environnement, à partir d'un exemple lié au traitement des déchets, à la place de la nature en ville, aux déplacements ou à la qualité de l'air. 	
<p>Identifier des paysages</p> <p>Reconnaître différents paysages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les littoraux, les massifs montagneux, les campagnes, les villes, les déserts, etc. • Les principaux paysages français en s'appuyant sur des lieux de vie. • Quelques paysages de la planète et leurs caractéristiques. • Comparer des paysages d'aujourd'hui et du passé pour mettre en évidence quelques transformations. 	

C. L'espace chez l'enfant

La **notion d'espace** se construit progressivement chez l'enfant : dès l'école élémentaire, l'éducation à l'espace se met en place et impose de prendre en compte les représentations spatiales des élèves. En effet, l'expérience de l'espace n'est pas identique entre un élève habitant en ville et qui prend les transports en commun pour venir à l'école et un élève qui habite en milieu rural et qui va à pied à l'école : ces deux exemples montrent que la perception de l'espace est très personnelle ainsi que la représentation de l'espace.

L'école a donc un rôle essentiel à jouer pour faire émerger les perceptions et représentations de l'espace des élèves qui lui sont confiés. Les cycles permettent de définir cette **progressivité de la construction spatiale chez l'enfant** en étant bien conscient qu'il existe une porosité possible entre les cycles et que rien n'est figé.

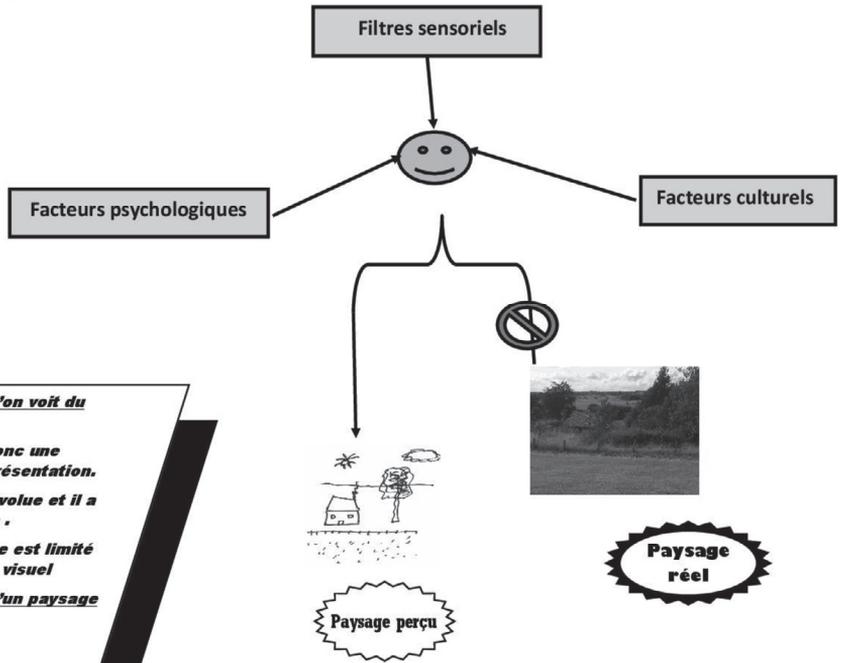
- ⇒ **Le cycle I** ouvre sur une socialisation de l'enfant qui partage le temps et l'espace des autres.
- ⇒ **Au cycle II**, l'enfant découvre d'autres espaces que son espace familial (**espace vécu**), découvre des espaces partagés (**classe**) et aborde **la perception** de l'espace avec un **vocabulaire** d'actions, de direction et d'objets repérés. Un plan simple de sa classe ou de son école peut être dessiné et utilisé.
- ⇒ **Le cycle III** permet à l'enfant de découvrir et de localiser des espaces plus lointains par la lecture de cartes à différentes échelles (France, monde), de photographies et il passe d'un **espace perçu** à un espace qu'il va petit à petit représenter : **la représentation suppose de se situer par rapport à cet espace** et d'utiliser des codes et des symboles pour représenter la réalité avec un schéma-croquis par exemple. Les cartes mentales vont permettre aussi de mieux appréhender les représentations des élèves.

D. Les outils du géographe ¹

1 Le paysage

PAYSAGE :

un mot essentiel de la géographie



Le paysage: ce que l'on voit du pays

Le paysage est donc une apparence et une représentation.

Le paysage change, évolue et il a une histoire .

La vision d'un paysage est limité par notre champ visuel

Tout paysage n'est qu'un paysage perçu

1. Lire les paysages (sous la direction de Ph. Pinchemel) la Documentation photographique, n° 6088, avril 1987.

2 La représentation du paysage

Photographie vue du sol: faible profondeur du champ de vision



Photographie vue oblique : territoire plus vaste mais déformation des surfaces et des distances



*Le regard porté sur un paysage est non seulement fonction de l'observateur mais aussi en fonction du document utilisé: les **photographies, les cartes** permettent d'appréhender les paysages.*

Photographie aérienne: le relief n'apparaît pas.



Représentation du globe terrestre à plat



Du globe au planisphère



3 La carte

La **carte** est une représentation d'une portion de l'espace terrestre .

La carte est un modèle réduit avec une échelle .

La **carte topographique** éditée par L'Institut Géographique National(IGN) est une carte essentielle car elle fixe le relief, l'hydrographie, les lieux habités, les chemins et routes, des éléments sur l'occupation des sols(forêts, vergers, vignes..) une nomenclature (noms de villes, lieux-dits..).

Des **codes couleurs** et des **symboles** sont utilisés pour représenter les phénomènes géographiques: on retrouve ces symboles et ces codes couleurs dans la **légende**: sans légende, on ne peut comprendre une carte.

Le relief est figuré avec des courbes de niveau **orangées**.

Le **vert** représente la végétation permanente, le **bleu** représente l'eau sous toutes ses formes., le **noir** est utilisé pour la nomenclature, les chemins, les limites administratives, l'habitat....

Carte

Les cartes sont multiples(carte routière, carte d'anamorphose, carte issue de satellite, carte thématique, analytique, carte imaginaire...) et elles ont des usages multiples (carte pour découvrir, pour faire la guerre, pour voyager...)

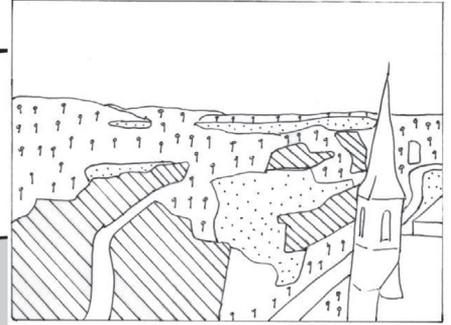


4 Croquis de paysage

Un croquis de paysage donne l'organisation du paysage avec les grandes unités paysagères (éléments naturels et humains)



Le document photographique n'autorise pas, la plupart du temps, la construction d'une explication mais il permet de formuler des hypothèses qui seront vérifiées (ou non) avec d'autres documents.(textes, enquêtes...)



Un point surélevé permet d'avoir un point de vue panoramique :

la structure paysagère est simple et on identifie facilement les grandes unités paysagères .

Une légende vient compléter le croquis avec un code couleur ou des trames pour ce croquis : ce sont des figurés de surface.

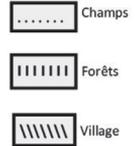
2 autres types de figurés peuvent être utilisés

-des figurés ponctuels pour cartographier une information bien localisée dans l'espace (une Gare , un port...)

-des figurés linéaires pour représenter des limites (frontières...) ou des dynamiques (flèches)

Croquis d'Useldange, un village -rue.

Légende:



Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en Géographie

n°1



n°2



n°3



n°4



n°5



***Le vocabulaire
essentiel de la
géographie :
Entraînez -vous !!!***

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères au CRPE en Géographie

Domaine histoire, géographie, enseignement moral et civique.

Épreuve notée sur 20 – Durée 3 heures – Coefficient 1

Composante géographie (10 points)

1. **Présentez et analysez les documents du dossier documentaire dans une synthèse problématisée et argumentée. Cette synthèse fera état des principaux enjeux scientifiques et didactiques soulevés par les documents et précisera la notion « habiter » dans un espace touristique.**
2. **Élaborez une séquence d'apprentissage progressive portant sur le thème 2 du programme de géographie de CM1. Puis développez une des séances de cette séquence en définissant les objectifs d'apprentissage et les compétences travaillées, en indiquant précisément quels documents issus du dossier documentaire vous utiliserez.**

■ **Document 1 : extrait du programme d'enseignement du cycle de consolidation (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020)**

Thème 2 – Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France

- Dans des espaces urbains.
- Dans un espace touristique.

Le thème permet aux élèves de sortir de l'espace vécu et d'appréhender d'autres espaces. En privilégiant les outils du géographe (documents cartographiques, photographies, systèmes d'information géographique), les élèves apprennent à identifier et à caractériser des espaces et leurs fonctions. Ils comprennent que les actes du quotidien s'accomplissent dans des espaces qui sont organisés selon différentes logiques et nécessitent des déplacements. Le travail sur un espace touristique montre par ailleurs qu'on peut habiter un lieu de façon temporaire et il permet d'observer la cohabitation de divers acteurs. Ils découvrent la spécificité des espaces de production.

Document 2 : extraits de cartes topographiques du cap d'Agde

Carte d'Etat-major (XIX^e siècle)

Carte topographique 2020



Document 3 : « Les littoraux, des espaces attractifs grâce au tourisme ».

Extraits Yves Colombel et Daniel Oster (dir.), *la France, territoires et aménagement face à la mondialisation*, Nathan, 2013.

« Les communes littorales concentrent près de 60 % de la fréquentation touristique estivale et 40 % en total annuel. La carte par anamorphose fait ressortir le poids des départements méditerranéens et bretons dans cette fréquentation estivale, mais aussi le fait que tous les littoraux sont concernés, y compris ceux situés au nord de la Seine. Sur les 100 premières communes françaises pour la fréquentation touristique annuelle, 85 sont littorales [...] les côtes accueillent près de 30 millions d'estivants, avec une fréquentation instantanée qui dépassent 6 millions de personnes au cœur de la saison. [...] on arrive à imputer au tourisme 56 % du PIB et 50 % de l'emploi de communes littorales [...] les littoraux doivent donc à leur attractivité d'être devenus des zones de forte densité et d'accumulation démographique. Cela n'est sans doute pas suffisant pour parler pour la France d'un espace littoralisé mais constitue indiscutablement d'une dynamique majeure dans les équilibres territoriaux [...] l'héritage des phases de bétonisation [...] est renforcé par le rythme toujours soutenu de construction, tant de résidences secondaires que de logements principaux. Les lotissements individuels l'emportent nettement depuis 20 ans, favorisant un mitage et la colonisation par les lotissements, tant des littoraux que des arrière-pays immédiats. Ce mouvement a été accompagné par un renforcement des infrastructures routières [...] la part du territoire littoral qui a été artificialisée (extension du bâti résidentiel, des réseaux de communication, des équipements de loisirs) est considérable... ».

■ **Document 4 : « Les grandes opérations littorales ». Extraits Damette F, Scheibling J, *La France, permanences et mutations*, Paris, Hachette, 2005.**

« Les opérations touristiques sont évidemment d'un autre ordre. La principale a porté sur la côte du Languedoc qui a connu une véritable mutation puisqu'elle est devenue le second ensemble touristique après la Côte d'Azur alors qu'elle était quasi déserte jusqu'alors.

La décision date de 1963, dans une période de rapide croissance du tourisme caractérisée par des flux émanant de l'Europe du Nord-Ouest et se dirigeant vers les pays méditerranéens. L'idée de faire de cette côte la Californie française était somme toute assez logique puisqu'elle offrait 150 km de plages de sable fin sous un ciel méditerranéen. Une mission interministérielle a donc été mise sur pied au moment de la création de la DATAR. L'espace littoral a été constitué en ZAD (zone d'aménagement différé), ce qui permettrait la maîtrise foncière des terrains par la puissance publique et, de ce fait, de limiter les risques de spéculation immobilière. En même temps, l'état se chargeait des infrastructures routières et de la démoustication de la plaine côtière parsemée d'étangs et de lagunes. Le parti pris d'aménagement reposait sur la création de sept pôles touristiques majeurs, bien reliés à la Languedocienne. La conception de ces pôles "intégrés" (la Grande Motte, Carnon, cap d'Agde, Gruissan, Leucate, Saint-Cyprien) fut confiée à des architectes différents pour éviter la monotonie dans la réalisation. [...] La côte landaise a fait l'objet d'un aménagement beaucoup plus modeste, décidé en 1967 et qui tirait les leçons de l'expérience du Languedoc. »

■ **Document 5 : Photographie de La Croisette années 2000 (Cannes, Côte d'Azur).**



Gravure La Croisette (Cannes) 1910



Document 6 : Plage de Hossegor (Landes, Nouvelle Aquitaine).



Document 8 : Fascicule, Tours de La Rochelle, Été 2019, Centres des monuments nationaux.



A. Généralités

L'écriture des programmes sur l'ensemble des cycles vous permet d'avoir une large vision de ce que l'institution attend de vous et quelle est la part de l'enseignement artistique. Mais aussi comment les enseignements artistiques vous aideront dans votre mission.

1 L'histoire des arts

C'est un enseignement fondé sur une approche pluridisciplinaire et transversale. Au programme : lire/interpréter/transmettre le sens des œuvres. Pour ce faire vous devez avoir une culture artistique et suivre l'actualité. Avec vos élèves vous organiserez des sorties au musée, théâtre, cinéma, concert et autres propositions locales ou nationales. Tous les sujets « histoire des arts » doivent comprendre la transversalité et ne pas s'arrêter à l'histoire de l'art. Mais s'ouvrir sur toutes les disciplines.

Les grandes caractéristiques des différents mouvements artistiques sont les mêmes qu'en littérature (voir p. 10 à 25)

2 L'histoire de l'art

L'histoire de l'art comprend dessin, peinture, gravure, sculpture, architecture et s'organise autour de 5 périodes : la préhistoire, l'antiquité, la médiévale, la moderne et la contemporaine. Vous devez connaître certaines œuvres incontournables et au-delà, les comprendre. Dressez des listes d'œuvres par période et soyez aussi en mesure de les situer.

Il existe plusieurs méthodes pour concevoir vos progressions. **Une approche globale** qui met en jeu plusieurs domaines artistiques et plusieurs disciplines. **Une approche chronologique** qui fait l'objet d'une activité annuelle. Ou encore **une approche ponctuelle** ciblant la méthodologie : une œuvre = une fiche technique.

B. Approche globale

1 En lien avec le programme de géographie

L'art des grandes civilisations à travers les 5 continents. Les thèmes sont multiples, **l'habitat** (l'art de la construction et des abris), **la culture** (art aborigène), **l'identité** (symboles des grandes mégalopoles, échanges et influences, tradition et modernité).

Exemple Piste de recherche, concernant « *L'art de représenter le monde* ».

- La cartographie (« Image d'école », les cartes peintes à la main).
- Les plans-reliefs (Musée des plans en relief de Paris, collection du Musée des beaux-arts de Lille, etc.)

- Le globe terrestre (Le monde en sphères, exposition conçue par la BnF Bibliothèque nationale de France, département des Cartes et plans).
- La photographie spatiale (technologie numérique et spatiale un autre regard sur le monde).

2 En lien avec le programme d'histoire

Il est possible de décliner l'approche d'une œuvre d'art sous plusieurs angles d'entrées en privilégiant la chronologie, la technique ou le mouvement artistique, la thématique, voire même le regroupement iconique.

Exemple thématique

Le culte de la personne : Exposition d'art contemporain à Versailles, 2010, Murakami.

<i>Caricature de Louis XIV</i> par Murakami, 2010	Portrait sculpté de Louis XIV par Le Bernin, 1665	Portrait <i>Louis XIV</i> par Hyacinthe Rigaud, 1701
Affiches propagande Exposition de Lille, 2004 Les années Mao	Figurine plastique de la reine Elizabeth II	Timbres-poste de la reine Elizabeth II

C. Approche chronologique

En ce qui concerne l'approche chronologique. L'objectif est de donner aux élèves des repères. La chronologie réalisée par les élèves tout au long de l'année est un outil pédagogique fiable. Il permet à la fois aux élèves d'avoir des repères et surtout de les mémoriser.

1 Un exemple

Chronologie pour avoir de repères spéciaux temporels, réaliser des frises chronologiques par corpus d'œuvres.

Placer les œuvres dans la période chronologique correspondante : Grotte Chauvet, La Joconde de Vinci, Les coquelicots de Monet, Notre Dame de Paris, La grande muraille de Chine, L'opéra de Sydney, La pyramide du Louvre, le château de Nantes, les remparts de Carcassonne, Stade Olympique de Pékin, Le Colisée de Rome, la Tour de Pise, Cathédrale de Reims, les Châteaux de la Loire, Le Balzac de Rodin, déesse mère, masques funéraires des Cyclades... à vous de poursuivre la liste et d'élargir vos références.

Une œuvre une période :

Préhistoire	Antiquité	Médiévale	Moderne	Contemporaine

Comment rendre cette chronologie vivante ? Il est possible d'instaurer certains rituels. Lors de chaque sortie de classe, une carte postale ou une photographie témoignera des œuvres d'art rencontrées. À chaque retour de vacances, des élèves peuvent revenir avec des cartes postales ou des photographies. Les œuvres sont affichées et expliquées et présentées au reste de la classe. Rien n'oblige à ce que ce « Parcours culturel », soit un parcours vécu. Il peut s'agir d'une aventure virtuelle.

2 D'autres exemples

► Art à travers le temps :

- Peinture murale ; de l'art pariétal au Street Art.
- Visite d'une grotte
- Visite de la ville par les arts (rapprochez-vous de l'office de tourisme, des circuits vous seront proposés).
- Rencontre avec un/une peintre muraliste ou Street artiste.

► Figures féminines : des déesses mères aux Nanas de Niki de Saint Phalle.

- *La Vénus de Willendorf*, 30 1000. 25 000 avant Jésus-Christ, calcaire, Haut. 10,4 cm, Musée d'histoire naturelle, Vienne, Autriche.
- Figurine de l'art des Cyclades, Variété Dokathismata, attribuée au Sculpteur Ashmoléen. Type EC Iitardif, « Kros » Haut. 39,1 cm, Athènes, N. P. Goulandris Museum
- *La Vénus de Milo*, moins 150, moins 130 avant J.-C. d'Alexandros d'Antioche. Conservée au musée du Louvre.
- *Les Nanas* série de Niki de Saint Phalle de 1930 à 1980 environ.

► Portraits des puissants :

- *Ramsès 2*, Granit noir, 19^e dynastie, Karnak, musée de Turin.
- *Le Solidus. Constantin et le Dieu Soleil*. 313, musée des médailles, Pavie.
- *Louis XIV*. Portrait Royal, Hyacinthe Rigaud, 1701, musée du Louvre
- *Bonaparte franchissant le grand Saint-Bernard*, Jacques-Louis David, 1801, Château de Malmaison.
- Affiches de propagande de Mao de 1893 à 1967.

D. Approche ponctuelle

Pour en savoir plus sur ces œuvres, monuments et lieux réalisez des **cartes d'identité** pour chacune d'entre elles.

Exemple

Les alignements de Carnac.

Vers -4000.

Situé dans le sud du Morbihan.

Il s'agit là d'un des témoignages de l'architecture préhistorique.

Le site s'étend sur plus de 4 kilomètres, composé de 3 500 mégalithes.

1 Connaître une œuvre et comment l'analyser

Rédiger des fiches sur l'œuvre d'art :

- date,
- matériaux,
- contexte historique et politique,
- mouvement artistique.

Exemple de fiche réalisée en lien avec les fiches techniques du musée du Louvre.

Masque funéraire.

- Date de création et de fabrication. : Phéniciens ? 1^{er} et 11^e siècle après Jésus-Christ.
- Conservé au Louvre au département des antiquités orientales.
- Matériaux : Or.
- Technique : Or repoussé.
- ▶ **Contexte historique et politique** : Œuvre réalisée sous l'Empire romain impérial.
- ▶ Il s'agit **d'un art funéraire** : Petit masque funéraire, personnage imberbe aux cheveux ondulés sur le front.
- ▶ L'objet est de 15 centimètres de hauteur et de 12,5 centimètres de largeur.
- ▶ Il s'agit **d'un objet de culte et liturgique**. Qui était contenu dans les monuments et mobilier funéraire. Il est très révélateur. Du culte ? Et des pratiques ? De l'époque ? Par le commentaire de ce simple objet, nous pouvons en tirer des conclusions ?

Croquis de fiche

Croquis ou reproduction de l'œuvre.



Légende

Masque funéraire

Date de création/fabrication :

Phénicien (1^{er} s. apr. J.-C. ; 11^e s. apr. J.-C.)
et Romain Impérial (-1200 - -100 et -63 - 324)

Contexte politique et historique

L'Empire romain englobe diverses croyances. Il fusionne à la fois le Panthéon officiel, de l'adaptation des dieux grecs aux dieux romains, mais il inclut volontiers les caractéristiques locales.

Ce sera certainement l'occasion de présenter la mythologie grecque et romaine.

Mouvement artistique

Qu'est-ce que l'art funéraire ?

Les objets d'art sont des indices, révélant des sens multiples et dépendant des rites. En effet, l'objet sera d'abord étudié par sa forme. Ensuite, par sa symbolique, en fonction de son emplacement dans la tombe. L'archéologie s'intéresse de plus en plus à ces éléments, car ils sont représentatifs, du rapport avec l'au-delà, mais aussi du système social.

2 Comment choisir une méthodologie

La chaîne YouTube Musée du Grand Palais propose des Tutos de 3 min. 30 en architecture, peinture sculpture et autre... Il existe plusieurs rubriques intitulées : « Tuto », *L'architecture au premier coup d'œil*, *La peinture au premier coup d'œil*, *La sculpture au premier coup d'œil*... Ces vidéos vous permettront de comprendre et apprendre comment analyser et appréhender n'importe quelle œuvre.

L'objectif de l'enseignant est de donner les repères chronologiques et esthétiques aux élèves toujours en lien avec l'actualité. Suivez avec vos élèves la médiatisation de certains événements : le mois de la photographie, les festivals...

Exemples concrets

Le plus important est de trouver comment investir les élèves.

- Créer avec eux un calendrier mensuel des événements liés au patrimoine et culturel.
- Réaliser un affichage dans la classe : 12 mois = 12 événements. Ainsi, une fois par mois, vous présenterez un événement culturel. À l'aide des prospectus, plaquette ou programme. Vous ou un élève présentera l'événement, que vous enrichirez grâce à l'analyse d'informations diffusées dans les médias, papier, télévisuel, radiophonique ou sur les réseaux sociaux.
- En début d'année, on peut imaginer, que vous leur fassiez découvrir le programme d'une des structures de spectacle de votre région. Et qu'ensemble, vous choisissiez le spectacle auquel vous assisterez, par l'intermédiaire d'un vote par exemple.

Exemple de calendrier

Septembre	Octobre	Novembre
Les journées du Patrimoine Pistes de travail : Découverte du patrimoine local ou national Festival international de la marionnette de Charleville Mézière https://youtu.be/F1JKV4eaWk Pistes de travail : Parcours artistique et culturel ENSAM école de marionnettes et marionnettiste https://youtu.be/4TJuJNYqzw	La semaine du goût https://www.legout.com/la-semaine-du-gout/ Pistes de travail : Natures mortes / Arts de la table / Mobilier / Dans l'assiette / Trompe l'œil / Infographie Menu Foire internationale d'art contemporain de Paris Pistes de travail : Art éphémère / espace public / parcours / jeux de piste / guide touristique	Le musée de la Grande Guerre à Meaux https://youtu.be/bkZfY1VhW5U Pistes de travail : BD / Estampe / Carnet / Objets de mémoire / Image d'école

Décembre	Janvier	Février
<p>La fête des Lumières à Lyon https://www.fetedeslumieres.lyon.fr/fr/page/histoire-de-la-fete</p> <p>Pistes de travail : ombre et lumière / Source de lumière / Décomposition de la lumière / Photographie / Projection</p>	<p>Festival international de la bande dessinée d'Angoulême</p> <p>Pistes de travail : cadre et cadrage / Planche de manga / Narration / images fixes et mobiles...</p>	<p>Le festival de la neige de Sapporo</p> <p>Pistes de travail : Land art / États de l'eau</p>
Mars	Avril	Mai
<p>La fête du court-métrage 8 programmes pour les plus jeunes (aventure, émotion, rire...) https://upopi.ciclic.fr/transmettre/parcours-pedagogiques/initiation-au-cinema-d-animation</p>	<p>Le Mois de la Photo du Grand Paris https://www.culture.gouv.fr/Regions/Drac-Ile-de-France/Actualites/Actualite-a-la-une/Mois-de-la-Photo-du-Grand-Paris</p>	<p>Tous à l'Opéra (Opéras de la Capitale) Festival de la voix Châteauroux</p> <p>Pistes de travail : travail autour de l'album le silence de l'Opéra conte musical de Pierre Créac'h / Placer sa voix / Chanter / Écouter</p>
Juin	Juillet	Août
<p>La fête du cinéma, de la musique</p> <p>Pistes de travail : En fonction de la programmation https://upopi.ciclic.fr/vocabulaire/</p>	<p>Nuit européenne des Musées</p> <p>Piste de travail : En fonction des collections Aux heures d'été Festival d'ici et d'ailleurs à Nantes</p>	<p>Festival des jardins de Chaumont-sur-Loire https://domaine-chaumont.fr/fr/festival-international-des-jardins</p>

« Exercez-vous » Proposez un événement par mois

Ressources envisageables

<https://www.culture.gouv.fr/>

<https://nuitdesmusees.culture.gouv.fr/l-evenement/la-17e-edition>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/films-danimation.html>

<https://upopi.ciclic.fr/transmettre/parcours-pedagogiques>

E. Différents arts

Le choix est arbitraire mais certaines œuvres sont en lien direct avec le programme alors que d'autres s'inviteront autour d'un thème ou d'un projet. D'un programme si vaste, de cette vue élargie, l'enseignant peut puiser dans un immense répertoire et choisir le plus adapté au projet d'établissement, à sa classe, voire à sa progression annuelle.

1 Un programme large

- ▶ **Arts visuels : peinture**, photographie, lithographie, cinéma... Cette partie du programme concerne le cycle 2 et les références histoire des arts sont incluses dans les références artistiques. (Voir Étape 10 p. 310)
- ▶ **Arts décoratifs et design : arts graphiques** (bande dessinée, illustration, affiches), bijoux, jouets, papiers peints, verre, mode et textile, publicité et graphisme.
- ▶ **Art des bijoux**
 - Les bijoux égyptiens, Musée du Louvre.
 - Les bijoux Œufs de Pâques Russe, Musée Fabergé de Saint-Pétersbourg.
 - Les bijoux de la Reine d'Angleterre, Musée de la Tour blanche de Londres.
 - Bijoux de la Castafiore d'Hergé, Musée Hergé de Bruxelles.
- ▶ **Arts du spectacle : Théâtre, danse, cirque...**

Les structures et les actions institutionnelles offrent un large choix et vous pourrez varier chaque année. Certains spectacles sont à des tarifs accessibles et un nombre de places gratuites sont réservées aux scolaires.

2 Corpus d'œuvres

Pour travailler autour d'un thème ou d'un événement artistique il faut constituer un corpus d'œuvres : Voici plusieurs corpus d'œuvres qui regroupent différents modes d'expression, issues de plusieurs périodes, sous forme de tableau avec les références qui pourront vous inspirer.

Exemples :

La danse : Création de Marie-Claude Pietragalla avec sa propre compagnie « Le théâtre du corps »

Spectacle Chorégraphie et mise en scène Marie-Claude Pietragalla et Julien Derouault <i>La femme qui danse</i> 2020.	Photographies de Carolyn Carlson dans « <i>Les Fous d'or</i> », 1975, photographie de Claude Lè-Anh.	Métiers d'art, métiers de Luxe : fabricant de chaussons de danse pour l'Opéra de Paris.
<i>La petite danseuse</i> de Degas 1879-1881.	<i>Black Swan</i> , film de Darren Aronofsky, 2011. Affiche du film ou extrait. Pour les extraits, il s'agit de sélectionner un instant précis, visant un seul objectif d'enseignement. Par exemple l'occupation de l'espace.	Reportage Histoire d'une création. La relève Benjamin Millepied, danseur chorégraphe français, directeur de la danse de l'Opéra National de Paris, 2014.

3 Exercez-vous

1. **Lister des thèmes en lien avec l'actualité artistique** à l'aide d'un corpus d'environ six œuvres comme dans l'exemple précédent de la danse.

Édition de La Pléiade *Fables* de la Fontaine, 285 gravures de Grandville, 2021.

- Exposition Napoléon Grande Hall de la Villette, 2021.
- Puiser dans tous les domaines : Spectacle de danse, concert, lecture publique...

2. **Sélectionner un thème en fonction de l'événement.**

Narration et illustration / Voyages et grandes expéditions / Sédentaire ou nomade / Image fixes, images mobiles / Mouvement des corps /

3. **Constituer un tableau de 6 références.**

- Guerre et Paix : Citadelle Vauban 1681-1691, *La Colombe* de la Paix par Picasso 1949...
- Habitat : de la grotte, château fort, appartement...

Enseigner les arts plastiques à l'École ?

Les attendus de l'épreuve :

Au titre d'une session, la commission nationale compétente mentionnée à l'article 11 détermine deux composantes parmi les trois enseignements suivants :

- éducation musicale,
- arts plastiques,
- histoire des arts.

L'épreuve consiste en la conception et/ou l'analyse d'une séquence ou séance d'enseignement à l'école primaire (cycle 1 à 3). Elle peut comporter des questions visant à la vérification des connaissances disciplinaires du candidat.

L'épreuve est notée sur 20. Chaque composante est notée sur 10 points. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Introduction

Quelle est l'utilité d'enseigner les arts à l'École ? C'est une volonté de démocratisation des savoirs. Les arts participent à une culture générale et font ainsi partie de l'enseignement obligatoire. Il ne s'agit pas d'apprendre à dessiner mais bien de sensibiliser les élèves à **une pratique artistique inscrite dans des références culturelles**. Les arts plastiques utilisent toutes les techniques et supports possibles, de l'art pariétal à l'art numérique. **La production artistique est toujours en lien avec son époque**. Son enseignement est ancré dans cette pluralité et dans la production de l'art contemporain à la recherche de la singularité.

L'art contemporain est une source infinie pour vous inspirer des séquences. L'épreuve du concours vous propose un dossier qui contient des documents iconiques et textuels. Les programmes sont le point de départ de toute séquence. Mais pour bien comprendre les enjeux du programme, il faut aussi **avoir une bonne culture générale**. Si vous avez l'habitude de fréquenter les musées ce qui est certainement le cas, il s'agit de connaître à peu près les grandes thématiques des expositions d'art contemporain. Le centre Pompidou offre une programmation variée, des conférences et un centre de documentation intéressant. C'est aussi une source fiable. Le site internet contient de nombreuses fiches techniques, des analyses d'œuvre et les dossiers pédagogiques remarquables. Et tous les lieux artistiques et culturels possèdent les mêmes qualités.

L'art contemporain est marqué par plusieurs grands mouvements picturaux comme l'abstraction, le nouveau réalisme, l'art conceptuel, le minimalisme, le Land art, l'hyper réalisme ou le pop art... Plus récemment l'art de la performance, l'art de l'installation, l'art numérique remettent en question le statut même de l'œuvre d'art. Bien souvent l'art contemporain semble en rupture avec la tradition. Il s'agit en effet d'une remise en question sociétale ou d'un questionnement personnel. **Toutes les œuvres sont problématisées et problématisantes et entrent ainsi en résonance avec le programme.**

A. Les programmes

Les programmes s'organisent en cycle, chaque cycle autour de 3 objectifs ou entrées qui sont ensuite divisés en notions.

1 Cycle 1

Agir, comprendre, s'exprimer à travers des activités artistiques.

Deux objectifs principaux :

- Objectifs visés et éléments de progressivité : Développer le goût pour la pratique artistique / Découvrir différentes formes d'expression artistique / Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix.
- Les productions plastiques et visuelles : Dessiner / S'exercer au graphisme / Réaliser des compositions plastiques planes ou en volume / Observer, comprendre et transformer des images.

2 Cycle 2

Trois entrées au programme :

- La représentation du monde.
- L'expression des émotions.
- La narration et le témoignage par les images.

3 Cycle 3

Trois entrées au programme :

- La représentation plastique et les dispositifs de présentation.
- Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace.
- La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre.

« Les trois questions au programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Elles sont explorées à partir de notions récurrentes (forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps), en mobilisant des pratiques bidimensionnelles (dessin, peinture, collage...), des pratiques tridimensionnelles (modelage, sculpture, assemblage, installation...) et les pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographie, vidéo, création numérique), pour développer chez les élèves des habiletés à fabriquer, représenter, mener un projet et s'exprimer sur son travail ou sur une œuvre. »

Programme d'enseignement des arts plastiques au cycle 3

B. La didactique disciplinaire

Pour concevoir une séquence d'apprentissage, il est conseillé de partir du champ référentiel. C'est le rôle du dossier que vous aurez le jour de l'épreuve. Ce dossier est un corpus d'œuvres, de citations et des extraits du programme. De ces œuvres vous

devrez présenter la singularité. Croisées avec les textes, ces œuvres vous permettront de trouver une problématique et de réfléchir sur votre transposition didactique. Grâce à cette analyse vous proposerez une séquence.

1 Les arts plastiques : une discipline plurielle

L'objectif de cette présentation est de vous offrir une vision globale sur l'ensemble du programme. Nous allons donc procéder par cycle et proposer 3 exemples de séquences et 3 exercices. Vous obtiendrez ainsi un exemple de progression annuelle. Cette progression s'organise sous forme de tableau comprenant 6 séquences dans l'année.

Progression annuelle cycle 1

Séq.	Programme	Objectifs d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
1.	« Développer le goût pour la pratique artistique ».	S'exercer au graphisme.	Délier les gestes tracés debout avec le bras.	Cercles et boucles.
2.	« Découvrir différentes formes d'expression artistique ».	Réaliser des compositions plastiques planes ou en volume.	Échantillons de matières, supports, collages découpages, textures.	Tapis d'éveil.
3.	« Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix. »	Comprendre les expressions du visage.	Imiter et mimer une expression.	Smiley.
4.	« Développer le goût pour la pratique artistique. »	S'exercer au graphisme.	Geste continu et régulier.	Lignes droites.
5.	« Découvrir différentes formes d'expression artistique. »	Réaliser des compositions plastiques planes ou en volume.	Distinguer des formes géométriques de même famille en 2D et en 3D.	Collections de formes et d'objets.
6.	« Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix. »	Jouer un personnage.	Langage du corps.	Jouer la comédie.

Progression annuelle cycle 2

Séq.	Programme	Objectifs d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
1.	« La représentation du monde. »	S'éloigner des stéréotypes.	Outil, support, médium.	Dessiner avec la gomme.

Séq.	Programme	Objectifs d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
	2 œuvres contemporaines :		2 œuvres plus anciennes	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Forêt et soleil</i>, Max Ernst 1925-1926 (Frottage). • <i>Papier découpé</i> Henri Matisse 1954. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est la guerre</i>, Félix Vallotton, Xylographie 1919. • <i>La Pièce aux 100 florins</i>, Rembrandt, 1649. 	
2.	« <i>L'expression des émotions.</i> »	Valeurs expressives du graphisme et de la couleur.	Écart.	Les humeurs de Doudou.
	2 œuvres contemporaines :		2 œuvres plus anciennes :	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Puppy</i>, sculpture monumentale de Jeff Koons Bilbao 1992. • <i>Panda</i>, Takashi Murakami 2003. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Poupées grecques</i>. Terre cuite, 7^e siècle av. J.-C. • Poupées russes, <i>Les Matriochkas</i>. 	
3.	« <i>La narration et le témoignage par les images.</i> »	Détournement d'image.	Statuts des images.	Sophie la girafe est en voyage.
	2 œuvres contemporaines :		2 œuvres plus anciennes :	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ceci n'est pas une pipe</i>, René Magritte, 1928. • <i>Mythe d'Icare</i>, Slinkachou, 2016. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rhinocéros</i>, Durer, 1515. • Planches botaniques et dessins « <i>Anthropologie Animal</i> », Édition BNF. 	
4.	« <i>La représentation du monde.</i> »	Variation des formes et techniques.	Vue aérienne, photographie, plan, volume.	Trajet domicile, école.
	2 œuvres contemporaines :		2 œuvres plus anciennes :	
	<ul style="list-style-type: none"> • Guy Debord, <i>The Naked City</i>, 1957, GNS, <i>Catalogue de l'exposition</i>, Paris, Palais de Tokyo/édition Cercle d'Art, 2003, p. 61. • Guillermo Kuitca, <i>Untitled (Global Order)</i> de 2001. 		<ul style="list-style-type: none"> • Musée de l'Armée des Invalides, plans-reliefs de villes fortifiées réalisées entre 1668 et 1875. • BNF Histoire de la cartographie le <i>Cadastre de Belinda</i>. Images gravées sur la roche site de Val Camonina, en Italie du Nord. 	
5.	« <i>L'expression des émotions.</i> »	Expérimenter les effets expressifs des actions plastiques subis par le papier.	Pliage, découpage, déchirure.	Petit homme de papier dans un paysage de papier.
	2 œuvres contemporaines :		2 œuvres plus anciennes :	
	<ul style="list-style-type: none"> • Court métrage, <i>11 Paper Place</i>, conte poétique animé par Daniel Houghton 2014. • Marionnettes de papier, Compagnie « Les Anges au Plafond » Création Antigone 2020. 		<ul style="list-style-type: none"> • Carmontelle, <i>Paysage de fantaisie</i>, 1795. • Nakayama Maki, Art du kirigami 	

Séq.	Programme	Objectifs d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
6.	« <i>La narration et le témoignage par les images.</i> »	Esprit critique. Différence entre représentation et réalité.	Genres : documentaire, souvenir, artistique...	Oh le gros mensonge !
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : • <i>Pinocchio</i> , film de Matteo Garrone, 2019. • Extrait de Pagnol, <i>Tu me fends le cœur</i> , Livre, théâtre ou film.		2 œuvres plus anciennes : • <i>Le tricheur</i> , Caravage, 1594. • <i>La Calomnie d'Appelle</i> , Botticelli, 1495.	

Progression annuelle cycle 3

Séq.	Programme	Objectifs d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
1.	« <i>Représentation</i> ».	La variété des expressions.	Écart.	Bouteilles vides.
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : • Matisse, <i>femme au chapeau</i> , 1905. • Andy Warhol, <i>CocaCola</i> , 1962.		2 œuvres plus anciennes : Chardin, <i>Raisins et Grenade</i> , 1763. Chardin, <i>Nature morte à la carafe</i> , 1750.	
2.	« <i>Fabrication d'objets</i> ».	Détournement des objets.	Ready-made.	La bouteille devient un vaisseau spatial.
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : • KusKus <i>Chair:Rocking</i> , chair avec des bouteilles plastiques • Joseph Kosuth, <i>Chair</i> , 1965		1 œuvre plus ancienne : • Jules Verne, Illustrations <i>De la terre à la Lune</i> , gravures de Pannemaker et Doms sur les dessins de Henri de Montaut Chez Hetzel 1865	
3.	« <i>Matérialité.</i> »	Variété des textures.	Monochrome.	Une seule couleur pour mille matières.
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : • Soulages, Musée Rodez, 2014. • Jacques Monory, <i>Meurtre n° 10/2</i> , 1968.		2 œuvres plus anciennes : • Piat Joseph Sauvage, peintre de grisailles <i>Putti musiciens</i> , 1783. • Michel Ange, <i>Études pour la Sibylle Lybienne</i> , sanguine, détail, 1510-1511, craie noire molle et charbon de bois.	
4.	« <i>Représentation.</i> »	Dispositif d'exposition.	Mise en scène, présentation.	Expo de pro.

Séq.	Programme	Objectifs d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
			2 œuvres plus anciennes :	
			<ul style="list-style-type: none"> Cabinet de curiosité, Domenico Remps, 1690. Muséo dell'Opificio delle Pietre Dure. Hubert Robert, Projet d'aménagement de la grande Galerie, 1798 https://www.louvre.fr/decouvrir/le-palais/1-histoire-du-louvre-s-expose 	
5.	« Fabrication d'objets. »	Construction, associer des éléments hétéroclites pour en faire un objet.	Assemblage.	Abri. Habitat.
			2 œuvres plus anciennes :	
			<ul style="list-style-type: none"> BNF <i>La Province à cheval</i>, texte et dessins par Crafty. Paris, E. Plon, Nourrit et Cie, 1885. Gallica. Grottes troglodytes de Guyaju, Chine, Dynastie Tang entre 618 et 907. 	
6.	« Matérialité. »	Grand format.	Échelle, geste, trace.	Grand comme la porte.
			2 œuvres plus anciennes :	
			<ul style="list-style-type: none"> David, <i>Le sacre de Napoléon</i>, 1805. De Vinci, <i>La scène</i>, 1495. 	
			2 œuvres contemporaines :	
			<ul style="list-style-type: none"> Anselm KIEFER, Sans titre, 2006. Mark Rothko, <i>Untitled</i>, 1962. 	

2 Comment construire une séquence ?

Généralités

Il convient de suivre ces quatre étapes :

1. **Faire une proposition incitative** : une amorce, une sensibilisation. Votre objectif est que les élèves passent à la pratique dès que possible.
2. **Poser un contexte d'exploration et de production** : la pratique et l'expérimentation guident la réflexion.
3. **Donner des références artistiques et culturelles.**
4. **Choisir un dispositif d'évaluation** qui va accompagner la réflexion sur les questionnements posés.

Un exemple

Cette séquence au dispositif très simple s'intitule « Bouteille vide ».

- **Cycle 3.**
- **Thème :** la représentation.
- **Objectif d'enseignement :** l'écart. C'est-à-dire la distance de toute représentation par rapport au réel.
- **Matériel de base :** une bouteille en plastique, le cahier d'arts plastiques, une feuille de papier dessin et des feutres.
- **Temps :** 3 séances d'environ 50 minutes.

- ⇒ La première séance se consacre à la réalisation,
- ⇒ la seconde séance alterne entre réalisation, compétences et verbalisation,
- ⇒ la troisième séance est consacrée à la verbalisation et à la mémorisation des références artistiques.

Chaque séance est dirigée avec des **consignes** précises qui rythment le cours et permet à chaque élève de comprendre les attendus.

Séance 1

Le matériel est présenté aux élèves. Comme il s'agit de bouteilles d'eau en plastique vide il est facile de solliciter les élèves. Le matériel de récupération doit avoir été demandé au préalable. Cette collection est variée dans ses formes, couleurs, formats, textures et autres...

- **Phase d'observation et de verbalisation.** Quelles sont les différentes formes, textures, matières, formats ? Cette verbalisation est votre première phase d'enseignement votre objectif est d'utiliser **un vocabulaire précis** pour décrire. Vous enseignez le **vocabulaire spécifique** à la discipline des arts plastiques mais aussi le vocabulaire nécessaire à la validation des compétences du socle commun.
- **Phase de réalisation.** Suite à cette observation et aux échanges que vous aurez faits avec les élèves, chaque élève prend une bouteille. Le travail est individuel.
 - ⇒ En amorce proposez : « *Fermez les yeux et découvrez la bouteille à l'aide de vos mains, en touchant la bouteille concentrez-vous uniquement sur les contours de l'objet à l'aide de vos doigts. Faites-en le tour avec votre doigt.* »
 - ⇒ Consigne 1 : Poser la bouteille à plat sur une feuille et prendre un feutre. Tracer le contour de la bouteille. Attention avec votre seconde main de bien maintenir la bouteille immobile.

Quelques minutes suffisent à tracer les contours. Cette première action fera l'objet d'une seconde verbalisation les formes sont variées et correspondent au panel de bouteilles que vous aviez proposé. La bouteille est représentée par ses contours à l'échelle un.

- **Phase de verbalisation :** La verbalisation que vous orchestrez par l'observation des différentes bouteilles, vous permettra d'introduire les notions de format, forme, plein, vide, contours. Dès le début la variété des différents modèles de bouteilles favorisera la variété des représentations. Sur un seul et même motif, celui de la bouteille, vous obtiendrez ainsi un large panel des possibles, de forme, de format et

même le positionnement de la bouteille. Ainsi par le biais de la pratique vos élèves constateront qu'en arts plastiques l'objectif n'est pas de formater les réponses mais au contraire que chacun ait une réponse personnelle et singulière.

⇒ **Consigne 2** : « *Attention la bouteille reste vide. Sur votre feuille, sans toucher à l'intérieur de la bouteille, investissez l'intégralité du fond (le reste de la feuille). Réaliser un motif géométrique.* »

Ce travail devra se découper en 2 séances. Pendant que les élèves travaillent, observez-les pour identifier les qualités ou difficultés de chacun. Passez dans les rangs pour encourager et motiver les élèves. Vous travaillez les notions de fond, de forme.

Séance 2

La séance suivante commence par

- **Une phase de verbalisation** pour échanger autour des productions inachevées. Les conseils fonctionnent dans plusieurs sens : enseignant/élèves mais aussi élèves/enseignant et entre pairs, il s'agit d'un échange collectif. Lors de cette verbalisation vous rappellerez les 4 compétences visées. **En arts plastiques, ces 4 compétences sont toujours évaluées de front** :
 - **La compétence pratique** qui concerne la production en tant que telle.
 - **La compétence projet** qui s'appuie sur la capacité de l'élève à dépasser une difficulté.
 - **La compétence expression et culture** permet d'évaluer le vocabulaire spécifique et la capacité des élèves au dialogue et à l'échange.
 - Et enfin la dernière compétence qui concerne **les références artistiques** et qui sert de levier pour une ouverture culturelle.

Les compétences sont connues des élèves et lors de cette verbalisation. Les élèves peuvent ainsi recadrer et mieux répondre aux attendus. Pour cette situation d'enseignement votre objectif d'enseignement est l'écart. C'est-à-dire s'éloigner des stéréotypes de représentation et intégrer que la représentation n'est pas la réalité. C'est l'occasion pour les élèves d'adopter un style personnel. Votre ultime objectif en tant qu'enseignant est d'obtenir autant de styles que d'élèves.

- **La phase de réalisation du fond** poursuit le travail de cette séance. Certains élèves plus rapides peuvent venir en aide aux autres pour achever le travail.

Séance 3

L'affichage des travaux vous permet de confronter les propositions et d'intégrer les références artistiques. Celles-ci font partie intégrante de la trace écrite et seront l'objet d'un croquis d'observation dans le cahier. Toute reproduction ou représentation (croquis) dans le cahier d'œuvres d'art doit être légendée : au minimum titre, auteur et date.

Attention !

Votre séquence s'appuie sur plusieurs références qui sont issues de chronologies différentes au moins une œuvre d'art ancien et une œuvre d'art contemporain. Veillez à proposer des références qui ne soient pas trop illustratives c'est-à-dire pas nécessairement uniquement iconiques.

En effet pour cette séquence votre objectif est de démontrer l'écart. Cet écart de représentation est présent dans bon nombre d'œuvres. Pour cet exemple de séquence, les références que vous proposerez aux élèves ne sont pas nécessairement sur le thème de la bouteille. Au contraire vous pouvez proposer n'importe quelle œuvre qui correspond au thème de l'écart. L'idéal est bien sûr de pouvoir fusionner les deux.

Ainsi je proposerai dans ce cas précis une œuvre ancienne *Nature morte à la carafe*, 1750, de Pierre Chardin ; *Bouteille sur une table*, 1912, de Pablo Picasso ; *Sans titre* 1983 (bouteilles verte et orange) de Tony Cragg.

Comment savoir si une œuvre est illustrative ou référence artistique ?

- ⇒ En premier lieu il faudrait éviter d'utiliser le mot « illustration ». Les élèves illustrent leur poésie, mais **l'objectif d'enseignement** n'est pas d'avoir un beau dessin, il consiste à aider l'enfant à mémoriser. À cette fin de mémorisation, l'enfant en fonction de ses besoins adapte son dessin. C'est souvent représentatif de son mode de pensée¹. Certains utiliseront des systèmes de registre, d'autres des images dans l'ordre chronologique ou encore préféreront une vue globale en une seule et même image. Ce petit exercice en dit long sur le fonctionnement individuel de vos élèves.
- ⇒ Le plus judicieux serait de profiter de cette demande d'illustration pour en faire une **verbalisation**. En visant les compétences du langage vous utilisez du vocabulaire précis : composition, répartition, occupation de l'espace... si les réalisations sont analysées pour elles-mêmes avant de s'interroger sur ce qu'elles représentent. Rien que cette verbalisation peut vous donner des idées de séquences.
- ⇒ N'oubliez pas **les références** pour qu'elles ne soient pas modélisantes. Elles doivent être présentées en cours de réalisation ou à la fin de la séquence en fonction de la participation orale. L'élève ne cherchera ainsi pas à « imiter » et pourra entrer dans la créativité.
- ⇒ Si les arts plastiques sont résolument ancrés dans le champ artistique d'art contemporain, en ce qui concerne **les références artistiques**, compétences 4, il est attendu que vous proposiez aux élèves pour chaque séquence au moins une référence dite ancienne, ce qui vous permettra de faire levier vers **l'histoire des arts**.

Il existe plusieurs entrées. Voir :

- Cycle 2 Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 *Apprendre en se remémorant et en mémorisant*.
- Cycle 3 Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 *Narration et le témoignage par les images*.

1. Françoise RAYANAL, Alain RIEUNIER, Marcel POSTIC, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, esf ÉDITEUR, 2014.

C. La pédagogie de projet

1 Généralités

« Les arts plastiques et l'éducation musicale sont particulièrement propices à la mise en œuvre d'une démarche de projet ouvrant des perspectives interdisciplinaires, s'enrichissant des apports d'éventuels partenaires culturels, faisant ainsi le lien avec le Parcours d'éducation artistique et culturelle et s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre... »¹

Les réalisations tournant autour d'un projet seront souvent un travail collectif ou l'ensemble des élèves aura participé. Pour ce faire, le dispositif classe doit être pensé pour gérer plusieurs petits groupes et pas l'ensemble du groupe en frontalité. Les activités sont courtes et cherchent au maximum à faire participer les enfants. Ils doivent investir l'activité soit par le corps soit par le langage.

2 Le projet

- C'est par **l'amorce** que vous entamez votre séquence. Il s'agit en réalité d'une invitation à la pratique. Elle a pour but de proposer immédiatement aux élèves de faire quelque chose.
- Le projet part toujours **d'un thème** qui lui-même puisera dans les spécificités des programmes. Vous sélectionnerez en amont les compétences que vous souhaitez viser.
- La pédagogie de projet permet aux élèves de découvrir des **attitudes**, des **notions** et des **connaissances** par l'expérience. En quoi concrètement consiste la pédagogie de projet ?

C'est au travers de témoignage et d'échanges de pratiques que nous tenterons de partager notre expérience et de vous donner des idées.

Exemple :

En début d'année, le premier projet pourrait être celui de réaliser **le matériel pédagogique** qui sera utilisé durant l'année. Nous donnerons ici un exemple des réalisations en cycle 1, car c'est certainement le cycle le plus inventif et le plus accueillant pour les arts plastiques. Tous les projets sont transposables dans les autres cycles. Soulignons au passage que ce qui est crucial pour un enfant de cycle 1, le reste tout autant pour un enfant de cycle 2 ou 3 et que la lourdeur des programmes ne doit pas nous le faire oublier.

Nous exploiterons en premier le temps d'accueil. Il s'agit d'un temps individuel ou en petit groupe, d'un espace aménagé pour permettre aux élèves une pratique autonome. Ce temps est souvent accordé au dessin libre. Les feuilles ou supports et les crayons sont à disposition et les élèves apprennent à ranger. Cependant c'est parfois compliqué pour certains élèves qui ne savent pas quoi faire. Je vous conseille d'orienter vos élèves vers une pratique de jeu.

1. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/43/9/5_RA_C2_C3_Projet-eleve_-AP-C3_570439.pdf

Par exemple le « mur de boîtes à surprises ». De quoi s'agit-il ? C'est une superposition de boîtes à mouchoirs agencées verticalement. Des matières visibles collées à l'extérieur comme cachées à l'intérieur de la boîte pour solliciter le toucher et la surprise. Soyez inventif et multipliez les effets de matières douces, rugueuses, soyeuses et changez-les régulièrement. Ensuite c'est à vous d'établir les règles du jeu, vous devrez inventer plusieurs jeux pour optimiser le matériel. Votre mur de boîtes à surprises sera ainsi comme un jeu de cartes vous pouvez l'utiliser pour jouer à la belote, faire une bataille, ou une réussite.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en didactique des arts plastiques

1. **Choisissez une séquence par cycle et proposer un corpus de quatre œuvres constituées d'une ou deux œuvre(s) ancienne(s) et de deux ou trois œuvres contemporaines qui vous semblent en correspondance avec une idée de séquence.**
2. **Inventer un ou plusieurs jeux pour utiliser le mur des boîtes à surprises.**

Méthodologie de l'épreuve en arts plastiques

A. Épreuve écrite d'application

1 Les attendus de l'épreuve

En arts, le candidat doit avoir travaillé les trois champs : éducation musicale, arts plastiques et histoire des arts. Une commission nationale choisira deux champs parmi les trois.

- ⇒ **L'objectif** est de vérifier les compétences disciplinaires et pédagogiques. Le niveau requis – en tant que candidat – est dit de fin de collège, il vous faut une bonne culture générale et une appétence particulière pour les arts.
- ⇒ **L'épreuve**. Elle sera évaluée :
 - **sur l'analyse du dossier** (composé de documents textuels issus de la recherche ou des documents pédagogiques et des documents iconiques). Une fine analyse du dossier propose de tirer des notions et d'en extraire **une problématique**. Cette dernière permet d'opérer **la transposition didactique**.
 - **la séquence pédagogique**. Les choix opérés pour la création de votre séquence devront être justifiés par des mentions précises ou citations des programmes.
- ⇒ **Les modalités**. Elles doivent être adaptées au niveau et votre séquence comprend **une évaluation**. Elle est primordiale. De plus vos objectifs d'enseignement et vos compétences doivent avoir été annoncés en amont aux élèves.

Attention : le document extrait de manuel doit toujours être lu avec distance et ne pas être utilisé dans son intégralité.

2 Un exemple

Avertissement : afin de respecter les closes légales des droits d'auteur et de l'image les documents iconiques ne figurent pas dans ce dossier, à vous de les trouver.

- Composante arts plastiques.
- Cycle 3.
- Corpus de documents proposé lors du concours :

Document 1

JR a installé un trompe-l'œil monumental, intitulé *La Ferita*, sur la façade du Palais Strozzi.

Document 2

La Grande Lessive est une exposition dont le dispositif accrochage est un fil et des pinces à linge (dessins, peintures, photos, images numériques, collages, poésies visuelles...)
De la petite enfance au grand âge, cette manifestation d'art participatif se développe dans les lieux dédiés aux arts, à la culture, l'éducation, la santé, la justice, la vie associative et citoyenne... sur l'étendue d'une rue, d'un quartier ou sur un territoire plus vaste.

Document 3

Citation de Daniel Buren, 1998 : « *L'œuvre d'art change le lieu où elle est installée, le lieu change l'œuvre d'art* ».

Document 4

Daniel Buren 1968, *Affichages sauvages*, 200 panneaux dans Paris, travail in situ.

Sujet :

Vous vous appuyerez sur le point du programme suivant : **La représentation plastique et les dispositifs de présentation.**

« Une attention particulière est portée à l'observation des effets produits par les diverses modalités de présentation des productions plastiques, pour engager une première approche de la compréhension de la relation de l'œuvre à un dispositif de présentation (cadre, socle, cimaise...), au lieu (mur, sol, espace fermé ou ouvert, in situ...) et au spectateur (frontalité, englobement, parcours...) »

Vous procéderez en premier lieu à l'analyse du dossier et vous proposerez une séquence d'apprentissage en arts plastiques destinée à une classe de cycle 3.

B. Le devoir au CRPE

Conseils

Pour se mesurer à l'épreuve, un moyen simple et efficace est de se mettre en situation. Par conséquent essayez de traiter le sujet en 3 heures. Cependant dans l'espoir de mieux vous éclairer, l'exemple d'analyse du dossier donnera lieu à trois projets de séquence : CM1, CM2, 6^{ème}.

Attention cette correction est une proposition et en aucun cas une réponse à imiter, ne retenez que le canevas. Il s'agit juste de vous inspirer. Par conséquent, le sujet sera traité comme un plan détaillé. Le plus important est de se focaliser en un premier temps sur la méthodologie.

Pour savoir comment appréhender le sujet.

⇒ Commencez par lire l'intégralité du sujet et tous les documents. Vous ne pouvez en négliger aucun, même si certains sont peut-être dominants dans votre analyse.

1 Analyse du dossier

Ainsi, dans notre cas particulier, le sujet comporte

- deux documents iconiques,
- deux documents textuels,
- un extrait du programme.

Tous les documents doivent être analysés. C'est d'ailleurs indiqué comme tel dans le sujet : « *Vous procéderez en premier lieu à l'analyse du dossier* ».

► **Documents iconographiques**

Document 1 : L'œuvre de JR est internationale et connue dans le monde entier pour ses collages monumentaux. En pleine pandémie il participe à l'appel de la culture : « *Il faut*

ouvrir les portes des musées ». Cet appel est double au sens propre comme au sens figuré. Le collage de JR montre sur les murs extérieurs une partie de la collection qui n'était pas visible durant la fermeture des lieux culturels.

Document 4 : Les documents de Daniel Buren, *Affichages sauvages* sont une prise de pouvoir de l'art, une occupation pacifique de l'espace public ! Mettre l'art dans la rue c'est participer à sa démocratisation.

De prime abord, les deux documents iconographiques ont un écart chronologique. La première œuvre de JR date de 2021, alors que celle de Daniel Buren est de 1968. Il faut immédiatement noter que ces deux années sont trop singulières pour ne pas être prises en compte. Ainsi vous démontrerez que vous reprenez l'importance du contexte historique.

► Documents textuels

Document 3 : La citation Daniel Buren vient confirmer l'idée que la culture hors les murs et le besoin d'exposition dans l'espace public pour toucher tout le monde fait écho avec le programme. Que signifie la question de la présentation ? S'agit-il seulement comme en sculpture de discuter de la disparition du socle ou plutôt de réfléchir à comment exposer les œuvres et où les exposer ? Le lieu d'exposition a-t-il un sens ?

Document 2 : Certains mots sont en correspondance directe avec le programme : dispositif d'accrochage, art participatif, lieux dédiés aux arts. Le dispositif d'accrochage pour *La grande lessive* est simple, un fil et deux pinces à linge, mais il ne faut pas s'arrêter là et comprendre que l'événement est d'ampleur internationale dans 80 pays, sur les cinq continents. Tous les pays du monde participant, il s'agit d'un nouveau dispositif. La notion d'échelle est importante. Une ou des lignes peuvent à travers le monde physiquement s'étendre à travers un établissement, une ville, une commune, un département...

► Un extrait du programme

Notions en lien avec le programme

Documents textuels	Documents iconiques
<ul style="list-style-type: none"> • Projet national = partenariat ou action • Dispositif de présentation = évolution des œuvres et variété des techniques • Format exceptionnel : notions de matérialité. Quelles sont les limites physiques d'une œuvre (format) mais la matérialité est aussi celle du geste en quoi l'acte du peintre et sa lisibilité aident à la compréhension d'une œuvre. • Espace dans lequel l'œuvre s'inscrit matériellement et l'espace en trois dimensions. • Histoire des musées ou lieux d'exposition : du cabinet de curiosité aux musées d'aujourd'hui. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deux noms : <ul style="list-style-type: none"> - JR street art et artiste engagé, - Buren connu pour ses installations et le motif des bandes noire et blanche (sur les colonnes). • Notion « espace » : la mise en regard et en espace. • Analyse d'œuvre : En ce qui concerne le collage de JR, l'usage du noir et blanc contraste avec les couleurs des peintures exposées dans le musée. De plus le médium du numérique pour faire « le buzz » est plus qu'un prolongement, vu les circonstances (contexte historique) mais en fait une extension. Cet état de fait pose la question de la place du numérique dans l'art et des dispositifs de diffusion et de réception de l'œuvre. • Mots-clefs : scénarisation, exposition, muséographie, scénographie... Notion : espace : la prise en compte du spectateur, de l'effet recherché.

2 La problématisation

La composition écrite se composera de deux parties :

- la première partie sera consacrée à l'analyse du dossier. Il fera déjà les liens avec le programme,
- la seconde partie pédagogique proposera une séquence destinée au cycle 3.

Cela étant dit, avant même d'envisager la rédaction, il faut procéder par étapes et se poser des questions. En effet vous allez devoir **problématiser**, et problématiser, c'est s'interroger :

- Selon vous quelle est la question en lien avec le programme, ici représentation plastique et les dispositifs de présentation ?
- En quoi ces documents posent-ils une question dans le champ de la production contemporaine ?
- La culture hors les murs et le besoin d'exposition dans l'espace public pour toucher tout le monde, pour que chaque citoyen devienne un spectateur : S'agit-il seulement comme en sculpture de discuter de la disparition du socle ou plutôt de réfléchir à comment exposer les œuvres et où les exposer ? Le lieu d'exposition a-t-il un sens ?

Croisements pour problématiser.

- **L'art participatif**, est caractérisé par la participation de plusieurs personnes qui ne se connaissent pas mais qui interviennent sur la réalisation d'une œuvre commune. Les lieux dédiés à l'art sont multiples et, de la plus petite bibliothèque au musée national, toutes les échelles sont importantes, sans oublier **l'espace public** qui est une appropriation des artistes.
- Enfin, de l'importance du lieu et de la métamorphose du lieu conséquence de la présence d'une œuvre d'art, on s'interroge sur **l'impact des différentes manières d'exposer et sur le besoin de varier les lieux et les échelles**. Je précise ici que *La Grande lessive* est une exposition autour d'un thème commun que chacun peut interpréter. Je vous invite à visionner les vidéos de présentation : elles sont riches de réflexion et de notions d'arts plastiques. Deux expositions sont organisées dans l'année.

3 Le travail écrit

Il commence par une introduction et répond aux conventions de toute introduction !

- **Il s'agit d'attirer l'attention du correcteur**. Trouver une accroche ou amorce qui soit pertinente, éviter les formules du genre de « *tout temps* »... « *depuis la fin des temps* »... Il faut trouver une phrase courte.
- Ensuite enchaîner sur les termes du sujet : **Traditionnellement des termes du sujet découle la problématique**, il s'agit tout simplement de poser une question unique située à la fin de l'introduction.
- En dernier lieu, il faut sauter une ligne et annoncer le plan.

► **Poser les éléments incontournables :**

⇒ **Questionnements : Problématique et transposition didactique**

L'espace, la mise en scène, la présentation, la réception de l'œuvre.

⇒ **Objectifs d'enseignement :**

- Les notions que les élèves doivent apprendre : Découvrir les formes variées des œuvres et donc des différentes manières d'exposer, loin du cadre.
- L'art collaboratif permet de créer des œuvres monumentales.
- Découvrir et comprendre la notion d'art total.

⇒ **Objectifs d'apprentissage ou compétences disciplinaires :**

- Expérimenter, produire, créer : la pratique est au cœur des arts plastiques.
- Mettre en œuvre un projet artistique, c'est le positionnement de l'élève tout au long de la Séquence.
- S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité, il s'agit de comprendre sa production personnelle au sein de la classe et d'un champ plus large jusqu'au lien avec la production d'artistes contemporains.
- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art, il faut permettre aux élèves de faire des liens avec l'histoire des arts, le cinéma, la littérature ou autre...

⇒ **Objectifs généraux :**

- Différencier les œuvres pérennes et les œuvres temporaires.
- Intégrer la notion d'éphémère.

⇒ **Objectifs séquence :**

- Point par point les compétences ou objectifs d'apprentissage.

4 L'analyse du sujet

La représentation plastique et les dispositifs de présentation

« Une attention particulière est portée à l'observation des effets produits par les diverses modalités de présentation des productions plastiques, pour engager une première approche de la compréhension de la relation de l'œuvre à un dispositif de présentation (cadre, socle, cimaise...), au lieu (mur, sol, espace fermé ou ouvert, in situ...) et au spectateur (frontalité, englobement, parcours...). »

- **La représentation plastique et les dispositifs de présentation :** Poursuivant le travail entrepris en cycle 2, les élèves sont engagés, chaque fois que possible, à explorer les lieux de présentation de leurs productions plastiques ou d'œuvres, dans l'espace scolaire ou dans des lieux adaptés. Le but est de saisir l'importance des conditions de présentation dans la réception des productions et des œuvres.
- **Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace :** La pratique du modelage, de l'assemblage, de la construction et l'approche de l'installation favorisent la sensibilisation à la présence physique de l'œuvre dans l'espace et aux interactions entre celle-ci et le spectateur.

5 Monter une séquence

Conseil

Pour concevoir une séquence d'apprentissage, il est conseillé de partir du champ référentiel. C'est le rôle du dossier que vous aurez le jour de l'épreuve. Ce dossier est un corpus d'œuvres, de citations et des extraits du programme. De ces œuvres vous devrez présenter la singularité. Croisées avec les textes, ces œuvres vous permettent de trouver une problématique et de réfléchir sur votre transposition didactique. Grâce à cette analyse vous proposer une séquence.

Voici les étapes à suivre.

- ⇒ **Une proposition incitative** : une amorce, une sensibilisation... votre objectif est que les élèves passent à la pratique dès que possible.
- ⇒ **Un contexte d'exploration et de production** : la pratique et l'expérimentation guident la réflexion. Dans le cas précis de *La grande lessive*, la thématique officielle fait toujours l'objet d'une réflexion en amont. Il existe un sujet et des dossiers de documentation qui vous permettent de mûrir votre projet. (ex. : Inventons notre histoire, Fleurir ensemble, Paysages du bord de Terre, De la couleur, Une installation : un fil, des fils, une trame...)
- ⇒ **Le respect de la consigne** : la consigne restrictive du format A4 doit être respectée. Il y aura donc deux réalisations dans la séquence, deux ou trois séances consacrées au dispositif travail collectif et une réalisation individuelle de l'objet exposé format A4.
- ⇒ Ces deux réalisations en fonction de l'ordre dans lequel vous les proposerez adopteront un sens différent. Si vous progressez du travail collectif au travail individuel vous insistez sur l'importance du dispositif d'exposition comme œuvre d'art en tant que tel. Mais à l'inverse vous pouvez aussi aborder le sujet dans sa dimension symbolique et considérer le format A 4 comme une sensibilisation au sujet qui mène vers une œuvre totale réalisée en groupe.
- ⇒ **Des références artistiques et culturelles** : En fonction des objectifs d'enseignement les références seront différentes. Veillez à ne jamais les présenter comme modèle mais bien comme objet problématisé. Le « à la manière de » est à bannir de vos préparations comme de votre vocabulaire !
- ⇒ **Un dispositif d'évaluation** qui va accompagner la réflexion sur les questionnements posés. Pour les 4 compétences, les évaluer si possible simultanément et choisir avec précision au moins un item par compétence.

6 Séquence 1 : CM1

Problématique : Dessiner pour représenter le monde implique-t-il le figuratif ?

Transposition didactique, vis-à-vis des programmes (à prendre dans leur transversalité) :

Comment présenter aux autres notre vision du monde ?

Amorce

- Installer des fils à linge dans la salle de classe.
- **Réalisation 1** : Créer une graphique structure d'accrochage.
- **Verbalisation autour de cette incitation verbale.** *Que signifient les mots « graphique » (du domaine du dessin du point au trait), « structure » (qui supporte et dicte la forme), « accrochage » (qui donne à voir lors d'une exposition) ?* Réflexion sur la pratique : autour des différents matériaux expérimentation d'un ou plusieurs systèmes d'accroche, la matérialité de la classe est un support. Par groupe ou en groupe classe les fils se déploient. Verbalisation sur la production afin d'exprimer et de sélectionner les systèmes les plus performants voire pertinents. À la recherche d'une unité nous sélectionnerons un jeu de fil ou fils, en sélectionnant les matériaux, laine, plastique, cordes et aussi les couleurs.

Objectif d'apprentissage acquis lors de la pratique : l'acquisition du vocabulaire et du vocabulaire technique, coller, nouer, croiser, tisser...

- **Réalisation 2** : format A4 en 1 heure à l'aide d'une incitation verbale « Sans support rigide, réaliser votre support A4 en fil. »

Objectifs d'enseignement (ce que je veux enseigner)

- Le fil est un dessin. Les fils sont des traits dessinés dans le volume.
- La représentation est plurielle, elle peut être individuelle (la représentation du monde sur une feuille A4) et collective (rassemblée par un dispositif d'exposition commun).
- Métaphore de la vie sur terre chacun a une place et nous partageons tous le même monde.

Références artistiques

- Chiharu Shiota crée des installations au *Bon Marché*, 2017,
- Julien Salaud, installation du *Fleuve céleste*, Chez Ackerman et Fontevraud, 2015.
- Soto, *Cube Pénétrable*, 1996.
- Sophie Tauber, *L'Aubette*, Arp, 1928,
- Drapeaux de prières tibétains.

Évaluation des compétences

Les quatre compétences disciplinaires :

- **Expérimenter, produire** : Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.
- **Mettre en œuvre un projet artistique** : Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.
- **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs** : Formuler une expression juste de ses émotions.
- **Se repérer** dans les domaines liés aux arts plastiques : Identifier les caractéristiques d'une installation, d'une œuvre in situ.

7 Séquence 2 : CM2

Problématique : En quoi la technique dicte la forme ?

Transposition didactique, vis-à-vis des programmes (à prendre dans leur transversalité) : Comment dessiner dans l'espace ?

Amorce

- Puisqu'une droite n'a pas de fin, les fils à linge doivent se poursuivre en dehors de la classe. *La ligne est-elle un trait ?* Le fil est un trait. Dessiner avec des fils à linge. Quelle différence entre espace et volume ? Tout est question de limites, l'imagination de vos élèves doit se libérer du cadre du tableau, de la classe et de l'établissement...
- Quelle différence peut-on faire entre une installation et une sculpture ou un volume ?
- **Réalisation 1** : Demande « *Créer une installation envahissante qui se diffuse dans l'ensemble de l'établissement.* » Consigne restrictive, Il faut donc faire attention à votre mode d'expression car il sera unique pour toute la classe. Vous devez travailler uniquement à l'aide de fils. Le fil ou les fils se déroulent à partir de la salle de classe...
- **Étapes de recherche** : Le travail de mise en place est réalisé sur le plan de l'établissement. Les élèves sont en groupe de 4 et un porte-parole présentera le projet de l'équipe à toute la classe. Un vote permettra d'élire le projet auquel tous participeront.
- **Réalisation 2** : Format A 4 en une heure incitation verbale : « *Le fil d'Ariane devient poétique et t'aide à tisser ta toile !* »

Objectifs d'enseignement (ce que je veux enseigner)

- Espace de l'œuvre s'agrandit et sort du cadre.

Références artistiques

- Richard Long, *A line made by Walking*, 1967.
- Daniel Buren *Pont de Bilbao*, 2007.
- Pae White, *Spacemanship*, 2015.
- Claude Viallat, *Support surface*, exposition collective à la Biennale de Venise 1980.

Évaluation des compétences

- **Les quatre compétences disciplinaires** :
- **Expérimenter, produire, créer** : Représenter le monde.
- **Mettre en œuvre un projet artistique** : Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création.
- **S'exprimer, analyser sa pratique** : Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.
- **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques** : Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.

8 Séquence 3 : 6^e

Problématique : Le travail collaboratif participe-t-il aux changements du monde.

Transposition didactique, vis-à-vis des programmes (à prendre dans leur transversalité) : Votre action ne restant pas individuelle aura-t-elle plus d'impact ?

Amorce

- Puisqu'une droite n'a pas de fin les fils à linge doivent se poursuivre en dehors de la classe...
- **Réalisation 1** : Correspondants artistiques : comment créer du lien au sens propre comme au sens figuré ? C'est l'occasion de dialoguer avec l'extérieur de l'établissement, de se rendre visible, mais aussi de rencontrer des intervenants extérieurs. Étapes : Lecture à voix haute de l'invitation de *La grande lessive* (le texte doit être adapté et retravailler pour le niveau). Il faut théâtraliser la lecture (cf. concours de lecture à voix haute) vous pouvez aussi faire appel à un comédien.
- **Installation est un projet commun**, un fil un lien, une trame une construction faite ensemble.
- **Réalisation 2** : format A 4 : « *Grande braderie des fils* ». Série de photographies de tous les fils : lacets, bracelet, bretelle, ceinture, couture de rideau, scotchs au sol, marquage au sol, étagères...

Objectifs d'enseignement (ce que je veux enseigner)

- Créer un événement et faire un partenariat (autre école, ville, association...)

Références artistiques

- Chiharu Shiota, Small room, *Chaussures et fil rouge*, 2004.
- Christo, *Lac d'Iseo, (passerelles flottantes)*, 2016.
- Kawamata, *Passerelle*, 2009.
- Pejac, *Funambule*, 2015. Hommage au funambule français Philippe Petit célèbre grâce à sa traversée entre les deux tours du World Trade Center.

Évaluation des compétences

Les quatre compétences disciplinaires :

- **Expérimenter, produire, créer** : Représenter le monde.
- **Mettre en œuvre un projet artistique** : Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation.
- **S'exprimer, analyser sa pratique** : Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.
- **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques** : Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.

Exercez-vous !

Les Arts aux épreuves du CRPE

Épreuve écrite d'application Composante histoire des arts. Cycle 3 Corpus de documents.

Afin de respecter les closes légales des droits d'auteur et de l'image les documents iconiques ne figurent pas dans ce dossier, à vous de les trouver.

Sujet : Vous procéderez en premier lieu à l'analyse du dossier et vous proposerez une séquence d'apprentissage en histoire des arts destinée à une classe de cycle 3, mettant en jeu une sortie pédagogique.

■ **Document 1 :** citation extraite de l'ouvrage *Histoire de l'art* de Ernst Hans Gombrich, éditions Phaidon, 16^e édition, 2001 : « *L'extraordinaire succès, la réputation sans précédent dont jouit Rubens sont dus à ce double don d'inventer de grandes compositions aisées et colorées et de leur infuser une vie débordante.* »

■ **Document 2**

Rubens, *La Chasse au Tigre*
Peter Paul Rubens (1577-1640)

La Chasse au Tigre, entre 1615 et 1617

Huile sur toile
248,2 × 318,3 cm

Conservé au musée de Rennes
En savoir +

La Maison Rubens à Anvers

<https://www.rubenshuis.be/fr>

[Au-delà de l'œuvre peinte établissez un lien entre l'homme intime et l'homme public.](#)

■ **Document 3**

Encart – Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008
Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts
école collège lycée

Préambule

L'histoire des arts et l'institution scolaire
« *Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. Il est aussi l'occasion de renforcer, autour d'un projet national conjoint, le partenariat entre les milieux éducatifs et les milieux artistiques et culturels. À travers lui, l'institution scolaire reconnaît l'importance de l'art dans l'histoire des pays, des cultures et des civilisations.* »

■ **Document 4**

Document iconique Rubens Peter Paulus, École flamande, *La lutte pour l'étendard de la Bataille d'Anghiari*. Collection Arts graphiques du Musée du Louvre, **et notice explicative.**

TECHNIQUES :

Pierre noire, plume et encre brune, pinceau et encre brune et grise, lavis gris, rehauts de blanc et de gris-bleu, sur un feuillet agrandi par quatre bandes latérales (feuillet d'origine : H. 0,428 m ; L. 0,577 m. Feuillet agrandi : H. 0,453 m. ; L. 0,636 m). H. 00,453 m ; L. 00,636 m

COMMENTAIRE :

Ce dessin, de dimensions exceptionnelles, est la plus célèbre des interprétations que l'on ait conservées de la *Bataille d'Anghiari* de 1504-1505, fresque de Léonard pour le Palazzo della Signoria à Florence, aujourd'hui disparue. Rubens, qui voyagea en Italie entre 1600 et 1608, ne vit pas l'esquisse de la Bataille, détruite vers 1560. Toutefois il eut accès aux dessins de Léonard de Vinci et les étudia. Selon A.-M. Logan (2003), l'artiste aurait acquis un dessin reproduisant, d'après un prototype disparu, la composition demeurée inachevée : c'est le feuillet d'origine du dessin du Louvre.

Document 5

Caractère vivant d'une œuvre dans le détail et le dessin.

« *C'est le dessin ou trait, car on lui donne ces deux noms, qui constitue, qui est la source et le corps de la peinture, de la sculpture, de l'architecture et de tout autre art plastique, et la racine de toutes les sciences.* » Michel Ange

« *La peinture n'est pas la fille des mathématiques mais de la Nature et du dessin.* » Frederico Zuccaro

Citation de la BNF à l'occasion de l'exposition dessins de la Renaissance

Dessins de la Renaissance BNF Expositions virtuelles <http://expositions.bnf.fr/renais/index.htm>

Document 6

Compétences visées :

Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles.

- | | |
|---|---|
| - Identifier des matériaux, y compris sonores, et la manière dont l'artiste leur a donné forme. | - Construction d'une description par l'expression écrite, le relevé, le dessin ou le schéma, etc. |
| - Retrouver des formes géométriques et comprendre leur agencement dans une façade, un tableau, un pavement, un tapis. | - Observation et description d'une œuvre |

Connaissances indispensables en éducation musicale

A. Les mouvements musicaux, genres et principaux compositeurs

1 La Préhistoire et l'Antiquité

La préhistoire

Les origines de la musique remontent à la préhistoire (Paléolithique). Nous le savons grâce aux dessins sur les parois des grottes et aux morceaux d'instruments retrouvés : sifflets taillés dans des phalanges de pattes de rennes (usage signalétique), flûtes à encoche en os de renne à 3 ou 5 trous (usage musical), racloirs (os entaillés d'encoches que l'on frottait), rhombe (sorte de crécelle de pierre que l'on faisait tourner très rapidement au-dessus de la tête), arcs musicaux, tambours en poterie... sont autant d'instruments pour lesquels l'on sait qu'ils accompagnaient la vie et surtout les rites de l'homme du paléolithique.

L'antiquité

Elle démarre à partir de 3000 ans av. J.-C. À cette époque, la musique est considérée comme un bien précieux à acquérir, aussi épargne-t-on les musiciens étrangers dans les conflits guerriers. Ceci a permis une large diffusion de la musique de la Mésopotamie vers l'Occident et l'Asie. La voix y était présente et les musiciens professionnels se réunissaient en petits orchestres dirigés par un chef d'orchestre. On sait également que la musique devient un art à part entière pratiqué au temple, à la cour, comme dans la vie courante.

On y trouve des traces chez :

- **les Sumériens** : lyres décorées d'or, d'argent et de coquillages retrouvées dans les sépultures,
- **les Égyptiens** : flûtes ou aulos doubles, harpes, tambours... sur des hiéroglyphes.
- **les Hébreux** : dans les écoles du Temple, on forme les musiciens du divin. Les textes du Talmud, font référence à l'utilisation de la voix pour célébrer Dieu : « *la musique au Seigneur a commencé par la bouche, et les instruments de David n'ont servi qu'à moduler les sons* » (Talmud Soukka V.1.) On retrouve des traces similaires dans **la Bible** (Ancien Testament).

La voix va d'ailleurs peu à peu supplanter la musique instrumentale. C'est l'apparition de la **psalmodie** ou récitation de psaumes de façon musicale, soit de façon **antiphonée** ou chantée en deux chœurs alternés ou **responsoriale** c'est-à-dire que les versets sont chantés par un soliste auquel le chœur répond (tutti).

En Grèce, les Dieux, Muses, mythes font référence à la musique : Apollon (dieu de la musique et de la poésie), Calliope (muse du récit chanté), Terpsichore (muse du chant choral), le mythe d'Orphée et de sa lyre, les représentations sur les vases, les textes de L'Iliade et l'Odyssee. Chez les Grecs, le chant domine. Le chanteur est accompagné par les instruments à cordes (citharodie), l'aulos (aulodie), la lyre (lyrique). Les chanteurs professionnels de l'époque sont appelés Aèdes.

La musique est théorisée par les nombres chez Pythagore (cf. harmonie des sphères), tandis qu'Aristote lui préfère l'esthétisme et l'expérience auditive. C'est encore chez les Grecs que, pour la première fois, nous trouvons des traces de notation musicale (alphabétique) et qu'apparaît la gamme, base de notre système musical.

2 Moyen Âge (grégorien – début de l'écriture musicale / langage écrit)

On doit le terme de Moyen Âge aux Italiens du XIV^e et XV^e siècle. Ils pensaient que leur civilisation était la renaissance des gloires passées de la Grèce et la Rome antique. C'est pourquoi ils ont appelé médiévale (âge intermédiaire) la période qui les séparait de l'Antiquité. Très influencée par les théories musicales grecques, la musique au Moyen Âge occupe une place importante dans la vie religieuse, sociale et intellectuelle de l'époque.

► *La musique romaine :*

Elle découle elle aussi des invasions. Les esclaves étrusques sont appréciés pour leur savoir musical et participent ainsi à la diffusion de la musique et des instruments dans l'Empire romain. Celle-ci rythme toutes les étapes de la vie romaine aussi bien dans le domaine religieux que social.

Musique religieuse

► *Liturgie romaine et début de la musique chrétienne*

Entre le I^{er} et le VI^e siècle, le chant chrétien romain est composé de psalmodies et d'hymnes hérités de la musique sacrée juive et la musique de la fin de l'Antiquité.

Dès la fin du IV^e siècle, le christianisme se développe assez indépendamment de Rome et donne des liturgies différentes selon les régions. Aussi au VI^e siècle, Grégoire I^{er} alors pape de Rome, impose une réforme visant à unifier le chant liturgique en Occident. Le soutien des Carolingiens à la création des **schola cantorum** ou écoles des chantres d'abord en Italie puis à Tours, Metz, Saint-Gall et dans toute l'Europe d'alors, participent à la réussite de cette réforme. Elle donne naissance au **chant grégorien** en référence au pape Grégoire I^{er}.

Il s'agit d'un **chant monodique** (constitué d'une ligne musicale) **a cappella** chantée par des voix d'hommes (et d'enfants pour la chapelle Sixtine), une mélodie au service du texte. Il va évoluer et se complexifier au fil du temps. Vont apparaître de nouveaux chants liturgiques tels que des **tropes** (ajout de textes), des **séquences** (longues mélodies avec ou sans paroles). On va leur ajouter des ornements, des improvisations mélodiques, des chœurs à l'octave, à la quinte, des bourdons... pour ainsi aboutir, à partir du XI^e siècle, à la naissance de la polyphonie.

Les paroles profanes vont aussi être intégrées petit à petit à ces nouvelles formes. De nouveaux genres vont naître dont le principal est le **motet** entre le XI^e et le XIV^e siècle (chant à trois voix sur des paroles religieuses ou profanes, aux rythmes et mélodies différentes et alternant polyphonies et monodies. Il peut également être accompagné par des instruments).

► **L'écriture :**

À partir du VIII^e et IX^e siècle apparaissent les premiers chants notés. C'était très peu le cas avant car le parchemin était excessivement cher à l'époque. La notation était constituée du texte religieux au-dessus duquel étaient apposés de petits signes appelés neumes. D'origine grecque, faits de sortes de points, d'apostrophes, de tildes, ils ressemblaient à de la ponctuation, et apportaient des notions d'intonation et de durée. Leur lecture nécessitait de connaître déjà les mélodies et étaient donc réservée aux élèves des schola cantorum. Plus tard est apparue la portée, au-dessus du texte et toujours dans un souci d'unification liturgique. On la doit au moine Guy d'Arrezzo (1000-1050) qui dans son traité de solmisation (formation musicale médiévale), eut l'idée de désigner par une syllabe chaque nom de note.

Il utilisa donc son hymne de saint Jean composé de 6 versets chacun démarrant une note conjointe au-dessus de la précédente :

« **Ut** queant laxis

Resomare fibris

Mira gestorum

Famuli tuorum

Solve poluti

Labii reatum

Sancte Iohannes »

Hymne de saint Jean

« Ut » est l'ancien nom de la note « do ». Le « si » quant à lui, considéré comme une variante n'apparaîtra que plus tard dans la notation. Si la voix est prédominante dans la musique religieuse, c'est parce qu'elle est considérée comme la seule digne de communiquer avec le Seigneur. Les instruments n'arriveront que plus tardivement.

- Compilation les *Riches heures du Moyen Âge* :
Chant grégorien – Missa da Requiem grégorienne – *Introït* : « *Requiem aeternam* »
- Début de la polyphonie – L'école de Notre Dame – *Messe du jour de Noël* (XIII^e siècle) – Kyrie
- À l'aube de la renaissance – Johannes Ockeghem – *Requiem* – (Antonius Divitis) *Sanctus*
- *Hymne de Saint-Jean* – Guy d'Arrezzo
- *Hoquet David* de Guillaume de Machaut (pour la technique du hoquet)

Musique profane

Le XII^e siècle marque la création des universités. Le savoir n'est donc plus uniquement religieux. Les villes et la bourgeoisie se développent. Les échanges commerciaux favorisent le développement d'une culture laïque. Le latin est délaissé au profit des

langues régionales. La tradition est avant tout orale, c'est la raison pour laquelle il ne nous reste que très peu de traces écrites. Il existe cependant quelques recueils collectifs appelés *chansonniers* regroupant avant tout des textes de chansons et parfois quelques bribes mélodiques.

On y retrouve l'utilisation des instruments hérités de l'antiquité et de nouveaux instruments tels que les harpes, les lyres, les psaltérions/cythares, les luths, les vielles, les vielles à roue, les cors, trompettes, trombones à coulisse, les chalumeaux (sorte de hautbois), les flûtes, les cornemuses, les orgues, les tambours, cymbales, castagnettes, triangles, cloches, crécelles, hochets... Leur sonorité était perçante et aiguë avec pas ou très peu de notes graves.

La musique vocale profane quant à elle, se construit souvent à partir d'emprunts musicaux à la mélodie grégorienne dont les paroles ont été changées. Il s'agit de **chansons de gestes** ou poèmes en vers héroïques, colportés par les jongleurs de cour en cour.

À la fin du XI^e, apparaissent les troubadours (langue d'Oc). Rattachés à une cour, ce sont des intellectuels et souvent des nobles. Ils composent des mélodies profanes telles que des **chants d'amour courtois**, des **chansons à boire**, des **chants parodiques**, des **épopées chantées** (cf. récits de croisades), des **plaintes**, des **pastourelles** (chansons amoureuses entre un chevalier et une bergère), des **chansons à danser** (ballade, rondeau, vieri, tresse, carole)... Poètes et musiciens ne font qu'un. Les plus connus des **troubadours** sont le duc d'Aquitaine Guillaume IX, surnommé Guillaume le Troubadour (1071-1127) et Bernart de Ventadour avec sa chanson de l'alouette.

Au nord de la Loire apparaissent 80 ans plus tard les **trouvères**. Ils copient dans un premier temps les troubadours mais dans la langue d'Oïl avant de développer leur propre style plus épuré. Chrétien de Troyes, Richard Cœur de Lion (fils d'Aliénor d'Aquitaine), Adam de la Halle (1240-1287) en sont les figures les plus emblématiques.

- *Chanson de Roland* – chanson de gestes
- *Jeu de Robin et Marion* – Adam de la Halle
- *Belle, bonne, sage ou la Roue* – Bande Cordier à la notation très stylisée
- Compilation du Moyen Âge : *Le temps de l'amour courtois*
 - *A l'entrada del temps clar* (Anonyme) ou *Cantiga 77* issue des *Cantigas de Santa Maria* (Alphonse le Sage)
 - *Axe Phebus aureo* (*Carmina Burana* du XIII^e siècle)
- Compilation du Moyen Âge : album Ars Nova
 - Kyrie de la Messe de Tournai*

3 La Renaissance ou l'apogée de l'art vocal polyphonique

1380, année de la mort de Guillaume de Machaut, marque le début de la Renaissance pour les historiens de la musique. Avec le XIV^e siècle prend donc fin le Moyen Âge. C'est l'époque du quattrocento, siècle charnière qui conduira à la Renaissance italienne des XV^e et XVI^e siècles. C'est une époque de grands troubles. L'alliance entre l'Angleterre et les Bourguignons lors de la guerre de 100 ans favorise les rencontres entre musiciens étrangers et français. Les Flandres appartenant à la Bourgogne, les artistes et chantres Flamands viennent donc en Bourgogne, permettant des échanges culturels et musicaux.

Les Pays-Bas deviennent les spécialistes du contrepoint (canon très développé). On recherche le naturel. L'homme éclairé et cultivé doit connaître la musique, savoir jouer du luth et danser.

L'imprimerie de Gutenberg va participer à faire émerger la pensée humaniste. L'imprimerie musicale va permettre la diffusion rapide de **l'art polyphonique** auprès de la société lettrée (église, noblesse, cour et bourgeoisie émergente) mais également la diffusion dans toute l'Europe de nombre d'ouvrages sur les instruments, leur facture et des traités sur les techniques de jeu.

La musique de la Renaissance mêle **messes** et **motets** religieux en latin influencés directement par le Moyen Âge, et musique profane en langue vernaculaire telle que la **chanson** pour la langue française, ou le **madrigal** pour la langue italienne. La musique est de plus en plus liée au texte dont elle met en valeur le sens et les émotions. La musique instrumentale prend également plus d'importance et acquiert une indépendance pour la première fois (musique de plein air). Le clavecin naît vers 1500 (épinette en France). L'orgue se développe en Allemagne. Le luth devient l'instrument de référence par son apprentissage facilité par les tablatures (notation des doigtés toujours utilisés aujourd'hui pour l'apprentissage de la guitare).

La renaissance signifie « musique renouvelée » ou « nouvelle ». Apparaissent les notions **d'accords** qui s'enrichissent de nouveaux intervalles (tierces et sixtes), la basse qui donnera naissance plus tard à la basse continue. L'harmonie et la tonalité s'ébauchent, la mélodie, le rythme et les formes se simplifient, les notions de nuances (piano/doux et forte/fort), de barre de mesures (moine Bianqueri) et de majeur/mineur (G. Zarlino) sont théorisées.

De nouveaux genres vocaux voient le jour :

- La **chanson parisienne** sur des poésies joyeuses et truculentes à la mode. La musique y décrit souvent le texte,
- le **vaudeville** ou « voix de ville » : chanson syllabique à plusieurs voix ou une voix et accompagnement instrumental, il en découlera l'air de cour,
- les **airs de cour** : chanson mesurée à l'antique sur des poésies raffinées. Le texte l'emporte. La musique sert le poème. (Costeley, Claude Lejeune). Il évoluera vers une mélodie accompagnée,
- le **lied populaire** allemand est une chanson simple à 1 voix,
- les **ballets de cour** : œuvre à part entière composée d'évolutions chorégraphiques accompagnées de récits, d'airs et de chœurs dans le style mesure à l'« antique »,
- la **pastorale** : mélange d'intrigues galantes sur des thèmes romanesque et chevaleresque. Décor champêtre avec évocation du merveilleux (magie),
- le **madrigal**. Il apparaît vers 1530. Forme italienne à l'origine et imitée par la France et l'Angleterre. Équivalent profane du motet, il s'agit de la mise en musique raffinée d'un poème à 5 voix et accompagnée d'instruments.

Peu à peu l'Italie devient le lieu de référence de la musique de la Renaissance. Les camerate se développent. Il s'agit de salons privés chez des profanes. L'une d'entre elle, la camerata fiorentina, souhaite réformer le **madrigal** en une forme monodique accompagnée instrumentalement sur le modèle antique grec où la monodie chantée était accompagnée par la cithare. Monteverdi en fait partie. C'est de cette tendance que naîtra l'**opéra**. D'autre part, ces **camerate** deviennent entrepreneurs de spectacles

musicaux. Naissent ainsi de nouvelles formes musicales mêlant danses, chants sous forme polyphoniques mais aussi récitatifs, musiques instrumentales telles que les **pastorales** italiennes. En France, on les appellera **ballets de cour à la française**, **masques** en Angleterre, **musiques de scène** en Espagne.

- **Chanson parisienne** : *Le chant des oiseaux* de Clément Janequin (1485-1558)
- **Madrigal** : *Musica dulci sono* de Cipriano de Rore (1515-1565)
- Deux exemples de retranscription instrumentale d'après la même messe (Clément Janequin) :
 - *La Battaglia*, de Marco da l'Aquila (1480-1538)
 - *La bataille* – pavane et gaillarde, anonyme – édition Pierre Phalèse

Dans le domaine religieux, la Renaissance marque l'âge d'or du **motet** et la forme définitive de la **messe**. En Allemagne apparaît le **lied protestant** qui deviendra le **choral**, utilisé par Luther dans ses offices religieux.

4 Le Baroque

C'est en Italie qu'est né le baroque, avant de gagner l'Allemagne, l'Angleterre, ou bien encore la France où cette nouvelle tendance déclenche une querelle entre les « pour » et les « contre ». Il se propagera plus tard en Espagne, en pleine inquisition à ce moment de l'histoire, de même pour l'Allemagne en pleine guerre de Trente Ans.

La période baroque, c'est le développement des salons littéraires et musicaux par une élite de gens cultivés où l'on se préoccupe d'analyser l'esprit et les passions humaines. (*Voir le xviii^e p. 11*). On s'occupe de soi et des autres. Naît ainsi un style de concertation, style concertant en musique.

En musique, le Baroque s'étend de 1600 à 1750. Il est séparé en 3 périodes distinctes :

- 1580 à 1630 : la désintégration de l'unité stylistique d'alors,
- 1630 à 1680 : la grande floraison baroque,
- 1680 à 1750 : une évolution annonçant le classicisme.

La période baroque c'est aussi la fondation des académies royales de musique :

- 1669 : Académie d'opéra par Colbert,
- 1671 : Académie Royale de musique de Versailles,
- 1719 : Royal Academy of music en Angleterre,

et la construction des premiers théâtres :

- 1637 : premier théâtre d'opéra public à Venise.
- 1672 : salle du Palais Royal

Musique profane

► *L'opéra* :

C'est le début de l'**opéra**, né en Italie à Florence aux alentours de 1600. *L'Orfeo* de Claudio Monteverdi est souvent considéré comme le premier opéra (1607). C'est surtout parce qu'il s'agit de la première partition complète d'opéra à être parvenue jusqu'à

nous. Il s'agit d'une œuvre littéraire mise en musique et comportant des récitatifs et des airs accompagnés instrumentalement, des ensembles. Le **Bel Canto** ou beau chant, caractérise l'idéal du chant expressif, raffiné et virtuose de l'opéra italien. En France, Versailles devient un haut lieu des fêtes baroques.

La vie musicale y rythme le temps :

- La **musique religieuse** accompagne les offices (soliste, maîtrise, chœurs, instruments – des messes, motets).
- La **musique d'écurie** anime instrumentalement les manifestations laïques, **L'écurie du Roy** majoritairement composée d'instruments à vent, est présente pour les manifestations militaires ou politiques.
- Le **ballet de cour**, est là pour divertir. C'est un genre typiquement français qui est défini sous le terme d'**opéra national français** né de la volonté de créer un genre rassemblant tous les arts à la façon du théâtre antique. Il s'agit d'un spectacle où tout le monde danse même le souverain. Lully va en composer énormément, célébrant le Roi Louis XIV ou sur des sujets mythologiques mais rappelant constamment la grandeur du Roi.

À partir de 1670, Louis XIV ne dansant plus, le ballet de cour va laisser place à la **tragédie lyrique** en 1673 ou aux **ballets comiques**. La **tragédie lyrique** est le genre qui donne ses lettres de noblesse à l'opéra français. Il s'agit d'une tragédie en musique, en 5 actes mélangeant entre autres :

- le merveilleux et la mythologie (Deus ex machina),
- les scènes de violence,
- des scènes pastorales empreintes de rêves, de songes, d'enchantements et de magie,
- des déclamations tragiques,
- des allégories dansées,
- ...

L'**opéra-ballet** est l'occasion de divertissements luxueux. Un art de plaire se dessine où le chanteur détourne la musique pour sa gloire personnelle. **L'ornementation** sert ces desseins.

Deux types d'opéra vont se dessiner et se développer vers la fin du XVIII^e siècle :

- l'**opéra seria** (ou opéra sérieux),
- l'**opéra bouffa** (ou opéra-comique). En France, l'**opéra-comique** émerge. Il sera très à la mode à partir de 1752. Il s'agit au départ d'une parodie de la tragédie lyrique puis un vaudeville où se mêlent musique et dialogues parlés sur des sujets politiques, satiriques et/ou comiques.

- **Opéra** : *Orfeo* de Claudio Monteverdi – *La serva padrona* de Pergolèse
- **Ballet de cour** : *Atys* de Jean-Baptiste Lully
- **Tragédie lyrique** : *Cadmus et Hermione* de Lully
- **Opéra-ballet** : *Europe Galante* de Campras / *Hippolyte et Arice* de Jean-Philippe Rameau
- **Opéra seria** : Alessandro Scarlatti (1660-1725) *Il trionfo dell'onore*
- **Opéra bouffa** : Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736) *La serva padrona*

Musique religieuse

Un grand retour à la piété religieuse se remarque notamment en Italie résultat de la Contre-Réforme. Le concile de Trente est à l'origine d'un renouveau musical tout en définissant la musique polyphonique vocale de Palestrina (Renaissance) comme style **ecclesiastico**. On a donc un courant ancien qui coexiste avec de nouvelles formes.

De nouvelles cérémonies religieuses apparaissent :

- les **Te Deum** : hymne religieux en l'honneur du Dieu ou du Roi,
- des **cantates** : pièces plus ou moins longues comportant des airs et des chœurs reliés par un récitatif,
- les **oratorios** : il s'agissait à l'origine de jeux spirituels où chacun jouait un personnage biblique. Ils deviennent œuvres lyriques à part entière,
- les **Passions** : genres particuliers de l'oratorio,
- les **chorals** protestants avec Luther

Les **messes** et les **motets** sont quant à eux toujours très présents mais s'enrichissent d'accompagnements orchestraux, d'une ouverture, de basses continues, d'alternances de parties chorales et solistes, voire de double chœur.

- **Oratorio** : *Messie* de Georg Friedrich Haendel et oratorio de Noël de JS Bach,
- *Messe en si* de JS Bach,
- *Passion selon St Jean* de JS Bach,
- **Cantates** : Cantate de Bach / Telemann,
- **Motet** : *Vespres à la vierge* de Monteverdi,
- *Te Deum* de Marc-Antoine Charpentier

Musique instrumentale

On utilise les instruments issus de la Renaissance qu'on améliore et modifie (ex : le luth donnera le théorbe). Le **violon**, à la technique d'archet plus fluide, est peu à peu préféré à la viole. Sa facture atteint des sommets avec des luthiers tels que Stradivarius. C'est le début de la virtuosité et de l'**ornementation**. Les luthistes vont peu à peu organiser eux-mêmes leurs pièces créant ainsi la **suite instrumentale**. Précédé d'un **prélude** servant à accorder l'instrument, elle est composée d'une succession de pièces aux mouvements variés. De la suite instrumentale découleront la **sonate** puis la **sinfonia**. Elle donnera naissance à la musique de chambre. En Allemagne on nomme parfois les suites, **partita**, et **ordre** en France lorsqu'elles ont été composées par François Couperin.

Les **thèmes et variations** vont faire leur apparition avec l'utilisation de l'ornementation.

Le **clavecin** se diffuse. La facture d'**orgue** se développe avec les dynasties de facteurs dont Clicquot. Des écoles d'orgue sont fondées en France, en Allemagne, en Espagne et dans les pays Nordiques.

Le **clavicorde** qui donnera le **piano forte** fait son apparition. On l'affectionne pour sa sonorité plus douce et la possibilité de jouer des nuances ce qui n'est pas le cas au clavecin. Mais il y est très peu sonore et ne peut donc être joué que seul.

La **guitare** avec son fond plat contrairement à celui arrondi du luth devient à la mode en Espagne.

De nouvelles formes vont se préciser :

- La **sonate**, pièce instrumentale libre souvent empreinte de virtuosité pour instruments solistes ou tout petit effectif instrumental (solo, duo, trio).
- Le **concerto** à l'origine pour voix et instrument évolue vers une pièce de style concertante sur une basse continue. C'est le genre instrumental typique de cette époque.
- **L'intrada** (ouverture) courte pièce introduisant un spectacle/opéra/ballet ou l'entrée d'un personnage important, se développe tout comme les **ritournelles** en prélude/interlude/postlude de pièces chantées.
- La **musique de chambre** est le terme utilisé pour qualifier un instrument seul ou une petite formation d'instruments solistes.

L'orchestre va découler de ces formes.

- Water Music et la musique pour les feux d'artifice de G.F. Haendel, *Concerto Brandebourgeois* de J.S. Bach
- *Les 4 saisons* d'Antonio Vivaldi, Toccata n° 1 de J.S. Bach
- Concerto : Vivaldi, Bach, Haendel
- *Le moucheron*, œuvre pour clavecin de François Couperin

5 La période Classique

On fixe symboliquement le début de la période Classique à la mort de Jean-Sébastien Bach (1750) et sa fin à celle de Ludwig Van Beethoven 1827. Cependant baroque et Classique cohabitent un peu, tout comme Classique et Romantique à la fin de cette période. C'est l'époque des Lumières, d'une conception nouvelle de l'homme, libre, à l'esprit critique (*Voir XVIII^e p. 15*). Dans les arts, on recherche la simplicité, le naturel, l'harmonie, la beauté, la vérité en contraste avec le Baroque. Jean-Jacques Rousseau rédige presque l'essentiel du savoir musical pour l'*Encyclopédie* de Diderot/D'alembert. Il y définit la musique comme « [l']art de combiner les sons d'une manière agréable à l'oreille ».

Parallèlement à la vie musicale religieuse et aristocratique émerge une nouvelle vie musicale au sein de la bourgeoisie avec de nouveaux lieux de représentation musicale : salle de spectacle, salon, café, maison. C'est la naissance du public (anonyme) qui vient aux concerts et à l'opéra. Les maîtres de la période Classique sont Haydn, Mozart et Beethoven.

C'est l'apparition :

- du style galant, caractérisé par une mélodie chantante simple, à l'accompagnement léger,
- du style sensible, qui privilégie l'expression directe du sentiment personnel,
- de la symphonie,
- de la simplification de l'harmonie,
- de la disparition de la basse continue.

qui marquent le début de la période Classique. On recherche l'équilibre entre « esprit » et « sentiment », et une façon réaliste de les retranscrire. En outre, la musique trouve un moyen universel de transmission par la musique instrumentale qui prend un grand essor. « *On comprend ma langue dans le monde entier* » disait Joseph Haydn¹

Musique profane

► *L'opéra*

Il rencontre toujours un très grand engouement auprès du public. L'**opéra seria** décline. L'**opéra buffa** ou comédie en musique, est très influencé par la Comedia dell'arte. Ces genres buffa sont de plus en plus longs et dramatiques. L'opéra devient le genre lyrique du Classique. Il connaît son apogée avec Mozart avant de disparaître avec Donizetti.

En France, la **tragédie lyrique** perdure et résiste à l'opéra italien qui prédomine partout en Europe. Mais un nouveau genre apparaît : l'**opéra-comique**. C'est le pendant français de l'opéra buffa italien. Comique et satirique s'y mêlent. Il met en scène les sujets du quotidien mélangeant dialogues parlés et ariettes musicales. Il est représenté sur les foires de Saint-Germain et Saint-Laurent jusqu'en 1752. Cette année-là, explose la **querelle des bouffons** entre défenseurs de la tragédie lyrique regroupés derrière Rameau et partisans de l'opéra buffa suite à la représentation à Paris de *La Serva Padrona* de Pergolèse. La querelle prend fin lorsque la troupe est chassée de Paris apportant un semblant de victoire à l'académie royale de musique car c'est bien l'opéra-comique qui est préféré du public. Devant le déclin de l'opéra seria et de la tragédie lyrique, Gluck entreprend une réforme où la musique est au service de la poésie et avec des éléments de compositions différents (nouveaux airs de forme strophique, récitatifs accompagnés par des cordes, des ballets intégrés à l'action et une ouverture liée à l'histoire). La révolution française de 1789 et l'abolition des privilèges, ainsi que la loi sur la liberté des théâtres de 1791 ont pour conséquence une intense production lyrique. Les genres se rapprochent jusqu'à se confondre. En Allemagne, c'est l'opéra italien qui prime. Inventé par J.A. Hiller (1728-1804), le **singspiel**, très à la mode dès 1760, est un nouveau genre directement influencé par la **ballad opera** anglaise et l'opéra-comique français.

- **Opéra buffa** : *Les Noces de Figaro* de W.A. Mozart
- **Opéra seria** : *La Clémence de Titus* de W.A. Mozart
- **Singspiel** : *La Flûte enchantée* de W.A. Mozart
- **Opéra-comique** : *Le Devin du village* de J.J. Rousseau
- **Lied** : *Das Veilchen* de Mozart

Jean Jacques Rousseau, philosophe, écrivain et musicien est l'auteur du *Discours sur les sciences et les Arts* (1750), d'une *Lettre sur la musique française* (1753), d'un *dictionnaire de la musique* (1768) et de nombreux articles sur ce même sujet pour *L'Encyclopédie* de Diderot-d'Alembert. Il défend l'idée que sciences et culture ont causé la destruction de l'harmonie originelle de l'humanité.

1. Source, *Guide illustré de la musique* – Édition Fayard.

► *Le lied*

Typiquement allemand, c'est l'autre genre classique de la musique profane. De forme souvent strophique, il est fondé sur la recherche d'une mélodie empreinte de beauté, de simplicité, d'émotions. L'accompagnement instrumental y est secondaire et d'une grande simplicité.

Musique religieuse

Elle prône la primauté de la musique par rapport au texte (Ex : *Messe de la Sainte-Cécile* de Joseph Haydn).

L'**oratorio** est à la musique religieuse ce que l'opéra est à la musique profane. Il est très proche de celui-ci dans sa composition. L'oratorio classique se différencie de l'oratorio baroque par une laïcisation de ses sujets (cf. influence des Lumières). On s'intéresse à de nouveaux sujets tels que le Monde, sa création, sa fin, la représentation de la nature. Le reste de la musique religieuse se concentre surtout autour des :

- **Messes** : **brèves** ou missa brevis pour les dimanches ordinaires, **solennelles** ou missa solemnis pour les occasions particulières.
- **Motets** qui se différencient en deux types : le motet avec chœur et orchestre (Ex : *Ave verum corpus* de Mozart) et le motet pour voix solistes et orchestre (Ex : *exultate jubilate* de Mozart – pièce composée pour Rauzzini, un grand castrat).

- La création de Joseph Haydn – *Climax de l'oratorio*
- *Exultate jubilate* Mozart
- *Ave verum corpus* Mozart

- La **sonate d'église** : genre instrumental pour orchestre très bref (5 min. maximum) d'un seul mouvement rapide de forme sonate.

Musique instrumentale

Le **style galant** tend vers le **style sensible**, pendant musical du courant littéraire de Sturm und Drang (expression accentuée des émotions). Des traités sur la technique de jeu du piano-forte donneront naissance à la musique pour clavier. **Sonates, divertimenti, fantaisies, variations, improvisations** sont autant de genres de ce nouveau style.

La **musique de chambre** prend son essor. En plus des « chambres » ou appartements princiers, elle est également jouée, à partir du XVIII^e siècle, dans ceux de la bourgeoisie. Le **trio avec clavier**, violon et violoncelle trouve une place de premier ordre dans la musique de chambre. Suivront **trio à cordes**, puis plus tard au **quatuor** enrichi d'un violon alto en plus du clavier, violon et violoncelle et enfin du **quintette à cordes**. Joseph Haydn est considéré comme le créateur du quatuor à cordes avec ses 68 quatuors.

Parallèlement à la musique de chambre, se développe la **musique d'harmonie**. Elle s'adresse aux instruments à vent. Elle se décline en trio, quatuor, quintette, septuor, octuor.

La **sinfonia** de la fin du Baroque évolue vers la **symphonie orchestrale** (30 musiciens en général) en 3 mouvements (vif-lent-vif). Haydn, considéré comme le père de la symphonie, positionne ainsi les vents au milieu des cordes créant de nouvelles associations

de timbres. Les symphonies londoniennes particulièrement abouties seront le terreau de la symphonie beethovénienne. Les **ouvertures** deviennent de véritables descriptions du contenu des opéras qu'elles introduisent musicalement. Les **danses bourgeoises** remplacent les danses de cour. Le **concerto** se développe. Il vise à mettre en valeur le virtuose soliste à l'aide de l'orchestre, dialoguant et ponctuant les interventions de celui-ci.

- Sonate n° 2 opus 27 dite *Sonate au clair de Lune* de Ludwig Van Beethoven
- trio à cordes « *sérénades* » op 3 L.V. Beethoven
- *Quatuor la chasse et quintette* également de Mozart
- *Octuor* de L.V. Beethoven – musique d'harmonie
- *La surprise* – symphonie – de Haydn
- Symphonies de Beethoven : 3^e dite *Héroïque*, VI^e dite *Pastorale*, IX^e (cf. *Hymne à la joie* / hymne européen.)
- *Concerto pour piano de l'empereur* de Beethoven
- *Concerto pour clarinette* de Mozart

6 Le Romantisme

En Europe, c'est une période marquée par les Révolutions après la Restauration de 1814. La musique vit désormais avant tout grâce à la bourgeoisie. Elle est diffusée aussi bien dans les salons, les salles de concert, les opéras que les églises. (*Voir XIX^e p. 18*)

Le Romantisme couvre à peu près le XIX^e siècle. Tandis qu'il commence à partir de 1800 dans la littérature allemande, il débute symboliquement à la mort de Beethoven (1827) en musique. Ses œuvres, déjà empreintes de romantisme, marqueront ce courant qui découle directement du Classique et du style sensible. Le romantisme musical s'exprime par une musique où l'expression du moi est exacerbée, une référence à l'enchanté (Ex : *Der Freischütz* de Carla Maria Von Weber, les lieder allemands...). Elle devient le premier des arts. À partir de 1830, le courant romantique gagne toute l'Europe. Paris en devient la place centrale aux dépens de Vienne. C'est l'époque de :

- *la Symphonie fantastique* d'Hector Berlioz, de Liszt, de Chopin, des opéras de Meyerbeer pour la France,
- de Verdi en Italie,
- de Mendelssohn, Schumann, Wagner... en Allemagne

Pièce brève pour piano, lied artistique, poèmes symphoniques et drames musicaux sont les nouveaux genres du romantisme musical bien qu'ils découlent du Classique. Seule la tradition nationale italienne du bel canto semble ne pas subir de grande évolution.

C'est LE siècle de la musique instrumentale, ou **musique pure**, en héritage direct des œuvres pures de L.V. Beethoven (sonate, quatuor, symphonie...). Mais c'est aussi le siècle de l'apparition des **musiques à programme** d'inspiration littéraire.

Musique profane

► *Le grand opéra sérieux italien :*

Il est basé sur des sujets littéraires parfois véristes c'est-à-dire prenant pour sujet la vie quotidienne et particulièrement les classes populaires. Ses grands compositeurs sont Rossini, Bellini et surtout Verdi. Dans le grand opéra sérieux la musique prime, bien qu'elle soit au service de l'action. Elle est là pour mettre en valeur les caractères et les émotions des personnages. Verdi (1813-1901) est le compositeur emblématique du grand opéra sérieux italien non vériste. Si Rossini, Donizetti (*Don Pasquale*), Bellini (*Norma*) le sont également, c'est surtout par leurs opéras véristes. Puccini en est le plus grand représentant.

► *L'opéra français :*

Il comprend 4 genres :

- Le **grand opéra** :

Héritier de la tragédie lyrique, entièrement chanté, à la mise en scène monumentale, faisant appel à la magie/féerie et à la tradition nationale, utilisant les effets de surprise. Son principal librettiste est Eugène Scribe. Il est représenté au théâtre de l'opéra de Paris.

- l'**opéra-comique** :

Il mêle le sérieux à une gaieté parfois allant parfois jusqu'à la farce. Comme dans le grand opéra, son principal librettiste est Eugène Scribe. On est là, proche du théâtre avec des dialogues parlés a cappella. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle il évolue en :

- Drame lyrique pour les œuvres de caractère sérieux/sentimental.
- Opérette pour les œuvres de caractère gaie et légère.

- le **drame lyrique** :

Né à partir de 1850, il est proche du grand opéra dont il se démarque par son ambiance plus intime, son intérêt pour les destins individuels et par ses dialogues parlés également.

- l'**opérette** :

Le terme apparaît vers 1854. Il s'agit au départ d'un opéra-comique :

- de caractère gai et léger (allant plus tard jusqu'à la parodie),
- en 1 acte seulement (mais il va évoluer en plusieurs actes),
- mélangeant dialogues parlés, musique et danses à la mode comme le cancan, la polka, la valse, le galop...

Née à Paris, elle se joue au théâtre des *Folies concertantes* puis au théâtre des *Bouffes parisiennes* (théâtre créé par Jacques Offenbach).

- **Opéra sérieux italien** : *Traviata* de Giuseppe Verdi
- **Opéra sérieux vériste** : *Bohème* de Giacomo Puccini
- **Drame lyrique** : *Carmen* de Bizet, *Lohengrin* de Wagner
- **Grand opéra français** : *Les Huguenots* de Giacomo Meyerbeer (1836)
- **Drame lyrique** : *Carmen* de Georges Bizet / *Faust* de Charles Gounod
- **Opérette française** : *La Vie parisienne* de Jacques Offenbach

- **Opéra romantique allemand** : *Der Freischütz* – Carl Maria Von Weber (1786-1826) / *Lohengrin* de Richard Wagner (1813-1883)
- **Opéra-comique ou opérette allemande** : *La Chauve-souris* de Johan Strauss fils (1825-1899)
- Tchécoslovaquie : Smetana – *La Fiancée vendue* / Dvorak Rusalka / Janajek – *La petite Renard rusée*
- Russie : *Le Prince Igor* de Borodine

► **L'opéra allemand :**

- **L'opéra romantique allemand :**

Ses sujets sont empruntés aux contes et légendes populaires. La nature et les forces surnaturelles en sont des éléments prépondérants. L'ouverture est là pour y poser une atmosphère et non résumer l'œuvre. Il comporte des dialogues parlés. Sa construction musicale se caractérise par des motifs récurrents (lietmotiv) renforçant l'unité dramatique et musicale.

Avec Wagner, l'opéra se veut une œuvre d'art totale ou universelle (*Gesamtkunstwerk*). Il l'expose dans sa théorie opératique *Opera e drame* (1851). Les légendes sont remplacées par les mythes. L'orchestre, à la façon du chœur antique, commente les situations vécues par les personnages à l'aide de leitmotiv musicaux changeant au détour de l'œuvre, informant l'auditeur sur l'évolution des personnages.

- **L'opéra-comique, l'opérette :**

Il est issu du **singspiel** et de l'opéra-comique français. D'abord nommé opéra-comique allemand, il devient opérette sous l'influence des œuvres de Jacques Offenbach.

► **L'opéra dans le reste de l'Europe :**

S'il s'agissait surtout au départ d'opéra italien, on voit se développer dans toute l'Europe du XIX^e siècle, un opéra national, influencé par les identités et cultures propres à chaque pays.

► **Le Lied :**

Issu de la chanson populaire, la musique et le texte n'y font plus qu'un. Franz Schubert est le grand créateur et compositeur du Lied allemand (+ de 600). Autres grands compositeurs de lieder : Robert Schumann (138 lieder) (*Der Nussbaum – Das Mondnacht*), – Johannes Brahms (200 lieder), Wagner, Liszt, Hugo Wolf. Les lieder pour chœur apparaissent en Allemagne (ils existent toujours aujourd'hui).

► **La mélodie :**

C'est le terme utilisé en Russie (Moussorgski) et en France pour ce genre composé d'une voix seule accompagnée instrumentalement. Il découle de la romance française et s'émancipe sous l'influence du lied. Berlioz et Gounod sont les compositeurs de la première période romantique tandis que Chausson, Duparc, Massenet et Fauré (sans doute le plus grand mélodiste) marqueront la deuxième période. Debussy et Ravel, quant à eux, mèneront la mélodie française à son apogée au début du XX^e siècle.

- *Die Forelle / Le Roi des Aulnes* – Schubert
- *L'invitation au voyage* – Duparc
- *Clair de Lune* – Debussy

► **Musique religieuse**

Avec les Lumières, la Révolution française, la société notamment bourgeoise s'émancipe de l'église. En Allemagne, on retrouve les formes du classique que sont **motets, messes, cantates** et **oratorio**. C'est donc la tradition classique instaurée par Haydn qui en reste la norme. Il y a également en Allemagne une grande ferveur pour les œuvres de Bach. Mendelssohn, Schumann et Liszt sont des compositeurs romantiques allemands d'oratorio. Schubert, Liszt, Bruckner s'avèrent les compositeurs de référence de la messe. **En France**, malgré la Révolution, une tradition perdure. Elle donnera quelques œuvres monumentales telles que le *Te Deum* ou le *Requiem* de Berlioz pour 400 musiciens et chanteurs. L'oratorio latin s'y développe, souvent surnommé **mystère** ou **drame sacré**. Berlioz (*Enfance du Christ*), Gounod, Saint-Saëns, Franck (*Rédemption* – forme de poème symphonique, Massenet) en sont les principaux compositeurs.

En Italie, la musique d'église est contrastée avec :

- ses genres apparentés à l'opéra (Rossini avec sa *petite messe solennelle*, Verdi avec son requiem),
- ses écoles de tradition contrapuntique à Bologne, Rome (musique a cappella, et retour au chant grégorien)

- *Ave Maria* de Gounod
- *Requiem* de Verdi
- *Messe en sol* de Schubert

Musique instrumentale

► **Musique de chambre**

Parallèlement aux formes héritées de la période classique se développe un nouveau genre : la **pièce brève de caractère lyrique**. Elle s'apparente à une version pianistique du lied. Elle peut être également **musique à programme** c'est-à-dire descriptive.

Comme à la période Classique, la technicité continue de se développer permettant l'émergence d'immenses virtuoses tels que Paganini pour le violon ou Chopin, Liszt, Clara Schumann, Ravel pour le piano. Le **concerto** pour piano, violon ou autres mettra en valeur l'évolution technique et ces grands virtuoses. La musique pianistique est aussi présente en Espagne avec Granados, en Russie avec Tchaïkowsky et Moussorgsky, en Tchécoslovaquie avec Smetana et en Pologne avec Chopin.

La musique de chambre pour piano domine. Les compositeurs français vont être très productifs dans ce domaine (Frédéric Saint-Saëns, César Franck, Ernest Chausson, Fauré, Lalo...).

- *Nocturnes, études, Mazurka* de Frédéric Chopin
- *Tableaux d'une exposition* de Modeste Moussorgski
- *Concerto pour violon* de Niccolò Paganini. Lorsqu'il les jouait, il y improvisait bien souvent.
- *Quatuor à cordes opus 51* de Johannes Brahms
- *Trio* (musique de chambre pour piano) de Camille Saint-Saëns
- *Petite symphonie pour instruments à vent* de Charles Gounod

► **La symphonie**

Si la symphonie d'héritage classique perdure, de l'expression romantique vont naître également la **symphonie à programme** et le **poème symphonique**. Le romantisme c'est aussi :

- l'**ouverture** qui va se défaire du cadre scénique et évoluer vers l'**ouverture à programme** sous l'influence de la pensée romantique,
- la **suite d'orchestre**, qui développe son intérêt pour l'histoire et les cultures nationales,
- la **musique de ballet** qui pourra compter désormais jusqu'à 5 actes et 20 numéros. La Russie va considérablement enrichir la musique de ballet.

- *Symphonie fantastique* d'Hector Berlioz
- *Dans les Steppes de l'Asie centrale* de Alexandre Borodine
- *Shéhérazade* de Nikolai Rimsky-Korsakov
- *L'Apprenti sorcier* de Paul Dukas
- *Le Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns
- *Arlésienne* de Georges Bizet et Peer Gynt d'Edvard Grieg
- *Casse-Noisette, Le Lac des Cygnes* de Piotr Ilitch Tchaïkowski

7 Le xx^e siècle

Alors que le xix^e siècle était centré sur une esthétique naturaliste, le xx^e siècle voit fleurir une multitude de courants variés qui influenceront directement la musique. (*Voir xx^e p. 20*) L'arrivée de l'atonalité, des dissonances dans la période contemporaine est un exemple fort de la fin de la recherche de l'unité entre l'homme et la nature (naturalisme). Les compositeurs ne sont pas figés dans un seul courant. Ils peuvent passer de l'un à l'autre en fonction de leur conception musicale du moment, de leurs recherches et des avancées techniques.

La musique innove dans :

- **Les modes de jeux** jusqu'à détourner totalement les modes traditionnels (Ex : archet col legno c'est-à-dire frotté avec le bois de l'archet sur les cordes, piano préparé ou joué avec des baguettes de marimba sur les cordes, ou avec des feuilles de papier et boulons glissés entre les cordes).
- **La facture instrumentale** : importation d'instruments étrangers (cf. gamelan javanais lors de l'exposition universelle). On redonne naissance à d'anciens instruments, et on en invente de nouveaux.

- **La conception et les formes musicales.** Elles sont influencées par les avancées scientifiques (mécanique quantique, théorie de la relativité, les studios d'enregistrements, les bandes et micro – ex : dodécaphonisme, musique sérielle, musique concrète, musique électronique) ainsi que la découverte et l'appropriation musicale des systèmes musicaux issus des musiques du monde (quart de ton, système métrique ou relation au temps différents – ex : utilisation des modes hindous chez Messiaen).
- **L'écriture musicale :** la partition disparaît chez certains à la faveur d'une partition graphique où l'espace, le temps, la hauteur sont déterminés par l'interprète lui-même.

La musique du xx^e siècle est donc marquée par cette grande diversité résultant de l'histoire (guerres), des expositions universelles, de l'apparition des disques et des studios d'enregistrement, de la facilité à voyager dans le monde entier qui ouvre de nouvelles perspectives. On découvre grâce à eux les musiques d'ailleurs que l'on collecte grâce aux nouvelles technologies d'alors. **C'est la musique du tout possible.**

La musique moderne

► *L'impressionnisme : Jusqu'à environ 1927.*

C'est l'œuvre picturale de Monet *Impression soleil levant* qui a donné le nom à ce courant artistique. En musique, il se traduit par une recherche de couleurs, de climats sonores doux, délicats et soignés. Moussorgski, Rimsky-Korsakov s'y intéressaient déjà dans leurs œuvres à la fin du xix^e siècle. Claude Debussy est un musicien impressionniste. Maurice Ravel aussi fait partie de ce courant.

- *Prélude à l'après-midi d'un faune, La mer*, de Claude Debussy
- *Le Boléro* de Maurice Ravel
- *Parade* (ballet réaliste) d'Erik Satie
- *Nuit dans les jardins d'Espagne* (impression symphonique pour piano et orchestre) de Manuel De Falla

► *L'expressionnisme : (premier quart du xx^e siècle)*

En musique, il débute avec Arnold Schoenberg pour qui l'essence même de l'art et par là même, la musique, est l'expression. Pour cela, on peut utiliser toute la palette musicale à notre portée même la plus excessive. C'est l'apparition de l'atonalité (cf. *Pierrot Lunaire*), des dissonances, d'une liberté totale de forme, de la **Klangfarbenmelodie** ou mélodie de timbre (Ex : le chant peut être parlé et même crié). De ces évolutions va découler le **dodécaphonisme**. La musique y est ordonnée en une série de 12 notes utilisables selon un cadre bien précis. Anton Von Webern, son élève, poursuivra ce courant à l'extrême donnant ainsi naissance à la **musique sérielle** : la série de 12 notes (base technique) se voit transposée aux degrés, registres, modes, durée, intensité, timbre... c'est-à-dire à tous les paramètres du son. Elle sera utilisée par Olivier Messiaen puis Karlheinz Stockhausen (période contemporaine) qui ira jusqu'à se questionner sur l'espace du son (**musique spatiale**), sa répartition et sa diffusion dans l'espace.

- *Pierrot Lunaire* d'Arnold Schoenberg
- *Kalvierstücke* d'Anton Von Webern
- *Expo 70* de Karlheinz Sotckhausen

► **Le folklorisme :**

Bela Bartók (*Suite de danses*) et Zoltán Kodály collectent dans le cadre de leurs voyages une musique populaire. Au départ à la main puis ensuite à l'aide de phonographes, ils l'éditent. Celle-ci comprend des danses et des chansons et n'est pas influencée par la musique savante occidentale (gammes pentatoniques). Il va considérablement influencer leur style musical.

La musique contemporaine

► **Le néo-classicisme : À partir de 1920-1930**

Né aux alentours de 1920 en opposition au passé proche que sont le romantisme, l'impressionnisme et l'expressionnisme, il se veut un retour aux formes aussi bien Baroques, que du début du Classique (mais dépouillées de la pensée métaphysique d'alors) ou de l'Antiquité que l'on mêle à celles d'aujourd'hui, allant même jusqu'à la musique du Monde, le futurisme (composition musicale transposant les bruits industriels) et le jazz. Le compositeur cherche à casser les contraintes habituelles de composition.

Ce courant est incarné :

- en France par le groupe des 6 (Louis Durey, Germaine Tailleferre, Georges Auric, Darius Milhaud, Arthur Honneger, Francis Poulenc) mais aussi Olivier Messiaen ou, Henri Dutilleux,
- en Russie, par Sergeï Prokoviev et Igor Stravinsky,
- en Allemagne par Paul Hindemith, Carl Orff et Kurt Weill,
- aux États-Unis par Edgar Varèse et Georges Gershwin.

- *Les Dialogues des Carmélites* de Francis Poulenc
- *Les Métaboles* d'Henry Dutilleux
- *Pierre et le loup* de Sergeï Prokoviev
- *Pulcinella, The Rake's progress* d'Igor Stravinsky
- *Carmina Burana* de Carl Orff
- *Ionisation* d'Edgard Varèse
- *Rhapsodie in blue* de Georges Gershwin

► **La musique concrète :**

Il s'agit d'œuvres composées à partir de bruits, sons, chants réels enregistrés sur bandes sonores. Utilisé comme un matériau sonore, chaque son est mixé, agencé pour constituer une œuvre à part entière qui est ensuite diffusée sur haut-parleurs. Pierre Schaeffer, Pierre Henry, Messiaen, Pierre Boulez vont la pratiquer. Autre courant, la **musique électronique** puis **électroacoustique** possible grâce à ces avancées techniques. Elle est composée de sons électroniques (Stockhausen, Berio).

- *Symphonie pour un homme seul* de Pierre Schaeffer et Pierre Henry
- *Studie 1 et 1977 Licht* de Karlheinz Stockhausen

► **Musique répétitive ou minimaliste :**

Née dans le milieu des années 1960 aux États-Unis où elle est appelée musique minimaliste, tandis qu'on lui préfère le terme de musique répétitive en France. Elle exploite de petites cellules qu'elle répète de façon ostinatique mais avec de légers décalages ou variations. Steve Reich, Philipp Glass (*Concerto pour violon et orchestre*) et John Adams (*Shaker loops*) en sont les références.

► **Le jazz :**

Le terme jazz est issu au départ du mot « jass » qui signifie bazar. En effet, elle était considérée par les blancs comme une musique désorganisée, en bazar. Il naît à la fin du XIX^e siècle à la Nouvelle-Orléans. Musique des noirs américains. Il est un mélange de **Negro-Spirituals** (chants spirituels des offices religieux noirs américains), de chants de travail dans les champs de coton, de musique de fanfare et de danse, de musique des blancs. Composé de marching band ou orchestre de marche accompagnant les enterrements et mariages, il évolue en **jazz-band** dans les bars de la Nouvelle-Orléans. Son effectif comprend : un cornet à piston ou trompette, une clarinette, un trombone, un tuba basse (ou une contrebasse) un banjo (guitare ou piano).

- Le **ragtime** (à partir de 1870) est une musique pianistique basée sur le mode de jeu du banjo d'où ce côté très rythmé. Il adapte de cette façon les danses de salon de l'époque.
- Le **blues**, musique mélancolique qui évoque la dure vie des esclaves noirs.
- Le **Dixieland**, (1900-1920) renvoie aux premiers orchestres blancs imitant les Jazz-Band de la Nouvelle-Orléans.

Chicago (1920-1930), devient un haut lieu du jazz. Les musiciens de la Nouvelle-Orléans la rejoignent après la fermeture de Storyville à La Nouvelle-Orléans et grâce au chemin de fer qui se développe. Musiciens noirs et blancs jouent ensemble. Le banjo y est supplanté par la guitare ou le piano, le trombone par le saxophone et le tuba par la contrebasse. Cf. Louis Armstrong.

- Le **swing** (1930-1940) naît à New York. Il s'agit d'un jazz beaucoup plus rythmé syncopé. Avec lui apparaissent le **big band** (nom donné à la formation instrumentale), et le **riff** (phrase mélodique et rythmique simple répétée de manière ostinatique c'est-à-dire en boucle, permettant l'improvisation). Cf. Duke Ellington, Benny Goodman, Glen Miller. Be-bop (cf. Charlie Parker, Dizzy Gillespie), cool jazz (cf. Miles Davis), free-jazz (cf. John Coltrane), electric jazz, sont autant d'autres courants du jazz.

- **Blues** : *Empty bed blues* de Betty Smith
- **Negro-Spirituals** : *Dawn n the river to pray*, *Deep river*
- **Ragtime** : *The entertainment* Scott Jopplin

► **Les musiques actuelles**

Elle n'attend pas de l'auditeur une action autre que l'écoute passive. Elle se développe avec l'apparition de la radio et du disque. Il s'agit surtout d'arrangements.

- La **musique de film**.
- La **comédie musicale**. Née à Broadway (New York), il s'agit d'un théâtre de divertissement américain mélangeant théâtre, danse, chant, chœur, ensemble, effets techniques... *Lady be good, Annie, Cats, West Side Story, Hair*. Elle s'inspire au départ des revues parisiennes. Elle se diffusera jusqu'en Europe (*My fair Lady*).
- Les musiques actuelles regroupent les musiques autres que la musique savante et le Jazz, soit :
- La **variété** quant à elle répond à une règle commerciale de profit. On produit des airs ou tubes de toutes pièces suivant la mode et les goûts des auditeurs.
- Le **rock** (Beatles, Rolling Stones, Queens...) découle du rock'n'roll (Elvis Presley), rhythm and blues, du boogie-woogie et du swing.
- La **pop music**, désigne depuis 1960 un mélange de blues, de chanson, de rhythm and blues et de rock. Le pop rock désigne pour sa part le rock le plus « doux ».

- **Comédie musicale** : *West side story* de Leonard Bernstein
- **Comédie musicale film** : *Un américain à Paris* Georges Gershwin – *Singing in the rain*

- Le **rap**, le **R'n'B**, le **slam**, l'**électro**.

8 Musiques du Monde

On regroupe sous l'appellation « musiques du Monde », les musiques : ethniques (Ex : aborigènes, inuits...); régionales (Ex : bretonne, occitane, corse, celte...); géographiquement éloignées et basées sur un codage différent de notre codage occidental (Ex : raga indiens).

Les musiques du Monde ont été découvertes grâce aux voyages et expositions universelles où elles ont fait naître un vif intérêt chez les compositeurs occidentaux. L'étude de ces musiques s'appelle l'**ethnomusicologie**.

La voix y est parfois utilisée de manière totalement différente de nos habitudes occidentales. Ainsi, le chant guttural inuit, utilise-t-il l'appareil phonatoire en raclements de gorge, grondements, serrages de gorge et cris phonés aussi bien sur l'inspiration que l'expiration. Le chant diphonique du Vietnam ou de Mongolie quant à lui consiste à émettre deux sons vocaux en même temps par l'émission d'harmoniques (c'est-à-dire de notes obtenues grâce au formant de la cavité buccale créant ainsi une résonance).

Les instruments du Monde sont réalisés à partir des matériaux locaux. Ils sont aussi parfois liés aux cultes et présentent un caractère sacré. Le didgeridoo en est un exemple : branche d'arbre morte et évidée considérée comme un présent sacré de la Nature chez les aborigènes australiens.

Gamelan indonésien (orchestre de sorte de métallophones), ensembles de tambours africains et japonais, **sitar** et **tabla** indiens, **balafon** africain, flûte andine, **ocarina**, **sanza** (caisse de résonance de petite taille comportant des lamelles métalliques que l'on gratte afin de les mettre en vibration et ainsi obtenir un son)... sont autant d'instruments du monde dont on connaît l'existence et que l'on emploie de nos jours souvent au sein même des écoles (Ex : **djembe**, **sanza**).

Exercez-vous !

Testez votre culture musicale.

1. À quelle période musicale appartiennent ces compositeurs ?

- Jean-Baptiste Lully
- Wolfgang Amadeus Mozart
- Antonion Vivaldi
- Clément Janequin
- Claude Debussy
- Guillaume le Troubadour
- Jean-Sébastien Bach
- Frédéric Chopin
- Olivier Messiaen
- Guiseppe Verdi

2. Relier chaque compositeur à son principal genre musical :

- | | |
|-------------------|--|
| Haydn • | • Musique religieuse : choral, cantate, oratorio |
| Wagner • | • Musique sérielle |
| Vivaldi • | • Opéra |
| Bach • | • Symphonies |
| Tchaïkowsky • | • Ballet |
| Webern • | • Musique pour piano |
| Louis Armstrong • | • Mélodie française |
| Guy d'Arezzo • | • Chant Grégorien |
| Gabriel Fauré • | • Quatuor à cordes |
| Frédéric Chopin • | • Jazz |

3. Quelle est la bonne réponse :

1 – L'opéra est :

- La mise en musique d'une œuvre littéraire pour voix et instruments.
- La mise en musique d'une œuvre religieuse latine pour voix et instruments.

2 – Le père de la symphonie est :

- Ludwig Van Beethoven
- Wolfgang Amadeus Mozart
- Joseph Haydn

3 – Puccini était un compositeur :

- D'opera buffa
- D'opéra seria
- D'opéras sérieux véristes
- D'opérettes

B. Les notions musicales et lexicales

1 Les notions musicales par cycle

Objectifs	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Découvrir des notions musicales	Fort/doux Lent/rapide Aigu/grave	Volume du son : forte/ piano Hauteur : grave/ médium/aigu Rapide/modéré/lent Sons longs/sons courts Improvisation Percussion corporelle Polyrythmie Répétition/variation Vitesse/tempo Soliste/orchestre Dialogue musical Couplet/refrain Canon	Glissando Dialogue musical (question/réponse) Solo/tutti Imitation Ostinato (répétition obstinée) Accumulation (ajouts progressifs) Legato/staccato (lié/détaché) Crescendo/decrescendo Monodie/polyphonie Ambitus (amplitude mélodique) Tessiture/registre Majeur/mineur Caractère Cadence Nuance (volume de son) Résonance/écho
Découvrir l'histoire de la musique classique	Musique savante	Moyen Âge Classicisme Contemporaine	Renaissance Baroque Romantisme Modernisme
Découvrir les musiques actuelles	Jazz Musique pop	Gospel Jazz Rock'n'roll Musiques électroniques	Blues Rap Reggae Folk
Découvrir les musiques populaires et musiques du Monde	Chansons françaises populaires	Musiques populaires françaises Musiques africaines Musique asiatique Musiques sud-américaines	Musiques ethniques Country Musiques chamaniques
Découvrir les instruments	Instruments de l'orchestre (famille)	Instruments d'orchestre (sous-familles) Instruments acoustiques La voix grave et aiguë Instruments du monde	Instruments amplifiés Instruments du monde La voix (tessiture/registre) La voix ailleurs dans le monde

2 Lexique

- **Les différents registres de la voix humaine :**
 - Enfants et femmes : soprano (aigu), mezzo (moyen), alto (grave).
 - Hommes : haute-contre (suraigu équivalent de la voix d'alto), ténor (aigu), baryton (moyen), basse (grave).
- **Les différentes familles instrumentales :**
 - **bois (vents) :** flûte à bec, flûte traversière, clarinette, hautbois, basson, saxophone,
 - **cuivres (vents) :** trompette, cornet à pistons, cor, trombone, tuba, sousaphone/hélicon
Vents autres : harmonica, accordéon
 - **cordes :** cordes frottées : violon, alto, violoncelle, contrebasse
cordes pincées/grattées : guitare, luth, harpe, banjo
 - **claviers :** clavecin, orgue (vent également)
 - **percussions :** batterie, tambours, timbales, cymbales, maracas, claves, triangles, cloches,
 - **percussions et claviers à la fois :** piano, celesta, xylophone, métallophone, glockenspiel, marimba.
- **A cappella** par opposition à la musique accompagnée renvoie à la musique vocale sans accompagnement. Les voix chantent seules.
- **Mélodie / thème :** Idée musicale du compositeur à partir de laquelle il va composer une œuvre.
- **Aigu/grave :** La notion d'aigu et grave se détermine par comparaison entre deux valeurs musicales de hauteur différente.
- **Nuances :** Elles correspondent au volume sonore de la musique. Les termes musicaux italiens *piano* signifient doux, *forte* : fort, *crescendo* : de plus en plus fort, *decrescendo* : de moins en moins fort.
- **Lent/rapide – tempo / pulsation / rythme :**
- Le **tempo** est le terme musical employé pour évoquer la vitesse d'interprétation d'une œuvre. Ex : *lento* pour un tempo lent, *vivace* pour un tempo rapide, *vif*.
- La **pulsation** renvoie également à la vitesse, mais elle fait référence au tic-tac régulier ressenti à l'écoute d'un morceau, ce tic-tac que l'on frappe machinalement des mains à l'écoute d'une musique.
- Le **rythme** est la vitesse de prononciation ou de jeu des notes composant une mélodie, certaines traîneront tandis que d'autres seront prononcées rapidement suivant les indications du compositeur.
- **Lié/détaché :** Lié nommé **legato** en musique signifie que l'on attache les notes les unes aux autres sans coupure. En opposition, **détaché** ou **staccato** signifie que l'on articule en détachant bien distinctement chacune des notes ou syllabes musicales.
- **Interprétation :** Elle définit l'intention théâtrale de l'interprète. Elle peut être comique, dramatique, lyrique...

- **Styles : Savant** (pour toute œuvre composée suivant les codes et la théorie de composition occidentale), **Jazz** (courant issu de la musique noire américaine de la Nouvelle Orléans), **traditionnel** (pour la musique de tradition orale), **Musique actuelle** (pop, rock, rap, slam...).
- **Cluster** : terme du langage musical contemporain signifiant paquet de sons superposés.
- **Ostinato** : phrase mélodique et/ou rythmique et/ou harmonique répétée en boucle à l'identique.

C. Les connaissances techniques à avoir

Selon le programme de l'éducation nationale, la voix est au cœur de la pratique musicale. Quelques notions techniques fondamentales sont donc à avoir.

1 Notions de base sur la respiration

Le **diaphragme** est une membrane musculaire qui sépare les organes vitaux des organes digestifs. C'est un muscle neurovégétatif, c'est-à-dire un muscle réflexe qui se contracte et se détend sans action humaine volontaire. Lorsqu'il se contracte, il a un mouvement descendant qui crée une dépression au niveau des poumons. L'air entre ainsi dans les poumons. C'est l'**inspiration**.

À l'inverse, lorsqu'il se détend et revient à sa place, il exerce une pression au niveau des poumons ayant pour conséquence l'expulsion de l'air contenu dans ceux-ci. C'est l'**expiration**. Le diaphragme est la clef d'une bonne respiration aussi bien pour chanter que pour parler au quotidien. On fera attention à bannir le réflexe de monter les épaules à l'inspiration et à laisser son corps s'affaisser à l'expiration. En prendre conscience et veiller à ce que son action soit toujours correcte concourt à :

- une bonne phonation (préservation de la voix tout au long de sa carrière et de sa vie),
- un beau résultat sonore dans les moments chantés.

2 Notions de base sur la phonation

La voix comprend un appareil assez complexe fait de cartilages et de muscles dont nous retiendrons **le larynx**, structure cartilagineuse protégée par la thyroïde, dans lequel sont suspendues les cordes vocales ou plis vocaux (membranes musculaires). Lorsque l'on parle ou chante, l'air expulsé par le diaphragme vient mettre en vibration les cordes vocales. De cette vibration naît le son. Les cordes vocales accrochées sur les cartilages vont plus ou moins se tendre selon la hauteur des sons produits. Parallèlement à cela le larynx, structure mobile, descendra légèrement dans le grave et montera légèrement dans l'aigu. C'est la bonne pression d'air sur les cordes vocales qui permettra d'obtenir un bon son, juste et sain (sans tension musculaire au niveau des cordes vocales). Le placement de la langue, l'ouverture de la bouche feront le reste du son. (*Voir schéma p. 59*)

3 Notions de base sur la direction de chœur

Pour diriger les élèves, on peut utiliser le regard, la parole, mais le plus simple, direct et efficace, reste le geste de direction appelée communément **battue**. Il permet un repère précis pour tout le groupe aussi bien pour démarrer que s'arrêter ensemble, pour les indications de vitesse, de nuances (fort / doux...). Il se résume en une succession de mouvements donnant des repères dans le temps.

4 Aide à la polyphonie

L'apprentissage de la polyphonie fait aussi partie des attendus du programme de l'EN. Une **polyphonie** est la superposition de sons différents. Elle peut s'aborder à partir du CE2. Pour en faciliter l'apprentissage, on préférera dans un premier temps une percussion corporelle régulière et simple. Puis de **pièces à bourdons** c'est-à-dire un chant avec une même note tenue tout au long de la chanson si possible à une hauteur la plus lointaine possible de la mélodie initiale et avec une rythmique bien marquée. La direction aidera à rester bien ensemble.

Méthodologie d'apprentissage d'un canon

On abordera de préférence le **canon** de la façon suivante :

- Apprentissage de la chanson par phrase musicale bien détachée (correspondant aux phrases musicales du canon) puis en version complète.
- Séparation de la classe en deux groupes. La 1^{re} phrase musicale est attribuée au 1^{er} groupe, la 2^e phrase musicale au 2^e groupe. L'objectif est de tenir sa phrase musicale au démarrage du signe du chef de chœur et de la répéter en boucle jusqu'à son arrêt. Le 1^{er} groupe démarre en premier au geste du chef, puis lorsque le chef estime que la phrase musicale du 1^{er} groupe est bien stable, il fait démarrer au geste le 2^e groupe. Il pourra aider de sa voix un groupe en éventuelle difficulté.
- Les groupes s'arrêtent au geste du chef soit en même temps, soit en décalé.

Ce travail sera répété en augmentant le nombre de groupes pour atteindre le nombre de phrases musicales du canon.

- Dans un troisième temps, on effectue le même travail que précédemment mais en attribuant cette fois-ci deux phrases musicales par groupe.
- Enfin, on attribuera un numéro d'entrée à chaque groupe (prédéterminé par le chef de chœur en veillant à ce qu'il y ait des élèves moteurs bien assurés dans chaque groupe) et on fera chanter aux élèves le canon entier.

Exercez-vous !

Testez vos connaissances sur les notions musicales et lexicales

1. Classez les différents registres de la voix humaine ?

Enfants et femmes	Hommes

2. Classez ces différents instruments dans ce tableau : *harmonica ; clavecin ; flûte à bec ; accordéon ; maracas ; basson ; contrebasse ; xylophone ; alto ; cornet à pistons ; orgue ; timbales ; métallophone ; cor.*

Bois	Cuivres	Cordes	Claviers	Percussions	Percussions et claviers	Vents

3. À quels termes correspondent ces définitions ?

- « Terme du langage musical contemporain signifiant paquet de sons superposés. »
- « Vitesse d'interprétation d'une œuvre. »
- « Intention théâtrale du musicien. »
- « Tic-tac régulier ressenti à l'écoute d'un morceau, tic-tac que l'on frappe machinalement des mains à l'écoute d'une musique. »
- « Musique vocale sans accompagnement. »

4. Qu'est-ce qui permet la vibration des cordes vocales et le son ?

Étape 11

Méthodologie de la construction d'une séance d'apprentissage en éducation musicale

Les attendus de l'épreuve :

Épreuve écrite disciplinaire d'éducation musicale

L'épreuve consiste en la conception et l'analyse d'une ou plusieurs séquences/séances d'enseignement à l'école primaire (cycle I au cycle III). Elle peut comporter des questions visant à la vérification des connaissances disciplinaires du candidat.

A. Méthodologie type d'une séance de Chant choral

1 Un exemple

Pour mener à bien une activité de chant choral, la priorité est le choix du répertoire. Celui-ci doit être adapté aux possibilités vocales des élèves et elle est différente selon les âges. La difficulté du vocabulaire (prononciation et compréhension), du sens du texte sera également à prendre en compte.

Pour les élèves de cycle I privilégier :

- **Des ambitus restreints** (différences de hauteur entre la note la plus basse et la note la plus haute de la chanson). Pas plus d'une **sixte** (6 notes) pour le cycle 1 / **octave** (8 notes) pour le cycle 2 / 12 notes pour le cycle 3.
- Un vocabulaire simple ou alors complètement imaginaire fait de jeux de sons, syllabes, onomatopées. Ex : *Sibilarico canard aux lentilles sibilarico fiasco / larati-bouilla gibouilla pia pia* pour les cycles I / au sens de compréhension unique pour le cycle 2 (pas de sens propre et figuré qui peut brouiller la compréhension) / pas de restrictions pour les cycles 3.
- Des paroles courtes pour faciliter la mémorisation pour le cycle 1.
- Une structure de composition claire : chanson répétée, couplet-refrain, forme strophique...

Construction de la séance

- **Objectif général** : Savoir chanter la chanson *Donne, donne, donne*.
- **Objectif d'enseignement** (notions des IO) : S'initier au langage artistique vocal, exprimer sa sensibilité, développer son esprit critique (écouter, décrire, comparer).
- **Objectif d'apprentissage** (compétences visées) : Chanter une mélodie simple avec une intonation juste par imitation. Mémoriser et interpréter un chant simple avec expressivité.
- **Support** : Chanson *Donne, donne, donne* d'Henri Salvador et Boris Vian.

Texte simple, et imagé. Pas de grande difficulté de compréhension des paroles à envisager si ce n'est peut-être le verbe « se désaltérer ».

Analyse du répertoire, identification des difficultés. Il convient de repérer :

- Les difficultés mélodiques, rythmiques une fois la mélodie décortiquée : Quelques grands écarts de notes qui peuvent causer des imprécisions dans la justesse, en opposition aux notes répétées. Les mouvements mélodiques des fins de phrases sont différents et peuvent causer de réelles difficultés d'apprentissage à anticiper dans la phase de mémorisation. Quelques rythmes syncopés mais sinon le rythme est très régulier.
- La structure de composition AA'BB'. Les phrases mélodiques sont répétées deux fois avec une petite variante mélodique qui peut être source de confusion.
- Les difficultés éventuellement liées au texte (vocabulaire, syntaxe...)
- **Évaluation envisagée** : Au cours des séances et d'une restitution finale, savoir maîtriser son corps et sa voix en diverses situations.

2 Élaboration de stratégies d'apprentissage en fonction des difficultés identifiées

Première phase :

Échauffement corporel (utiliser l'imaginaire de la chanson) et vocal (à partir d'une/ de cellule(s) récurrente(s) de la chanson).

Deuxième phase :

Apprentissage de la partie A :

Elle est composée d'une phrase en deux sections. « *On t'a donné l'air léger* » constitué de notes répétées sauf « *l'air lé* » un peu aigu avant de redescendre sur la note initiale. On remarque que la première section de la phrase A' utilise la même mélodie. Il est donc possible d'apprendre les deux sections l'une à la suite de l'autre avec les bonnes paroles correspondantes. Lorsqu'elles sont bien mémorisées, les faire chanter aux élèves. Les parties manquantes (2^{es} sections de phrases) sont assurées par le professeur des écoles.

Apprentissage des deuxièmes sections de phrase :

Stratégie d'apprentissage pour une mélodie en deux phrases musicales à la mélodie identique excepté la fin.

Étape 1 : Phase de découverte

- Chanter les deux phrases musicales.

Question aux élèves :

Est-ce que les fins des deux phrases sont identiques ?

Recommencer si nécessaire jusqu'à ce que la classe identifie la différence.

Réponse : *Non, elles sont différentes.*

Étape 2 : Phase de verbalisation

- Demander des précisions sur cette différence. L'objectif est d'identifier et de faire verbaliser par les élèves les différences perçues : la première se termine dans un registre moyennement aigu, tandis que la deuxième se termine sur un mouvement conclusif descendant de l'aigu vers le grave.

Étape 3 : Phase d'attention et d'écoute

- Une fois les notions de « moyennement aigu » et de « grave » identifiées, proposer un jeu d'écoute. Le chef de chœur chante une des deux fins de phrase au choix. Les élèves indiquent à l'aide de leurs doigts s'il s'agit de la première ou la 2^e fin de phrase.

Étape 4 : Phase d'application

- Pour terminer, le chef de chœur indique avec ses doigts s'il désire entendre la première ou la deuxième fin de phrase et les élèves la chantent.
- Utiliser le même schéma pour l'apprentissage de la phrase B.

Une fois l'apprentissage terminé, il est toujours possible d'améliorer le résultat vocal en étant attentif à trouver une unité dans :

- la netteté des attaques et les arrêts du son (connexion visuelle avec le chef de chœur et écoute collective),
- la clarté de l'articulation du texte,
- l'homogénéité des nuances,
- le respect du tempo indiqué par le chef de chœur (connexion visuelle),
- l'interprétation.

B. Méthodologie type d'écoute-invention / codage

Grande section

1 Choix et analyse de l'œuvre

Choix de l'œuvre en fonction des notions musicales que l'enseignant souhaite aborder

Notion choisie : sons longs – liés – accrochés / sons courts – détachés.

Œuvre choisie : *Legato-staccato*, prélude pour violoncelle de Sofia Gubaidulina

Analyse de l'œuvre et identification du langage musical

- Œuvre instrumentale pour violoncelle seul.
- Époque contemporaine : musique d'aujourd'hui (1974).

Définition des termes musicaux :

- **Legato** : terme italien signifiant lié, c'est-à-dire que les sons sont liés les uns aux autres.
- **Staccato** : terme italien signifiant détaché.

Les silences sont très présents. C'est grâce à eux que le discours musical apparaît clairement. Ils peuvent être plus ou moins longs.

- Les sons sont de hauteurs différentes.
- Les nuances sont différentes avec des moments très doux (pp), et d'autres très forts (ff).

2 Élaboration de stratégies d'apprentissage

Objectif général : Vers l'invention.

Première écoute : **Phase de découverte et de verbalisation.**

Question : « *Qu'avez-vous entendu ?* »

Réponses auxquelles il est possible de s'attendre : « *du violon, c'est bizarre, c'est drôle.* »
Si les élèves réagissent corporellement durant l'écoute, y être attentif de façon à leur demander d'expliquer ce qui leur a donné envie de bouger leur corps de cette façon.

En cas de confusion sur l'instrument identifié, nommer et expliquer l'instrument. Le violoncelle fait partie des violons, il se joue assis. Le musicien le soutient avec ses cuisses, une pique plantée dans le sol permet encore un meilleur maintien. Il est plus grave que le violon mais moins que la contrebasse. Pour en jouer, le violoncelliste utilise un archet ou baguette de bois sur laquelle est tendu du crin de cheval (poil de la queue du cheval). Il frotte le crin sur les cordes. C'est de cette façon qu'il obtient le son.

Deuxième écoute précédée d'une consigne d'écoute : **Phase d'attention et d'écoute.**

« *Essayez d'écouter ce qu'il se passe dans la musique. Qu'entend-on au début ? Est-ce que c'est pareil tout le temps ? Qu'est-ce qui change ?...* »

En fonction des réponses, tenter d'emmener les élèves à s'intéresser à la structure de l'œuvre. Des sons courts/détachés et des sons longs/liés, il n'y a pas de silences entre eux.

Écoute corporelle (troisième écoute) : **Phase d'analyse.**

- Proposer de nommer points les sons courts / détachés et traits les sons longs / attachés.
- Symboliser les points par le poing qui s'ouvre et les traits par la main fermée.

À l'écoute de la musique on réagit en fonction des consignes données.

Écoute corporelle et vocale et instrumentale (4^e écoute) : **Phase d'application.**

Remplacer le point qui s'ouvre ou se ferme par la voix puis dans un second temps une maraca (idéal 2 par enfant pour une meilleure souplesse corporelle).

Lorsque le son est court/détaché donner une secousse pour faire sonner l'instrument. Lorsque le son est long/attaché faire sonner l'instrument toute la durée du son.

Possible également : un chef d'orchestre indique aux élèves le son choisi par le geste, le groupe suit instantanément.

Objectif général : Vers le codage

Dans le cadre d'une autre séance, faire à nouveau écouter l'œuvre aux élèves. Leur proposer de rappeler ce qui avait été identifié, et de faire part de leurs éventuelles nouvelles découvertes/remarques.

Question : « *Si on voulait écrire cette partition comment pourrait-on faire ?* »

- En fonction des réponses, orienter les élèves vers l'écriture de points sons courts (détachés) et de traits (sons longs/legato).
- Proposer aux élèves (seuls ou en groupes) de réaliser un relevé de traits et points décrivant tout ou partie de cette œuvre dans l'ordre perçu.

- Essayer de jouer ces partitions graphiques (nommer ce terme) avec les élèves, à la voix et/ou aux maracas. Le professeur indiquera le sens et la vitesse de lecture pour faciliter la réalisation.
- Proposer d'inventer une partition reprenant points et traits. Jouer les propositions. L'élève peut choisir de diriger son invention.

Cette notion est exploitable jusqu'au cycle III en l'enrichissant d'autres notions telles que hauteur (grave, aigu, médium), intensité sonore (fort, doux, moyennement fort, de plus en plus fort, de moins en moins fort) et tempo (vitesse : lent, rapide, accélération, ralenti).

Transversalité : graphisme / motricité / expression corporelle

Corrigés de la 1^{re} partie

Fiche 1. Les connaissances indispensables en Français

- 1- Rabelais (xvi^e : 1494-1553) 2- Cocteau (xx^e 1889-1963) 3- Rousseau (xviii^e 1712-1778) 4- Molière (xvii^e 1622-1673) 5- Giraudoux (xx^e 1882-1944) 6- Camus (xx^e 1913-1960) 7- Beaumarchais (xvii^e 1732-1799) 8- Sartre (xx^e 1905-1980) 9- Montaigne (xvi^e 1533-1592) 10- Marivaux (xviii^e 1688-1763).
- 1- Le classicisme (xvii^e) 2- L'humanisme (xvi^e) 3- Le mythe du « bon sauvage » (xviii^e) 4- Le symbolisme (xix^e) 5- Le vaudeville (xx^e) 6- La préciosité (xvii^e) 7- Le naturalisme (xix^e) 8- La querelle des Anciens et des Modernes (xvii^e) 9- L'absurde (xx^e) 10- La commedia dell'arte (xvii^e).
- Le classicisme** : Boileau, Racine, Bossuet, Molière, La Fontaine, Corneille. **L'humanisme** : Erasme, Rabelais, Montaigne. **Le symbolisme** : Gérard de Nerval, Rimbaud, Apollinaire, Baudelaire, Verlaine, Mallarmé. **La préciosité** : Mademoiselle de Scudéry, Molière. **Le naturalisme** : Zola. **L'absurde** : Ionesco, Beckett, Sartre.
- 1- *Les Rougon-Macquart* est une œuvre d'Émile Zola. 2- *Les Rêveries du promeneur solitaire* est une œuvre de Jean-Jacques Rousseau. 3- *L'Étranger* est une œuvre d'Albert Camus. 4- Le symbolisme est un mouvement littéraire qui travaille sur l'inconscient. 5- Le mouvement des Lumières se caractérise par la passion des idées. 6- L'existentialisme se définit par la subjectivité.

Fiche 2. Les genres littéraires

- A. **Un récit est un genre polymorphe pour la fiction.** *L'ensemble des moyens pour écrire une fiction est une « narration » et la narration sans narrateur appartient au théâtre.* B. **La poésie est protégée par les muses Calliope** (pour la poésie épique et l'éloquence) **et Erato** (pour le lyrisme et l'érotisme). *Le genre dramatique relève du théâtre et le raisonnement déductif de la littérature d'idées.* C. **Un essai propose une réflexion sur le monde.** *Les péripéties modifient un récit et les didascalies appartiennent au théâtre.* D. **Un aède est un poète grec.** *Le nœud d'une intrigue appartient aux phases de l'action dramatique.* E. **L'exorde appartient à la rhétorique.** Il ouvre un discours et en constitue l'accroche.
- A. **Le nom « roman »** vient du latin vulgaire « romanz », la langue parlée par le peuple, en opposition au latin classique. Il deviendra un texte traduit du latin en français. Il prend ses racines dans l'Antiquité grecque et latine.
B. **Le nom « poésie »** vient de « poësis » dérivé du verbe « poiein » en grec qui signifie « faire, créer ». En Grèce, le poète (l'aède) a reçu des Muses (neuf déesses grecques) l'inspiration pour transmettre les exploits des dieux et des héros. En cela, il possède une aura sacrée.

- C. **La littérature d'idées** se caractérise par la volonté de convaincre, de faire réfléchir, d'argumenter ou de dénoncer. La rhétorique est l'outil privilégié pour ce genre particulier.
- D. **La littérature de jeunesse** contribue à la formation de l'élève. Elle permet de découvrir et d'apprivoiser le monde. Les multiples lectures qui permettent à chacun de comprendre, d'analyser et construire sa propre histoire. La littérature de jeunesse est donc fondamentale dans le quotidien de l'enfant. En découvrant des histoires, il lit, relit et entre en relation avec le texte et les illustrations s'il y en a. La rencontre assidue avec le livre est essentielle dans le parcours scolaire. Elle nous renvoie que l'enfant est à l'école aussi pour apprendre à penser.
- E. **Les didascalies** regroupent toutes les indications scéniques (sur le texte de la pièce) qui organisent la pièce : nom des personnages, actes, scènes, indications de lieu, de temps ou de mise en scène. La **didascalie initiale** propose, dès avant le texte de la pièce, la liste des personnages accompagnée de quelques mots pour les caractériser chacun.

Fiche 3. Les types de discours

- A. Le discours commence sur le mode narratif (« *Ils rencontrèrent un nègre* ») puis devient **descriptif**. Description brève de sa position puis des vêtements du nègre, symbole de pauvreté et de misère humaine.
- B. Discours **explicatif** : des précisions chiffrées (âge, poids, temps), justification de l'internement (dépendance), nom précis du jeu.
- C. Discours **argumentatif** : une affirmation pour commencer (thèse)
Argument 1 : « *Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de conflits qu'il n'y a pas d'autorité.* »
Argument 2 : « *Il ne faut pas confondre acte d'autorité et autorité.* »
Argument 3 : « *dans le mot autorité il faut entendre "autoriser".* »
Un exemple : « *Autoriser son enfant à lire jusqu'à 20 h 30 parce que son besoin de sommeil le lui permet, est une forme d'autorité.* »
- D. Discours **descriptif** : imparfait de description. Énumération des marchandises du magasin, champ lexical des tissus : soies, rubans, gants, fichus, bouillonnés de mousseline, foulards, draperies. Répétition de l'adjectif qualificatif « blanc » pour insister sur l'ambiance générale diaphane de ce grand magasin fait pour les femmes.
- E. Discours **narratif** : imparfait et passé simple, temps du récit. Récit chronologique (« *pendant quatre jours* »). Le récit suit son cours autour de cette femme visiblement cupide. Le point de vue est omniscient, le narrateur connaît tout de cette femme.
- F. Discours **argumentatif** : une affirmation de départ, la thèse : « *L'homme d'aujourd'hui vit et agit comme si toutes les heures se valaient, comme si les saisons n'existaient pas et comme si toutes ses fonctions physiologiques étaient invariables* ». Le narrateur va adopter une thèse opposée : « *En réalité, elles varient de manière périodique suivant des rythmes dits circadiens* » introduite par un connecteur « en réalité »

Argument 1 : « Ces variations temporelles peuvent être représentées par une courbe où alternent des creux et des pics. »

Argument 2 : introduit par « cependant » montrant l'incohérence du comportement, « *Cependant, l'homme moderne vit comme s'il pouvait faire n'importe quoi n'importe quand* » argument accompagné d'exemples : « *dormir, s'activer, manger, jeûner, s'accoupler...* »

Argument 3 : « Ces comportements élémentaires des animaux et de l'homme sont soumis à des horloges biologiques. »

Fiche 4. Les registres (ou tonalités)

- A. Le registre est **pathétique** : Roland s'apprête à mourir, il se souvient et regrette sa famille et ses fautes devant Dieu. Il est en état de faiblesse, le vocabulaire est celui des émotions : « *il pleure, il soupire* », « *il bat sa coulpe* »
- B. Le registre est **comique**. Comique de situation puisque Gargantua ne sait pas s'il doit rire ou pleurer. Comique de mots « *ma tendrette, ma braguette, sa savate, ma pantoufle* » « *mon couillon, mon peton* », des antithèses : « *pleurer* » « *rire* » : rupture et décalage entre réalité et langage.
- C. Le registre est **lyrique** et **pathétique**. Lyrique parce que le narrateur parle des émotions intimes, des sentiments personnels d'Emma Bovary. La fuite du temps est présente : « *Chaque matin, à son réveil, elle l'espérait...* ». Pathétique parce qu'il fait part aussi de sa souffrance, de son ennui : « *elle promenait sur la solitude de sa vie...* »
- D. Le registre est **satirique** : l'auteur effectue une critique virulente et moqueuse de l'avarice des vieillards : « *Ce n'est point aussi l'envie de laisser de plus grandes richesses à leurs enfants, car il n'est pas naturel d'aimer quelque autre chose plus que soi-même...* » Sarcasme par attaque directe : « *Ce vice est plutôt l'effet de l'âge et de la complexion des vieillards* ».
- E. Le registre est **fantastique** : Le narrateur décrit un événement étrange apparemment inexplicable. L'explication peut être surnaturelle : une main invisible coupe la fleur « *comme si une main invisible l'eût tordue* » « *comme si cette main l'eût cueillie* ». Mais l'explication peut être rationnelle : le personnage est ébloui par le soleil, peut-être fiévreux, il a des hallucinations.

Fiche 5. Les outils de langue

Exercice 1

1. L'é/tang /mys/té/ri/eux,| su/aire aux/ blan/ches /moir(es) = rythme binaire
1^{er} hémistiche Césure 2^e hémistiche
2. Entre le vers 1 et le vers 2, il existe un rejet :
L'étang mystérieux, suaire aux blanches moires,
Frisonne ; au fond du bois la clairière apparaît ;
3. Les vers sont des alexandrins (12 syllabes).

4. Les strophes sont des quatrains (4 vers).
5. Les rimes sont croisées (ABAB/CDCD)
 - Elles sont suffisantes (2 sons) pour :
 - « moires/noires » = [wa/r] ; « apparaît/forêt » [r/ε] ;
 - « amants/dormants » = [m/ā]
 - Elles sont riches (3 sons) pour : « collines/mousselines » = [l/i/n] ;
6.
 - ⇒ Une métaphore : « *L'étang mystérieux, suaire aux blanches moires* » = l'étang est comparé à un suaire (sans outil comparatif, le thème de la comparaison est la couleur).
 - ⇒ Une allégorie : « *Avez-vous vu Vénus à travers la forêt ?* » = la déesse symbolise l'amour.
 - ⇒ Une personnification : « *l'herbe s'éveille et parle aux sépulcres dormants* » = verbes humains « s'éveiller » « parler ».

Exercice 2

1. Dans ce texte, le narrateur est interne, il est aussi personnage de l'histoire et parle en « je ».
2. Les termes de la modalisation montrant son ravissement de découvrir cette île, sont des adjectifs accompagnés de superlatif : « **très** verte, plate et fertile » « **si** étrange » « **la plus** merveilleuse (chose) »
3. « **Dans son Journal de bord, Christophe Colomb raconte que** c'était là une île très verte, plate et fertile et **qu'il ne pouvait** douter que toute l'année ils n'y sèment et récoltent du mil ainsi que toutes autres choses. **Il explique encore qu'il a** vu beaucoup d'arbres très différents **des leurs.** »
4. « Christophe Colomb **décrivait** une île très verte, plate et fertile où étaient semés et récoltés toute l'année du mail ainsi que toutes autres choses. **Selon lui,** beaucoup d'arbres étaient très différents des leurs » : « décrire » (verbe de parole) et « selon lui » suggèrent une prise de parole.

Exercice 3

a- **Métaphore** (pas d'outil comparatif mais comparaison implicite entre la vie et le fleuve). b- **Chiasme** (croisement d'éléments dans une phrase). c- **Oxymore** (opposition entre deux termes). d- **Personnification** (le verbe « s'éveiller » appartient à l'homme). e- **Litote** (dire moins pour suggérer plus). f- **Euphémisme** (expression pour atténuer un terme plus violent, ici, la vieillesse). g- **Anaphore** (répétition de termes en début de vers). h- **Métaphore**. i- **Chiasme**. j- **Synecdoque** (mot qui appartient à une partie de ce que l'on veut dire). k- **Hyperbole** (exagération). l- **Litote**. m- **Antiphrase** (exprimer avec ironie une idée par son contraire). n- **Comparaison**. o- **Métonymie** (désigne un mot par un autre qui lui est proche). p- **Chiasme**. q- **Périphrase**.

Fiche 6. La phonétique

Exercice 1 : Appropriation

1.

Tremblement	8 phonèmes : t-r-em-b-l-e-m-ent
Guide	3 phonèmes : Gu-i-d (e non prononcé)
Roman	4 phonèmes : r-o-m-an
Méthode	5 phonèmes : m-é-th-o-d (e non prononcé)
affreux	4 phonèmes : a-ff-r-eux

2.

Élève : [elɛv] ([eləv] = élevé) Heure : [œr] ([ɔr] = or)
 Broche : [broʃ] ([bryʃ] = brush) Heureux : [œrø] ([ɛrɛ] = airain)

3.

Choisir [ʃwazir] – Pigeon [piʒɔ̃] – Sosie [sozi] – Outil [uti] – Enfin [ɑ̃fɛ̃] – Malheur [malœr]

4.

[ʃəval] cheval [ɑ̃tre] entrer ou entrée [ɛ̃ʒɛkte] injecter ou injecté [ɛkskyz] excuse
 [aɲo] agneau [pɛpɛ̃] pépin [flœr] fleur [ʃɑ̃tɔ̃] chantons [kulœr] couleur

5.

[ʃɛn] Chaîne/chêne [dɑ̃] dent/dans [mɛtr] mètre/mettre/maitre [lɔvjɛjaʒinwa]
 le vieil art chinois/le vieillard chinois

6.

Chocolat : cho-co-lat Élève : é-lè-ve Personne : per/son/ne Expert : ex/pert
 Escargot : es-car-got

Exercice 2 : Objectif CRPE

1.

« Justine s'approcha du berceau, pris l'enfant dans ses bras. Ravi, Tom s'agita. Justine perçut l'odeur âcre de la couche, adopta une mine experte et annonça qu'elle allait changer son frère. [...] Elle nettoya ses fesses, le pli des cuisses, le zizi, puis les sécha avec application. »

Justine : la lettre s se prononce [s] lorsqu'elle est placée entre une voyelle et une consonne.

Ses, son, sécha : la lettre s se prononce [s] lorsqu'elle est en première position du mot.
 s'approcha, s'agita : contraction du pronom se.

Berceau : le c se prononce [s] devant e et i.

perçut, annonça : pour se prononcer [s] devant a, o et u, on ajoute une cédille au c.
 experte : prononciation de la lettre x : [ks].

fesse, cuisses : entre deux voyelles, doublement du s pour obtenir le son [s].
 application : le suffixe -tion induit la prononciation du t en [s].

2.

Ils (marque du pluriel) éclatent de rire et Ali s'étonne, **alors** (mot invariable) même qu'il rit lui **aussi** (mot invariable), que cette plaisanterie guerrière **puisse** (conjugaison du subjonctif) les amuser. Il **sent** (lexique) bien qu'il n'est pas le **seul** (lexique) à être **surpris** (marque du participe passé) : **les** (marque du pluriel) **hommes** (marque du pluriel) et **les** (marque du pluriel) **femmes** (marque du pluriel) **présents** (marque du participe passé accordé) rien **plus** (mot invariable) **longtemps** (mot invariable) et plus fort que la réplique de Bachir ne le mérite.

Fiche 7. L'orthographe

1.

Meuble : 6 lettres, 4 phonèmes (m-eu-b-l), 5 graphèmes (m-eu-b-l-e)

Télévision : 10 Lettres, 9 phonèmes (t-é-l-é-v-i-s-eu-r), 9 graphèmes (t-é-l-é-v-i-s-eu-r)

Questions : 9 lettres, 6 phonèmes (qu-e-s-t-i-on-), 7 graphèmes (qu-e-s-t-i-on-s)

Aimaient : 8 lettres, 3 phonèmes (ai-m-aient), 4 graphèmes (ai-m-ai-ent)

2. Boisson, pain, loin, enfant, agnelle, heure

3.

	Phonogrammes	Morphogrammes
accord	a-cc-o-r-d	a-cc-o-r- d
précisions	p-r-é-c-i-s-i-on-s	p-r-é-c-i-s-i-on- s
beaux	b-eau-x	b-eau- x
déchainées	d-é-ch-ai-n-é-e-s	d-é-ch-ai-n-é- e-s
intelligent	in-t-e-ll-i-g-en-t	in-t-e-ll-i-g-en- t
chat	ch-a-t	ch-a- t
théorie	t-h-é-o-r-i-e	t- h -é-o-r-i- e

4.

	Morphogramme grammatical	Morphogramme lexical	Lettre étymologique ou historique
accord		a-cc-o-r- d	
précisions	p-r-é-c-i-s-i-on-s		
beaux	b-eau-x		
déchainées	d-é-ch-ai-n-é-e-s		
intelligent		In-t-e-ll-i-g-en- t	
chat		ch-a- t	
théorie			t- h -é-o-r-i- e

5. Lilou est allée au cinéma. Elle s'est assise au dernier rang mais elle s'est finalement endormie. C'est l'ouvreur qui est arrivé à la fin du film pour lui dire : « Nous sommes fermés ! »
6. Tu peux me passer la clef dynamométrique ? il m'a demandé. J'ai farfouillé dans la boîte à outils et je la lui ai tendue. [...] Je me suis penchée sur les entrailles du camion, je les ai regardées.
7. Tom a regardé la télévision très tard hier soir. Il n'a pas réussi à s'arrêter après le second épisode. Il les a tous regardés. Ce matin, il est très fatigué, ses amis l'ont remarqué. Il leur a raconté les épisodes qui l'ont empêché de dormir. Il les a tous vus.

Fiche 8. L'orthographe au CRPE

1. Hervé Joncour et sa femme **sortirent** de chez **eux** et **redescendirent** à travers le village, marchant lentement, et regardant devant **eux** avec un calme infini. Personne ne semblait **les voir**, et **ils semblaient** ne rien voir.
2. J'ai été plus fatiguée que je ne croyais, j'ai marché très lentement, j'ai été obligée de m'arrêter souvent. Vasco a pris mon bras et m'a accompagnée, lui toujours si rapide, avec une incroyable patience. Je devine que comme d'habitude tout un corps de gamins et de gamines nous a escortés.
3.
 - S'est : auxiliaire être employé pour la construction du participe passé du verbe s'arrêter.
 - Ses : déterminant possessif pluriel.
 - Deux : déterminant numéral.
 - De : préposition.
 - À : préposition.
 - A : auxiliaire avoir employé pour la construction du passé composé du verbe galérer.
4.
 - a) Il longea le jardinier son beau-père. / ses beaux-pères.
 - b) Leurs ramures, à contre-clarté, noircissaient sur le ciel laiteux. /les contre-clartés.
 - c) Il y avait un second lit demi-clos de courtines. /les lits demi-clos.
 - d) Sylvie, la dernière-née. / les dernières-nées.
 - e) Le lapin mijotait dans le fait-tout de terre vernissée. / les fait-tout.
5.
 - avait passé : conjugaison du verbe « passer » au plus-que-parfait, 3^e personne du singulier.
 - feuillets : morphogramme lexical.
 - recopier : forme infinitive du verbe « recopier » (premier groupe).

6.

- assise : du verbe pronominal « s'asseoir ». Conjugué avec l'auxiliaire « être », donc s'accorde avec le COD (« se » = pronom réfléchi).
- levé : du verbe pronominal « se lever ». Conjugué avec l'auxiliaire « être », donc s'accorde avec le COD (« se » = pronom réfléchi).
- arrangé : du verbe « arranger » Conjugué avec l'auxiliaire « avoir ». Le COD « les cheveux » est placé après le verbe, donc pas d'accord.
- lissés : du verbe « lisser ». Conjugué avec l'auxiliaire « avoir ». Le COD « les » (mis pour « cheveux ») est antéposé, donc accord avec.

Fiche 9. La nature des mots

1. Chemin (nom commun), liberté (nom commun), pour (préposition), ni (conjonction de coordination), maintenant (adverbe), sur (préposition), vite (adverbe), qui (pronom relatif), ouf (interjection), avons (verbe), vraiment (adverbe), cette (déterminant démonstratif), mon (déterminant possessif), lenteur (nom commun), extraordinaire (adjectif), le mien (pronom possessif), plusieurs (déterminant ou pronom indéfini), quatre (déterminant numéral), confuse (adjectif), chaque (déterminant indéfini), quelque chose (pronom indéfini), heure (nom commun), couvent (nom commun ou verbe), malgré (préposition), puisque (conjonction de subordination), le (article défini ou pronom personnel), elle (pronom personnel), celle-là (pronom démonstratif), miam (interjection).

2.

Article défini	La (farine), le (beurre), la (pâte), la (cuisson)
Article indéfini	Un (trou), des (souvenirs)
Article partitif	Du (lait)
Déterminant démonstratif	Cette (recette), ces (gâteaux)
Déterminant possessif	Votre (doigt), votre (enfant)
Déterminant exclamatif	Quelle (belle activité)
Déterminant numéral	Trois (œufs)
Déterminant indéfini	Chaque (tas), quelques (cuillères)

3.

Pronom personnel	Il (ne m'a...), m'(a), j'(aime), je (ne)les (trouve), tu (penses), je te (donne)
Pronom possessif	(c'est) le mien, (pas) le tien
Pronom démonstratif	Ceux (qui pensent), (donne) celui-ci
Pronom relatif	Qui (pensent), auquel (tu penses)
Pronom indéfini	Quelqu'un (est venu)

4. « Pendant les vacances, il est allé à la mer avec ses frères. Sur la route, il est passé dans un tunnel pour se rendre en Italie. Sans attendre, il a rejoint ses frères de l'autre côté de la frontière. A côté d'eux se trouvait son père, qu'il n'avait pas vu depuis longtemps. Au-dessus d'eux, le soleil brillait. »
- 5.
- « Pour qu'il soit à l'heure, il faut le rappeler avant. »
 - « Mais où as-tu trouvé une telle tenue ? » = coord.
 - « Il arrivera quand il sera prêt. »
 - « Puisque tu te comportes ainsi, je ne viendrai pas ! »
 - « Il lui a écrit pour qu'il vienne. »
 - « Je cherche de ce côté tandis que tu cherches de l'autre. »
 - « Tu ne seras pas là, donc je déjeunerai seul. » = coord.

Fiche 10. Grammaire de phrases

1.

Phrases	Type	Forme négative	Forme passive	Forme exclamative	Forme emphatique	Forme impersonnelle
Ne marchez jamais sur les pelouses !	impérative	x		x		
L'accusé n'a encore rien avoué ?	interrogative	X				
Nous sommes bien allés nous promener.	déclarative					
C'est Alex Lutz qui a reçu l'Oscar l'année dernière.	déclarative				x	
Il ne fera pas beau ce week-end.	déclarative	x				x
Le voleur a-t-il été arrêté ?	interrogative		x			

2.

- [Je suis arrivée au collège de bonne heure ce matin.]
- [La fenêtre de la salle de bain est cassée,] [je ne peux plus la fermer.] **Juxtaposée**
- [Ces jardiniers utilisent des poules pour protéger leurs cultures] [et répandent des cendres sur le sol pour l'enrichir.] **Coordonnée**
- [La montre [que ton père t'a offerte] est sur la table.] **Subordonnée**
- [Je suis riche, libre et fort.]

- [Il était huit heures] [quand elle est partie pour ce pays] **Subordonnée** [dont elle avait rêvé toute sa vie.] **Subordonnée**

3.

- Après que la neige est tombée, le silence a régné sur les champs.
- L'homme qui apporte le journal est un voisin.
- Le pays dont nous avons parlé est en guerre.
- Les enfants ont échappé à la surveillance de Ninon, alors qu'elle regardait son téléphone.

4.

	COD	COI	COS
Il aime marcher sur la plage.	x		
Sophie sourit au photographe.		x	
Noémie la lui donnera quand elle sera prête.	x		
Noémie la lui donnera quand elle sera prête.			x
Il a donné son manteau à un mendiant.	x		
Il a donné son manteau à un mendiant.			x
Je veux que tu viennes.	x		

5.

- Je prouve son innocence à l'inspecteur.
- Nous rendons nos livres à la bibliothèque.
- Jean raconte une histoire à son frère.
- Il a convaincu son père de le laisser sortir.
- Thierry apprend l'anglais à sa sœur.

6.

- Le pâtissier prépare une tarte. (COD)
- Laurence est professeur dans cette université. (attribut)
- Cette poire ressemble à une pomme. (attribut)
- Je mange la poire. (COD)
- Joëlle a l'air contente. (COD)
- Elle a son content de gâteaux. (COD)
- Je m'appelle Lilou. (attribut)

7.

- depuis plusieurs mois : c.c. de temps.
- dans cette maison isolée : c.c. de lieu.
- là : c.c. de lieu.
- pour fuir ses poursuivants : c.c. de but.
- Du fait des températures hivernales négatives : c.c. de cause.
- tout le temps : c.c. de temps.
- avec le petit poêle : c.c. de moyen.
- trop faible : c.c. de conséquence.
- pour être efficace : c.c. de but.

- 8.
- La maison **rouge**.
 - Le renard **qui est passé**.
 - Une autorisation **des parents**.
- 9.
- Lilou a abîmé son pantalon en lin. Groupe nominal prépositionnel / complément du nom « chemisier ».
 - Jonathan raconte des histoires amusantes. Adjectif / épithète du nom « histoires »
 - Le champ où l'avion s'est écrasé a été moissonné. Proposition subordonnée relative / complément du nom « champ »
 - Il a vu une soucoupe volante. Adjectif / épithète du nom « soucoupe ».
 - Les paramètres de mon téléphone ne me permettent pas cette manipulation. Groupe nominal prépositionnel / Complément du nom « paramètres »

Fiche 11. Grammaire de phrases au CRPE

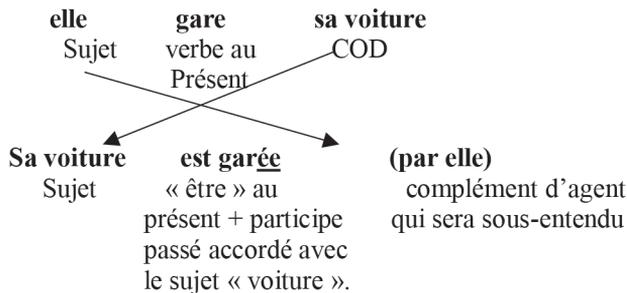
- 1.
- Tous les matins : déterminant, adjectif indéfini.
 - Tout un tas de choses : déterminant, adjectif indéfini.
 - Ce n'est pas bon du tout : locution adverbiale « pas du tout ».

Attention : Tout peut être déterminant indéfini, pronom indéfini ou adverbe.

2. **Après** (préposition) m'avoir fait **mille** (adjectif numéral) **recommandations** (nom commun), mon (déterminant possessif) père est parti **quelques** (adjectif indéfini) jours **à** (préposition) **Shangai** (nom propre) **pour** (préposition) son travail. **Je** (pronom personnel) ne dois pas rentrer trop **tard** (adverbe) aider ma mère à préparer les repas et **l'**(pronom personnel) avertir au **moindre** (adjectif) problème.

3.

On isole S + V + COD et on effectue la transformation :



Le reste de la phrase est ajouté ensuite avec bon sens :

« **À huit heures précisément, sa voiture est garée dans le parking, devant le panneau portant son nom** »

4. « La souris grise à moustaches noires grimpa le long de l'échelle et vint les avertir [que Nicolas attendait]. Ils se rappelèrent le voyage et bondirent hors du lit. La souris profita de leur inattention pour puiser largement dans une grosse boîte de chocolats à la sapote [qui se trouvait au chevet du lit.] »

7 verbes conjugués = 7 propositions.

1 conjonction de subordination « que ».

1 pronom relatif « qui ».

2 conjonctions de coordination « et ».

Proposition	Nature	Fonction
<i>La souris grise à moustaches noires grimpa le long de l'échelle</i>	Proposition principale.	
<i>et vint les avertir</i>	Proposition indépendante Coordonnée.	
<i>que Nicolas attendait</i>	Proposition subordonnée complétive introduite par la conjonction de subordination « que ».	COI du verbe « venir ».
<i>Ils se rappelèrent le voyage</i>	Proposition principale.	
<i>et bondirent hors du lit</i>	Proposition indépendante coordonnée.	
<i>La souris profita de leur inattention pour puiser largement dans une grosse boîte de chocolats à la sapote</i>	Proposition principale.	
<i>qui se trouvait au chevet du lit.</i>	Proposition subordonnée relative introduite par le pronom relatif « qui ».	Complément de l'antécédent « une grosse boîte de chocolats à la sapote ».

- 5.

« Dans la journée, c'était Fanny [qui s'occupait de moi]. Elle m'amenait souvent boulevard Delessert [où habitaient ma tante et sa fille Ela]. Je suppose [que nous prenions le métro à Couronnes] et [que nous changions à Étoile pour descendre à Passy]. »

7 verbes conjugués = 7 propositions.

2 conjonctions de subordination « que ».

2 pronoms relatifs « qui » et « où ».

Proposition	Nature	Fonction
<i>Dans la journée, c'était Fanny</i>	Proposition principale.	
<i>qui s'occupait de moi</i>	Proposition subordonnée relative introduite par le P. R. « qui ».	Complément de l'antécédent « Fanny ».

Proposition	Nature	Fonction
<i>Elle m'amenait souvent boulevard Delessert</i>	Proposition principale.	
<i>où habitaient ma tante et sa fille Ela.</i>	Proposition subordonnée relative introduite par le P. R. « où ».	Complément de l'antécédent « boulevard Delessert ».
<i>Je suppose</i>	Proposition principale.	
<i>que nous prenions le métro à Couronnes</i>	Proposition subordonnée complétive introduite par la conjonction de subordination « que ».	COD du verbe « suppose ».
<i>et que nous changions à Étoile pour descendre à Passy.</i>	Proposition subordonnée complétive, introduite par la conjonction de subordination « que » coordonnée	COD du verbe « suppose ».

6. Dans une cabane : complément circonstanciel de lieu.

Du silence : COD du verbe « voulais ».

Jaloux : attribut du sujet « je ».

À Paris : complément circonstanciel de lieu.

Par lassitude : complément circonstanciel de cause.

Du téléphone : complément du nom « détestation ».

7. « On roulait sur **une sorte de route de forêt** et on longeait **une piste d'athlétisme**. On apercevait **l'équipe de France qui défilait**, lorsqu'**une tempête de neige** s'est levée. [...] Notre porte-drapeau, c'était Jonathan Edwards, l'**ancien champion anglais de triple saut**. »

Compléments de nom	Adjectifs qualificatifs	Proposition subordonnée relative
<ul style="list-style-type: none"> • (sorte) de route. • (route) de forêt. • (piste) d'athlétisme. • (l'équipe) de France. • (tempête) de neige. • (champion) de triple saut. 	<ul style="list-style-type: none"> • l'ancien (champion). • (champion) anglais. 	<ul style="list-style-type: none"> • (l'équipe) qui défilait.

Fiche 12. Système verbal

1.

- a) Il faut que tu ailles au marché.
- b) J'ai donné un gâteau au chien.
- c) Nous aurons pris le train très tôt.
- d) Tu eus voulu avoir ces nouvelles baskets.
- e) Vous aviez dit à vos enfants d'enfiler leurs manteaux.

- f) Elles auraient été malades si elles étaient venues.
 g) Il a plu des cordes !
 h) Vous résolûtes les énigmes trop facilement.
 i) Si je n'étais pas autant fatigué, je lirais ce livre ce soir.
 j) Vous avez tressailli quand vous avez regardé cette vidéo.

2.

Présent	Imparfait	Passé simple	Futur
Je pren/ds	Je pren/ais	Je pr/is	Je prendr/ai
Tu pren/ds	Tu pren/ais	Tu pr/is	Tu prendr/as
Il pren/d	Il pren/ait	Il a pr/it	Il prendr/a
Nous pren/ons	Nous pren/ions	Nous pr/îmes	Nous prendr/ons
Vous pren/ez	Vous pren/iez	Vous pr/îtes	Vous prendr/ez
Ils pren/ent	Ils pren/aient	Ils pr/irent	Ils prendr/ont

3.

- a) Il entendit alors un hurlement. (Action de premier plan)
 b) La rue de la gare menait chez mon amie. (Description)
 c) Je faisais cours quand l'alarme se déclencha. (Action d'arrière-plan ; action de premier plan)
 d) Laisse-le donc passer. (Injonction)
 e) Aujourd'hui, nous révisons nos leçons. (Présent d'actualité, énonciation)
 f) Napoléon s'engage dans une longue série de conquêtes. (Vérité historique)
 g) Elle court sans montre en attendant que la sienne soit chargée. (Concordance des temps : en attendant que + toujours suivi du subjonctif)
 h) Qu'ils aillent au diable ! (Expression de l'ordre)
 i) La Terre tourne autour du Soleil. (Vérité générale)
 j) Rentrons, dans une heure il fait nuit. (Action sur le point de se réaliser, imminence)
 k) Avant, les déchets étaient jetés dans la rue. (Action dans le passé, non délimitée dans le temps)
 l) Les rues étaient sales et les passants regardaient où ils posaient les pieds. (Description)
 m) À chaque pluie, les rues étaient lavées. (Description)
 n) Victor Hugo naît en 1802. (Vérité historique)

Fiche 13. Système verbal au CRPE

a)

Verbe	Mode	Temps	Personne	Valeur
Sonnait	Indicatif	Imparfait	3 ^e personne du singulier	Action d'arrière-plan
Arrêtai	Indicatif	Passé simple	1 ^{re} personne du singulier	Action de premier plan

Verbe	Mode	Temps	Personne	Valeur
Régnait	Indicatif	Imparfait	3 ^e personne du singulier	Description
Observai	Indicatif	Passé simple	1 ^{re} personne du singulier	Action de premier plan
Avait dessiné	Indicatif	Plus que parfait	3 ^e personne du singulier	Action passée
Remplissait	Indicatif	Imparfait	3 ^e personne du singulier	Description

b)

Verbe	Mode	Temps	Personne	Valeur
Aurai vécu	Indicatif	Futur antérieur	1 ^{re} personne du singulier	Action passée
ai	Indicatif	Présent	1 ^{re} personne du singulier	Énonciation
met	Indicatif	Présent	3 ^e personne du singulier	Énonciation
apparaîtrait	Indicatif	Conditionnel présent	3 ^e personne du singulier	Fait hypothétique

c)

Verbe	Mode	Temps	Personne	Valeur
Ont passé	Indicatif	Passé composé	3 ^e personne du pluriel	Action passée
Sont (morts) sont (molles)	Indicatif	Présent	3 ^e personne du pluriel	Énonciation
Entend	Indicatif	Présent	3 ^e personne du singulier	Énonciation
Ont évoqué	Indicatif	Passé composé	3 ^e personne du pluriel	Action passée
Souvient	Indicatif	Présent	3 ^e personne du singulier	Énonciation
Voulez	Indicatif	Présent	2 ^e personne du pluriel	Énonciation
Souvienne	Subjonctif	Présent	3 ^e personne du singulier (impersonnel)	Expression du souhait

Fiche 14. Système lexical

1.

Mots simples	Exploit, table, compte
Mots construits	Abat-jour, vinaigre, tournevis, hypotension, décolonisation

2.

Mot	Préfixe	Radical	Suffixe
inadmissible	in-	admiss	-ible
allaitement	al-	lait	-ement
emmurer	em-	mur	-er
malhablement	mal-	habil	-ement
emporter	em-	port	-er

3.

Nom	Adjectif	Verbe
séduction	séduisant	séduire
individu	individuel	individualiser
loi	légal	légaliser
économie	économique	économiser
feuille	feuillu	feuilleter

4.

	Antonyme
respectueux	irrespectueux
ordonné	désordonné
intéressant	inintéressant
possible	impossible
limité	illimité

5.

	Construction par dérivation	Construction par composition
amphithéâtre		X
portefeuille		x
relever	x	
porte-bagage		x
déplaire	x	

6.

- **Granivore** : grani (graine) + vore (qui mange en latin) = qui mange des graines.
- **Nécrophage** : nécro (mort) + phage (qui mange en grec) = qui mange les morts (se dit de certains animaux ou insectes).
- **Orthopédiste** : ortho (droit) + pédiste (les pieds) = le médecin qui s'occupe des pieds.
- **Omnisport** : omni (tout) + sports = où l'on peut pratiquer tous les sports.
- **Hippodrome** : hippo (cheval) + drome (qui donne le sens de course) = lieu de la course de chevaux

7.

- **Bord** : bordure, border, abordage, bâbord, déborder, saborder...
- **Lait** : laitier, laiterie, laitage, allaiter, allaitement...
- **Hiver** : hivernage, hiverner, hivernal...
- **Mer** : amerrir, marin, maritime, immerger, immersion...
- **Horrible** : horriblement, horrifique, horrifier...
- **Neige** : enneiger, déneiger, neiger, chasse-neige, neigeux...

8.

	Synonyme	Antonyme
crier	hurler	chuchoter
grand	haut	petit
calmement	doucement	brutalement
ancien	vieux	récent
froid	glacé	chaud

9.

- **Dévor**er son repas. / **Dévor**er un livre.
- Son **manteau** est vert. / Un **manteau** de neige recouvre la ville.
- Le sol est **dur** comme de la roche ! / Sa mère a eu des mots très **durs** envers lui.
- L'étoile **brille** dans la nuit. / Julien **a brillé** lors de son examen.
- Il y a trop de **pépins** dans les pastèques. / André-Jean a eu un **pépin** sur la route : son pneu a crevé.

Fiche 15. Système lexical au CRPE

1.

« C'est ce jour-là qu'il lui déclara sa flamme. Il voulait l'épouser, passer le reste de sa vie avec elle. »

2.

- **Synonymes** : agitation, angoisse, appréhension, inquiétude...
- **Antonymes** : béatitude, bonheur, calme, confiance, quiétude, sérénité...

3.

- **Radical** : Prompt.
- **Suffixe** : -ement (action, résultat de l'action)
Sans tarder, rapidement.

4.

- **Préfixe** : uni- (un)
- **Radical** : form
- **Suffixe** : sert à former l'adverbe
De manière uniforme, dans toute son étendue.

5.

- **Préfixe** : ir- (privatif, sens contraire)
- **Radical** : résist
- **Suffixe** : -ible (idée d'obligation)
Qui agit, se développe avec une telle force qu'on ne peut pas résister.

Fiche 16. L'analyse de texte

- **Un élément spécifique** : la question posée. Vous pouvez la reformuler ainsi : « *Comment l'ironie, moyen de caricaturer, dénonce-t-elle les travers de l'homme ?* »
- **Un élément général** : Il donne des indications générales quant au protocole à adopter. « *Votre réflexion structurée et argumenter, s'appuiera sur le texte de Voltaire ainsi que sur l'ensemble de vos connaissances et lectures personnelles* ».
 1. Expliquer ce que Voltaire montre de l'ironie dans son texte.
 2. Adopter une structure argumentée.
 3. Le texte de Voltaire sera le point de départ.
 4. La culture personnelle devra être utilisée.

Les termes du sujet :

- Les plus porteurs à relever : « *ironie* » « *moyen de caricaturer* » « *dénoncer des travers* ».
- La lecture devra donc analyser « l'ironie » selon Voltaire : ses signes visibles, ses signes induits, ses conséquences, les réactions du personnage etc.
- L'autre aspect de la lecture sera autour de la dénonciation des travers des hommes.
- Cette lecture de « l'ironie » et des « travers dénoncés » par Voltaire sera à mettre en perspective dans le devoir : « l'ironie, moyen de dénonciation des vices humains. »
- **Le paratexte** :
 - Candide a vécu une jeunesse heureuse au château du baron, nourri de l'optimisme du précepteur Pangloss qui prône « le meilleur des mondes possibles ».
 - Voltaire est un philosophe des Lumières, un polémiste, un libre-penseur qui, à plusieurs reprises, dut s'exiler en raison de ses opposants. Il se bat particulièrement contre l'intolérance et l'injustice, contre le fanatisme religieux.

- Analyse du texte :

Extrait de Candide de Voltaire	
L'ironie, moyen pour caricaturer	Dénonciation des travers de l'homme
<p>L'ironie étant une raillerie qui consiste à dire le contraire de ce que l'on veut faire entendre, Voltaire, dans ce texte, l'utilise abondamment sans en parler directement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en scène de la guerre présentée avec légèreté. <ul style="list-style-type: none"> - Apparence esthétique de la guerre « Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées ». - Gradation hyperbolique : « six mille hommes de chaque côté » « environ neuf à dix mille coquins » « quelques milliers d'hommes » « une trentaine de mille âmes ». - Énumération d'instruments avec point d'orgue : un canon ! « Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons, formaient une harmonie. » - Antithèse : l'harmonie s'oppose à l'enfer dans une même phrase. « une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. » - Euphémismes : « ôta du meilleur des mondes » (pour « tuer ») ; « après avoir assouvi les besoins naturels » (pour le « viol ») ; « quelques héros » (pour « violeurs »). - Oxymore : « une boucherie héroïque » avec métaphore « boucherie » utilisée pour les animaux ; « héroïque » donne une vision magnifiée, épique de la guerre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénonciation des pratiques de la religion : un même Dieu, les mêmes pratiques dans les deux camps = justification des horreurs dans chaque camp. « les deux rois faisaient chanter des Te Deum (champ de louange) chacun dans son camp » « dans ce pays-là, et qu'on y était chrétien, il ne douta pas qu'on ne le traitât aussi bien qu'il l'avait été dans le château » or, Candide en a été renvoyé. • Dénonciation de la guerre : <ul style="list-style-type: none"> - Justification morale : « la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. » = bienfait pour l'humanité ! - Justification légale : « c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public. » = ils en avaient le droit ! • Dénonciation des philosophes et de leur lâcheté : les philosophes pérorent et raisonnent mais bien à l'abri, hors du danger. « Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque. » « Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village. » <p>Donc, naïveté du personnage qui trouve toujours une justification (morale ou légale) et pense trouver mieux ailleurs (optimisme). Toutefois, la lâcheté de Candide démontre l'inanité de ces justifications. « [ce contre-héros] prit le parti d'aller raisonner ailleurs des effets et des causes. »</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Hyperréalisme De nombreux détails réalistes et sordides : « vieillards criblés de coups » « femmes égorgées » « mamelle sanglantes » « filles éventrées » « cervelles répandues » « [de] bras et [de] jambes coupés ». 	
<ul style="list-style-type: none"> • L'optimiste infailible du philosophe <ul style="list-style-type: none"> - Réciprocité de l'horreur (qui la diminue ?) « des héros Abares l'avaient traité de même » « Te Deum chacun dans son camp. » 	

Extrait de Candide de Voltaire	
L'ironie, moyen pour caricaturer	Dénonciation des travers de l'homme
<p>Distanciation/décalage : dans l'horreur, Candide pense à manger « <i>portant quelques provisions dans son bissac</i> » et à son amour « <i>n'oubliant jamais mademoiselle Cunégonde</i> ».</p> <p>Donc, Candide est un anti-héros, il évolue au sein du mal et de la folie humaine sans véritable prise de conscience. Avec naïveté, il traverse l'horreur.</p>	<p>Voltaire choisit de caricaturer une situation par la déformation grotesque et excessive de celle-ci (servie par la naïveté du héros). Les procédés (figures de style) sont ici multiples pour obtenir un effet de grossissement. Par ce procédé, il impose la réflexion du lecteur sur les actions des hommes.</p>

Fiche 17. Devoir de français au CRPE

I – Étude de la langue

1. Préparation à l'analyse logique :

« Candide, [qui tremblait comme un philosophe,] se cacha [du mieux qu'il put] pendant cette boucherie héroïque. »

– **Candide se cacha pendant cette boucherie héroïque**

- Proposition principale

– **qui tremblait comme un philosophe**

- Proposition subordonnée relative
- Introduite par le pronom relatif « qui »
- Complément de l'Antécédent « Candide »

– **du mieux qu'il put**

- proposition subordonnée conjonctive
- introduite par la locution conjonctive « du mieux que »
- Complément circonstanciel de manière de « se cacher »

2.

verbe	infinitif	mode	temps	personne
renversèrent	renverser	indicatif	passé simple	3 ^e personne du pluriel
achevât	achever	subjonctif	imparfait	3 ^e personne du singulier
avaient traité	traiter	indicatif	plus-que-parfait	3 ^e personne du pluriel

3.

- **mille** : adjectif numéral, invariable.
- **raisonner** : quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif.
- **brûlé** : accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Le participe s'accorde avec le COD « un village abare », antéposé au verbe, masculin singulier.

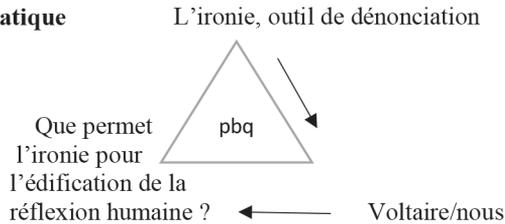
- **criblés** : participé passé utilisé comme adjectif, s'accorde avec le nom « vieillards », masculin pluriel.
4. « cette boucherie héroïque » est **un oxymore**, c'est-à-dire la juxtaposition de deux termes qui s'opposent.

II – Lexique et compréhension lexicale

1. « é/gorg/ées »
 - « é- » signifie le changement d'état.
 - « gorg » = partie antérieure du cou.
 - « -ées » : qui a la qualité de
 - ⇒ Dans le texte, « égorgées » signifie « état de ce dont on a coupé la gorge » ici, il s'agit des femmes.
2. « Leste » signifie souple et léger. Dans cette phrase du texte « Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées », celles-ci semblent avancer avec souplesse et légèreté. Cela complète les adjectifs « beau », « brillant » et « ordonné », Voltaire donnant ainsi une image très légère et positive des deux armées, allégeant l'idée de guerre.

III- Réflexion et développement :

- **La problématique**



Proposition : « L'ironie utilisée par Voltaire illustre-t-elle ce qu'elle peut apporter à l'homme pour comprendre ses excès, dénoncer ses erreurs ou ses travers ? »

► **Deux grandes parties :**

1. L'ironie et la caricature.
2. Outils de dénonciation.

a) **Des sous-parties :**

- **L'ironie et la caricature.**
 - Mise en scène légère de situations difficiles voire horribles.
 - Hyperréalisme.
 - Vision apparemment optimiste.

- **Outils de dénonciation.**
 - Pratiques religieuses.
 - La guerre.
 - Les faiblesses humaines : les philosophes justifient beaucoup lâcheté, naïveté, optimisme excessif au nom de la raison.

► **Connaissances personnelles et lectures :**

1. Certaines morales de La Fontaine dénoncent des situations. Ex. : *Le rat qui s'est retiré du monde*.
2. Pascal dénonce les philosophes, des « sages superbes ».
3. Montesquieu dénonce l'esclavage dans *L'Esprit des lois*.
4. Caricatures dans les journaux : attaques religieuses controversées. La caricature a toujours existé : Zola caricaturé lors de l'affaire Dreyfus ou pour dénoncer son œuvre qui, pour l'époque, était jugée trop crue : caricature en porc ou dans un pot de chambre.
5. « *Peut-on rire de tout ?* » Polémique autour de *Charlie Hebdo*.
6. Les guignols de l'info.
7. Satire des bourgeois par Flaubert dans *Bouvard et Pécuchet*.

► **Enrichissement des sous-parties**

1. Un point de départ donné par le texte.
2. Citation de celui-ci + allusion à des références culturelles que rappelle le texte.
3. Votre réflexion personnelle appuyée sur des exemples précis.

1) **L'ironie et la caricature**

- Mise en scène légère de situations difficiles voire horribles.
 1. Grossissement de la situation à dénoncer : la guerre pour Voltaire = gradation hyperbolique, énumération.
 2. « *Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. »*
« *Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons formaient une harmonie.* »
« *Six mille hommes* » « *neuf à dix mille coquins* » « *quelques milliers d'hommes* » « *une trentaine de mille âmes.* »
 3. Satire des bourgeois par Flaubert dans *Bouvard et Pécuchet*.
- Vision apparemment optimiste.
 1. Ton léger et plein de sous-entendus : apparence esthétique de la guerre = antithèse, euphémisme, oxymore.
 2. « *quelques héros* » (violeurs) « *assouvir des besoins naturels* » (viol).
« *boucherie héroïque.* »
 3. Les guignols de l'info qui, sur un ton léger et humoristique, dénonçaient les politiques en caricaturant leurs travers.

- Hyperréalisme.
 1. De nombreux détails crus, sordides, réalistes.
 2. « *vieillards criblés de coups* » « *femmes égorgées* » « *mamelles sanglantes* » « *filles éventrées* » « *cervelles répandues* ».
 3. Les caricatures de Zola en cochon ou installé dans un pot de chambre pour montrer à quoi ressemble sa littérature.

2) Outils de dénonciation.

- des pratiques religieuses.
 1. Dénonciation des pratiques religieuses des deux camps qui, au nom de Dieu, justifient les horreurs.
 2. « *les deux rois faisaient chanter des Te Deum* » « *Dans ce pays-là, et qu'on y était chrétien, il ne douta pas qu'on ne le traitât aussi bien qu'il l'avait été dans le château* » (d'où il a été expulsé).
 3. Morale de La Fontaine : *Le Rat qui s'est retiré du monde*. Critique des religieux sous couvert de charité.
- de la guerre
 1. Dénonciation de la guerre et de ses horreurs : justification morale et légale.
 2. « *la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environs neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface* » (bienfait moral pour l'humanité) « *c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public* » (droit respecté, incontestable).
 3. Peut-on rire de tout ? Polémique autour de *Charlie Hebdo* lors de l'attentat meurtrier de 2015.
- Les faiblesses humaines : les philosophes justifient beaucoup la lâcheté, la naïveté, l'optimisme excessif au nom de la raison.
 1. Attaque des philosophes : ils pérorent, évoquent la raison qui justifie bien des choses mais ils sont à l'abri, hors de danger.
 2. « *Candide qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque* » « *Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village* ».
 3. Pascal dénonce les philosophes qu'il appelle dans ses *Pensées* des « *sages superbes* », ceux qui échouent dans toutes leurs entreprises pour de « *plaisantes raisons* ».

La rédaction

- L'introduction

1. Introduire le thème abordé.	<i>L'ironie est une raillerie qui consiste à dire le contraire de ce que l'on pense réellement. Elle a toujours été utilisée pour poser une distance entre la réalité vécue, parfois très dure, et la réflexion que l'on souhaite engager.</i>
2. Présentation du texte proposé.	<i>Voltaire, philosophe des Lumières, est souvent considéré comme un maître de l'ironie qu'il utilise pour dénoncer les injustices, l'intolérance. Dans cet extrait tiré de <u>Candide</u> écrit en 1759, il s'attaque à la guerre mais aussi à la lâcheté des philosophes tout en égratignant la religion et l'optimisme.</i>
3. Poser la problématique clairement.	<i>Le ton adopté par l'auteur pousse son lecteur à s'interroger sur la problématique suivante : L'ironie utilisée par Voltaire illustre-t-elle ce qu'elle peut apporter à l'homme pour comprendre ses excès, dénoncer ses</i>
4. Annoncer le plan.	<i>erreurs ou ses travers ? Tout d'abord, nous réfléchirons sur l'ironie et la caricature puis nous approfondirons ces outils de distanciation pour en comprendre leur portée.</i>

- Le développement

L'ironie et la caricature

D'emblée, Voltaire, dans son texte, utilise le procédé du « grossissement » pour exagérer la situation sous des apparences de légèreté. « Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. » donnant l'impression d'une parade militaire alors qu'il s'agit d'un combat sanglant qui se prépare. De la même façon, Rabelais, au xvi^e, avec sa famille de géants utilisaient cet effet de « grossissement » pour insister sur l'énormité des défauts humains. Plus tard, Flaubert, développera pendant tout un livre, Bouvard et Pécuchet, les défauts de la bourgeoisie à travers deux vieux garçons excessivement attirés, mais de façon éphémère, par les nouveautés.

Sa vision est donc apparemment optimiste, adoptant un ton léger le poussant à utiliser une énumération d'instruments de musique qu'il juge en « harmonie » mais qui s'achève sur « les canons » : « Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons formaient une harmonie. » Voltaire minimise aussi les actes cruels en adoptant les euphémismes : « quelques héros » pour des violeurs, « assouvir des besoins naturels » pour des viols. Enfin, un oxymore définit bien l'ambiguïté de la situation : « boucherie héroïque ». Une émission au début des années deux mille, reste en mémoire par l'impact qu'elle avait alors sur les téléspectateurs : Les Guignols de l'info. Chaque soir, elle attirait autant pour ses marionnettes humoristiques caricaturales que pour les travers accentués des hommes politiques dans un faux journal télévisé, dénonçant ainsi de façon amusante mais acide les actions politiciennes.

Néanmoins, l'hyperréalisme adopté par l'auteur tranche avec cette apparente bonhomie. Les détails du texte sont crus, sordides : « *vieillards criblés de coups* » « *femmes égorgées* » « *mamelles sanglantes* » « *filles éventrées* » « *cervelles répandues* ». La cruauté de la réalité reprend ses droits et l'on pense aux caricatures particulièrement féroces où Zola, le grand écrivain du XIX^e, très controversé, est présenté en cochon ou bien dessiné assis sur un pot de chambre pour symboliser sa littérature ! L'ironie adopte donc une façade de légèreté mais frappe fort pour dénoncer, à tort ou à raison, des faiblesses humaines.

Outils de dénonciation.

Ainsi, Voltaire dans son texte, sous couvert de guerre, lance des piques sur les pratiques religieuses qui justifient les horreurs : « *les deux rois faisaient chanter des Te Deum* », chacun se retranche derrière le même Dieu pour demander les mêmes choses. Il ne peut s'empêcher de stigmatiser les chrétiens ironisant sur leur traitement des subordonnés : « *Dans ce pays-là, et qu'on y était chrétien, il ne douta pas qu'on ne le traitât aussi bien qu'il l'avait été dans le château* » alors que Candide a été renvoyé. De la même manière, La Fontaine, dans Le Rat qui s'est retiré du monde, termine féroce ment sa fable par cette morale : « *Je suppose qu'un moine est toujours charitable* » après que le Saint homme eut fermé sa porte sur un pauvre.

Ensuite, il entreprend de dénoncer la guerre et ses horreurs en évoquant ironiquement la justification morale « *la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface* » laissant entendre ainsi qu'il s'agit d'un bienfait pour l'humanité. Mais aussi en faisant mention d'une justification légale incontestable et même respectable : « *c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public* ». Alors, il est bon de s'interroger sur cette question qui agite fréquemment les médias depuis l'attentat meurtrier à *Charlie Hebdo*, en 2015 : Peut-on rire de tout ? Certains sujets doivent-ils être épargnés afin de ne pas froisser les consciences ? En démocratie et en pays laïcs, la question est résolue par les autorités elles-mêmes qui refusent toute interdiction, toute censure. Voltaire n'aurait sans doute pas renié cette position.

En effet, Voltaire s'est toujours élevé contre les philosophes qui pérorèrent, évoquant la raison qui justifie toute chose même les plus injustifiables, il se moque d'eux : « *Candide qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque* ». Cette attitude lui a d'ailleurs souvent nui provoquant même ses exils. Dans le texte, il fustige ces raisonneurs discourant bien à l'abri, loin du danger à travers Candide qui « *s'enfuit au plus vite dans un autre village* ». Au siècle précédent, Pascal dénonçait déjà les philosophes qu'il appelait dans ses *Pensées*, des « *sages superbes* », ceux qui échouaient dans toutes leurs entreprises pour de « *plaisantes raisons* ». On ne peut qu'apprécier les dénonciations qui dévoilent le « paraître » au détriment de « l'être », la tromperie dénoncée par la naïveté apparente d'un Candide.

- La conclusion

<p>1. Le rappel des parties.</p>	<p><i>L'ironie utilisée par Voltaire met en relief deux aspects d'une même situation : un « paraître » léger, optimiste et dédramatisé souvent proche de la caricature et une « réalité » beaucoup plus difficile, sordide, parfois justifiée par des raisonneurs. Elle devient alors un fort outil au service de</i></p>
<p>2. La réponse à la problématique posée.</p>	<p><i>la dénonciation des défauts humains. Par sa mise en scène de Candide, ce grand naïf effarouché, Voltaire illustre bien ce que l'ironie révèle des excès, des erreurs et des travers des hommes. Il permet ainsi une prise de conscience sans aucun doute gênante pour beaucoup mais salvatrice pour</i></p>
<p>3. Une ouverture, Une mise en perspective du sujet.</p>	<p><i>d'autres. Ce texte nous pousse donc à nous interroger sur la capacité humaine de rire sur soi-même afin d'accepter les remises en question salutaire pour avancer en humanité.</i></p>

Fiche 18. La numération

1.
 - a) 120 358 : cent-vingt-mille-trois-cent-cinquante-huit
 - b) 2 009 780 : deux-millions-neuf-mille-sept-cent-quatre-vingts
 - c) 9 000 000 020,13 : neuf-milliards-vingt-virgule-treize
2.
 - a) Le chiffre des centaines : 2
 - b) Le chiffre des dixièmes : 4
 - c) Le chiffre des centaines de mille : 0
 - d) Le nombre de dizaines : 7 623
 - e) Le chiffre des dix-millièmes : 0
3. Je suis 542,92.
- 4.

Appartient à	N	Z	D	Q	R
$\frac{3}{4}$	non	non	oui	oui	oui
-12	non	oui	oui	oui	Oui
$\frac{\sqrt{144}}{2}$	oui	oui	oui	oui	oui
$\frac{16}{3}$	non	non	non	oui	oui

5.

- La troncature à l'unité de 12,85 est 13. (Faux car il faudrait mettre 12).
- La valeur approchée par excès aux dixièmes de 1,16 est 1,2.
- L'arrondi aux centièmes de 0,478 est 0,48.
- La valeur approchée par défaut à l'unité de 141,8 est 142. (Faux car il faudrait mettre 141).

6.

Nombres	Valeur approchée par défaut à 10^{-2}	Valeur approchée par excès à 10^{-2}	Arrondi à l'unité	Troncature à 10^{-1}
780,837	780,83	780,84	781	780,8
(-4,32)	-4,33	-4,31	-4	-4,3
16,212	16,21	16,22	16	16,2

7. $-7,2 < -7,16 < -3,41 < -3,13 < -3,1 < -3,01 < 0 < 0,1 < 4,3 < 6$

8.

- $-5,4 > -5,9$
- $101,2 > 101,19$
- $-10 < 7,45$
- $+0 = -0$

9.

- $\frac{13}{18} > \frac{6}{9}$ Car $\frac{6 \times 2}{9 \times 2} = \frac{12}{18}$ et $13 > 12$.
-
- $\frac{1}{4} < \frac{7}{16}$ Car $\frac{1 \times 4}{4 \times 4} = \frac{4}{16}$ et $4 < 7$.
-
- $\frac{21}{20} > \frac{13}{14}$ Car $\frac{21}{20} > 1$ et $\frac{13}{14} < 1$.

Fiche 19. L'arithmétique

1. 3 et 5 sont les **termes** de la **somme** $3 + 5$; 2 est le **reste** de la **division Euclidienne** 98 par 6 ; 6×9 est le **produit** des deux **facteurs** 6 et 9.
2. $9,713 \times 1,5 = 14,5695$ car il faut 4 chiffres après la virgule ; $971,3 \times 15 = 14\,569,5$ car il faut 1 chiffre après la virgule ; $0,9713 \times 0,15 = 0,145695$ car il faut 6 chiffres après la virgule.
3. Nathan a parcouru 73,65 km les trois premiers jours. Donc on obtient 13,91 km pour la quatrième journée.
4. $(-5) + (-3) - (-9) = (-8) + (+9) = 1$; $(+8) \times (-4) \div (-2) = (-32) \div (-2) = 16$;
 $(+25) \times 10 \times (-4) \times 9,81 = (-100) \times 98,1 = (-9810)$;
 $6 - 4 \times (3 - 6 \times 2) \div 3 = 6 - 4 \times (3 - 12) \div 3 = 6 - 4 \times (-9) \div 3 = 6 - (-36) \div 3 = 6 - (-12) = 18$

5. $8^9 \times 8^5 \times 8^{-3} = 8^{9+5-3} = 8^{11}$ $\frac{5^6 \times 5^{10}}{5^{-3}} = \frac{5^{6+10}}{5^{-3}} = \frac{5^{16}}{5^{-3}} = 5^{16-(-3)} = 5^{19}$
 $2^5 \times 8^7 \times 4^5 = (2 \times 4)^5 \times 8^7 = 8^5 \times 8^7 = 8^{12}$ **(ou encore 2^{36})**

6.

Divisible par	2	3	4	5	9	10
956 136	oui	oui	oui	non	non	non
7 290	oui	oui	non	oui	oui	oui
32 672	oui	non	oui	non	non	non

7. 45 est un diviseur de 15, faux c'est 15 qui est un diviseur de 45 ; 36 est divisible par 9 ; 7 a pour multiple 49 ; 18 est un multiple de 6.

8. 99 : {1 ; 3 ; 9 ; 11 ; 33 ; 99} ; 72 : {1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 6 ; 8 ; 9 ; 12 ; 18 ; 24 ; 36 ; 72} ; 23 : {1 ; 23}

9. $98 = 2 \times 7 \times 7$ et $42 = 2 \times 3 \times 7$

PPCM (98 ; 42) = $2 \times 3 \times 7 \times 7 = 294$ et PGCD (98 ; 42) = $2 \times 7 = 14$

$530 = 2 \times 5 \times 53$ et $95 = 5 \times 19$

PPCM (530 ; 95) = $2 \times 5 \times 53 \times 19 = 10\,070$ et PGCD (530 ; 95) = 5

Fiche 20. Les proportionnalités

1.

- Une place de cinéma coûte 7,50 €, dix places coûtent 75 €.
- Le poids et l'âge d'un enfant.
- Un aller-retour à vélo de 12 km, trois allers-retours à vélo de 36 km.
- Une heure de parking pour 3,50 €, quatre heures de parking pour 12 €.

2.

Premier tableau : Oui, le coefficient de proportionnalité est 0,6.

Deuxième tableau : Oui, le coefficient de proportionnalité est 3.

Troisième tableau : Non, les quotients ne sont pas tous égaux.

3.

18,5	6	16,8	125,5
46,25	15	42	313,75

10	20	5	2	1
12,5	25	6,25	2,5	1,25

4.

- 150 g
- 4,5 kg
- 5 L
- 45 cm

5.

a) $360 \times \frac{40}{100} = 144$. 144 filles et 216 garçons.

b) $\frac{18}{144} \times 100 = 12,5$. 12,5 % des filles pratiquent l'italien.

6.

a) Le coefficient vaut $1 - \frac{30}{100} = 0,70$. On multiplie le prix par ce coefficient.

$54 \times 0,70 = 37,80$. L'article coûtera 37,80 €.

b) Pour trouver le prix avant la remise on divise le prix final par le coefficient trouvé à la question a). $49 \div 0,70 = 70$. L'article coûtait 70 € avant la remise.

c) $139,90 \times 0,70 \times 0,80 = 78,344$. Julie devra payer 78,34 €.

7.

a) $90 \text{ km} = 9\,000\,000 \text{ cm}$. Échelle = $\frac{15}{9\,000\,000} = \frac{1}{600\,000}$.

b) $130 \text{ km} = 13\,000\,000 \text{ cm}$. $\frac{1}{600\,000} \times 13\,000\,000 \approx 21,6$. La distance sera d'environ 21,6 cm sur le plan.

c) $7 \div \frac{1}{600\,000} = 4\,200\,000$. $4\,200\,000 \text{ cm} = 42 \text{ km}$. La distance réelle est de 42 km.

8.

On commence par faire les conversions nécessaires :

- $42 \text{ km } 195 \text{ m} = 42,195 \text{ km}$

- $1 \text{ h } 59 \text{ min} = (1 + 59 \div 60) \text{ h} \approx 1,983 \text{ h}$

On applique la formule de la vitesse $\frac{d}{t} = \frac{42,195}{1,983} \approx 21,28$. L'athlète devra courir à environ 21,28 km/h.

Fiche 21. Les fonctions

1. A (-4 ; 4) ; B (0 ; 2) ; C (-8 ; 0) ; D (8 ; 3) et E (4 ; -3).

2.

- Vrai.

- Faux, c'est l'inverse qui est vrai.

- Vrai.

- Faux, c'est l'inverse qui est vrai.

3.

a) $f(-5) = 3 \times (-5)^2 + 9 = 3 \times 25 + 9 = 75 + 9 = 84$

$f(7) = 3 \times (7)^2 + 9 = 3 \times 49 + 9 = 147 + 9 = 156$

$f\left(\frac{2}{9}\right) = 3 \times \left(\frac{2}{9}\right)^2 + 9 = 3 \times \frac{4}{81} + 9 = \frac{4}{27} + 9 = \frac{4}{27} + \frac{243}{27} = \frac{247}{27}$

b) On pose $3x^2 + 9 = 21$ et on résout l'équation

$$3x^2 = 12$$

$$x^2 = \frac{12}{3} = 4$$

21 a deux antécédents $x_1 = -2$ et $x_2 = 2$

c)

x	-5	-2	$\frac{2}{9}$	2	7	10
$f(x)$	84	21	$\frac{247}{27}$	21	156	309

4.

a) $g(2) = 3$ et $g(8) = 2$.

b) -1 a quatre antécédents.

c) $g(0) = 4,5$

d) -3 ou -4 n'ont aucun antécédent.

5. f , h et j sont des fonctions affines.

6. Droite noire : c'est une fonction affine de la forme $ax + b$. La droite passe par le point $(0 ; 3)$ ce qui implique que $b = 3$. Il existe un autre point sur la droite $(-3 ; -1)$, on applique la formule pour trouver $a = \frac{3 - (-1)}{0 - (-3)} = \frac{4}{3}$. Ainsi on obtient $\frac{4}{3}x + 3$.

Droite pointillée : c'est une fonction linéaire de la forme ax . Comme il est difficile de lire l'image de 1 graphiquement, nous allons trouver un autre point sur la droite $(-2 ; 3)$. On divise l'image par l'antécédent pour trouver le coefficient donc $\frac{3}{-2} = -1,5$. Ainsi on obtient $-1,5x$.

Droite noire épaisse : c'est une fonction constante de la forme k . Ici, elle passe par -2.

Fiche 22. Le calcul littéral

1.

a) $a - 3 \times a \times 3 \times (7 + 2 \times a \times 4) = a - 9a(7 + 8a)$

b) $7 \times b \times 0 \times 8 \times 10 = 0$

c) $-8x + x^2 + 4 - 7 - 8x = x^2 - 3 - 16x$

2.

a) $-2x(x + 5) = -2x^2 - 10x$

b) $(2x - 5)(8 + x) = 16x + 2x^2 - 40 - 5x = 11x + 2x^2 - 40$

c) $(6 + x)^2 = 36 + 12x + x^2$

d) $(3 - 4x)(3 + 4x) = 9 - 16x^2$

3.

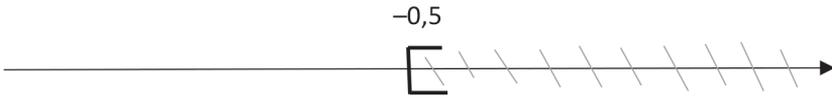
- a) $3x + 5x = x(3 + 5)$
- b) $15x^2 + 5 = 5(3x^2 + 1)$
- c) $4x^2 - 4x + 1 = (2x - 1)^2$
- d) $49 - x^2 = (7 + x)(7 - x)$

4.

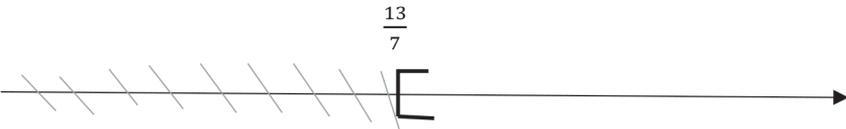
- a) $9x + 18 = 2 + 5x$
 $9x + 18 - 18 = 2 + 5x - 18$
 $9x - 5x = -16 + 5x - 5x$
 $4x = -16$
 $x = -4$
- b) $-2(x + 1) - 4x = 10x + 3$
 $-2x - 2 - 4x = 10x + 3$
 $-6x - 2 + 2 = 10x + 3 + 2$
 $-6x - 10x = 10x + 5 - 10x$
 $-16x = 5$
 $x = \frac{5}{-16}$
- c) $(3x - 9)(3 + 2x) = 0$
 $3x - 9 = 0$ ou $3 + 2x = 0$
 $x = 3$ ou $x = -1,5$

5.

- a) $8x + 6 \geq 3 + 2x$
 $8x - 2x \geq 3 - 6$
 $6x \geq -3$
 $x \geq -0,5$



- b) $2x - 5 < 8 - 5x$
 $2x + 5x < 8 + 5$
 $7x < 13$
 $x < \frac{13}{7}$



$$6. \begin{cases} 2x + 10y = 152 \\ x + 12y = 160 \end{cases}$$

$$\begin{cases} 2x + 10y = 152 \\ x = 160 - 12y \end{cases}$$

$$\begin{cases} 2(160 - 12y) + 10y = 152 \\ x = 160 - 12y \end{cases}$$

$$\begin{cases} 320 - 24y + 10y = 152 \\ x = 160 - 12y \end{cases}$$

$$\begin{cases} -14y = 152 - 320 \\ x = 160 - 12y \end{cases}$$

$$\begin{cases} -14y = 152 - 320 \\ x = 160 - 12y \end{cases}$$

$$\begin{cases} -14y = -168 \\ x = 160 - 12y \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 12 \\ x = 160 - 12 \times 12 \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 12 \\ x = 16 \end{cases}$$

7. Périmètre rectangle : $(x + 7) + (x + 7) + 5 + 5 = 2x + 24$
 Périmètre carré : $(3x - 4) \times 4 = 12x - 16$

$$2x + 24 = 12x - 16$$

$$2x - 12x = -16 - 24$$

$$-10x = -40$$

$$x = 4$$

8.

$$\frac{12 + 8 + 15 + x}{4} \geq 13$$

$$35 + x \geq 52$$

$$x \geq 52 - 35$$

$$x \geq 17$$

Fiche 23. Statistiques et probabilités

1. Série A : 2 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 10 ; 18 ; 19 ; 20
 Moyenne = 10,1
 Médiane = 7
 Étendue = 18
- Série B : 68 ; 70 ; 70 ; 71 ; 72 ; 72 ; 74 ; 75
 Moyenne = 71,5
 Médiane = 71,5
 Étendue = 7

2.

Couleurs	Rouge	Vert	Bleu	Noir	Total
Effectifs	6	4	8	10	28
Fréquences en %	21,4	14,3	28,6	35,7	100
Angles en °	77	51	103	129	360

3.

a) $3 + 6 + 4 + 5 + 3 + 1 = 22$ élèves.

b) $\frac{4 + 5 + 3 + 1}{22} \times 100 = 59,1\%$.

c) moyenne = $\frac{46}{22} = 2,1$. médiane = 2. étendue = 5.

4.

a) Verte, bleue et noire

b) $\frac{3}{9} = \frac{1}{3}$

c) $\frac{5}{9} + \frac{1}{9} = \frac{6}{9} = \frac{2}{3}$

5.

			blanc	
	bordeaux			
			noir blanc	
	noir			
			noir	
	Choix du jean		Choix du t-shirt	

a) $\frac{1}{3} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{12}$

b) $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} = \frac{1}{2}$

Fiche 24. Géométrie

1. $(AC) \perp (BC)$; $(BC) \parallel (DE)$; $A \notin [CE)$; $D \in (AB)$; $A \notin [BD)$

2.

a) Constructible car $8 < 5 + 4$.

b) Non constructible car $60 > 20 + 35$.

c) Non constructible car $50 + 80 + 40 = 170^\circ$.

d) Constructible car $97 + 54 + 29 = 180^\circ$.

3.

- a) (AG) est la hauteur issue de A.
- b) (FH) est la médiatrice du segment [AC].
- c) (CE) est la bissectrice de l'angle \widehat{ACH} .
- d) (BF) est la médiane issue de B.

4.

- a) Le parallélogramme.
- b) Le losange.
- c) Le carré.

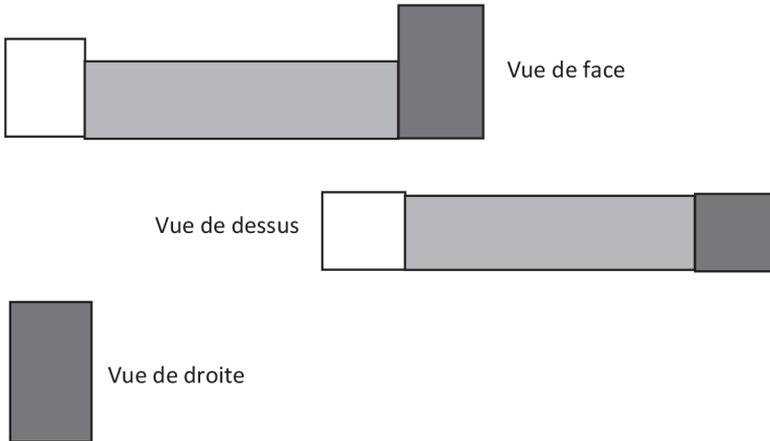
5.

- a) \widehat{sAx} et \widehat{yBz} sont correspondants ? Faux
- b) \widehat{CED} et \widehat{DEt} sont supplémentaires ? Vrai
- c) \widehat{rAB} et \widehat{yBA} sont alternes-internes ? Vrai
- d) \widehat{yBz} et \widehat{zBD} sont opposés par le sommet ? Faux

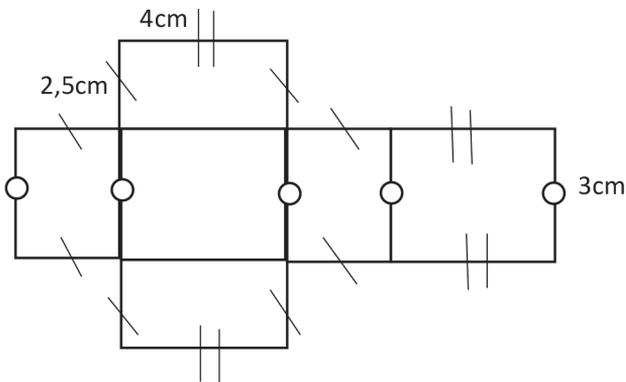
6.

- a) 6 faces, 8 sommets et 12 arêtes.
- b) CDFE est une base, EFBA et CDFE sont 2 faces perpendiculaires, (EA) et (FB) sont parallèles.

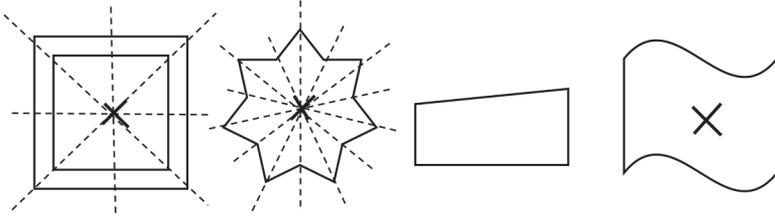
7.



8.



9.



10.

- a) L'image de la pièce 1 par le vecteur \overrightarrow{CD} est la pièce 10.
 b) L'image de la pièce 3 par rotation de centre F à 180° est la pièce 11.

Fiche 25. Applications

1.

- a) Tous les triangles sont rectangles, nous allons utiliser le théorème de Pythagore. Dans ABC, on a $AC^2 = AB^2 + BC^2$ donc $AC^2 = 9^2 + 12^2 = 81 + 144 = 225$. Donc $AC = \sqrt{225} = 15$.
 Dans CEF, $CE^2 = CF^2 + EF^2$ donc $CE^2 = 4,8^2 + 6,4^2 = 64$. Donc $EC = \sqrt{64} = 8$. Dans ADE, $AE^2 = AD^2 + DE^2 = 13,6^2 + 10,2^2 = 289$. Donc $AE = \sqrt{289} = 17$.
 b) Dans le triangle ACE, AE est le plus grand côté. $AE^2 = 289$. De plus, $AC^2 + CE^2 = 225 + 64 = 289$. On peut conclure que $AE^2 = AC^2 + CE^2$, d'après la réciproque de Pythagore, ACE est rectangle en C.

2.

- a) On sait que B, O et E sont alignés ainsi que A, O et F. De plus $(AB) \parallel (FE)$. D'après le théorème de Thalès : $\frac{OE}{OB} = \frac{OF}{OA} = \frac{FE}{AB}$ donc $\frac{OE}{6} = \frac{4}{5}$ donc $OE = 4 \times 6 \div 5 = 4,8$.
 b) O, F et E sont alignés ainsi que O, E et C. On compare les quotients $\frac{OF}{OD}$ et $\frac{OE}{OC}$.
 $\frac{OF}{OD} = \frac{4}{5,5} = \frac{8}{11}$ et $\frac{OE}{OC} = \frac{4,8}{6,5} = \frac{48}{65}$. Les quotients sont différents, les droites ne sont pas parallèles.

3.

- a) Les angles \widehat{BAE} et \widehat{EDC} sont égaux. De plus \widehat{AEB} et \widehat{CED} sont opposés par le sommet donc égaux. Si deux triangles ont deux angles de même mesure alors ils sont semblables.
 b) Pour trouver le coefficient de proportionnalité on divise la longueur CD par son homologue AB, ce qui donne $\frac{2}{4,2} = \frac{10}{21} \approx 0,48$.

4.

- a) Pour trouver AC, on utilise la tangente :

$$\tan \hat{A} = \frac{BC}{AC} \text{ donc } \tan (75) = \frac{5}{AC}. AC = 5 \times 1 \div \tan (75) \approx 1,34. \text{ Pour trouver AB,}$$

$$\text{on utilise le sinus : } \sin \hat{A} = \frac{BC}{BA} \text{ donc } \sin (75) = \frac{5}{BA}. BA = 5 \times 1 \div \sin (75) \approx 5,18.$$

- b) Pour trouver l'angle \hat{B} on peut utiliser toutes les formules trigonométriques ou encore utiliser que la somme des angles dans un triangle vaut 180° . Donc $\hat{B} = 180 - (75+90) = 15^\circ$.

5.

- a) $\widehat{CAB} = \widehat{COB} \div 2 = 56 \div 2 = 28^\circ$.
 b) $\widehat{AOC} = 2 \times \widehat{ABC} = 2 \times 85 = 170^\circ$.
 c) On utilise la propriété suivante : Si un triangle est défini par un diamètre d'un cercle et d'un point sur le cercle alors ce triangle est rectangle. Donc ADB est rectangle en B.
 d) On a $BE = AD$. De plus, O est le milieu de BE et de AD. Si un quadrilatère a ses diagonales égales qui se coupent en leur milieu alors c'est un rectangle.

Fiche 26. Grandeurs et mesures

1.

L	5	8	6	5
l	3	4	6	4
Périmètre	16	24	24	18
Aire	15	32	36	20

2. Correction de gauche à droite

Figures	1	2	3	4	5	6
Périmètre	8	6	8	8	8	8
Aire	6	6	6	6	6	6

3.

- a) Cylindre : $(1,5 \times 1,5 \times \pi) \times 4 \approx 28,27 \text{ cm}^3$
 b) Pyramide : $(3,5 \times 4) \times 2,5 \div 3 \approx 11,67 \text{ cm}^3$
 c) Sphère : $\frac{4}{3} \times \pi \times 1,5^3 \approx 14,14 \text{ cm}^3$

4.

- a) $14,5 \text{ cm} = 0,0145 \text{ dam}$
 b) $0,06 \text{ m} = 60 \text{ mm}$
 c) $18,26 \text{ dam}^2 = 1\,826 \text{ m}^2$
 d) $9 \text{ km}^2 = 900\,000\,000 \text{ dm}^2$
 e) $81,5 \text{ cm}^3 = 81\,500 \text{ mm}^3$
 f) $0,006 \text{ hm}^3 = 0,000\,006 \text{ km}^3$
 g) $78 \text{ cm}^3 = 0,078 \text{ L}$

Fiche 27. Algorithme et programmation

1.
 - a)
 - Choisir un nombre
 - Enlever 5
 - Multiplier par 5
 - Ajouter le nombre de départ
 - Donner le résultat
 - b) Pour 4, le programme affichera « on recommence » car le résultat vaut -1 .
 - c) Il faudra prendre 8 comme nombre de départ.
2. Le premier programme donnera un rectangle de longueur 3 cm et largeur 2 cm et le deuxième un triangle équilatéral de côté 3 cm.
3.
 - a) Chat $(-200 ; -100)$, ballon $(100 ; 100)$
 - b) Avancer x de 300 unités
Pivoter à 90° vers la gauche
Avancer y de 200 unités
4.
 - a) Ce programme permet de trouver le PGCD entre deux nombres entiers.
 - b) Le programme donnera le nombre 2.

Fiche 28. Connaissances des sciences

1. L'enseignement des sciences à travers les trois cycles de l'école primaire suit la progression suivante : en cycle 1, il s'agit « **d'explorer le monde du vivant, des objets et de la matière.** » Au cycle 2, il convient de « **Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets.** » Enfin, au cycle 3, les enfants vont consolider les compétences acquises pour aller **vers des concepts de plus en plus abstraits.**
2. En cycle 3, la science répond aux exigences du Domaine 3 « **La formation de la personne et du citoyen** ». Elle contribue à **développer la confiance en soi et le respect des autres.** Par la démarche scientifique et sa mise en œuvre, les élèves sont au cœur de **l'apprentissage de l'éducation morale et civique.** Ils développent l'écoute, l'acceptation du point de vue de l'autre, ils acquièrent des stratégies de coopération et apprennent à réussir à plusieurs. Ils expérimentent et argumentent. Les projets menés au sein de l'école les initient au développement durable et leur permettent de comprendre le sens de leurs actions. Ils rapprochent l'utilisation des objets de leur impact sur les ressources naturelles et leur recyclage.
3. En cycle 3 sur la notion de vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent, l'élève va apprendre à **classer les organismes**, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes. Il va **expliquer les besoins variables en aliments de l'être humain** ; l'origine et les techniques mises

en œuvre pour transformer et conserver les aliments puis **décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire**. Enfin, il va **mettre en évidence la place et l'interdépendance de différents êtres vivants dans un réseau trophique**.

4. La démarche d'investigation peut prendre différentes formes. Elle commence par **la manipulation** : le plus souvent **l'expérience directe** parfois assistée par un instrument, **la modélisation et la recherche de solution technique**, la recherche documentaire, l'enquête et les visites. Ensuite, la démarche, avec l'aide de l'enseignant, permet aux élèves de poser des croyances sous forme **d'hypothèses**. Il faut les amener à associer l'hypothèse à « *une proposition qui reste à prouver* » et donc à l'absence de certitude à ce moment de la démarche.
5. Cette démarche rend les élèves acteurs de leurs apprentissages car l'enseignement des sciences à l'école ne vise pas seulement l'acquisition d'un premier capital de connaissances. Il cherche également à **développer l'aptitude des élèves à raisonner, éveiller leur curiosité, leur esprit critique, leur envie de comprendre et d'apprendre**. Ils développent ainsi des qualités intellectuelles importantes. Le rôle de l'enseignant est primordial. Il devient un guide, un accompagnateur et un garant dans la construction du savoir.

Fiche 29. Méthodologie des sciences

A- L'eau, un élément minéral essentiel

1. L'objectif de l'enseignant est de faire constater à ses élèves que l'eau est une solution contenant des minéraux dissous à des proportions variables.
2. Cette activité peut être proposée à une classe de niveau CM1/CM2.
3. Cette activité va permettre l'évolution des conceptions des élèves dans la mesure où, suivant leurs représentations initiales, l'eau que l'on boit est une eau pure. Or une eau pure ne contient pas de minéraux. Cette activité amènera les élèves à différencier l'eau potable de l'eau pure.

Séance : que contient l'eau que nous buvons ?		
Étape	Consigne	Tâche
Lancement de l'activité à l'oral	Que contient l'eau en bouteille ? L'enseignant note la question et les hypothèses au tableau.	Les élèves répondent à l'oral ce qu'ils savent à ce moment de la séance.
Étape de l'investigation	Par binôme, un rédacteur et un rapporteur : préparez le matériel et votre cahier d'expériences. Venez chercher deux étiquettes différentes de bouteilles d'eau minérales. Lisez les étiquettes à deux et faites une liste des éléments trouvés à chaque fois. Que constatez-vous ?	Les élèves préparent le matériel et le cahier d'expériences. Les élèves lisent les étiquettes et notent les éléments trouvés. Ils essaient d'interpréter les résultats. Ils préparent le compte rendu pour la mise en commun.

Séance : que contient l'eau que nous buvons ?		
Étape	Consigne	Tâche
Étape de la mise en commun	Rassemblons-nous. Le rapporteur de chaque groupe s'exprime à tour de rôle. Ensuite nous ferons une synthèse.	Les rapporteurs mentionnent le résultat de leurs observations. Les rapporteurs nomment les éléments trouvés et essaient de tirer une conclusion.
Bilan	Qu'avons-nous compris ? Nous allons rédiger une trace écrite d'après nos investigations respectives.	Les élèves formulent leur compréhension de la situation à l'oral.
Prolongement	Lecture collective du tableau d'analyse de l'eau potable de la commune de l'école.	

B- Comment nettoyer l'eau sale ?

1. La démarche engagée est conforme à **la démarche d'investigation**. Le questionnement initial permet de poser l'hypothèse du nettoyage de l'eau avant d'être rejetée dans la nature. Les élèves se lancent ensuite dans **une investigation** sur le nettoyage de l'eau. Ils imaginent des solutions techniques sous la forme **d'un protocole expérimental**. Ils mettent en place leur expérience ce qui leur permet de valider ou non le protocole. Ils travaillent par groupe et mettent en commun leurs travaux. Ceci mènera vers une réponse consensuelle tirée de l'expérience.
2. L'activité peut être proposée dès le CE2.
3. Un protocole expérimental décrit les étapes d'une expérimentation. Il définit, dans le temps une chronologie des actions et la liste des tâches expérimentales à exécuter.
4. **Un des protocoles imaginés par les élèves** : Prendre de l'eau du robinet, y ajouter du sable, de la terre et des morceaux de feuilles par exemple. Faire passer dans un tamis l'eau sale. Ensuite utiliser un filtre (coton, filtre à café) plus serré pour retenir les petits morceaux. Finalement laisser reposer l'eau et séparer l'eau propre à la surface de ce qui est tombé au fond.
5. **Synthèse écrite** : Pour nettoyer de l'eau sale, il faut souvent plusieurs étapes. **Le tamis** arrête les grosses impuretés, **le filtre** en papier arrête les plus petites. Si on laisse reposer l'eau, on voit que certaines impuretés descendent au fond : c'est **la décantation**. D'autres impuretés remontent à la surface : on peut les retirer par **écumage**. Attention, on ne peut pas boire l'eau obtenue, même si elle est claire : elle n'est pas potable.

C- Pollution de l'eau et incidences pour l'environnement et pour la santé.

1. Cette expérience vise à montrer aux élèves que la présence de substances dans l'eau (toxiques ou non toxiques) aura directement ou indirectement une incidence sur la santé. **En effet, le végétal fait partie de la chaîne alimentaire**. Il absorbe

l'eau par ses racines et ne filtre pas les substances dissoutes, les bonnes et les mauvaises. Ainsi, la pollution passe aussi dans les organismes qui consomment le végétal (animaux et humains) qui peuvent être affectés à leur tour. La dimension environnementale a toute sa place à travers cette expérience.

2. Cette expérience peut être proposée en fin de CE2 ou en CM afin que les élèves aient la capacité d'analyser l'observation. L'enseignant peut demander aux élèves de réaliser cette expérience après l'étape de questionnement au début de la séquence : *Est-ce que la plante absorbe l'eau avec les substances dissoutes ?* Cette séquence fait suite à une autre dans laquelle les élèves découvrent la différence entre une eau potable et une eau pure. Ils constatent que l'eau du robinet est un liquide limpide contenant des minéraux.
3. Cette séquence ouvre le champ de la transversalité avec l'éducation civique et morale : éducation à la santé, éducation au respect de l'environnement. Une visite de la station d'épuration de la commune permet d'ancrer la séquence dans une réalité collective.

Fiche 30. Testez vos connaissances en EMC

1. **Les 5 textes fondateurs de notre société sur lesquels s'appuient les programmes d'enseignement sont :** 1- La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. 2- Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. 3- La constitution du 4 octobre 1958. 4- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme adoptée par les Nations unies le 10 décembre 1948. 5- Le Code de l'éducation qui comporte une partie législative et une partie réglementaire depuis juin 2000.
2. **Les objectifs de l'enseignement de l'EMC à l'école sont :** Respecter autrui, accepter les différences (éduquer à la différence). Respecter les engagements pris envers soi-même et autrui en toute loyauté (essentiel en collectivité). Adopter un comportement responsable par rapport à soi-même et autrui (notamment en luttant contre le harcèlement, en apprenant la fraternité et la solidarité).
3. **Les enjeux pédagogiques et didactiques de l'EMC à l'école sont :** Faire prendre conscience de la dignité de la personne humaine. Faire prendre conscience que l'on appartient à une communauté, qu'on est membre d'une société. Construire son propre point de vue qui prend en compte l'autre et l'accepte (tolérance).
4. **Le parcours d'une loi, de son élaboration à son application :**
 - **Un projet de loi**, proposé par le **Premier ministre** ou une **proposition de loi émanant d'un député ou d'un sénateur**.
 - **La loi** est examinée par l'**Assemblée nationale** et le **Sénat** (avec des navettes possibles en cas de désaccord).
 - Puis la loi est **votée**.
 - **Le Conseil constitutionnel** vérifie la conformité de la loi avec la **Constitution**.
 - **Le président de la République promulgue la loi**.
 - Celle-ci est publiée au **journal officiel**.
 - **Un décret officiel** est ordonné.

5. **Les différentes étapes de l'Union européenne :**

À la suite des conflits mondiaux qui ont ruiné le continent, volonté de garantir la paix durable entre les peuples.

- **En 1950, naissance de** la Communauté européenne du charbon et de l'acier voit le jour (CECA).
- Les six pays fondateurs (la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas) signent ensuite **le traité de Rome en 1957** pour créer un marché commun et fonder la Communauté Économique Européenne (CEE).
- **En 1973**, le Danemark, l'Irlande et le Royaume-Uni adhèrent à l'Union Européenne le 1^{er} janvier.
- **Au cours des années 1980**, la Grèce et ensuite l'Espagne et le Portugal rejoignent la CEE.
- **Les années 1990** voient la mise en place du marché unique européen avec la libre circulation des biens, des services, des personnes et des capitaux. **En 1993, le traité de Maastricht** fonde l'Union européenne.
- **En 2002**, la mise en circulation de l'Euro, monnaie commune, pour un libéralisme économique prôné par cette Union.
- Décision des Britanniques de sortir de l'Union européenne à l'occasion du référendum du **23 juin 2016**. Cette séparation est effective depuis le **31 décembre 2020**.

6.

Quels sont...	de la France	de l'Europe
La devise	« liberté – égalité – fraternité »	« Unis dans la diversité »
L'hymne	La Marseillaise	<i>l'Ode à la joie</i> tirée de la neuvième symphonie de Ludwig van Beethoven
Le drapeau	Bleu – Blanc – Rouge	Fond couleur azur, 12 étoiles en forme de cercle
La journée	14 juillet	9 mai

7.

Dans le drapeau français, le bleu et le rouge représentent les couleurs de Paris. Le blanc était celle du roi. Il est fait mention de la cocarde tricolore la première fois lorsque Louis XVI la reçoit le 17 juillet 1789.

Le drapeau européen possède un fond bleu azur qui symbolise la souveraineté. Les 12 étoiles qui forment un cercle représentent l'unité et la plénitude de l'Union. Elles n'ont pas de rapport avec le nombre de pays. Le cercle se veut l'image de la solidarité et de l'harmonie entre les peuples. Le drapeau est défini en 1955 par le Conseil de l'Europe.

8. La date du 14 juillet commémore plutôt le **14 juillet 1790, fête de la Fédération** mais dans l'esprit collectif c'est le 14 juillet 1789 qui est mis en avant.

La journée de l'Europe, le 9 mai, a été choisie en mémoire du **9 mai 1950, date de la déclaration de Robert Schuman au cours de laquelle il a exposé sa vision d'une organisation européenne pour garantir la paix entre États**. Ce texte est considéré comme l'acte fondateur de l'Europe politique.

Fiche 31. Entraînement CRPE en Histoire et EMC

1. L'intitulé du programme d'enseignement du cycle des consolidations (cycle 3) daté du 30 juillet 2020 nous invite à réfléchir sur **le temps de la République**. Il s'agit d'aborder les Républiques et la démocratie au travers des « différentes expériences depuis la Révolution française ».
 - ⇒ On retrouve la définition de la **démocratie** dans l'article 2 de la constitution de 1958 qui dit que le principe de la République est « le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ». C'est un système politique qui comprend plusieurs critères : respect des libertés fondamentales (liberté de penser, d'expression, de circulation...), égalité des citoyens devant la loi, droit de vote...
 - ⇒ La **République** étant la forme d'un État où les citoyens élisent leurs représentants et décident de leur constitution à la majorité.
 - ⇒ Le principe de la **démocratie représentative** est un régime politique dans lequel les citoyens peuvent élire au suffrage universel leurs représentants pour gouverner.

Les libertés, droits et devoirs associés ont évolué depuis le XIX^e et plus particulièrement depuis 1848 et la mise en place de la Seconde République. La monarchie autoritaire de Charles X s'achève avec la révolution des Trois Glorieuses (27-28-29 juillet 1830). La monarchie parlementaire (monarchie de Juillet) de Louis Philippe I^{er}, mise en place en 1830, offre un paysage politique renouvelé : c'est une monarchie parlementaire où les pouvoirs du roi sont limités par une constitution et où le gouvernement est responsable devant le Parlement. Mais le suffrage reste censitaire et le roi s'oppose en février 1848 à l'élargissement du corps électoral : c'est la révolution de **février 1848** où la République est proclamée le 24 février 1848 après l'abdication de Louis-Philippe : un gouvernement provisoire s'installe à l'hôtel de ville de Paris.

- **Le document 2** présente un extrait du décret du 5 mars 1848 établi par le gouvernement provisoire de la république. Ce décret précise avec l'article 5 que « le suffrage sera direct et universel » mais ce suffrage ne concerne que les hommes âgés de plus de 21 ans avec obligation de résidence (6 mois).
- **Les femmes sont donc exclues du droit de vote** d'où « la pétition des femmes au gouvernement et au peuple français » datée d'avril 1849 et rédigée par **Jeanne Deroin** qui était une militante socialiste, féministe et qui réclamait le droit de vote pour les femmes.
- **En 1850, Victor Hugo, député**, s'emporte à l'Assemblée nationale contre un projet de loi qui prévoit une obligation de résidence de trois ans au même endroit pour être électeur : le suffrage universel n'est donc plus si universel

que cela et pénalise les républicains. Victor Hugo passera progressivement du parti conservateur (parti de l'Ordre) au parti républicain au cours de la II^e République et s'exilera pendant la période de Second Empire (1852-1870).

- **Le 4 septembre 1870**, après la défaite de Sedan et l'abdication de l'empereur Napoléon III, les députés républicains de Paris, membres du Corps législatif, proclament la déchéance du Second Empire et l'avènement de la République.
- ▶ **La III^e République (1870-1940) s'affirmera progressivement à partir de 1870.** Les élections législatives de février 1871 voient une victoire des monarchistes et des bonapartistes mais ceux-ci confirment provisoirement la République avec Adolphe Thiers comme chef du pouvoir exécutif. Thiers installe le gouvernement à Versailles. Les Parisiens, qui ont voté massivement pour les républicains, ne tardent pas à s'opposer aux Versaillais (dirigeants de la III^e République installés à Versailles). Paris se révolte contre la République : c'est la **Commune de Paris** (18 mars 1871-28 mai 1871) qui s'achève sur la défaite de la Commune après la Semaine sanglante (21-28 mai 1871) qui voit les troupes de la République réprimer la Commune par la violence.

Les républicains gagnent des sièges à chaque élection, les monarchistes sont divisés et le régime républicain est consolidé par les lois constitutionnelles de 1875. Mais les élections législatives de **1877** donnent l'occasion aux républicains de s'affirmer face aux conservateurs et réaffirmer le principe du suffrage universel comme l'indique le **discours de Léon Gambetta du 9 octobre 1877**.

En 1879, Jules Grévy devient président de la République et l'Assemblée nationale regagne Paris qui retrouve son statut de capitale politique. La République s'affirme alors avec l'adoption de **symboles républicains** : la *Marseillaise* devient Hymne national (1879), la Marianne est choisie comme allégorie de la République, le 14 juillet devient fête nationale (1880).

Plusieurs **lois sont votées qui affirment les libertés fondamentales** d'un régime démocratique : loi sur la liberté de la presse (1881), sur la liberté de réunion (1881), sur l'élection des maires par les conseils municipaux (1882), sur l'autorisation des syndicats (1884), sur la liberté d'association (1901). Les lois scolaires (lois Ferry) sont votées en **1881-1882** : elles mettent en place l'instruction obligatoire, gratuite et laïque pour les enfants de 6 à 13 ans. En **1905** est votée la loi de séparation des Églises et de l'État.

Mais la III^e République doit aussi affronter **des temps difficiles** avec une forte progression de l'antiparlementarisme : crise boulangiste (1886-1889), scandale du canal de Panama (1892), attentats anarchistes (1892-1894), affaire Dreyfus (1894-1906). La République s'apprête aussi à une guerre éventuelle en raison de fortes tensions internationales en particulier avec l'Allemagne et allonge la durée du service militaire à trois ans en 1913.

La III^e République, après avoir affronté la Première Guerre mondiale (1914-1918), doit faire face à la montée des régimes totalitaires et autoritaires en Europe durant l'Entre-Deux-Guerres. Cette période instable aboutit au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale (1^{er} septembre 1939) et à l'armistice entre la France et l'Allemagne le 22 juin 1940 : la France s'effondre et **la III^e République est**

abrogée par le maréchal Pétain, chef du gouvernement : c'est la fin des libertés fondamentales et la mise en place d'un régime autoritaire, collaborateur et antisémite qui va durer jusqu'en août 1944.

Le 25 août 1944, le gouvernement provisoire du Général de Gaulle s'installe à Paris et il refonde la République : une des premières ordonnances de ce gouvernement provisoire accorde le droit de vote aux femmes malgré de nombreuses résistances comme l'indique le document 8. Les femmes voteront pour la première lors des élections municipales de 1945. Le suffrage est désormais universel et permet aux hommes et femmes de plus de 21 ans de voter (18 ans à partir de 1974).

- **La IV^e République** qui est mise en place de **1946-1958** ne reviendra pas sur ce droit fondamental mais c'est sous **la V^e République, à partir de 1958**, que ce droit de vote va évoluer avec, en 1962, la possibilité présentée par le président de la République, Charles de Gaulle, **d'élire le président de la République au suffrage universel**. Cette modification de la constitution sera entérinée par référendum, autre forme de consultation des citoyens comme l'indique **le document 9**.

Le document 7 permet de mettre l'accent sur une difficulté de la démocratie actuellement qui s'exprime par un taux d'abstention en forte hausse depuis les années 2000 et qui représente actuellement environ 65 %. Cette abstention est un signe d'une démocratie qui ne va pas bien comme le souligne le porte-parole du gouvernement en juin 2021 : les citoyens aujourd'hui semblent ne plus considérer le suffrage universel comme un outil essentiel de la vie démocratique puisqu'ils ne l'utilisent plus malgré les combats passés pour l'imposer dans la démocratie française.

2.

Séquence Histoire : Thème 1 le temps de la République

Séquence : Le temps de la république		
Cycle 3 /CM2	Histoire Thème 1	5 séances
<p>Compétences « se repérer dans le temps » : <i>situer chronologiquement les grandes périodes historiques.</i></p> <p>Comprendre le sens général d'un document : <i>identifier le document, extraire des informations pertinentes.</i></p> <p>Pratiquer différents langages en histoire : <i>écrire pour structurer sa pensée, s'approprier et utiliser un lexique historique.</i></p>		
<p>Socle commun des connaissances et compétences</p> <p>Domaines 1, 2, 3,5</p>		
<p>Objectif général : repérer les grandes étapes de la mise en place de la démocratie en France depuis le XIX^e siècle.</p>		
<p>Documents utilisés/supports : documents – textes et iconographiques</p>		
<p>Prérequis : connaître les acquis de la Révolution française</p>		

Séances et objectifs intermédiaires	Supports utilisés/matériel
1. Découverte de la chronologie de la République depuis 1848/l'élève est capable de repérer sur la frise chronologique les moments importants du temps républicain.	<ul style="list-style-type: none"> • Frise chronologique • Cartes personnages (Jules Ferry, Gambetta, Jeanne Deroin, Victor Hugo, de Gaulle)
2. L'élève est capable de comprendre le contexte de mise en place de la II ^e République et de définir le Suffrage universel.	<ul style="list-style-type: none"> • Décret II^e République • Texte Victor Hugo
3. L'élève est capable de reconnaître les symboles de la République/de situer la III ^e République dans le temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Gravure centenaire République 1892 • Statue Jules Dalou
4. L'élève est capable de dater la V ^e République et d'expliquer son fonctionnement.	<ul style="list-style-type: none"> • Texte de Ch.de Gaulle • Organigramme constitution
5. L'élève peut placer sur la frise chronologique les grandes étapes du droit de vote en France/il est capable d'expliquer les évolutions du Suffrage universel, à partir des documents proposés.	<ul style="list-style-type: none"> • Suffrage universel 1877 • Gravure <i>Mairie des Lilas</i> • Droit de vote des femmes 1848/1944 • 1962 : extension SU • Montée de l'abstention

Séance 5 :

Objectifs intermédiaires	Déroulement	Supports/ documents
<p>L'élève peut placer sur la frise chronologique les grandes étapes du droit de vote en France. Il est capable d'expliquer les évolutions du Suffrage universel, à partir des documents proposés.</p>	<p>1°) Le PE propose un atelier quiz sur les dates du droit de vote en France + étiquettes à placer sur la frise chronologique affichée en classe</p> <p>2°) Méthode d'analyse de document par groupe/atelier de 4 élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque groupe reçoit un document différent et chaque élève a un document. • le PE donne des documents plastifiés pour écrire et entourer avec des crayons effaçables : <p>Les élèves ont reçu un protocole à suivre sous forme de questionnaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier la date, la nature et l'auteur du document. • Description du document pour une gravure et surlignage des mots-clés pour un texte. • Analyse du document. • 3°) Mutualisation : • Chaque groupe présente son document en ayant écrit sur une feuille A4 la date ou les dates et l'idée principale. • Ce document est affiché au tableau. <p>4°) Trace écrite individuelle sous forme de frise chronologique à réaliser sur papier millimétré format A4 en débutant la frise en 1792 (I^{re} République) jusqu'en 2021 et en prenant appui sur les dates fournies par les autres groupes. (1 cm = 10 ans)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frise chronologique affichée en classe sur le temps républicain. • Étiquettes-dates • Protocole : questionnaire analyse de document. • Documents à plastifier : <ol style="list-style-type: none"> 1. Suffrage universel 1877 : texte de Gambetta. 2. Gravure <i>Mairie des Lilas</i>. 3. Droit de vote des femmes 1848/1944 : Textes 4. 1962 : extension SU : texte. 5. Montée de l'abstention : texte.

3. Tableau récapitulatif des éléments attendus dans les réponses des candidats :

CYCLE 2	CYCLE 3
<p>Dans les finalités de l'EMC au sujet de la construction d'une culture civique : La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres, à la nation et à l'environnement.</p>	
<p>Attendus de fin de cycle 2 : Participer et prendre sa place dans un groupe.</p>	<p>Attendus de fin de cycle 3 : Se positionner comme membre de la collectivité.</p>

CYCLE 2	CYCLE 3
<p>Connaissances et compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre de l'engagement dans la classe et dans l'école, s'impliquer dans la vie scolaire. 	<p>Connaissances et compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre de « comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement. • Pouvoir expliquer ses choix et ses actes. • Savoir participer et prendre sa place dans un groupe.
<p>Objets d'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rôle et le fonctionnement du conseil d'élèves. 	<p>Objets d'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre des initiatives, élaborer et présenter des propositions dans les instances de l'école ou de l'établissement. • La participation démocratique. • Le vote. • Les acteurs locaux et la citoyenneté.

À partir du tableau précédent, il est possible de faire ressortir les évolutions suivantes du cycle 2 au cycle 3 :

- ⇒ Une réflexion peut être développée à partir des termes des attendus : se positionner dans un **groupe** puis dans la **collectivité**. En fonction de ses capacités de compréhension et de son développement cognitif, l'élève évolue dans la perception de son environnement. Sa compréhension et sa maîtrise des interactions nécessaires à sa vie en collectivité se perfectionnent et lui permettent au fur et à mesure d'accroître la dimension des espaces qu'il peut prendre en compte.
- ⇒ L'environnement concerné évolue du plus proche de l'élève (sa classe) à des notions plus vastes comme l'école ou l'établissement. L'élève voit sa participation et son implication se confronter à des groupes plus importants dans lesquels il doit trouver sa place et se positionner.
- ⇒ Du cycle 2 au cycle 3, l'élève est amené à connaître, comprendre puis s'investir dans les instances qui peuvent jouer un rôle de décision autour de lui. À partir du conseil d'élèves mis en place au sein de la classe puis dans le cadre de l'école et ensuite au contact des acteurs locaux, l'élève découvre que sa participation et son avis comptent afin que les décisions ne lui échappent pas.

4. Le tableau suivant expose les éléments principaux du déroulement d'une séquence de travail autour du vote. C'est un exemple de ce qu'il est possible de présenter tant sur le plan du contenu que de la forme. Un développement et des explications sont attendus afin de compléter cette présentation pour justifier des choix réalisés lors de la conception de cette séquence.

La dernière séance sera reprise en détails afin d'expliquer les conditions techniques et matérielles d'organisation du débat au sein de la classe. Les rôles de chacun pourront être précisés ainsi que les objectifs d'un tel débat pour clore cette séquence. Un débat se clôture soit sur une décision commune ou dans le cas présent sur un constat qui fera consensus.

Cycle 3 Nombre de séances : 4		Les principes du suffrage universel en France	
Domaine : - L'engagement : agir individuellement et collectivement. - Le jugement : penser par soi-même et avec les autres. - Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres.			
Objectifs généraux : - Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques. - Développer la conscience citoyenne. - Acquérir le vocabulaire des élections (dont les élections présidentielles)			
Compétences travaillées : - Comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement. - Savoir s'exprimer et donner son opinion. - Connaître les principes des élections. - Avoir conscience de sa responsabilité individuelle.			
Séance	Objectifs	Déroulement	Documents d'appui issus du dossier documentaire
Le contexte de l'élection présidentielle	Comprendre le fonctionnement du vote	<ul style="list-style-type: none"> Le contexte du travail est posé auprès de la classe : les élections présidentielles sont en préparation. Quelles sont les conditions de réalisation d'une telle élection ? Mettre les élèves en recherche sur le fonctionnement et les conditions d'un vote. Une mise en commun permettra de collecter et de garder une trace des propositions faites par les élèves. 	
Les origines du vote	Comprendre l'évolution du droit de vote	<ul style="list-style-type: none"> Travail par groupe sur différents documents historiques qui retracent l'évolution du droit de vote dans la société française. Chaque groupe expose ses conclusions. Création d'une frise commune sur le droit de vote. 	Document 2 Document 3 Document 4 Document 5 Document 8

Séance	Objectifs	Déroulement	Documents d'appui issus du dossier documentaire
Élire le président de la République	Les étapes et conditions du vote	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux sur les conditions pour être candidats (recherche documentaire). • Recherches sur les conditions pour être électeur (recherche documentaire). • Le vocabulaire lié au vote. • Le déroulement étape par étape de l'élection à retrouver (à partir d'une frise à remettre en ordre). 	Document 9
Exprimer son point de vue	Prendre part à une discussion, justifier son point de vue	<ul style="list-style-type: none"> • Poser la question suivante à toute la classe : « <i>Est-ce que cela sert à quelque chose de voter : ma seule voix ne peut rien changer...</i> » • Organiser un débat matériellement dans la classe afin de faire s'exprimer le maximum d'élèves à partir des éléments développés au cours des séances précédentes. 	

Fiche 32. Testez vos connaissances en Géographie

Corrigés proposés avec l'exercice QR code.

Fiche 33. Entraînement CRPE en Géographie

1.

L'intitulé du sujet de géographie est centré sur le thème 2 du cycle 3 : « *se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France dans un espace touristique balnéaire* ». Les documents proposés nous invitent à réfléchir sur la place des loisirs en France et plus particulièrement dans un espace touristique balnéaire.

Les documents sont de natures différentes :

- Des extraits de cartes topographiques d'une station balnéaire languedocienne en l'occurrence le Cap d'Agde, ces cartes permettent d'étudier l'évolution du littoral languedocien entre le XIX^e siècle et aujourd'hui.
- Deux documents iconographiques de Cannes (Côte d'Azur) à deux époques différentes (début du XX^e siècle et aujourd'hui), ces deux documents présentent le même paysage et permettent ainsi de visualiser l'évolution du paysage au cours du temps.
- Une photographie de la côte atlantique dans les Landes (littoral aquitain).

Les documents iconographiques sont accessibles pour **une classe de CM1** et permettent de développer des clés de lecture en géographie.

- Deux textes (documents 3 et 4) tirés de deux ouvrages de géographie universitaire, l'un est un extrait tiré de *La France, territoires et aménagements face à la mondialisation* sous la direction d'Yves Colombel et Daniel Oster, édité chez Nathan en 2003 et l'autre, tiré de *La France, permanences et mutations*, de F. Damette et J. Scheibling, édité chez Hachette en 2005. Ces deux extraits permettent d'appréhender la place du tourisme dans l'évolution du littoral en France métropolitaine mais peuvent être plus difficiles d'accès pour une classe de CM1.
- Enfin, une brochure éditée par le centre des Monuments Nationaux et présentant une partie du patrimoine historique de la ville de La Rochelle au travers des visites et activités proposées au sein des tours de La Rochelle.

À l'aide de ces documents, nous pouvons proposer une étude autour de la question suivante :

En quoi le développement du tourisme a-t-il modifié le paysage et les caractéristiques d'un espace littoral ?

Synthèse analytique :

La France métropolitaine bénéficie d'une double ouverture océanique : mer Méditerranée, océan Atlantique, Manche et mer du Nord avec 5 853 km de côtes. Le tourisme est une activité économique importante : la France est un des premiers pays d'accueil des touristes en Europe et les littoraux captent une bonne partie de ces touristes (côtes sableuses, climat attractif : méditerranéen, océanique...).

Les littoraux attirent les touristes depuis le XIX^e siècle : en effet, avant cette date, le littoral est lié au travail (Pêche...) et n'attire pas : il est répulsif.

Ce sont d'abord les côtes de la Manche qui ont lancé la « mode » du tourisme balnéaire sous l'influence de la famille royale anglaise (tournant du XIX^e siècle). Ce tourisme balnéaire est à l'origine thérapeutique (bains froids) et ne concerne que les classes aisées (aristocratie, bourgeoisie) qui peuvent disposer de temps libre. Avec le XIX^e siècle, d'autres lieux de villégiature balnéaire se développent : Côte d'Azur avec Nice (anglais, russes...), la côte basque avec Biarritz et la présence de l'impératrice Eugénie. Ce sont souvent des stations balnéaires avec des grands hôtels et des villas en front de mer avec des promenades.

L'industrialisation avec une croissance économique, une hausse du niveau de vie (classes aisées) et le chemin de fer vont favoriser les déplacements vers ces littoraux qui deviennent attractifs. Mais il faudra attendre les premiers congés payés (**1936, Front Populaire**) et ensuite la croissance économique des **Trente Glorieuses après la Seconde Guerre mondiale** pour voir se développer un tourisme de masse qui va transformer le littoral et ses paysages.

Les littoraux vont être aménagés pour pouvoir accueillir des touristes de plus en plus nombreux et venant de toute l'Europe, voire du monde entier. **Ces transformations** concernent le littoral méditerranéen (Côte d'Azur puis son extension jusqu'à Toulon),

le Languedoc Roussillon avec ses stations intégrées (Cap d'Agde), le littoral aquitain (avec Hossegor...). Ces aménagements sont souvent faits en étroite collaboration avec l'état : le tourisme littoral est vu comme un moyen de développer économiquement des régions côtières peu dynamiques.

- **Deux documents iconographiques (gravure et photographie)** permettent d'étudier les transformations de la Croisette à Cannes (Côte d'Azur) : en effet, le littoral au début du xx^e siècle à Cannes : est un littoral (baie) qui semble consacré à la pêche avec de multiples barques sur le rivage (plage). Une promenade est visible sur le front de mer et l'on peut apercevoir à l'arrière-plan quelques grands hôtels pour accueillir une population aisée (anglaise, russe...). Mais c'est un littoral avec une occupation humaine peu dense et un espace important laissé à la végétation et à la plage.
- La deuxième photographie montre l'ampleur des transformations du paysage et des activités pratiquées. De nombreux aménagements sont visibles : une urbanisation dense avec un habitat le plus souvent collectif qui part à l'assaut du front de mer et de l'arrière-pays, **une marina** pour accueillir des bateaux de plaisance, un palais des congrès pour accueillir des grands événements (Festival de cinéma...) : on peut évoquer ici la bétonisation du littoral qui doit aussi laisser une place aux voies de communication.
- La photographie du **littoral aquitain** fait penser à une urbanisation dense et plus diffuse du littoral et l'on retrouve de **l'habitat collectif** en front de mer. La plage est préservée et le port est situé à l'intérieur des terres. **Le document 4** permet de préciser que cet aménagement fut « *beaucoup plus modeste, décidé en 1967 et qui tirait les leçons de l'expérience du Languedoc.* »
- **Les deux extraits des cartes topographiques du Cap d'Agde** permettent d'utiliser un outil d'analyse très important pour le géographe et d'aborder un autre espace littoral qui a, lui aussi, été profondément transformé.

Ce littoral plutôt répulsif au xix^e siècle avec des étangs, des marécages, est presque désert : on observe quelques petites cabanes autour de l'étang de Luno. En arrière du littoral, sur des zones plus hautes, des vignes sont localisées (Saint-Martin-des-Vignes).

Sur l'extrait de la carte topographique de 2020, l'essor du tourisme a permis de valoriser des espaces délaissés : cet aménagement touristique du littoral correspond à une volonté politique de l'État français du **début des années 1960** : 7 stations balnéaires (dont Cap d'Agde) vont naître de cette « mission Racine » avec **un habitat pavillonnaire** souvent constitué de résidences secondaires dispersé dans l'arrière-pays, la création de **marinas** (ici l'étang du Luno) avec un habitat collectif et de campings sur le front de mer pour accueillir un grand nombre de touristes. L'accès à ces stations intégrées nécessite la construction de voies de communication (autoroute A9, voies rapides...).

L'occupation du littoral est dense comme on peut le constater sur la carte topographique surtout pendant la période estivale. La lecture du **document 3** précise cette attractivité des littoraux grâce au tourisme.

Les villes côtières cherchent à diversifier les activités proposées sur leurs territoires et modifient ainsi les pratiques touristiques : la ville de La Rochelle a prévu ainsi une saison culturelle avec le centre des monuments nationaux comprenant une exposition

consacrée aux villes balnéaires à partir du XVIII^e siècle, des activités ludiques en famille qui ont pour cadre les tours, patrimoine historique de La Rochelle, situées à l'entrée du Vieux-Port.

Cette densification de l'occupation humaine sur le littoral, surtout en période estivale, entraîne des **contraintes fortes sur l'environnement** : modifications en profondeur des paysages, **bétonisation** du littoral, pression démographique forte avec rejet d'eaux usées pas totalement traitées durant la période estivale, réduction de la biodiversité, érosion des **côtes**...

2.

Séquence Géographie : thème 2 : Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France.

Séquence : Le tourisme littoral.
Thème 2 : se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France.
<p>Compétences : se repérer dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • construire quelques repères spatiaux de la France • Comprendre le sens général d'un document : <i>identifier le document, extraire des informations pertinentes</i> • Pratiquer différents langages en géographie : <i>écrire pour structurer sa pensée, s'approprier et utiliser un lexique géographique, élaborer un croquis.</i>
Socle commun des connaissances et compétences : Domaines 1, 2, 3,5
Objectif général : les transformations d'un espace littoral par le développement touristique.
Documents utilisés/supports : documents – textes et iconographiques sauf les documents 3 et 4
<p>Prérequis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étude des lieux où l'élève habite (cycle 2), • lecture de photographies, • lecture de cartes avec légende,

Séances et objectifs intermédiaires	Supports utilisés/matériel
<p>1- Paysages d'un espace touristique littoral :</p> <p>⇒ L'élève est capable de localiser sur une carte murale représentant la France les lieux proposés par les documents.</p> <p>⇒ L'élève est capable de lire un paysage à partir de photographies et de décrire ce paysage avec un vocabulaire simple.</p> <p>⇒ L'élève est capable de lire une légende de carte topographique et de retrouver sur la carte des phénomènes géographiques simples : habitat, route, mer...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carte de France murale avec relief et grandes villes. • Photographies d'espaces littoraux. • Extraits de cartes topographiques. • Légende de la carte topographique. (Symboles et codes couleur)

Séances et objectifs intermédiaires	Supports utilisés/matériel
<p>2 – Caractéristiques et pratiques d'un espace touristique littoral :</p> <p>⇒ L'élève est capable d'émettre des hypothèses simples d'interprétation sur les caractéristiques et pratiques d'un espace littoral. (<i>Paysage plat ou avec des pentes, est-ce qu'il y a la mer, un lac, une rivière... ? comment peut-on voir qu'il y a des habitants : maisons, route, port... ? Peut-on connaître la région où la photographie a été prise ? Est-ce qu'il y a des gens qui travaillent ? Quelles activités peut-on pratiquer ?</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies d'espaces littoraux • Cartes topographiques d'un espace littoral. • Fascicule sur les activités d'une ville littorale.
<p>3- Réalisation d'un croquis :</p> <p>⇒ À partir des deux documents iconographiques, on peut élaborer deux croquis des deux paysages à deux époques différentes : comparaison et donc évolution du paysage.</p> <p>⇒ Travail sur calque et repérage des masses paysagères.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Photographie et gravure d'un espace littoral. • Feuille de calque

Objectifs intermédiaires	Déroulement	Supports/ documents
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de lire et de comparer deux documents d'un même lieu, à deux époques différentes. • Il est capable de réaliser un Croquis-schéma à partir des photographies proposées avec un calque. 	<p>1°) La PE propose deux documents iconographiques d'un même lieu à deux époques différentes : lors de la séance</p> <p>2 les élèves se sont posé des questions simples sur le paysage présenté et le PE aide à formuler des hypothèses.</p> <p>2°) Par binôme, les élèves posent la feuille de calque sur la photographie et sur la gravure et délimitent les grandes masses paysagères en les simplifiant : montagne, mer... (<i>Éléments naturels</i>) Et routes, ports, maisons... (<i>éléments humains</i>).</p> <p>3°) Une légende est proposée par chaque binôme pour permettre une lecture du croquis-schéma.</p> <p>4°) Mutualisation pour permettre aux élèves de lister les différences et ressemblances entre leurs croquis-schémas et d'appréhender avec le PE la subjectivité de ce que l'on voit d'un paysage.</p> <p>5°) La trace écrite est un croquis -schéma pour chaque période présentée sur la même feuille, l'un au-dessus de l'autre pour mieux visualiser les différences entre les deux périodes :</p> <p>Le fond de carte est élaboré par le PE et remis à chaque élève. Une légende simple (symboles, codes couleur) est élaborée en commun et écrite sur une feuille indépendante du schéma-croquis. Un fond de carte comparable est projeté par le PE, les explications seront plus concrètes. Les codes couleur, symboles correspondant aux phénomènes géographiques sont reportés sur le fond de carte Le croquis-schéma comporte un titre explicite, une échelle et une orientation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documents iconographiques (photographie, gravure) d'un littoral touristique à deux époques différentes. • Feuilles de calque. • Fond de carte élaboré par le PE.

Fiche 34. Les arts plastiques

1. Cycle 1

Séquence	Programmes	Objectifs d'apprentissages (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
	« Développer le goût pour la pratique artistique. »	S'exercer au graphisme	Délier les gestes tracés debout avec le bras.	« Debout pour écrire en grand »
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : <ul style="list-style-type: none"> • Oppenheim, <i>Annual Rings</i>, 1968, Frontière États-Unis/Canada • Olivier Michel <i>On efface tout... et on recommence</i>, Exposition de la maison de la Culture d'Amiens 2003 		2 œuvres plus anciennes : BNF Département des arts graphiques Calligraphie Sur <i>Gallica</i> , découvrez la calligraphie à travers un choix d'ouvrages du ^{xvi} ^e au ^{xx} ^e siècle : l'art de l'écriture romaine, perse, japonaise, gothique ou arménienne.	
2.	« Découvrir différentes formes d'expression artistique. »	Variété des expressions = techniques	Comprendre l'écart entre représenter et exprimer	Sujet d'étude identique, rendu multiple.
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : <ul style="list-style-type: none"> • Van Gogh <i>Souliers</i> 1886 • Monet <i>Les Coquelicots</i> 1873 <i>Style de grammaire et de forme</i> Édition Office du Livre 1981 Dessins réalisés par Marie-Josèphe Devaux		2 œuvres plus anciennes : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Étude des plantes</i> par J.L.M. Poiret, 1819 ; 1820 • Dessin archéologique Musée du Louvre vidéo 7 min (source documentaire pour l'enseignant) https://youtu.be/OPFbpOUu7vU 	
3.	« Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix. »	De la récitation à la mise en voix = <ul style="list-style-type: none"> • Réciter (reproduire) • Déclamer (styliner) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduire, • Accentuer • Transformer 	Productions sonores !!!
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : <ul style="list-style-type: none"> • Noa No Baby <i>Hommage à Bach</i> 2019 • Jean Tinguely <i>Sculptures acoustiques</i> 1958. 		2 œuvres plus anciennes : <ul style="list-style-type: none"> • Maison particulière <i>Caprice de Gaudi</i>, 1883 • <i>Bâton de pluie</i> Exposition du Quai Branly, La pluie, 2012 	

Cycle 2

Séquences	Programme	Objectif d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
1.	« <i>La représentation du monde.</i> »	Formes géométriques	Symétrie	Tour du monde
Corpus d'œuvres	<p>2 œuvres contemporaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposition temporaire <i>le Pouvoir des fleurs</i>, Michael LIN, Palais des Beaux-arts de Lille 2004 Sonia Delaunay, <i>Prismes électriques</i>, 1914. 		<p>2 œuvres plus anciennes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposition au Quai Branly, <i>Sources de la peinture Œuvres aborigènes de Papunya dans le désert d'Australie</i> 1970. <p>Cartographie ou image numérique : Université de Princeton Lune, Mars... 2021</p> <p>Symbole Viking : BNF</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Les propriétés de l'eau Livre des propriétés des choses</i> Barthélemy l'Anglais (vers 1190 – après 1250). 	
2.	« <i>L'expression des émotions.</i> »	<ul style="list-style-type: none"> Reproduire, Accentuer Transformer 		Tête d'expression
Corpus d'œuvres	<p>2 œuvres contemporaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> Tarashi Murakami : <i>Dites-le avec des fleurs</i>, exposition de Versailles, 2010 Munch, <i>Le cri</i>, 1893 		<p>2 œuvres plus anciennes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Tympan médiéval au choix en fonction de votre patrimoine régional Daumier, <i>Gens de justice</i> 1845 et 1848 	
3.	« <i>La narration et le témoignage par images.</i> »	<ul style="list-style-type: none"> Statuts des images Différencier Pub et art 	<ul style="list-style-type: none"> Intention commerciale Intention artistique 	Mensonge
Corpus d'œuvres	<p>2 œuvres contemporaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> Signature de Picasso sur un Picasso <i>Voiture de Citroën</i> 1999 <i>Les contes de la Nuit</i> Michel Ocelot, 2011 		<p>2 œuvres plus anciennes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>La laitière</i> de Vermeer, 1660 <i>L'homme de Vitruve</i> de Léonard de Vinci 1492 et Logo de Manpower 1965 	

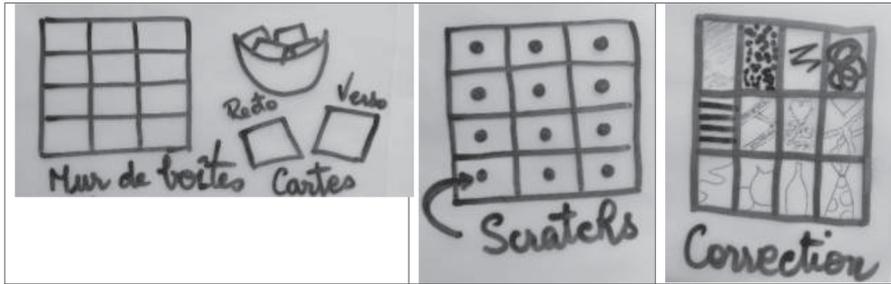
Cycle 3

Séquences	Programme	Objectif d'apprentissage (compétences)	Objectifs d'enseignement (notions)	Sujet
1.	« Représentation ».	La variété des expressions.	Écart.	Boîte cartonnée
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : <ul style="list-style-type: none"> • Pras, <i>Louis XIV</i>, 2003 • Van Gogh <i>Les Souliers</i>, 1886 		œuvres plus anciennes : <ul style="list-style-type: none"> • Cézanne, <i>Nature morte aux pommes</i>, 1895 • Tapisserie de Bayeux XI^e siècle • Céramique noire Vasque grecque du Marquis de Campan Musée du Louvre 	
2.	« Fabrication d'objets ».	Détournement des objets.	Ready-made.	Monstres
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : <ul style="list-style-type: none"> • Christian Voltz est un illustrateur, de l'album, pour exemple <i>Les trésors de Papic</i> • Javier Pérez et de Hyemi Jeong Designer, Détournement d'objet. <i>Dinosaure à la chaussette.</i> 		2 œuvres plus anciennes : <ul style="list-style-type: none"> • Oppenheim, <i>Déjeuner à la fourrure</i>, 1936 • Duchamp, <i>Fontaine</i>, 1917 	
3.	« Matérialité. »	Variété des textures.	Monochrome.	La vie en...
Corpus d'œuvres	2 œuvres contemporaines : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Monochromes</i> de Monory, 2008, Exposition à la Maison européenne de la photographie à Paris • <i>Monochromes</i> de Rothko, 1950-1970 		2 œuvres plus anciennes : <ul style="list-style-type: none"> • Photographie Gaspard-Félix Tournachon, <i>Autoportrait dit Nadar</i>, 1864 • Gustave Doré et Héliodore Pisan, <i>Et on acheva de laver Don Quichotte</i>, matrice inachevée (gouache sur bois), vers 1860, BNF 	

2. **Voici trois propositions pour mettre en avant votre mur tactile.** Ce jeu est constitué de boîtes à mouchoirs.

A- Jeu 1 : Du bout des doigts !

1. Toucher et reconnaître la texture dans les boîtes.
2. Dans une boîte, tous les échantillons munis d'un scratch. **Attention** : prévoyez d'en faire plusieurs exemplaires à l'avance dès le début de l'année pour pouvoir les remplacer le cas échéant.
3. Sur une grande feuille A 3, cartonnée et plastifiée, classez vos échantillons. Ces derniers seront fixés à l'aide de scratch.
4. Comparer votre proposition à la feuille de correction. Même format feuille A3 plastifiée.



Variante possible. Vous pouvez aussi vous inspirer du jeu des 4 erreurs glissées dans la palette à scratch, et demander aux élèves de les remettre dans l'ordre.

B- Jeu 2 : 3 familles.

Toucher et classer les matières par catégorie. Vous disposez de 3 familles possibles : la famille des doux, la famille des poilus, la famille des lisses... Bien sûr, les familles seront différentes en fonction des matières qui constitueront votre mur tactile.

C- Jeu 3. Des cartes et des mots.

1. Toucher et reconnaître.
2. Mettre en correspondance : les cartes avec les textures et les mots correspondants pour entrer dans la lecture.

Fiche 35. Épreuve écrite d'application CRPE, composante Histoire des arts

Dans l'espoir de mieux vous éclairer, l'analyse du dossier donnera lieu à trois projets de séquence : CM1, CM2, 6^e.

1. Analyse du dossier

a) Documents textuels

L'analyse du dossier objectivement contient deux documents iconiques et cinq documents textuels. Parmi les documents textuels, des choix extraits de programme précisent l'esprit de l'histoire des arts. En sélectionnant des mots-clefs, pour chacun, vous pouvez dresser un champ artistique et historique tel que :

- **Doc. 1 :** Rubens est doué pour les compositions (organisation géométrique dans les formats) + les couleurs. Cet ouvrage de Gombrich est un grand classique. Ce livre générique offre une vue panoramique sur l'art de la peinture : des peintures rupestres à l'art d'aujourd'hui. Cette référence bien qu'incontournable, n'offre aucune ouverture sur les autres arts. De par son orientation, elle en oublie la musique, la sculpture, le théâtre et tant d'autres formes qui toutes associées permettent de se faire une idée plus précise de l'œuvre et son époque. Ainsi, la focale posée sur Rubens semble un peu réductrice et invite à une ouverture plus large. Le sujet que nous construirons n'occultera pas cette ouverture.

- **Doc. 3** : Autour d'un projet national et l'histoire des pays, des cultures et des civilisations.
- **Doc. 6** : Caractéristiques et techniques formelles : 4 points cités, à traiter ou à étager sur une progression curriculaire ?
- **Doc. 4** : Notice explicative de l'œuvre, vous y trouvez de nombreux indices historiques et sur l'œuvre elle-même. Format exceptionnel voir tableau « Notions en lien avec le programme ». Référence à Léonard de Vinci : importance de l'étude et du voyage pour voir les œuvres en vrai.
- **Doc 5** : Caractère vivant de l'œuvre, citation de Michel Ange (peintre, architecte, et sculpteur).
- **Doc 6** : Description de la pluralité de l'histoire des arts. Façade (architecture), tableau le cas étudié, pavement (espace publique la rue), tapis (art du quotidien...)

b) Documents iconiques

- ⇒ **Analyse d'œuvre** : Méthodologie, on attend de vous une analyse sensible car elle est un outil que vous transmettez aux élèves. Description, connotation et œuvres en parallèle.
- ⇒ Savoir encyclopédique : cette œuvre, *La Chasse au tigre*, fait partie d'une série de quatre peintures avec *La Chasse au sanglier*, *La Chasse à l'hippopotame et au crocodile* et *La Chasse au lion*.

c) Notions en lien avec le programme

Documents textuels	Documents iconiques
<ul style="list-style-type: none"> • Projet national = partenariat ou action. • Sélection histoire des pays, art flamand, caractéristiques et contexte historique. • Format exceptionnel : notions de matérialité (arts plastiques), de format de l'œuvre et d'ajout « quatre bandes latérales ». Idée pour un prolongement en arts plastiques. • Trois grands noms : Rubens, De Vinci et Michel Ange (avoir des repères chronologiques, création d'une frise en classe). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>La Chasse au tigre</i> : très grand format, coloré avec plusieurs félins semblant être très agressifs voire plus. • Mots-clefs : bestialité, violence, exotisme... scène fantasmée. • Homme public, homme intime ? Quel intérêt... pourquoi mentionner... interrogez-vous toujours sur la pertinence du sujet. ▶ Dessin à la pierre noire de Rubens : • Art de la copie, apprentissage et formation des peintres et voyage en Italie. • Les maîtres flamands : Dualité École du Nord et Italie

2. Questionnements :

a) Problématique et transposition didactique.

Derrière le personnage public, Rubens le diplomate : *En quoi la notoriété peut-elle influencer la production artistique ? L'art peut-il être instrumentalisé ? Comment prendre en compte la commande ?*

b) **Les objectifs.**

Finalités : la peinture ne témoigne pas de la réalité, elle n'est pas à prendre au 1^{er} degré. Il s'agit de regarder tranquillement avec de la distance.

Objectifs généraux : Ils sont, point par point, les compétences données par le Doc. 6.

Identifier : Une œuvre (pouvoir la citer) car toute image est accompagnée de sa légende : titre, auteur et date.

Retrouver des formes : Schématisation et composition ; réalisation de croquis ; trace écrite.

3. **Exemple de séquence au CM1 : Animal à 4 pattes**

a) **En amont** :

- **Problématique** *En quoi les écarts* (différences entre le modèle et le rendu d'une représentation par rapport à son modèle) *peuvent-ils être sources d'expressivité ?*
- **Transposition didactique** vis-à-vis des programmes (à prendre dans leur transversalité) : *Quelle différence entre reconnaître et connaître ?*
- **Objectifs d'enseignement** : Animal sauvage, animal domestique. Multiplicité des représentations (des planches botaniques aux images de synthèse).
- **Programmes** : Les élèves sont également sensibilisés à la spécificité de ces lieux et au comportement particulier qu'ils devront adopter lors de leur visite : **respecter le site** et **respecter les autres visiteurs**.
- **Objectifs d'apprentissage** (compétences à évaluer) : Identifier et classer les animaux sauvages et domestiques. Classification chronologique des œuvres. Statut des images : Distinguer une image documentaire et une image artistique.
- **Consigne** : « *Sur l'œuvre de Rubens, faire la liste des animaux et les classer par rubrique "sauvages ou domestiques".* »
- **Construire des outils méthodologiques** : Analyse d'œuvres (méthode pour comprendre et mémoriser).
- **Matériel** : Carte postale ou jeu, à disposition des élèves, représentant les animaux dans l'art.

b) **Lors de la séquence**

- **1- Travail individuel.** Remplir une fiche (format carte postale), au choix, d'un animal sauvage ou domestique. Descriptif (carte identité de l'animal et caractéristiques physiques de l'animal). Trouver une œuvre d'art qui représente cet animal : peinture, sculpture, musique, film, arts graphiques... (Carte identité de l'œuvre : titre, auteur, date)

Matériel : trois possibilités 1) Des ouvrages sont à disposition dans la classe. 2) Une sortie est prévue à la bibliothèque. 3) Une sortie au musée est programmée.

- **2- Travail collectif.** De retour en classe. Faire une chronologie, placer toutes les cartes d'identité des œuvres sur la frise classe.

Références artistiques (données par l'enseignant et commentées collectivement) :

- *Couples d'Antilopes* Tji Wara, ancienne collection Maurice Nicaud, catalogue des ventes de Drouot Paris. Voir *Art africain et Océanie*, Quai Branly Paris.
- *Ours Blanc Pompon* 1923-1933. Marbre conservé au musée d'Orsay. Paris.
- Léonard de Vinci (1452-1519), *Étude du mouvement des chats*, dessin à la plume et à l'encre, lavis de craie blanche, 27 × 21 cm. Windsor, Château de Windsor, Royal collection.
- Extrait littérature *Le lion* de Kessel 1958.

Sortie Dispositif « École et cinéma » : Film *Les deux frères*, Jean Jacques Annaud, 2004.

4. Exemple de séquence CM 2 : Art animalier

- **Problématique :** *Comment la variété des expressions et la variété des techniques sont-elles porteuses d'émotions ?*
- **Transposition didactique** vis-à-vis des programmes (à prendre dans leur transversalité) : *La qualité du dessin et de la couleur est-elle porteuse d'expression pour représenter le monde animalier ?*
- **Objectifs d'enseignement :** Dualité du dessin et de la couleur. Comprendre la notion d'exotisme, la composition (dessin et couleur).
- **Objectifs d'apprentissage** (Compétences à évaluer) : Maîtrise de l'analyse d'œuvres afin de différencier dessin et couleur.
- **Construire des outils méthodologiques :** Analyse d'œuvres (méthode pour comprendre et mémoriser). Documents des élèves et trace écrite.

Analyse d'œuvre	Reproduction en couleur <i>Chasse au tigre</i> , Rubens 1615	Dessin type coloriage
Calque réalisé par l'élève à partir dessin du coloriage	Calque réalisé par l'élève à partir dessin du coloriage + Lignes de force	Calque réalisé par l'élève à partir dessin du coloriage + Couleur

Références artistiques (données par l'enseignant et commentées collectivement).

- Musique : *Le carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns, 1886.
- Film, *Gorilles dans la brume*, de 1988 par Sigourney Weaver (en extrait et toujours remédiatisé avec les élèves).
- *Abélard et Héloïse* par Gabriel von Max, 1900 (Peinture de l'exposition d'Orsay).
- Sortie Visite d'exposition : *Les origines du monde*, l'invention de la nature au XIX^e siècle au musée d'Orsay.
- Le musée d'histoire naturelle de Paris, Lille ou ailleurs...

5. Exemple de séquence 6^e : Grands reporters du monde sauvage

- **Problématique** : *Une œuvre artistique témoigne-t-elle objectivement de son époque ?*
- **Transposition didactique** vis-à-vis des programmes (à prendre dans leur transversalité) : *Du point de vue de la représentation, l'animal peut-il être iconique, symbolique ou totémique ?*
- **Objectifs généraux** : Dimensions mondiales d'ordres écologique et économique. Identifier et reconnaître les œuvres étudiées.
- **Objectifs d'enseignement** : Provenance des animaux dits sauvages. Lieu de vie naturel des animaux sauvages.
- **Objectif d'apprentissage** (compétences à évaluer) : Exprimer indépendamment du sujet, à l'écrit et à l'oral, ce que l'élève ressent face à une œuvre (cf. Socle commun).
- **Construire des outils méthodologiques** : Analyse d'œuvre (méthode pour comprendre et mémoriser). Documents écrits des élèves.
- **Réalisation** : Fiche technique.
 - ⇒ Titre de l'œuvre, auteur et date.
 - ⇒ Croquis de dessins schématiques de l'œuvre (la compétence est de mémoriser et non de représenter)
 - ⇒ Description par écrit et interprétation stylistique (analyse des formes et des couleurs).
 - ⇒ Petite conclusion sur l'œuvre et possibilité de mettre en parallèle avec d'autres formes d'expression artistique.

Références artistiques (données par l'enseignant et commentées collectivement).

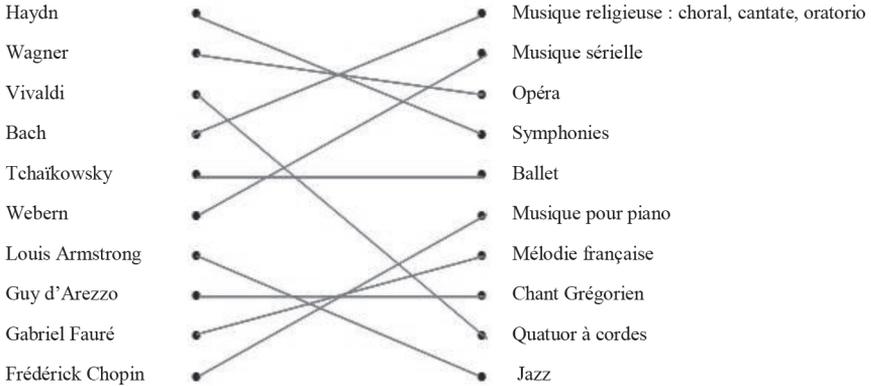
- Totem d'art aborigène.
- *Lion au Serpent*, Antoine-Louis Barye, 1835, bronze, Musée du Louvre.
- Croquis extraits du livre *Parkie, Une histoire d'éléphant* par Stéphane Audeguy, Édition musée d'Orsay, atelier EXB.

En savoir plus : Vous trouverez une liste d'œuvres dans les cahiers d'accompagnement : programme des concours de professeurs des écoles de la session 2022. Cette liste est à considérer comme une source d'inspiration. Certaines références utilisées dans la séquence sont extraites de ce site : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157967/programmes-crpe-session-2022.html>

Fiche 36. Les connaissances musicales

1. Jean-Baptiste Lully (période baroque : 1632-1687) – Wolfgang Amadeus Mozart (période classique : 1756-1791) – Antonio Vivaldi (période baroque : 1678-1741) – Clément Janequin (période Renaissance : 1485-1558) – Claude Debussy (période moderne : 1918-1894) – Guillaume le Troubadour (Moyen Âge : 1071-1127) – Jean-Sébastien Bach (période baroque : 1685-1750) – Frédéric Chopin (période romantique : 1810-1849) – Olivier Messiaen (période contemporaine- : 1908-1992) – Giuseppe Verdi (période romantique : 1813-1901).

2.



3. L'opéra est la mise en musique d'une œuvre littéraire pour voix et instruments
 – Le père de la symphonie était Joseph Haydn – Puccini était un compositeur d'opéra sérieux vériste italien.

Fiche 37. Les notions musicales et lexicales

1.

Enfants et femmes	Hommes
<ul style="list-style-type: none"> - soprano (aigu), - mezzo (moyen), - alto (grave). 	<ul style="list-style-type: none"> - haute-contre (suraigu équivalent de la voix d'alto), - ténor (aigu), - baryton (moyen), - basse (grave).

2.

Bois	Cuivres	Cordes	Claviers	Percussions	Percussions et claviers	Vents
flûte à bec basson	cornet à pistons cor	contrebasse alto	clavecin orgue	maracas timbales	xylophone métallo- phone	accordéon harmonica orgue

3.

a) Cluster. b) Tempo. c) Interprétation. d) Pulsation. e) A cappella.

4. Lorsque l'on parle ou chante, l'air expulsé par le **diaphragme** vient mettre en vibration les cordes vocales (le son se fait par la vibration des cordes vocales). Les cordes vocales accrochées sur les cartilages vont plus ou moins se tendre selon la hauteur des sons produits. Parallèlement à cela le **larynx**, structure mobile, descendra légèrement dans le grave et montera légèrement dans l'aigu. C'est la bonne **pression d'air** sur les cordes vocales qui permettra d'obtenir un bon son, juste et sain. Le **placement de la langue**, l'**ouverture de la bouche** feront le reste du son.

Partie 2

Épreuves d'admission

Chapitre 1

Épreuve de Leçon

Introduction à la communication en vue de l'oral

A. La communication

1 Les grands principes de la communication

« Communiquer »

« **Communiquer** » possède deux fonctions. D'abord celle de mettre en relation des personnes ensuite de permettre le transfert d'informations. Puis, « communiquer » a pour finalité de provoquer un changement chez l'autre, d'avoir des effets sur lui. Le langage idéal et complet n'existe pas, il est soumis à trop de paramètres nés de la rencontre de trois éléments :

1. **L'émission** : un individu A envoie un message à un individu B, on dit qu'il est **l'émetteur** du message. Pour cela, il encode son message avec ses mots, sa personnalité, ses expériences de vie, son histoire personnelle, son enracinement culturel. Notre langage traduit notre **vision du monde**. Nous émettons selon notre propre **cadre référentiel**.
2. **La réception** : L'individu B reçoit le message de A. Il décode le message selon deux séries de filtrage :
 - Sa propre personnalité, ses expériences de vie, son histoire personnelle, son enracinement culturel. Il va interpréter le message selon son propre cadre référentiel. On parle d'« **information structure** ». Il doit donc se connaître.
 - Mais, pour comprendre son interlocuteur, il doit s'efforcer de se décentrer de lui-même pour comprendre, décoder correctement le message envoyé selon la volonté de A.

Si ce double filtrage ne s'effectue pas correctement, le message peut alors déstabiliser voire gravement perturber la relation.

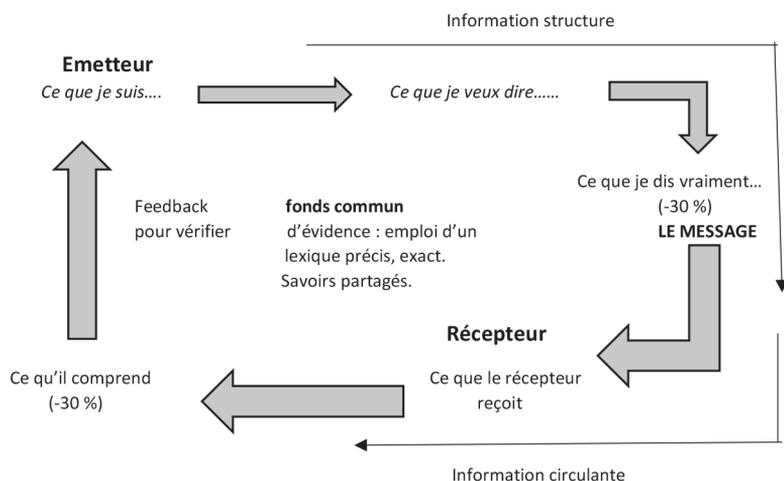
3. **Le message** : Il constitue « **l'information circulante** » qui, au-delà des filtres personnels de A et de B, subit des filtres parasites : bruits alentour, interruptions du dialogue, inattention des interlocuteurs, déconcentration, etc.

Pour être efficace le message verbal doit être : bref, simple, cohérent, précis, complet, adapté.

Mais, le plus grand filtre passe par **les compétences langagières** car l'émetteur parle avec deux intentions : « *le mot a déjà un sens en lui-même* » et « *le mot signifie ce que je veux dire* » mais, entre les deux, il reste « *ce que l'on dit réellement* ». Comment être sûr que le récepteur reçoit précisément ce que l'émetteur a voulu dire ?

Un acte de communication implique nécessairement **la prise en compte de l'autre** dans toutes les dimensions de sa personnalité. L'émetteur doit **adapter son discours à l'autre**. Il convient donc, dès lors, de vérifier le message reçu afin de le modifier éventuellement. Ce phénomène de rétroaction appelé **feedback** permet :

- de réguler l'échange pour rester en interaction,
- de prendre de l'information au cours de l'échange,
- de rediriger l'entretien.



Lors de l'entretien

- **Positionnement de l'enseignant.** En communication, il y a toujours influence et, selon notre intention, il peut aussi y avoir manipulation. L'enseignant, de par sa position, a du pouvoir sur lequel il doit réfléchir afin d'agir en communication avec **une profonde éthique**. Lors de l'entretien, il s'agit de montrer un cadre référentiel qui prend en compte l'autre (élève-collègue-partenaire-jury) mais qui réfléchit aussi sur son **positionnement professionnel**.
- **Positionnement du communicant.** Il sera à envisager selon quatre axes :
 - **Le logos :** *Qu'est-ce que je veux dire à l'autre ? Quels sont mon message, mes informations, mon contenu ? Ce que je veux faire comprendre.* Votre propos doit être sûr, précis, clair, documenté, préparé.
 - **Le pathos :** *Qu'est-ce que je veux faire ressentir à l'autre ?* Même si l'entretien est professionnel et pas personnel, l'échange s'effectue entre « personnes » pourvues de ressentis. L'entretien ne peut être dépourvu d'une certaine chaleur qui laisse transparaître votre personnalité.
 - **L'ethos :** *Quel terrain d'entente, quelles valeurs partageons-nous ?* L'entretien n'est pas qu'un déroulé de connaissances (indispensables toutefois) mais un échange professionnel. Vous devez montrer votre intérêt pour le métier, vos convictions, vos valeurs sans en faire l'inventaire mais de façon simple et humaine.

- **La praxis** : *Qu'est-ce que j'attends de l'autre ? Quelles réactions puis-je espérer ?* Vos propos vont engager la réaction du jury. Il vous faudra rester à l'écoute des réactions : pendant la présentation afin de rectifier ou préciser éventuellement (voir le feedback ci-dessus) et pendant l'entretien, pour répondre au plus près de la demande.

Le danger est de rester dans sa « bulle », de persévérer dans la direction que l'on s'est donnée sans prendre en compte les signaux envoyés par le jury en face. L'enfermement dans un propos est le pire message envoyé à un jury qui voit alors un futur enseignant peu à l'écoute de son entourage.

2 Le verbal et le non verbal.

Le verbal

Même si le début de votre épreuve orale vous donne la parole pour présenter une situation avant un entretien avec le jury, vous êtes déjà en situation de « dialogue » car vous vous adressez à des personnes, à des entités vivantes et réactives, une « relation » est donc déjà établie. La caractéristique de cet échange est l'**immédiateté** contraint à une certaine **spontanéité**.

Le « verbal » utilise la voix, la parole pour structurer la pensée, montrer une émotion, un ressenti, une intention. Il s'appuie sur un matériau phonique et donc corporel. Il met en œuvre un mode d'expression avec :

- Un niveau grammatical (structure grammaticale, niveau de langue adapté à l'interlocuteur, choix du lexique, etc.)
- Un mode linéaire pour dérouler le message de façon logique et compréhensible (plan).
- Un registre d'expression : implicite ou explicite, relationnel ou émotionnel, subjectif ou objectif.
- Les types et formes du dialogue : construction du discours, organisation sémantique, progression du raisonnement, stratégie.

Le non Verbal

Toutefois, le corps parle avant que nous ayons parlé, il faut donc prendre conscience de notre langage non verbal très puissant. De nombreux signes non verbaux interviennent dans la communication. Ils donnent une certaine image du locuteur. **Le « verbal » sera renforcé ou affaibli par la façon dont nous le disons ou le mettons en scène.** Le « non-verbal » touche aux émotions par le biais de nos cinq sens et selon trois axes : la perception visuelle, la perception auditive, la perception kinesthésique.

- **La perception visuelle** : En situation d'oral, elle est la première visée. On voit et on est vu ! les 30 premières secondes sont essentielles. Votre apparence et votre comportement révèlent déjà votre personne. L'image et le mouvement prennent en compte les formes, les couleurs, les objets, les déplacements de l'orateur, son rythme, sa réactivité. Le visage est porteur de nos émotions, il les exprime. Le regard notamment est significatif : fuir les regards pendant l'entretien est dangereux. Il convient d'apprendre à regarder, à prendre en compte le regard de l'autre. Un visage avenant et souriant est toujours bien accueilli.

Les gestes : quand ils accompagnent la parole, on les appelle « co-verbaux », ils appuient le sens des mots. Parfois, ils sont « quasi linguistiques » car ils peuvent remplacer les mots dans certaines circonstances. D'autres sont révélateurs d'un état intérieur (un geste récurrent voire un tic) ou conventionnels. Mais, attention aux gestes parasites qui détournent de la pensée du candidat comme se gratter la tête ou se balancer sur sa chaise ou encore répéter ad nauseam un mot ou une expression : « *du coup* » ou « *voilà* »...

L'attitude corporelle : elle en dit long sur la personne par l'image qu'elle projette. Un candidat peut apparaître « fonceur, bavard, dominant » quand un autre semble « introverti, timide, dominé ». Très vite, il est possible de percevoir le candidat « abattu » ou le candidat « volontaire », le « déterminé » ou « l'hésitant ».

- **La perception auditive** : la voix utilise les sons et... les silences. La voix a besoin d'accentuer certains mots ou syllabes pour éviter la lassitude d'une intonation monocorde. Quant au silence, il est un élément de mise en contact avec l'autre. Après une question posée, un silence montre la considération que vous portez à la question avant d'y répondre. Il est inutile de vouloir « combler le vide » tout de suite.
- **La perception kinesthésique** : la position adoptée par rapport au jury est importante. Bien sûr, en situation d'oral, vous trouverez la distance imposée par la disposition de la salle préparée. Vous pouvez toutefois vous installer en positionnant votre chaise à votre convenance.

Avant le jour de l'oral : projetez-vous dans la situation d'oral qui vous attend afin de ne pas être trop surpris(e) le moment venu. Le manque d'anticipation favorise le trac. Réfléchissez sur l'aspect extérieur que vous allez donner à voir : code vestimentaire (tenue correcte dans laquelle vous êtes à l'aise). Vous êtes le créateur de votre image. Préparez-vous mentalement en faisant une introspection : mes forces, mes faiblesses à l'oral. Vous travaillerez sur vous-même en fonction de celles-ci.

Le jour de l'oral, transformez les tensions intérieures en énergie positive, installez votre calme intérieur à l'avance : *suis-je convaincu(e) de mon sujet ? De mes compétences à l'énoncer ? De l'intérêt à le faire partager ? Mes objectifs sont-ils évidents ? Mon investissement est-il clair pour moi ? Cette conviction intérieure est contagieuse, le jury le sentira (comme il sentira l'inverse !)*

B. L'entretien

1 Diriger son exposé

L'orateur doit s'adapter à son auditoire et respecter certaines règles immuables.

- Tout d'abord, il faut capter l'attention dès les premières minutes de l'exposé pour passer de l'état de perception pré-attentive à la perception centrée. Il s'agit de « **l'accroche** ».
- Ensuite, l'annonce **d'un plan** de travail est perçue comme une ligne directrice dans l'exposé. L'orateur et l'auditoire se retrouvent sur une direction vers un même objectif (attention de s'y tenir pendant le développement du propos).

- Ensuite, le **développement**. Le bon orateur anticipe les contre-arguments qui lui seront opposés et les utilise dans son propos.
- Enfin, une **conclusion** brève termine sur une reprise du point de départ, des objectifs posés, de la problématique envisagée afin de montrer un aboutissement réel et le respect de ce qui avait été annoncé.

Avant l'oral : Ces techniques s'apprennent et surtout s'exercent. Travaillez des présentations devant des tiers ou enregistrez-vous. Ainsi, vous prendrez de plus en plus d'assurance car vous aurez répété et modifié vos prestations en fonction des analyses effectuées par d'autres ou par vos observations. Une bonne préparation réduit considérablement le facteur stress lors de la présentation.

Le jour de l'oral : lors de votre préparation, numérotez vos pages et n'utilisez que le recto afin de ne pas chercher partout la suite de votre exposé. Toujours lors de la préparation, utilisez des couleurs pour vous rappeler « l'accroche », « le plan », « le développement », « la conclusion ». Attention, ne rédigez pas tout, de manière à ne pas être tenté de « lire le texte », ce qui ne manquerait pas d'être indigeste pour le jury.

2 Techniques de préparation

- **Se connaître**. Pour agir sur soi, il faut d'abord se connaître et s'accepter : *suis-je timide ? Bloqué(e) ? À l'aise ? Je perds vite mes moyens ? Je ne me sens pas à ma place (illégitimité) ? Je me dévalorise sans cesse ?*
- **S'analyser sans complaisance**. J'ai toujours des **pensées parasites négatives**. Quand on m'interroge, je me dis « *je ne sais pas* » « *je ne saurai pas répondre* » « *je suis nulle* ». Il faut s'exercer à renverser les pensées automatiques parasites en « **pensées parades** » qui inversent la tendance. Exercez-vous dans une journée à repérer vos pensées parasites négatives et transformez-les. Ex : « *je suis trop gros(se) pour porter ça* » peut devenir « *c'est joli, pourquoi ne pas essayer ?* ». Il s'agit de modifier son mode de relation à l'événement, de le regarder objectivement pour prendre du recul et rééduquer son positionnement pour le rendre positif et confiant. **C'est un travail sur soi-même à effectuer toute l'année.**

Le jour de l'oral : si une question vous perturbe, au lieu de penser immédiatement « *je ne sais pas* » et perdre pied, vous serez prêt(e) à prendre un temps de silence pour conscientiser : « *Voyons voir, je sais répondre, je vais le faire au mieux* ». Si je ne sais pas, je leur dis « *c'est un point que je ne maîtrise pas encore mais je suis prêt(e) à écouter les conseils.* »

- **Travailler sur le corps**. Trois points sont essentiels : la respiration, la relaxation, le calme intérieur.
 - **La respiration** : **La bonne respiration est abdominale**. Elle part du bas-ventre, vers le plexus, puis la cage thoracique (poitrine). Il faut penser la respiration comme un processus vertical du bas vers le haut, c'est le même que pour le bâillement : exercez-vous à bâiller pour comprendre le phénomène.

- **L'inspiration** donne une impression de remplissage dans le bassin. Pour un mouvement ample, compter jusqu'à 7 puis rester dans une attitude dite de « flottement » en comptant jusqu'à 3.
- **L'expiration** consiste à souffler en redescendant vers le bas mais en maintenant l'ouverture des côtes et du larynx (ne pas s'affaisser), en comptant jusqu'à 7. Respecter le même temps de « flottement » en comptant jusqu'à 3. La posture est essentielle : elle doit rester fluide et souple, sans aucune contraction.

Il s'agit de s'exercer le plus souvent possible. Pour faciliter l'exercice, vous pouvez vous allonger et poser votre main sur le ventre pour contrôler votre respiration.

Le jour de l'oral : À la fin de votre préparation et avant de rentrer dans la salle, effectuez trois respirations complètes sur le modèle ci-dessus. Vous sentirez immédiatement les effets de l'exercice surtout si vous l'avez répété une bonne partie de l'année.

3 Travailler votre état d'esprit

Pour votre épreuve, trois mots d'ordre sont à intégrer pour être efficace :

- Foncer.
- Communiquer.
- Humaniser.

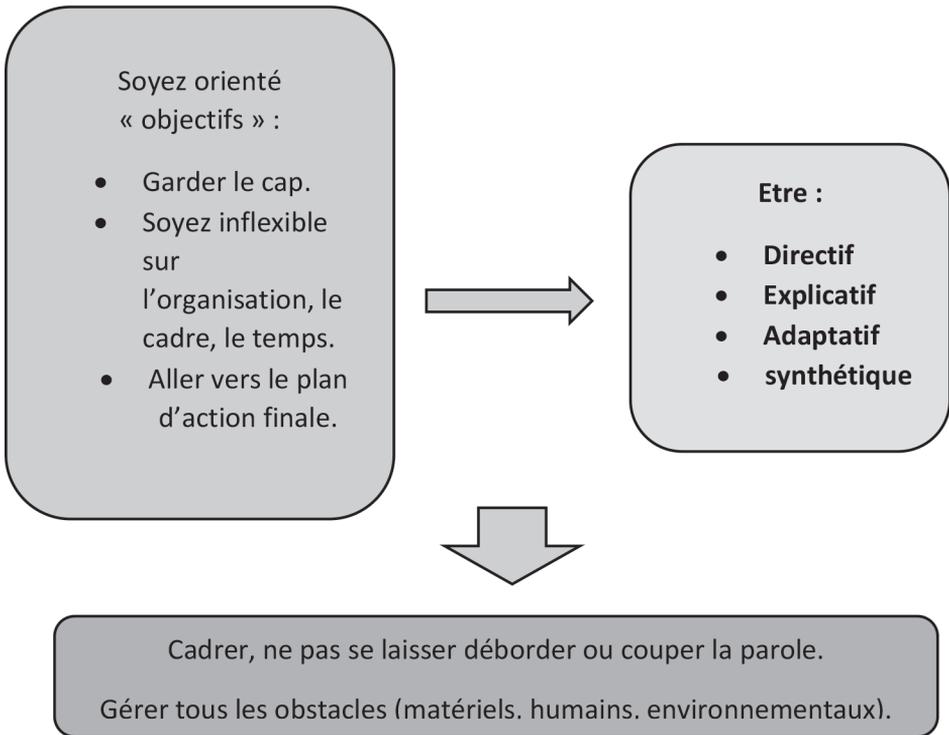
Foncer

Ce n'est plus le moment d'être timide, il faut aller de l'avant, vous avez tout à gagner. Mais « foncer » ne veut pas dire « se précipiter ». Vous devez savoir où vous allez (objectifs), comment vous devez mener votre propos avec rigueur (inflexible dans votre organisation), attentif au temps imparti, tourné(e) vers la finalité de votre exposé.

Le ton doit être sûr, directif car il connaît sa direction, posé mais explicatif, adaptatif au non-verbal du jury, et suffisamment synthétique pour ne pas digresser inutilement.

Vous devez gérer votre exposé, ne pas vous laisser déborder.

Foncer

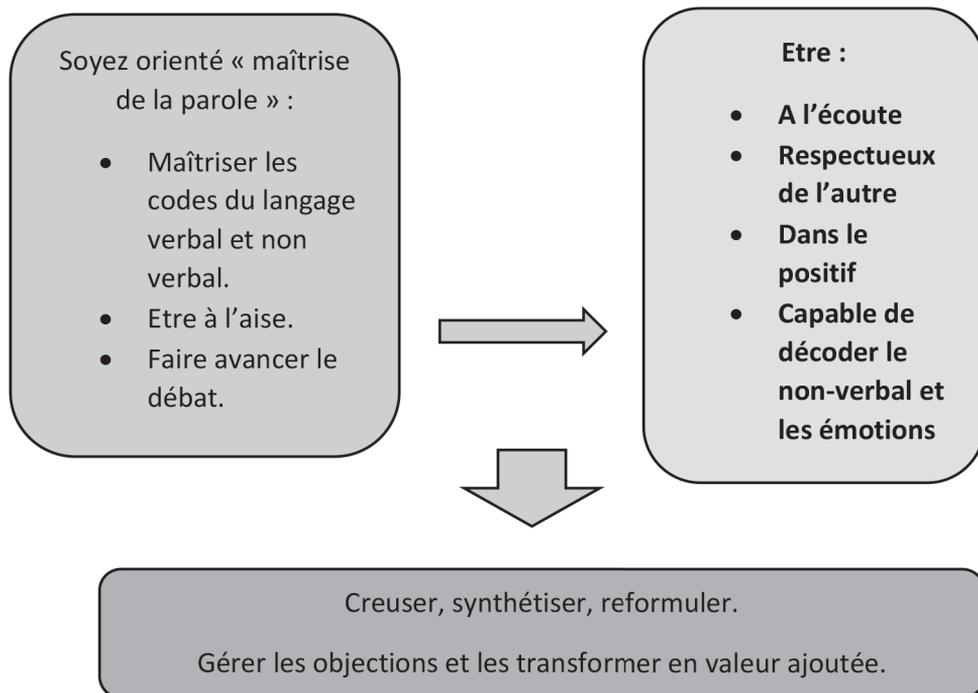


Communiquer

Le moment est venu de montrer vos capacités de communicant. Un enseignant se doit d'avoir une certaine aisance dans le relationnel, celle-ci doit transparaître lors de l'exposé et de l'entretien. Il ne s'agit ni d'arrogance ni de prétention mais de présence humaine. Veillez à votre niveau de langue, à votre lexique, n'utilisez pas de tournures familières ou trop « branchées » tout en restant vous-même.

Ainsi, vous vous montrerez à l'écoute et respectueux(se) des interlocuteurs. Montrez votre capacité à rebondir avec ouverture d'esprit, proposez – à partir des remarques qui vous sont faites – des pistes de travail.

Communiquer



Humaniser

Le métier d'enseignant est un métier de l'humain. Les décisions que nous prenons, les choix que nous faisons sont liés à l'idée que nous nous avons de l'éducation, de la formation des jeunes dont nous avons la charge. Les valeurs qui nous portent sont essentielles pour accomplir avec conscience notre tâche. Ce sens de l'autre doit transparaître lors de l'oral. Il s'agit d'abord, notamment au cours de l'entretien, de montrer que l'interlocuteur a sa place, qu'il convient de prendre en compte son regard, ses questions, ses remarques sans se sentir menacé(e) voire agressé(e).

L'enseignant, d'autre part, ne travaille jamais seul. Sa capacité de co-production, de co-création est fondamentale pour avancer en pédagogie. Là encore, cette capacité doit être palpable lors de l'entretien. Il ne s'agit donc pas de rester silencieux devant les remarques ou propositions mais de les accueillir pour montrer leur importance dans votre cheminement.

Humaniser

Soyez orienté
« interlocuteurs » :

- Ne pas trancher mais chercher une solution.
- Soyez dans la co-création.



Etre :

- **Bienveillant**
- **Accueillant**
- **Chaleureux**
- **Souple**
- **Juste**

Accepter le chemin de co-création.

Chercher la cohésion.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en communication

1. Travaillez votre regard.

Dans un lieu public, dans un lieu privé, avec une personne inconnue, avec un ami proche, avec un collègue, avec les membres de la famille, avec une connaissance, devant un jury, un supérieur hiérarchique, seul devant le miroir :

- Comment je porte mon regard vers l'autre ou les autres ? Je monte la tête vers eux, le nez, le menton, seulement les yeux ? Je regarde dans les yeux, je regarde leur front, leur nez, leur bouche ? Je regarde ailleurs ? Je regarde vers le lointain ? Je regarde mes notes, un objet proche ?
- Comment je soutiens le regard, avec quelle intensité ? Combien de temps ? 10 secondes ? 30 secondes ? 1 minute ? À quelle fréquence ? Suis-je tendu(e) ou à l'aise ? L'autre soutient-il mon regard également ? Le fuit-il ?
- Mon regard m'aide-t-il à me concentrer ? Me perturbe-t-il dans mes pensées, mes émotions ? Ai-je besoin de fermer les yeux pour me concentrer ou de fixer un point ? Ai-je besoin du regard de l'autre ?
- Comment je me sens devant l'absence du regard de l'autre ? Comment je me sens lorsque je ne veux pas regarder l'autre ? Dans quelles situations m'est-il arrivé de ne pas regarder l'autre ? Quels étaient les facteurs importants de ces situations ?
- Comment je regarde l'autre en l'accueillant ? En le quittant ? Pendant mon discours ?

En prenant le temps de vous poser ces quelques questions, vous apprendrez à mieux vous connaître, à saisir vos zones de confort, à dépasser vos points d'insécurité.

2. Capter le regard.

Regarder votre auditoire vous aide bien sûr à voir comment il vous regarde. C'est votre principal outil de feedback non verbal (avant les interventions orales et questions du public).

Entraînez-vous avec votre entourage sur une histoire à raconter, un article de journal, un extrait de votre discours.

Exercices	Remarques
1 – Faites un essai en marquant une pause à chaque phrase : notez les <i>moments essentiels</i> et les <i>moments inutiles</i> pour regarder et suivre votre auditoire.	<i>Il est rare d'avoir besoin de faire autant de pauses. En revanche cet exercice vous aidera à augmenter votre habileté à les marquer au moment opportun.</i>
2 – Faites une pause à chaque mot difficile : notez les réactions de votre auditoire. Réajustez en fonction.	<i>Il est souvent utile d'ajouter une explication pour aider à comprendre un mot, un acronyme, une expression non comprise, ou d'ajouter un regard pour faire comprendre un implicite.</i>
3 – Faites une pause à chaque nouvelle idée : notez la durée utile de votre regard pour percevoir l'état de compréhension et d'écoute de votre auditoire.	
4 – Faites le même exercice sans jamais regarder votre auditoire sur quelques minutes : noter la différence.	

3. Travaillez vos émotions.

À l'aide de quelques photos piochées dans vos albums souvenirs, observez les positions des muscles de votre visage et de ceux des autres personnes en présence. Détectez les émotions qui transparaissent et les états internes qui y correspondent dans les différentes situations dont vous vous souvenez :

Notez la joie, la peur, la colère, le dégoût, la tristesse, le mépris, mais aussi l'ennui, la compassion, la satisfaction, la fierté, la surprise, l'intérêt, le désaccord, l'ignorance, le doute, l'inquiétude, la contrariété, la timidité, l'amour...

4. Focus sur « Le Sourire » : Vous pouvez prendre un exemple en vous entraînant sur l'observation de l'expression du sourire. Témoin de notre émotion personnelle ou d'une courtoisie ou de notre respect, notre sourire est une marque d'ouverture et de bienveillance envers l'autre. Pour être libre de l'utiliser, il faut être libre de le ressentir et de le pratiquer à volonté :

- Prenez le temps de noter le nombre de fois où vous souriez : sur une journée, sur une heure, sur une semaine.
- Le faites-vous spontanément ? De façon calculée ? Seul ? En réponse à l'autre ?
- Selon les situations, avez-vous le sourire facile ou difficile ? Est-ce différent avec certaines personnes ?
- Souriez-vous au début de votre intervention ? Au milieu ? À la fin ? Tout le temps ? Jamais ?
- Comment interprétez-vous le sourire de l'autre ? Vous est-il arrivé de ne pas comprendre un sourire de l'autre ? Sourire vous met-il dans une certaine émotion ?

Ce que vous notez pour le sourire et l'émotion de la joie, peut être travaillé avec les autres émotions. À vous d'observer ce que vous laissez paraître. Observez-vous quelque temps et notez vos impressions.

5. Travaillez votre respiration.

- ▶ En position allongée, les jambes pliées, les pieds à plat, laissez le dos se coller au sol, le bassin mobile et légèrement rétro versé, les reins collés au sol, les épaules relâchées, les omoplates à plat, la nuque souple et allongée (tant pis pour le double menton), les bras le long du corps. Vous vérifierez qu'il n'y a plus d'espace entre votre dos et le sol, et que votre main ne peut se glisser sous le dos.
- ▶ Dans cette position allongée, une **inspiration ample, en comptant lentement jusqu'à 5**. Sentez le bas-ventre (1) puis le plexus (2) et enfin la poitrine (3) se soulever, sans excès. Il ne faut pas prendre trop d'air, ce qui bloquerait le larynx, la mâchoire et les muscles du cou.
- ▶ **Gardez l'air en comptant lentement jusqu'à 5 en apnée « ouverte »**, c'est-à-dire sans fermer la glotte ni serrer le larynx. Faites un espace dans la gorge, mouvement proche du bâillement, pour déverrouiller toute contraction inutile. Le corps est plein d'air, mais reste souple et à l'aise.
- ▶ **Expirez l'air en comptant lentement jusqu'à 7, en commençant par relâcher le bas-ventre (1)**, puis le plexus (2), et enfin la poitrine (3). Vous vérifierez que, lors de l'expiration, il n'y a aucun bruit de la glotte, aucun serrage, aucun verrou. Gardez dans la gorge un espace proche de celui du bâillement.
- ▶ Reproduire cet exercice en **position debout** : pendant l'expiration, vous vérifierez que le bas-ventre (1) travaille en premier, que la cage thoracique reste ouverte sans s'affaisser pendant tout le mouvement (elle ne se fermera, si besoin, qu'à la toute fin de l'expiration), que la mâchoire, la langue et le larynx restent détendus.

Cet exercice est excellent pour calmer très rapidement le corps et l'esprit.

Français

Épreuve de leçon

L'épreuve porte successivement sur **le français** et les mathématiques.

Elle a pour objet **la conception et l'animation d'une séance d'enseignement à l'école primaire dans chacune de ces matières**, permettant d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise des compétences pédagogiques du candidat.

Le jury soumet au candidat **deux sujets de leçon**, l'un dans l'un des domaines de **l'enseignement du français**, l'autre dans celui des mathématiques, chacun explicitement situé dans l'année scolaire et dans le cursus de l'élève.

Afin de construire le déroulé de ces séances d'enseignement, le candidat dispose en appui de chaque sujet d'**un dossier fourni par le jury et comportant au plus quatre documents de nature variée** : supports pédagogiques, extraits de manuels scolaires, traces écrites d'élèves, extraits des programmes...

Le candidat présente successivement au jury les **composantes pédagogiques et didactiques de chaque leçon et de son déroulement**.

Chaque exposé est suivi d'un entretien avec le jury lui permettant de faire préciser ou d'approfondir les points qu'il juge utiles, tant sur les **connaissances disciplinaires que didactiques**.

Durée de préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (**français : trente minutes, l'exposé de dix à quinze minutes est suivi d'un entretien avec le jury pour la durée restante impartie à cette première partie** ; mathématiques : trente minutes, l'exposé de dix à quinze minutes est suivi d'un entretien avec le jury pour la durée restante impartie à cette seconde partie).

Coefficient 4. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Connaissances didactiques indispensables en didactique du français

A. Programme/programmation/progression

1 Programme

Dans sa classe, l'enseignant prend appui sur les programmes du bulletin officiel du 30 juillet 2020. Le programme liste des notions que l'élève doit découvrir et connaître à un stade donné de son parcours. Le parcours de l'élève est organisé en cycles. À la fin de chaque cycle des compétences sont attendues dans chaque domaine du français. Le programme ne définit pas d'ordre particulier pour aborder les compétences. Ex : *En fin d'école maternelle, l'élève devra en lecture : Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). En fin de cycle 2, l'élève devra : Lire à voix haute. En fin de cycle 3, l'élève devra : Lire avec fluidité.*

2 Programmation

L'enseignant programme les apprentissages en se référant au calendrier scolaire. Il s'agit d'une répartition dans le temps des notions. Il est important de prévoir un réajustement de cette programmation en fonction de l'évolution du groupe classe. Une certaine souplesse permet d'ajuster le rythme des apprentissages régulièrement. Cette programmation varie en fonction des différentes zones de vacances scolaires s'attachant à clore une séquence avant des congés.

3 Progression

Progresser c'est avancer, se développer. L'enseignant est responsable de la progression des apprentissages dans sa classe. Prenant appui sur ses projets, sur son groupe classe, il va articuler les différentes notions à travailler. Les séquences ne doivent pas se juxtaposer mais s'enrichir. L'enseignant veille à ce que chaque séance apporte une information nouvelle qui prenne appui sur des connaissances maîtrisées. La progression prend en compte les différents temps d'évaluation (diagnostique, formative, sommative)

B. Projet/séquence/séance

1 Projet

Afin de donner du sens aux apprentissages, l'enseignant peut organiser son enseignement sous forme de projets. Dans une pédagogie de projet, l'élève est un acteur. Son investissement va nourrir sa motivation et améliorer ses performances. Élèves et

enseignant sont en interaction pour aller vers un but commun. Dans cette démarche, il existe une répartition des tâches et engagement de chacun vers une présentation finale. L'enseignant écoute, guide, accompagne, réajuste en permanence et se veut facilitateur pour permettre à chaque élève d'évoluer et d'apprendre. Le maître reste garant des apprentissages et veille au respect de sa programmation.

2 Séquence

Une séquence comprend plusieurs séances. Chaque séquence s'inscrit dans la programmation établie.

L'objectif final de la séquence doit être clairement défini. La réflexion pour la construction de la séquence amène à se poser diverses questions qui vont structurer son organisation :

Qu'est-ce que les élèves vont apprendre ? (entrée didactique)

Quelle va être l'amorce de cette séquence ? Quelle consigne pour quelle mise en projet ?

Combien de séances seront nécessaires ?

Quelles stratégies d'apprentissages seront développées ? (entrée pédagogique)

Quelles seront les différentes étapes ?

Quelles ressources seront nécessaires ? (outils, supports)

Quelles seront les modalités d'évaluation ?

3 Séance

Chaque séance s'inscrit dans une séquence, chacune avec un objectif spécifique.

- **Une séance d'amorce** : La première séance d'une séquence doit stimuler l'apprenant et lui donner envie d'apprendre. La consigne qui amorce cette situation initiale est essentielle dans le déroulement de la séquence. Motiver l'élève est primordial pour l'impliquer et l'investir dans la recherche avec ses pairs. Cette première séance doit aussi faire l'état des lieux des connaissances afin de bousculer le savoir initial et permettre à chacun de se lancer dans un défi ou un problème à résoudre.
- **Des séances de recherches** : Dans une séquence, plusieurs séances peuvent être consacrées à la recherche individuelle ou en groupe. L'enseignant met à la disposition des élèves les outils nécessaires pour avancer dans la réponse au questionnement posé.
- **Des séances d'entraînement** : Tout au long de l'apprentissage, l'élève a besoin de s'entraîner, de mettre en application les découvertes faites et de transférer son nouveau savoir vers d'autres exercices.
- **Des séances d'évaluation** : La séquence s'amorce par une évaluation diagnostique. Au cours de la séquence, une séance d'évaluation formative permet à l'enseignant de réajuster les étapes et contenus de sa séquence voire de rajouter ou de supprimer une séance. Une séance consacrée à l'évaluation sommative vient clore cette séquence et mettre ainsi en évidence les acquisitions de chaque apprenant.

Concevoir une séquence d'apprentissage pour structurer son action

Cycle Niveau Domaine d'apprentissage Titre de la séquence : Séance n° Durée : Lieu :	Socle commun : Compétence(s) Objectif(s) : objectif général + objectifs spécifiques Critères de réussite (aide pour définir les objectifs spécifiques) : « <i>L'élève sera capable de ...</i> »
--	--

Etapas d'apprentissage	DEROULEMENT / MODALITES D'ORGANISATION
<ul style="list-style-type: none"> • Amorce, mise en projet, contexte, prérequis, évaluation diagnostique, pré-test • Phase(s) de découvertes • Tâtonnements, expérimentations • Appropriation • Entraînement, applications (en individuel ou en groupe) 	<p><u>Des consignes claires</u> : La consigne d'amorce est essentielle : l'enseignant pose les mots justes qui vont engager l'apprenant dans une problématique à résoudre. Penser les différentes consignes permet de poser des mots précis sur les exigences et ainsi maintenir la gestion du groupe. La reformulation des consignes par les élèves en valide la compréhension. L'objectif de la séance est annoncé pour que chaque élève soit véritablement acteur. La consigne définit la tâche de l'élève.</p> <p><u>Une réactualisation régulière du savoir</u> : il s'agit d'amorcer chaque séance par un retour sur les acquis afin de situer la séance dans la séquence pour que l'élève perçoive l'évolution de ses apprentissages. Le rappel régulier des découvertes.</p> <p><u>Des transitions anticipées</u> : Chaque séance est articulée en différentes étapes. Les transitions sont à anticiper. Par exemple, le passage d'un travail de groupes à un retour en collectif demande un temps de déplacements. Chaque changement de modalités d'organisation doit être pensé par l'enseignant qui prend en compte cette transition dans l'estimation de la durée de sa séance.</p> <p><u>Des adultes au rôle clairement défini</u> : La place et l'action menées par l'enseignant, l'intervenant extérieur ou l'ASEM (en maternelle) doivent être anticipées. L'étayage apporté par l'adulte est réfléchi. La présence d'un ou plusieurs adultes détermine l'organisation envisageable.</p> <p><u>Des supports variés</u> : Le matériel utilisé par l'enseignant et celui à la disposition de l'élève est prévu en quantité nécessaire. Le choix du matériel didactique est pertinent et de qualité.</p>

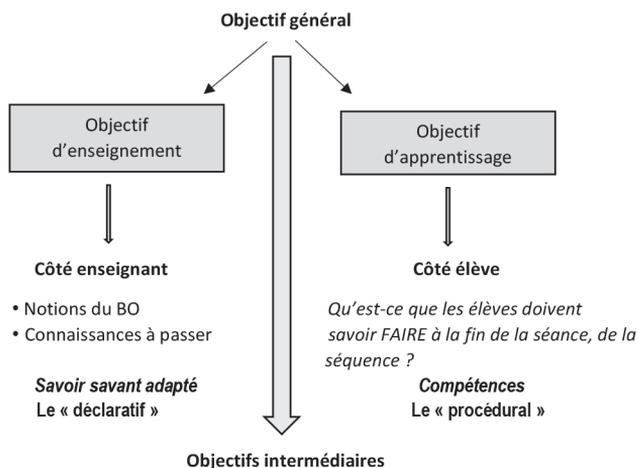
C. Les types d'objectifs

1 L'objectif général

Dans la construction d'une séquence, l'enseignant va définir un **objectif général** ce qui correspond à ce que l'élève doit apprendre. Cet objectif sera pensé en référence aux compétences à acquérir (la compétence étant ce que l'élève maîtrise en fin de séquence).

Pour que cet objectif général soit opérationnel, il est intéressant de le regarder selon deux axes :

- **Un objectif d'enseignement** qui correspond aux différentes notions à acquérir par l'élève. C'est à l'enseignant(e) de définir avec précision ces objectifs d'après les IO.
- **Un objectif d'apprentissage** qui décline les notions en compétences à maîtriser par l'élève en fin de séance.



À l'issue de la séquence, l'élève aura acquis le savoir nécessaire lui permettant de valider cet objectif général. Pour atteindre cet objectif général, l'enseignant va organiser sa séquence en différentes **séances**.

Exemple d'objectif général : Orthographier les mots invariables mémorisés.

Objectif d'enseignement : notions des IO CE2

Les mots invariables

- particularités orthographiques
- mémorisation orthographique
- compréhension du sens

Objectif d'apprentissage : À la fin de la séquence, les élèves devront être capables de (verbes d'action) :

- Classer les mots invariables par particularités orthographiques
- Reconnaître les mots invariables dans un texte
- Utiliser correctement les mots invariables dans une phrase
- Écrire de mémoire des mots invariables

2 L'objectif intermédiaire et spécifique.

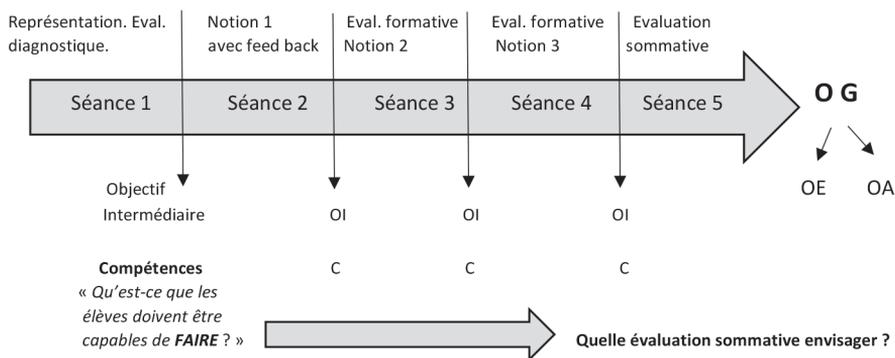
Ainsi seront déclinés **des objectifs intermédiaires** qui reprennent les objectifs d'apprentissage. Il y aura autant de séances que d'objectifs intermédiaires à valider. Au sein de chaque séance, l'élève va se confronter à différentes tâches que l'enseignant formulera sous forme **d'objectifs spécifiques**.

Poser un objectif spécifique nécessite d'avoir bien défini en amont la tâche de l'élève. Pour exprimer cet objectif, l'enseignant choisit un verbe d'action. Afin d'engager avec efficacité l'élève dans ce qu'il doit apprendre, il est intéressant de définir des critères de réussite : « *À la fin de la séance, tu seras capable de...* » ces critères correspondent aux objectifs spécifiques.

Je retiens

- Pour atteindre une compétence extraite des IO, l'enseignant(e) construit une ou plusieurs séquences répondant chacune à un objectif général.
- Dans chaque séquence, l'enseignant articule différentes séances pour valider des objectifs intermédiaires.
- Dans chaque séance, l'enseignant pose un ou plusieurs objectifs spécifiques.

La séquence et les séances...



Exemple de Séquence 1 : LITTÉRATURE DE JEUNESSE : l'univers des contes

Objectif général : Lire et comprendre des contes traditionnels

Objectif d'enseignement : Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves (attendu de fin de cycle 2).

Objectif d'apprentissage : Les élèves en fin de séquence devront être capables de :

- Identifier les personnages d'un conte.
- Identifier les lieux.
- Raconter l'histoire chronologiquement.
- Situer le conte sur une frise chronologique.
- Adapter ces compétences à des contes différents.
- Comparer les contes et voir leurs spécificités ou leurs différences.

Compétences :

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension.

6 séances :

Séance 1 :

Objectif intermédiaire :

Lire *Le petit Chaperon rouge* des Frères Grimm

Objectifs spécifiques : ils reprendront les objectifs d'apprentissage définis.

Les séances 2, 3 et 4 prennent appui sur d'autres contes traditionnels et travaillent les mêmes objectifs.

- Séance 2 : Blanche Neige Frères Grimm
- Séance 3 : Le Petit Poucet Charles Perrault
- Séance 4 : Cendrillon Charles Perrault

Séance 5 :

Objectif intermédiaire :

Comparer 4 contes traditionnels

Objectifs spécifiques :

Compléter une grille (personnages/lieux/épreuves/objets magiques).

Nommer le héros de chaque conte

Séance 6 : ÉVALUATION

Objectif intermédiaire :

Lire et comprendre un conte traditionnel : La belle au Bois Dormant Charles Perrault

Objectifs spécifiques :

Compléter une grille validant la compréhension de l'histoire :

- Nommer les personnages du conte.
- Identifier le héros.
- Décrire son problème.

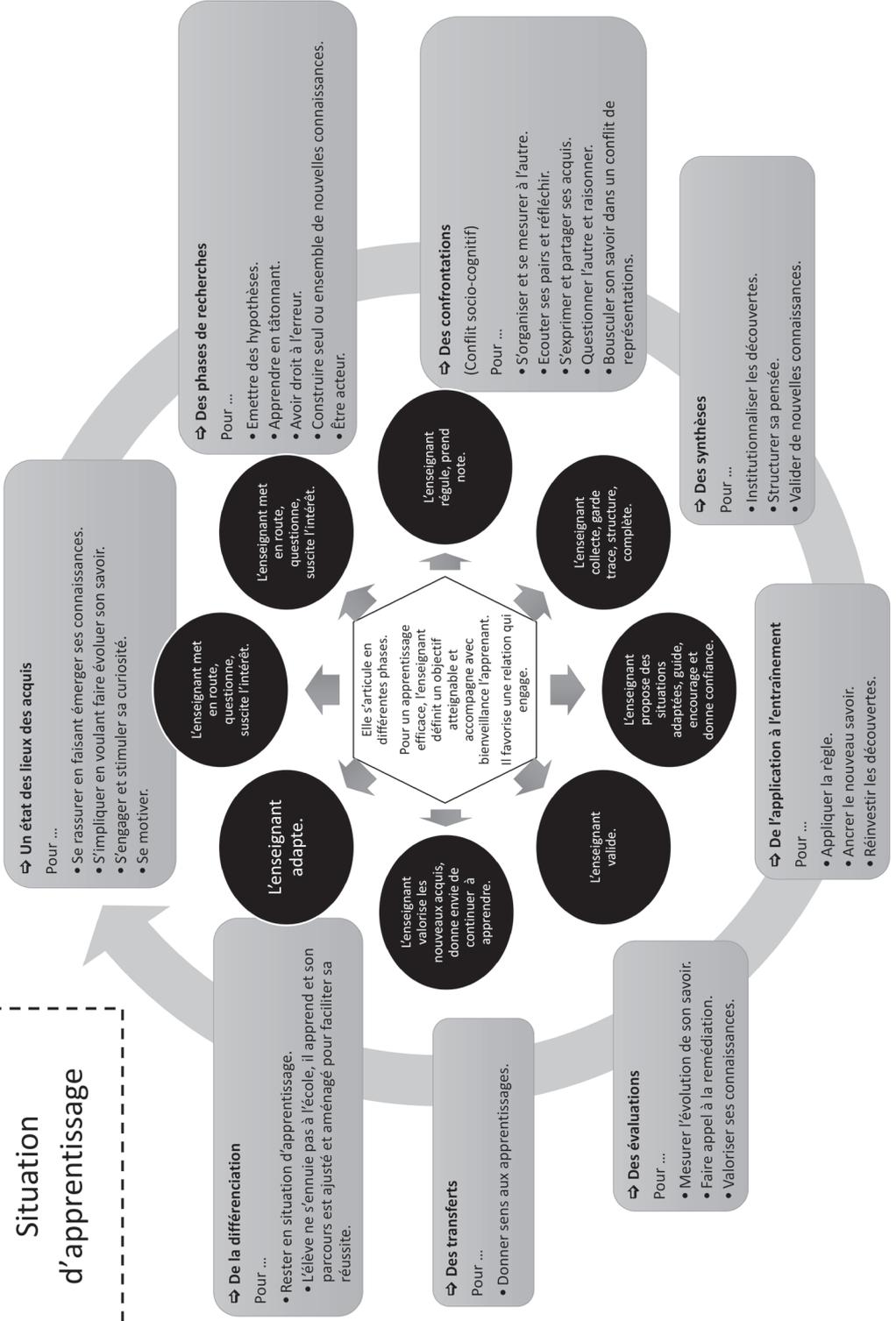
Je retiens

- La qualité de l'anticipation et de la préparation d'une séquence influence l'implication et l'écoute de l'apprenant.
- Des objectifs clairement définis en référence à des compétences adaptées engagent l'élève dans une écoute active : que va-t-il apprendre et pourquoi ?
- L'élève acteur qui donne sens à la tâche proposée est un élève respectueux de la situation d'apprentissage.

3 Les phases d'apprentissage.

Les différentes phases d'apprentissages s'enchaînent au cours d'une situation d'apprentissage. Elles tiennent compte de la diversité des élèves, des objectifs visés, des compétences à construire à partir du référentiel défini dans les programmes. Elles structurent donc, de façon circulaire et répétitive, la séquence et les séances.

Situation d'apprentissage



- **Phase de dévolution (introductive)** : avec un travail interactif entre enseignant et élèves pour :
 - Effectuer une évaluation diagnostique.
 - Faire émerger les représentations.
 - Entrer dans l'activité, la notion.
 - Provoquer une motivation.
- **Phase de découverte** : À partir d'une situation-problème, un exercice, une manipulation, l'élève – seul ou en groupe – devient « chercheur » : il s'interroge, réfléchit, propose des hypothèses.
- **Phase de verbalisation (débat sociocognitif)** : Un échange permet de confronter les différents travaux et les différents protocoles adoptés. En effet, tout travail comprend du « déclaratif » (la notion à découvrir) et du « procédural » (le protocole à suivre pour parvenir à l'application de la notion).
- **Phase de formalisation** : Le professeur explicite, développe, complète, réajuste notions et protocole.
- **Phase d'appropriation (feedback)** : très interactive, cette phase implique la reformulation par les élèves, l'emploi d'exemples.
- **Phase d'imprégnation** : notions et protocoles sont répétés, réactivés, multipliés.
- **Phase d'institutionnalisation** : le travail est synthétisé avec les élèves de façon à devenir une trace écrite conforme au travail effectué. La notion est décontextualisée pour être utile en toute circonstance et donc permettre le transfert.
- **Phase d'application** : elle propose un entraînement, des transferts de notions avec l'accompagnement et sous le contrôle bienveillant de l'enseignant.
- **Phase de réinvestissement** : le temps est venu de réinvestir la notion dans d'autres tâches, complexes parfois liées notamment à la phase de production et de créations concrètes.
- **Phase d'évaluation sommative** : elle succède logiquement à d'autres évaluations intermédiaires, formatives et formatrices notamment.
- **Phase de remédiation** : elle prendra des formes multiples en fonction des besoins des élèves : en collectif, en groupe, en individuel, dans et hors de la classe.

Pour la réussite de l'apprentissage, il est important **d'impliquer l'élève dans cette démarche d'intégration d'un nouveau savoir**. Pour apprendre, l'élève doit accepter de dire tout ce qu'il sait ou pense savoir. Puis, il doit se confronter à ce qu'il ne sait pas encore mais qu'il va apprendre. Notons que cette étape peut déstabiliser l'élève qui va devoir faire l'expérience de la solitude face à l'apprentissage. L'élève intègre le fait qu'il est l'acteur privilégié dans la construction de son savoir. Il doit alors se dire :

« *J'apprends donc :*

→ *je réponds à des questions,*

→ *je fais des exercices,*

→ *j'explique ma démarche,*

→ *je fais des erreurs,*

→ *j'ai besoin de l'enseignant,*

- j'ai besoin d'un camarade,
→ je montre à nouveau ce que je sais. »

Un certain nombre d'attitudes du côté de l'élève vont faciliter cet apprentissage :

- a. L'écoute, la confiance dans celui qui explique, la confiance en soi en tant qu'apprenant, l'attention, la concentration, l'expérimentation, le questionnement, et la motivation. À cela s'ajoutent divers facteurs favorisant la capacité de l'élève à apprendre :
- b. L'équilibre alimentaire, la sécurité affective, le sommeil, l'activité physique, l'hydratation, le climat de classe positif.

Enfin, il faut que l'élève accepte **le temps** nécessaire à l'apprentissage. Bon nombre de CP repartent tristes de l'école à la fin de la première semaine de septembre en découvrant qu'ils ne savent pas encore lire.

Pour s'exercer



<https://us04web.zoom.us/j/3064409312?pwd=TldmRm9PUmZoMmVlOXAzajRUM0NRQT09>

D. L'évaluation

1 Son rôle

« Évaluer » c'est étymologiquement « **donner de la valeur** ». Évaluer n'est donc pas « juger » mais donner du sens. Ce ne sont pas les élèves qui sont évalués mais leur production, leur compétence à un moment donné selon des **critères** précis appelés « **critères de réussite** ». Ceux-ci sont doublés d'**indicateurs** précis qui réduisent la subjectivité de l'évaluateur. Ex : « *Je suis malade* » est un critère pour ne pas aller travailler mais à partir de quelle température est-on « malade » ? Certaines personnes s'estiment malades à 37°8, d'autres pas avant 39°. La température est donc **un critère**, l'**indicateur** sera le chiffre précis de 38° pour se considérer malade.

Les critères de réussite contraignent à l'explicitation et à l'anticipation AVEC les élèves. Il s'agit ensuite de mettre en relation « **réfèrent** » (critères/indicateurs) et « **référé** » (le travail produit). L'évaluation permettra ensuite à l'enseignant de décider des besoins des élèves et d'envisager une pédagogie différenciée voire individualisée.

L'évaluation ne doit pas faire obstacle au désir ni au plaisir d'apprendre. **Évaluer est une démarche nécessaire, positive** qui offre l'opportunité de réponses aux besoins identifiés. Évaluer permet donc de mesurer le degré d'acquisition pour chaque élève des différentes compétences travaillées. L'enseignant peut ainsi adapter ses stratégies d'enseignement. Chaque objectif d'apprentissage est évalué selon quatre degrés d'acquisition (dépassé/atteint/partiellement atteint/non atteint).

2 Les types d'évaluation

Plusieurs types d'évaluations sont à distinguer, les principales sont :

- **L'évaluation diagnostique** : avant ou au début d'une séquence ou d'une séance.
- **L'évaluation formative/L'évaluation formatrice** : au cours de l'apprentissage.
- **L'évaluation sommative** : en fin d'apprentissage pour connaître la « somme » des connaissances et compétences acquises.
- Une évaluation sommative plus approfondie est appelée **évaluation certificative**. Elle ouvre sur une certification sous forme d'un diplôme donnant à voir, socialement, le degré d'expertise.
- **L'évaluation normative** est une forme d'évaluation critériée dont les résultats sont mis en référence à une norme, un référentiel. Les attendus de ce type d'évaluation sont définis avec rigueur et les résultats permettent d'établir un classement.

Depuis septembre 2016, chaque élève du CP à la troisième a un livret scolaire unique (LSU). Les résultats des évaluations sont communiqués aux familles.

L'école maternelle a mis en place un carnet de suivi valorisant les progrès des élèves et permettant une communication enseignants-familles. Évaluer en maternelle, c'est porter un regard positif sur l'élève et l'enseignant fera preuve de bienveillance pour signifier aux familles des points de vigilance.

L'EVALUATION	Du côté de l'enseignant	Du côté de l'élève
Avant l'apprentissage	EVALUATION DIAGNOSTIQUE	
	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour mesurer les connaissances et les acquis de mes élèves. ⇒ Pour ajuster mes stratégies d'apprentissage et organiser le contenu de mes séances. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour dire ce que je sais et questionner mes acquis. ⇒ Pour faire émerger mes questions, mes doutes.
Pendant l'apprentissage	EVALUATION FORMATIVE	
	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour observer le travail de mes élèves. ⇒ Pour mesurer l'évolution des connaissances de mes élèves. ⇒ Pour réguler l'apprentissage. ⇒ Pour remédier et proposer des aides ajustées. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour savoir si j'ai bien compris. ⇒ Pour me stimuler pendant l'apprentissage. ⇒ Pour m'encourager à apprendre.
	EVALUATION FORMATRICE	
	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour aider mes élèves à s'approprier les critères de réussite. ⇒ Pour accompagner les apprentissages. ⇒ Pour rendre l'élève autonome dans l'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour construire mon travail à partir de critères de réussite. ⇒ Pour être en co-évaluation et auto-évaluation. ⇒ Pour rectifier mon travail en fonction de cette évaluation progressive.
Après l'apprentissage	EVALUATION SOMMATIVE	
	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour valider les acquisitions. ⇒ Pour mesurer l'efficacité de mon action dans l'élaboration de ma séquence. ⇒ Pour réajuster mes méthodes de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour certifier mes acquisitions. ⇒ Pour valoriser ce que je sais désormais. ⇒ Pour me rendre compte que j'apprends et progresse.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en connaissances didactiques

1. Choisissez la bonne réponse

<p>a) Un programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définit l'ordre des compétences à acquérir. - liste des notions à acquérir au cours du parcours. - définit des séquences juxtaposées. 	<p>b) Une séquence est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une suite d'entraînement et d'exercices. - une suite de projets. - une suite de séances allant vers un objectif général. 	<p>c) Un objectif d'apprentissage se définit par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les compétences visées. - les notions à étudier. - les supports à utiliser.
<p>d) Un objectif spécifique est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un objectif spécial utilisé une fois. - un objectif de séance décalée. - un objectif de tâches dans une séance. 	<p>e) Dans une séance, la phase d'institutionnalisation est la phase qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - permet d'entrer dans l'activité. - permet de confronter les travaux. - permet de garder une trace écrite du travail. 	<p>f) L'évaluation permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de juger d'un travail. - de juger un élève. - de donner de la « valeur » à un travail.

2. **Pouvez-vous nommer les principaux types d'évaluation ? Donnez leur rôle et leur importance dans la séance ou la séquence.**
3. **Qu'appelle-t-on critères de réussite ? Pourquoi sont-ils importants lors d'un apprentissage ?**
4. **Qu'entend-on par « le déclaratif » et le « procédural » dans un apprentissage ?**

E. La lecture en cycle 2

« Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École. » « Développer le goût pour la lecture, c'est aussi en faire un acte de partage et d'échange, au sein de la classe et de l'école et au sein des familles. »

Bulletin officiel spécial n° 3 du 5 avril 2018

Une étude menée par Roland Goigoux dans 130 classes de CP de septembre 2013 à juin 2015 a éclairé les nombreuses recherches dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et mesuré l'efficacité de certaines démarches dans le lire-écrire. Lire est une activité complexe pour un élève.

- Lire, c'est déchiffrer (oraliser des signes) et ainsi reconnaître la signification de mots.
- Lire, c'est comprendre des textes adaptés à son âge.
- Lire, c'est écrire de façon autonome des mots.

Lire et écrire se complètent et sont en constante interaction, préparés par la pratique de l'oral depuis le cycle 1. Apprendre à lire demande donc du temps et l'entraînement va améliorer progressivement les performances de l'apprenti lecteur. Des paramètres langagiers, culturels ou personnels peuvent influencer ce temps de l'apprentissage.

1 Le sens de la lecture

Pour lire, il faut avoir **un projet de lecteur**, une intention et bien souvent celui-ci influence la réussite du jeune lecteur. La maternelle accompagne l'élève dans la construction de son projet et dans le sens de l'acte de lire. Il ne suffit pas de déchiffrer pour être lecteur. Des connaissances sur la langue et le lexique sont indispensables. Avoir recours aux inférences est essentiel. Le facteur émotion peut aussi jouer un rôle dans cet apprentissage.

- **Que lit-on ? Pour qui ? Quand lit-on ? Où lit-on ?** Les réponses à ces questions amènent l'élève à identifier les écrits fonctionnels et à donner sens à l'acte de lire. L'envie de lire une histoire seul à un petit frère ou une petite sœur est souvent première chez le jeune apprenti. D'ailleurs, la place donnée à la lecture à la maison est aussi fondatrice des pratiques futures. Malgré tout ce qui peut être mis en œuvre pour gommer ces différences et nourrir la culture de chacun, on constate à l'issue du CP que des niveaux très hétérogènes entre élèves demeurent.
- **Ce travail autour du sens de la lecture se prolonge à l'entrée au CP** et c'est une « mise en appétit » essentielle qui va induire l'engagement dans l'apprentissage du « Pourquoi ? ». Un élève qui n'a pas de réponse à la question « *Pourquoi tu veux apprendre à lire ?* » aura plus de difficulté à devenir un lecteur autonome. Dès la maternelle, l'enfant fait ses premières expériences de la lecture et appréhende le fonctionnement de l'écrit pour disposer d'un capital « mots ». Néanmoins, il faut reconnaître les inégalités des élèves à l'entrée en CP.

2 Les stades d'apprentissage de la lecture

Il faut distinguer 3 stades dans l'apprentissage de la lecture :

- a. **Le stade logographique** : l'élève en maternelle reconnaît un certain nombre de mots qu'il identifie rapidement et globalement. Le mot est alors une image à laquelle il donne sens en reconnaissant sa silhouette. Les prénoms de la classe, les enseignes de magasin, les marques sont identifiés spontanément. Ces mots s'ancrent dans le quotidien de l'enfant qui les reconnaît comme une image et donne l'illusion de les lire. En entrant en CP, l'élève peut être encore quelques semaines un lecteur de mot-image.
- b. **Le stade alphabétique** : l'élève assemble les phonèmes et les graphèmes pour former des syllabes puis des mots. Plus il établit des liens entre l'oral et l'écrit, plus il parvient à identifier des mots de plus en plus complexes puis des phrases simples. Ce travail de conscience phonologique est très important en CP.
- c. **Le stade orthographique** : l'élève va progressivement ancrer des mots dans sa mémoire. Il identifie efficacement des syllabes, des mots outils et un certain nombre de mots repères qu'il reconnaît rapidement. Ce stade est normalement atteint à l'issue du cycle 2. L'élève ne passe plus par le décodage pour lire, il passe de la lecture par voie indirecte (déchiffrage) à une lecture par voie directe (lecture immédiate). C'est en gagnant en rapidité de lecture que l'apprenti lecteur devient un lecteur expert.

Je retiens

Lire est un acte complexe, un apprentissage à long terme. Le jeune lecteur mesure progressivement ce qu'il doit faire pour apprendre et ainsi entrer dans un apprentissage efficace. L'enseignant doit veiller à maintenir le plaisir d'apprendre pendant tout le temps nécessaire pour devenir un lecteur autonome.

3 Les méthodes de lecture

Quelle méthode choisir ? Cette question préoccupe de nombreux enseignants et a souvent pris la forme d'une querelle. Mais la synthèse du rapport de recherche sous la direction de Roland Goigoux apporte des informations précises facilitant le choix d'une méthode.

On peut considérer qu'il existe 3 grandes approches :

- **La méthode « syllabique »** : priorité au décodage, on va de l'unité la plus petite à l'unité la plus longue : lettres/syllabes/mots/phrases/textes. C'est une méthode qui sécurise et propose des textes déchiffrables.
- **La méthode « globale »** : priorité au sens, on part du texte pour décomposer en unités plus petites. On fait appel à l'intuition et l'anticipation. L'élève cherche, devine, travaille sur des textes liés à la vie de la classe.
- **La méthode « interactive »** : on tient compte du décodage et de l'accès au sens. On retient que la compréhension est la finalité du lire. Il s'agit d'entrer dans le système écrit (le code) et la culture écrite (pratique de l'écrit).

4 Choisir un manuel

Pour choisir le manuel qui va correspondre le mieux à un enseignement efficace de la lecture il est important d'accorder une vigilance particulière à certains critères :

- **Le manuel propose une étude des correspondances graphèmes phonèmes** les plus régulières et les plus fréquentes dès le début de l'année scolaire.
- **Le rythme de l'étude des correspondances graphèmes phonèmes doit être soutenu** et ainsi approcher les 15 correspondances graphème/phonème sur les 9 premières semaines de classe. On sait désormais qu'un apprentissage rapide du code facilite l'entrée dans la lecture.
- Le manuel doit proposer une variété d'activités menant à **l'automatisation du décodage et de la combinatoire** (lire et former des syllabes puis des mots). Une démarche syllabique va renforcer l'entrée dans le décodage.
- **La lecture des syllabes doit être de plus en plus complexe** (attention aux manuels qui proposeraient trop tôt des syllabes consonne/consonne/voyelle).
- **Les textes proposés par le manuel sont déchiffrables par l'élève.** Les mots du texte prennent appui sur les correspondances graphème/phonème étudiées. *Anagraph* est une plateforme de l'Institut Français de l'Éducation mise en place à la suite des recherches « Lire écrire » et elle permet à l'enseignant de calculer ce qui est déchiffrable dans un texte. L'enseignant peut ainsi s'assurer que son texte est un support adapté à l'apprentissage de la lecture. Un texte comportant une part trop importante de correspondances graphème/phonème non étudiées va engager le lecteur dans des stratégies de compréhension éloignées du véritable acte de lire. L'élève devine mais ne lit pas.
- **Le manuel propose une approche de la connaissance de la langue** en mettant en évidence certains points de vigilances orthographiques et grammaticales. Les lettres muettes sont marquées d'un code couleur par exemple et expliquées. Les mots peuvent être classés en fonction de leur nature. Les marques d'accord sont identifiées. Il s'agit de proposer rapidement au jeune lecteur une manipulation de la langue afin d'intégrer des constantes et de les automatiser comme par exemple les marques du pluriel.
- **Le manuel choisi doit ouvrir à une culture littéraire et proposer des textes de différents genres.** S'il ne contient pas de textes de plus en plus complexes et résistants à une compréhension immédiate, il doit inviter l'enseignant à enrichir ce parcours de lecteur de réseaux littéraires variés. L'enrichissement du vocabulaire repose sur un travail de « nourrissage culturel » quotidien et c'est cet accès à un vocabulaire riche qui va permettre la compréhension des textes.
- Enfin, **un manuel doit proposer des activités d'écriture.** La ritualisation de l'acte d'écrire renforce les performances du lecteur.

Je retiens

- Le développement de la conscience phonologique favorise l'apprentissage de la lecture. En comprenant le plus tôt possible que la parole est constituée d'une suite de sons, l'élève va être plus efficace pour aller vers le principe alphabétique et de ce fait entrer dans la lecture.
- Pour être lecteur, l'élève doit donc acquérir un code et donner du sens à un écrit. Décodage, compréhension et écriture sont menés de front et cette articulation demande du temps, différent d'un enfant à l'autre. Il faudra néanmoins maintenir le plaisir du lire-écrire.

5 Lecture et plaisir

« Plus la lecture sera automatisée, plus l'enfant pourra concentrer son attention sur la compréhension de ce qu'il lit et devenir ainsi un lecteur autonome, qui lit autant pour apprendre que pour son propre plaisir. » Stanislas Dehaene¹

Les choix pédagogiques de l'enseignant influencent l'engagement des élèves dans l'apprentissage. Un élève acteur va apprendre plus efficacement. Maintenir l'implication et l'attention d'un groupe classe est complexe mais quelques principes élémentaires peuvent aider à construire cette pédagogie qui crée un cadre favorable à l'apprentissage.

- a. **ACCUEILLIR** : chaque jour l'apprenti lecteur a besoin d'être accueilli dans un univers qui donne envie d'apprendre à lire. Une bibliothèque de classe doit être un espace privilégié et familier dans lequel les livres sont rangés par catégorie (genres, auteurs, collections...). L'affichage sur les murs est soigné et invite l'élève à s'y référer pour évoluer dans son travail quotidien.
- b. **RASSURER** : donner envie de lire est essentiel mais ne suffit pas. Cet apprentissage demande une attention bien plus importante. L'élève doit comprendre qu'il réussira à apprendre à lire mais que le temps de chacun pour cet apprentissage est différent. Il doit s'engager dans ce parcours avec confiance. L'enseignant valorise les réussites, accompagne les erreurs et les phases de découragement et porte sur ce jeune apprenti lecteur un regard bienveillant qui sécurise.
- c. **RITUALISER** : l'apprentissage de la lecture repose sur une articulation bien orchestrée de multiples activités. La répétition quotidienne de gammes de lecture, de joggings d'écriture, d'exercices divers constitue un cadre sécurisant et encourageant. Cette ritualisation d'activités qui s'enrichissent progressivement favorise l'entraînement et ainsi permet au jeune lecteur de faire régulièrement l'expérience de la réussite. S'il se trompe, l'enfant sait que le lendemain, il pourra refaire un exercice similaire. Il est alors mis en confiance.
- d. **DOSER** : les activités menées en classe pour apprendre à lire sont ritualisées, variées et motivantes. Néanmoins, il est important de doser ce travail quotidien afin de proposer à chacun un parcours adapté. Maintenir l'implication de l'élève c'est lui donner des tâches réalisables. Une quantité trop importante d'exercices peut décourager et une pauvreté d'entraînements peut procurer de l'ennui chez certains en grand appétit de lecture.

1. Stanislas Dehaene, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2014.

- e. **IMPLIQUER** : le contexte dans lequel l'élève apprend est déterminant pour sa réussite. Ce jeune lecteur doit comprendre qu'il évolue et apprend dans un groupe et que c'est ensemble qu'ils vont relever certains défis et s'engager dans des projets. Écrire ensemble une histoire, participer à un concours d'écriture, à un rallye lecture, mettre en lien les arts et la littérature, investir le quotidien et l'actualité, autant de projets transdisciplinaires peuvent créer du lien et maintenir le sens de l'apprentissage. Tous les projets que l'enseignant propose à ses élèves vont donc maintenir l'engagement, l'implication et la motivation. Le projet individuel est nourri par un projet collectif. Le sens de l'apprentissage favorise le plaisir d'apprendre. « *Sur les trois années du cycle, des projets ambitieux qui s'inscrivent dans la durée peuvent associer la lecture, l'expression orale et/ou écrite, les pratiques artistiques et/ou d'autres enseignements* » comme le soulignent les textes officiels.
- f. **EXIGER** : apprendre à lire impose un cadre rigoureux et des exigences sont nécessaires pour engager l'élève. Les exigences de l'enseignant permettent de mobiliser tout le potentiel de l'apprenant qui doit explorer toutes ses stratégies pour réussir. Certaines phrases comme « *Je sais que tu peux le faire/cherche encore, je peux t'aider mais ce que je te demande est réalisable seul.* » impose à l'élève d'investir tous ses acquis pour répondre à la demande et réussir.
- g. **SURPRENDRE** : en effet, ritualiser sécurise mais il ne s'agit pas de lasser l'élève. Amener la surprise dans un cadre sécurisant constitue le dosage subtil que l'enseignant doit mettre en œuvre. La diversification des tâches est essentielle pour maintenir l'attention et l'intérêt.
- h. **VALORISER** : donner de la valeur aux productions réalisées par les élèves c'est encourager. Le livre créé peut être imprimé et lu à une autre classe. Un musée de classe peut mettre en valeur un travail d'arts et de littérature. Créer un « stop motion » à partir des productions écrites de la classe donne sens au travail d'écriture et ouvre vers d'autres possibles.

Je retiens

Apprendre avec plaisir, c'est s'engager vers la réussite. L'enseignant orchestre une composition subtile, rigoureuse et exigeante pour maintenir l'attention et l'implication de ses jeunes apprentis lecteurs.

6 Vers un lecteur efficace

Déchiffrer sans erreur et rapidement favorise la compréhension, l'élève libère des ressources cognitives qu'il investit pour donner sens au texte avec une plus grande aisance. Le cycle 2 va entraîner ce jeune lecteur à une lecture de plus en plus efficace en proposant des activités de lecture à voix haute régulièrement. L'élève devra comprendre ce qu'il lit avec autant de facilité que ce qu'il entend. Des exercices de fluence (vers 50 mots par minute en CP, 70 mots en CE1 et 90 en CE2), des mises en voix de textes en théâtralisant, des lectures de supports de genres différentes vont favoriser cette capacité à produire une lecture expressive.

Les textes proposés vont donc s'enrichir et il s'agira de susciter la curiosité de l'élève et de nourrir quotidiennement son univers lexical. Un travail exigeant autour de la ponctuation est important en cycle 2. L'identification aisée des différents signes va favoriser la mise en voix et de ce fait la compréhension. **Tout au long du cycle 2, l'élève construit son autonomie de lecteur** et comme le précisent les textes, « *les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire.* »

F. La lecture en cycle 3

1 Comprendre un texte en cycle 3

La lecture est un outil primordial dans la réussite scolaire. Pour exemple, il faut savoir que 50 % des difficultés en mathématiques découlent des difficultés de lecture.

Les textes demandent que les enseignants constituent un solide capital « lecture » aux enfants avec la fréquentation régulière des textes au sein d'une large bibliographie (albums, contes, poésies, romans, récits illustrés, théâtre). Il est recommandé de viser la lecture d'un livre par semaine en fin de primaire. Il s'agit de leur construire un réseau de références, un fonds commun d'évidence à partir de la littérature de jeunesse et des textes patrimoniaux. Mais que signifie « comprendre un texte en cycle 3 » ?

Deux traitements d'un texte

« Comprendre [un texte] nécessite la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs qui ont besoin d'être entraînés » disent les textes officiels. L'enfant, en cycle 3 n'est pas encore un lecteur expert. Il ne peut pas traiter seul certaines complexités. Il a besoin d'être accompagné pour travailler sur ses images mentales, revenir fréquemment sur ce qui a été vu et anticiper sans cesse, avoir une « **pensée dynamique** ». Il convient de donner du sens et de développer son regard critique en s'appuyant sur ces deux traitements d'un texte :

- **Le calcul syntaxique** : il s'agit du processus qui affecte un rôle au mot dans la phrase. En effet, le mot seul n'a pas grand intérêt. Il prend son sens dans une phrase. Il nécessite donc la connaissance de 6 types d'indices :
 - L'ordre des mots.
 - La classe grammaticale des mots.
 - La connaissance des mots fonctionnels. Ex : les connecteurs.
 - Les indices morphologiques : construction des mots (préfixes, racines, suffixes).
 - Le sens du mot : connaissances sémantiques.
 - La ponctuation.
- **Le traitement syntaxique** : La suite de mots prend une forme symbolique qui correspond à une idée. La notion de propositions grammaticales est importante et la phrase peut comporter plusieurs propositions. Ex : « *Le chat entre dans la cuisine, il cherche sa gamelle, la trouve et lape le lait que lui a versé sa maîtresse.* » = 5 propositions d'actions, dans la même phrase, à partir des 5 verbes relevés.

Trois niveaux de lecture :

- **1^{er} niveau : La microstructure.** Il s'agit de la suite des propositions littérales et linéaires du texte. Ci-dessus, la phrase explicite proposée.
- **2^e niveau : La macrostructure.** Le cerveau – pour ne pas être encombré – hiérarchise les propositions (sorte d'organigramme). Il effectue un résumé mental construit par le lecteur au-delà du contenu littéral. Ex : « *Le chat entre dans la cuisine → il lape le lait* ». Mal préparé, mal accompagné, le cerveau peut faire un contresens : « *Le chat cherche sa maîtresse et lape la cuisine* ». On comprend qu'un enfant qui décode lentement ne peut hiérarchiser correctement les propositions d'actions puisqu'il les oublie au fil de la lecture. Des exercices proposant des microstructures à modifier en macrostructures (et inversement) sont à travailler en classe.

Exemple : Voici une phrase « *La souris, repue, rentre dans son trou* » (macroproposition) à développer (microproposition = proposition développée dans le détail) = « *La souris a faim. Elle sort de son trou. Elle cherche à manger, trouve un morceau de fromage, elle le grignote et rentre dans son trou* ».

Certains enfants ne parviennent pas seuls à cet exercice, il faut les accompagner en passant par un dessin (image mentale sollicitée). L'exercice est à renouveler fréquemment.

- **3^e niveau : Le modèle de situation.** Tout texte s'inscrit dans un « contexte » préalablement construit dans la tête de l'enfant, selon ses expériences personnelles vécues ou rencontrées dans des histoires écoutées, des livres, des jeux. Ex : Comment se représenter une scène dans un restaurant si l'enfant n'y va jamais ? Par contre, l'enfant qui a un chat comprend bien la phrase ci-dessus (représentation concrète de la situation).

2 Les inférences

Elles permettent de combler les trous sémantiques, de « lire entre les lignes ». Elles sont la plus grosse source de difficultés des élèves. « *Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations.* » écrit Michel Fayol.¹ Abdelhamid Khomsi ajoute « *Produire des inférences reste quelque chose d'extrêmement difficile au Cycle III, alors que c'est, nous semble-t-il, la meilleure préparation possible à l'entrée au collège.* »²

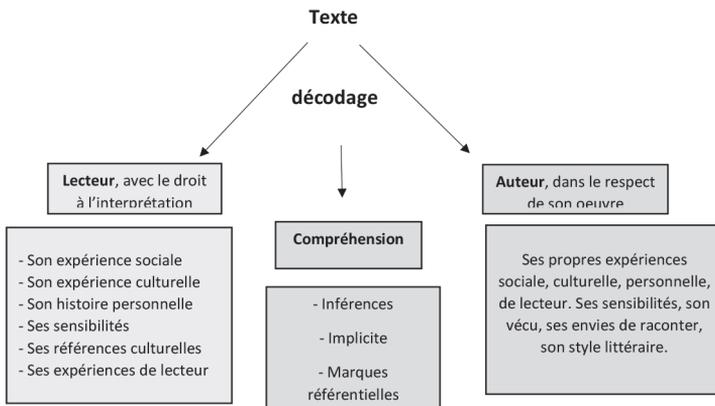
Exemple : Voici une phrase qui comprend des « non-dits » ou « inférences » à retrouver :
« *Jean roulait trop vite, les médecins sont réservés sur l'évolution de la situation* ».
Cette phrase demande une représentation et une extrapolation de la situation :

1. *La lecture au Cycle III : difficultés, prévention, remédiation.* (Exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture – actes du séminaire national – Paris – les 9 et 10 octobre 2000), Michel Fayol (Membre de l'observatoire national de la lecture).
2. *ECS (Évaluation des compétences scolaires) Cycle 3*, Abdelhamid Khomsi, ministère de l'Éducation nationale, 2018.

- Jean conduisait une voiture (ou une moto) (« *roulait* »).
- Jean a eu un accident (*trop vite*).
- L'accident était grave, il a été transporté à l'hôpital (*plusieurs médecins à son chevet*).
- Jean est dans un état grave (*la situation*).
- Jean risque de mourir (« *médecins "réservés" sur l'évolution* ») = polysémie du terme « réservé ».
- Certaines inférences sont totalement **nécessaires** pour comprendre, ce sont des **reprises référentielles**. Ex. « *Maman prépare un gâteau mais cette bonne cuisinière n'est pas contente de sa tarte.* » Certains enfants ne verront pas que « *maman/cette bonne cuisinière* » et « *gâteau/tarte* » sont des reprises référentielles et verront deux dames et deux pâtisseries.
- D'autres inférences seront **élaboratives** (ou **optionnelles**). Elles ne sont pas nécessaires mais enrichissent un texte. Ex : « *Le lion, roi de la savane, avance majestueusement.* »
- Il existe encore des **inférences logiques** (ou **pragmatiques**) : elles sont indiscutables ou probables. Ex : « *Laure veut absolument un dessert. Deux lui sont proposés : une glace et un fruit. Laure n'aime pas les glaces, que va-t-elle choisir ?* »
- Enfin, les inférences **rétrogrades** (ou **antérogrades**). Elles relient l'information en cours de lecture avec la partie du texte déjà vue ou avec la mémoire à long terme (une période historique, une référence culturelle). Ex : « *Cette femme risquait de perdre la vie comme la reine Marie-Antoinette.* » « *Cette femme* » rappelle un personnage du texte vu précédemment, « *la reine Marie-Antoinette* » a eu un destin particulier à connaître pour comprendre la phrase.

3 S'approprier un texte : une activité plurielle

Comprendre est un phénomène complexe qui demande d'activer la mémoire à long terme des informations organisées en réseaux et de la production d'inférences. C'est un entraînement qui commence avant même le CP. Le « décodage » ne suffit pas mais plus la lecture est rapide, plus le contenu interagit avec la base de connaissances du lecteur. Un sens n'est pas donné, il se « construit ». Toutes les interprétations ne sont pas possibles.



Le **lecteur expert** est capable de franchir ces différentes étapes et niveaux de compréhension mais avec l'aide de l'enseignant-médiateur qui accompagne le processus durant tout le cycle 3, préparé par les cycles 1 et 2.

Une compréhension littérale

Les informations données par l'auteur sont explicites. L'élève les repère grâce aux questions qui le guident. Il déploie des stratégies pour identifier les mots, le lexique (aspect instrumental), comprendre le texte (aspect compréhensif), inclure le texte dans ses expériences personnelles (aspect culturel).

Une compréhension inférentielle ou interprétative

Des informations implicites à comprendre par déduction.

Une compréhension critique

Le lecteur, à la lumière de ses connaissances, évalue le texte et porte un jugement. Il commence à développer son esprit critique.

La compréhension créative

Le niveau de compréhension permet au lecteur diverses significations qui pourront rejoindre sa vie personnelle et sa formation culturelle. Il se « nourrit » alors intellectuellement de ses lectures tout en respectant l'œuvre de l'auteur.

4 Construire une programmation des lectures en Cycle 3

Les enseignants doivent avoir à cœur de connaître personnellement les œuvres du patrimoine, la littérature de jeunesse et de renforcer sans cesse leur culture générale en restant ouverts aux nouveautés.

La programmation des lectures successives doit être une décision du conseil de cycle pour avoir une progression logique et justifiée. Il est nécessaire d'établir des résonances, de faire des liens avec les lectures précédentes, les thèmes rencontrés mais aussi **en faisant des liens avec les autres œuvres d'art** : peinture, musique, photos, architecture, arts du spectacle, du cirque, etc.

Il s'agit de créer une certaine logique **en balayant tous les genres littéraires (et en s'appuyant sur les autres formes artistiques)** autour :

- d'un personnage à travers le temps. Ex : L'enfant malin, l'enfant rebelle, l'enfant malheureux (*La Petite Marchande d'allumettes*, Cosette dans *Les Misérables*, etc.)
- d'un bestiaire. Ex : le loup (*Le Petit Chaperon rouge* (conte), *Pierre et le Loup* de Prokofiev (musique), *La Bête du Gévaudan* (légende historique), Romulus et Remus nourris par la louve dans l'histoire de Rome (légende), *der Naturen bloemen* de Jacob van Maerlant (gravure manuscrite flamande du Moyen Âge), les loups-garous, etc.)
- du merveilleux : *Alice au pays des merveilles*, *Gulliver*, les Contes de fées.
- des pays.
- etc.

Les élèves seront alors d'autant plus sensibles aux rapprochements culturels qu'ils en verront les multiples formes à travers les époques.

G. La littérature de jeunesse

1 Quelle place pour la littérature de jeunesse ?

Son rôle

La littérature de jeunesse est difficile à définir comme genre tant son contenu est multiple. Un livre pop-up, un livre objet, un imagier, un album sans texte, un flipbook, un documentaire, une bande dessinée, un roman, une nouvelle, un conte, un recueil de fables, une pièce de théâtre trouvent place dans l'univers jeunesse. Si on définit cette littérature comme une littérature de jeunesse c'est qu'on l'identifie en référence à son public. « *La variété des lecteurs se réalise dans la variété des livres proposés.*¹ » Néanmoins, **c'est une véritable littérature et elle est fondamentale à l'école**. Il est important de mettre en valeur cette littérature et d'en faire un outil privilégié pour travailler de nombreuses compétences des programmes.

Le plan d'action de 2018 permettant à tous les enfants de bénéficier d'un parcours d'éducation artistique et culturelle de qualité de 3 à 18 ans amène le professeur des écoles à relire son propre parcours, à s'acculturer à différents univers artistiques et à être force de propositions variées pour accompagner au mieux les élèves vers une autonomie culturelle. La littérature de jeunesse tant par ses textes que par ses illustrations va contribuer à la formation de l'élève. Différents genres littéraires seront proposés. La littérature de jeunesse va permettre de découvrir et d'appriivoiser le monde. S'offre alors à l'enseignant un vaste choix d'œuvres ; des listes de références pour la maternelle, les cycles 2, et 3, sont disponibles sur Eduscol.



<https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>

Le regard de l'enseignant

La mise en place de projets est simplifiée en prenant appui sur ces repères. Néanmoins, l'enseignant se doit de porter un regard critique sur les choix faits et d'en valider la pertinence auprès de ses élèves. Il s'agit alors, pour le professeur des écoles, de proposer multiples lectures qui permettront à chacun de comprendre, d'analyser et construire son propre parcours. Le professeur des écoles va articuler les textes de façon à permettre à chacun de trouver matière à se projeter, à interpréter, à donner un sens à ce qui résiste dans le support proposé.

1. *La littérature de jeunesse*, Nathalie Prince, Armand Colin, 2015.

La littérature de jeunesse est donc fondamentale dans le quotidien de l'enfant. En découvrant des histoires, il lit, relit et entre en relation avec le texte et les illustrations s'il y en a. La rencontre assidue avec le livre est essentielle dans le parcours scolaire. Elle nous renvoie que l'enfant est aussi à l'école pour apprendre à penser.

2 « Écouter lire »

Du cycle 1 au cycle 3, la culture du livre est présente et l'enseignant lit des histoires. Le choix des ouvrages est réfléchi et il construit des compétences de lecteurs chez les élèves. L'élève s'engage dans l'écoute et accède à l'histoire en fonction de qui il est et de ses connaissances. Il est donc important de choisir des histoires qui vont résonner chez l'enfant. « *Le livre ne peut prendre racine que sur le terreau de la mémoire culturelle spécifique de chaque enfant*¹. »

En fonction de l'âge de l'enfant, l'enseignant va choisir des modalités de présentation de l'histoire adaptée : lire sans support visuel à présenter, lire en montrant des illustrations, raconter, mimer, mettre en scène avec des marionnettes ou avec un théâtre d'ombres. Les modalités choisies de présentation d'une œuvre doivent être explicites pour l'élève qui va mesurer la différence entre « lire et raconter », « lire et mettre en scène » ou « bien lire et résumer ». Quand l'enseignant lit une histoire, il met donc tout en œuvre pour donner vie aux personnages et rendre le texte expressif. Sa lecture est un facilitateur de compréhension. Néanmoins, le texte peut résister à une compréhension immédiate et l'élève est ainsi en devoir de surmonter cette difficulté. Il est alors confronté à la même situation que dans une résolution de problèmes, il faut trouver les éléments qui permettent de dialoguer avec ce texte. Le maître n'est plus le garant de la validation des réponses, **il est l'animateur des échanges dans le groupe** ; il suscite les réactions pour que chaque élève participe à l'interprétation du texte.

Il est aussi important de veiller à ne pas tomber dans une instrumentalisation des textes. Il n'est pas nécessaire de valider la compréhension de chaque histoire par chacun. Et si l'enseignant lisait un texte pour simplement offrir une lecture à ses élèves qui se saisiraient de la musique des mots, de l'univers suggéré pour rêver, imaginer, ressentir quelques émotions et avoir tout simplement du plaisir ?

Pour construire avec cohérence un parcours littéraire, l'enseignant devra faire des choix et privilégier une approche en réseaux.

Je retiens

L'univers d'un texte littéraire doit être accessible aux élèves. La programmation des différents textes littéraires s'inscrit sur un cycle et non sur une année. La notion de parcours est à privilégier. Quel que soit le cycle, la lecture à voix haute par l'enseignant est importante. La littérature de jeunesse mène à de nombreuses activités langagières.

1. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Catherine Tauveron, Hatier, 2002.

3 Les réseaux littéraires

L'enseignant choisit ses œuvres en fonction de leur univers et de leur pouvoir de résistance à une compréhension immédiate. Il va veiller à la variété des genres mais aussi prendre en compte les références possibles à des personnages mythiques ou archétypaux. Il va construire le parcours littéraire de ses élèves et faciliter la mise en relation des différents ouvrages. On parle alors de **mise en réseaux des œuvres**. On peut distinguer différents types de réseaux littéraires et cette lecture en réseau va nourrir la construction d'une culture commune dans une classe. On parle aussi parfois de « **constellations** » ; l'idée étant de mettre les textes en relation afin qu'ils dialoguent entre eux et suscitent chez l'élève des comparaisons.

La compréhension ou l'interprétation d'une œuvre va reposer sur l'apport culturel de l'élève. Un élève de Cycle 2 qui découvre l'univers de Geoffroy de Pennart accède à une compréhension des œuvres. Si ce réseau autour de cet auteur est de nouveau proposé en fin de cycle 3 il est fort probable que les élèves rient davantage car ils auront une culture bien plus riche et les clins d'œil de l'auteur ne les laisseront pas indifférents. La mise en réseau peut se gérer avant, pendant ou après l'étude d'une œuvre choisie pour une exploitation plus approfondie.

La mise en réseau va permettre de développer un comportement de lecteur qui cherche dans sa mémoire les éléments indispensables à une interprétation ou une compréhension plus subtile de l'œuvre.

Mettre en réseau des textes c'est proposer aux élèves cet effet de surprise quand ils perçoivent cette résonance qui s'opère. L'école construit des références culturelles communes afin de développer le **plaisir de lire**. L'enseignant veille à proposer un nourrissage littéraire régulier, il choisit les œuvres pour leur singularité et pour l'effet qu'elles vont produire sur son public élève. Il différencie les genres et les approches et montre qu'il a autant de plaisir que ses élèves à se nourrir des ouvrages de jeunesse et de mystères. La lecture est partagée et il met en place des situations de langage pour installer la culture commune de la classe. Il existe différents types de réseaux :

Un réseau autour d'un auteur

S'engager dans l'univers d'un auteur permet à l'élève de mesurer l'évolution de son travail, de ses idées en lien parfois avec sa vie ou l'actualité. En s'imprégnant de l'univers de Rascal, l'élève peut comprendre l'articulation de l'humour noir de l'auteur. L'univers décalé de Claude Ponti prend sens au fil des lectures. Le jeune lecteur s'habitue progressivement aux mots créés par l'auteur et cet univers très imaginaire devient progressivement familier. Pour accéder au sens des textes, il faudra se nourrir de contes, de mythes et ainsi enrichir son parcours.

Un réseau autour d'un personnage

Explorer un personnage stéréotypé, c'est aller à sa rencontre dans des œuvres différentes et en comparer les différentes facettes en fonction des auteurs. Des caractéristiques physiques, morales seront dégagées.

Les loups de Geoffroy de Pennart, de Philippe Corentin peuvent être mis en relation avec ceux de Mario Ramos, de Grégoire de Solotareff ou bien être comparés au loup vert et ridicule de René Gouichoux. Les élèves pourront ainsi bousculer leur représentation initiale de ce personnage connu au travers des contes traditionnels comme une figure terrifiante. Dresser des portraits de loups va les amener à s'engager dans de multiples lectures qui vont nourrir leur culture.

Un réseau autour d'un illustrateur

Dans un album illustré, l'image est narrative, elle apporte du sens au texte et l'élève peut aller à la rencontre des illustrations et les mettre en relation en fonction de différents critères :

- La technique utilisée : dessins aquarellés chez Tony Ross, Quentin Blake, Claude Ponti, la peinture chez Nadja, Grégoire Solotareff ou le dessin vectoriel chez Emilie Vast, la photographie de compositions chez Christian Voltz, le découpage et déchirage de papiers, cartons chez Martine Bourre, etc.
- La place de l'illustration par rapport au texte : elle est unique ou surprend à chaque page, elle est discrète ou s'impose par rapport au texte, elle complète le texte, apporte seule des informations ou bien est redondante. L'illustration prend souvent en charge la présentation des personnages et le décor alors que le texte va apporter les informations sur l'action.
- Auteur et illustrateur : une seule personne ou bien deux personnes différentes qui vont malgré tout faire que l'image et le texte soient tissés ensemble.

Un réseau autour d'un genre ou d'une technique d'écriture :

On peut s'intéresser aux livres présentant différents points de vue comme chez Anthony Browne *Histoire à quatre voix* ou bien dans *Verte* de Marie Desplechin. Mais, l'enseignant peut aussi faire le choix de proposer une entrée dans la littérature *via* les genres. L'intérêt sera alors de dégager les critères spécifiques à chaque genre littéraire. On attend ensuite de l'élève qu'il sache reconnaître un conte, une bande dessinée, un recueil de poèmes, un roman ou bien un récit illustré et autres supports spontanément en identifiant les éléments caractéristiques qui lui permettent d'établir un classement.

Un réseau autour de textes faisant écho à d'autres textes :

Travailler l'intertextualité c'est repérer les références implicites ou explicites à des textes issus du patrimoine littéraire de chacun. Les contes traditionnels, les fables constituent le socle de multiples références. On mesure alors l'importance d'imprégner les élèves dès le cycle 1 de cette culture autour des contes si l'on veut qu'ils accèdent rapidement à l'implicite des textes issus de la littérature de jeunesse. Comment rire en cycle 2 des œuvres d'Emile Bravo si l'on ne saisit pas les multiples clins d'œil de l'auteur.¹ Peut-on savourer l'univers d'Yvan Pommaux sans une connaissance de contes et mythes incontournables à l'école primaire ?

Notons que l'on peut aussi trouver dans de nombreuses œuvres des références à des univers non littéraires qui nécessitent une ouverture culturelle particulière autour de

1. *Boucle d'Or et les sept ours nains*, Emile Bravo, Seuil jeunesse, 2004.

la peinture, de la musique, de la chanson ou bien du cinéma. L'élève ne manquera pas d'identifier les références picturales chez Yvan Pommaux ou bien chez Geoffroy de Pennart. L'enseignant veille alors à initier ces élèves à cette chasse aux références culturelles et à stimuler de ce fait leur curiosité.

Un réseau autour de textes étant des réécritures de textes sources.

Nombreux auteurs ont puisé dans les contes traditionnels matière à la réécriture. L'hypertextualité consiste à récrire en adaptant, parodiant ou transformant de manière à ce que le lecteur identifie l'œuvre d'origine. Ces réseaux suscitent souvent le rire chez un lecteur averti. Une Cendrillon du XXI^e siècle dans *Cendrillon dépoussiérée* de Suzanne Rominger renvoie à une réflexion sur la condition de certaines personnes ridiculisées et invite le jeune lecteur à mettre en relation cette pièce de théâtre avec le conte de Charles Perrault. *Le Petit Chaperon Rouge* a aussi suscité de nombreuses réécritures comme celle de Rascal. Mais on peut également se laisser surprendre par la version de la plasticienne Warja Lavater qui récrit le conte sous une forme picturale et un support en accordéon de 4 mètres.

4 Les différents types de débats

Lire c'est comprendre et de nombreux textes induisent une compréhension immédiate, le lecteur peut dégager le schéma actanciel du texte et l'enseignant en valide les différents éléments. En racontant et en lisant très tôt des histoires aux enfants, la compréhension des lois de base d'un récit est favorisée. Mais certains textes vont amener le jeune lecteur à une part d'énigmes et ainsi les avis de chacun dans la classe s'entrecroisent, l'enseignant ne peut pas apporter une réponse mais seulement écouter, inviter à l'argumentation et guider vers la réponse la plus ajustée avec la culture mise en place.

Le débat d'interprétation

L'œuvre est découverte, les idées de chacun s'entrechoquent dans la classe. Les avis divergent et l'enseignant prend alors un statut d'animateur. Il fait circuler la parole et reformule les idées pertinentes qui vont faire avancer la réflexion dans le groupe. Les interactions entre les élèves vont alors permettre la construction progressive du sens du texte. Cette interprétation reposant sur la culture de chacun, il faudra admettre que le texte peut avoir une répercussion différente en cycle 2 et en cycle 3. Ce qui est essentiel dans cette démarche c'est que l'élève se confronte à la pensée de l'autre et ainsi construise sa propre pensée. Ce conflit d'interprétations va amener l'élève à questionner son savoir mais aussi sa capacité à se nourrir des hypothèses des autres pour faire avancer sa propre interprétation. Le choix du texte est crucial si l'on veut qu'il soit un support privilégié d'échanges. L'enseignant se doit néanmoins d'orienter les élèves en cas de contresens.

Le débat citoyen

Un album peut être un support pour l'animation d'un débat citoyen sur certaines thématiques comme la différence, la tolérance ou bien le handicap. Le livre est alors prétexte au débat et les attendus de la séance ne sont plus littéraires.

Le débat philosophique

Ce type de débat peut aussi prendre appui sur une œuvre littéraire et poser une réflexion sur « *Qu'auriez-vous fait si vous aviez été le héros de cette histoire ?* » La démarche est de montrer qu'il n'y a pas qu'une unique façon de penser. Une œuvre comme *Le sens de la vie* d'Oscar Brénifier et Jacques Desprès¹ est un support privilégié pour le débat philosophique.

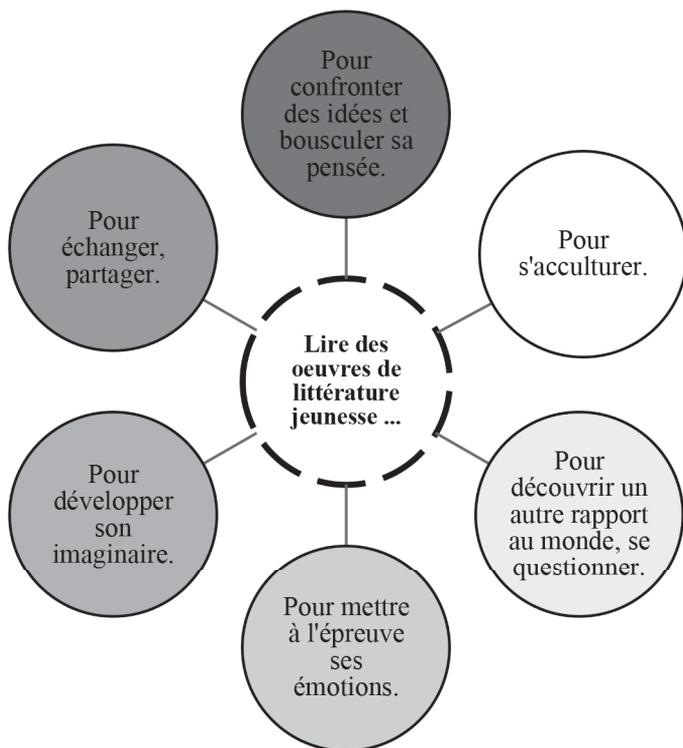
La discussion littéraire

À l'heure où les temps de « café lecture » se multiplient, il est important de proposer aux enfants cet espace pour « parler livres ». « *Qu'est-ce qui fait que tu trouves ce livre intéressant ?* » « *Pourquoi conseillerais-tu la lecture de cette histoire ?* » « *Qui peut être intéressé par cette histoire dans la classe ?* » Autant de questions qui vont nourrir ces moments de partages et de plaisir autour du livre. Gardons le fil conducteur du travail en littérature qui est le plaisir. Pourquoi ne pas créer un « petit salon littéraire » dans la classe dans lequel on peut déposer des livres « coups de cœur » et emprunter ceux des autres afin de découvrir un peu de l'autre *via* ses lectures favorites. Lire, c'est donc bousculer ses émotions et l'enseignant s'autorisera aussi à partager ce plaisir de lire. De nombreux établissements mettent d'ailleurs en place le « quart d'heure de lecture pour tous » afin d'engager dans cette démarche de lecture plaisir. « *Lire un album est bien plus qu'un simple divertissement. C'est à chaque fois pour le lecteur une expérience unique et nouvelle, une occasion de s'engager pleinement dans sa propre pensée, son affectivité et sa sensibilité.* »²

5 Le carnet de lecteur

Nombreux sont les enseignants qui proposent à leurs élèves de garder trace de leur parcours littéraire en complétant un carnet de lecteur. Sa forme peut être variée, il doit simplement permettre l'expression libre du lecteur. Ce carnet prend **un caractère esthétique**, il doit donner envie à son créateur de le feuilleter pour en apprécier son évolution et ses contenus. **Il doit faire aimer la lecture.** Chacun y collectera des émotions, des impressions sur les textes, recopiera un passage, décrira des personnages, reproduira des illustrations ou exprimera son opinion sur l'œuvre. Les exploitations sont multiples et doivent laisser place à toutes les idées créatrices des élèves.

1. *Le sens de la vie*, Oscar Brénifier et Jacques Desprès, Nathan, 2009.
2. *Ces livres qui font grandir les enfants*, Joëlle Turin, Didier Jeunesse, 2012.



Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en construction de séances de lecture/écriture

Dans son album *Un livre* Hervé Tullet propose à son lecteur une illustration simple et un texte qui implique le lecteur et l'incite à agir.

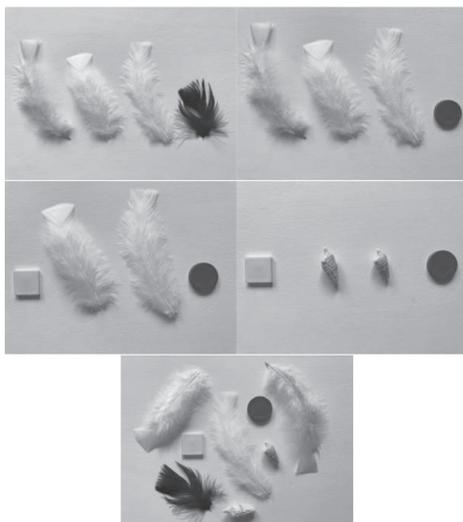
Sur la première page, figure au centre un rond jaune et le jeune lecteur peut lire « APPUIE SUR CE ROND JAUNE ET TOURNE LA PAGE ». Le lecteur s'exécute et à sa plus grande surprise, il découvre en deuxième page un deuxième rond jaune. À nouveau, il doit lire et agir et tourner la page pour se laisser surprendre. Plus loin dans l'histoire, le lecteur doit agiter le livre, très fort même pour que finalement les ronds multicolores disparaissent ou presque. On lui demande alors de tenir le livre bien droit ou de l'incliner, il doit souffler ou taper des mains. Ainsi, l'enfant découvre le pouvoir des mots et peut mettre en étroite relation le texte et l'illustration qui suit. Après l'étude de l'œuvre, les élèves ont élaboré avec l'aide de l'enseignant une grille de mots utiles pour produire un écrit en s'inspirant d'Hervé Tullet.

Document 1 : Des mots pour écrire

Grille des mots élaborés collectivement après étude de l'album. Les mots sont classés pour permettre une appropriation implicite de la nature des mots. Le nom de chaque classe pourra être donné.

Appuie	un triangle/des triangles	à droite
Bouge	un rond/des ronds	à gauche
Clique	un carré/des carrés	au centre
Chatouille	une plume/des plumes	en haut
Gratte	un coquillage/des coquillages	en bas
Incline	une forme/des formes	
Penche	la page/les pages	Bravo
Secoue	un livre/des livres	Merveilleux
Souffle		Fantastique
Regarde	rouge	
Tape	jaune	
Tourne	bleu	
	vert	

Document 2 : Images données aux élèves pour la production d'écrit



Sujet :

« À partir de la lecture et de l'étude de l'album *Un livre d'Hervé Tullet* qui vous est décrit, du document "Des mots pour écrire" élaboré par l'enseignant et les élèves, des exemples de phrases de CP et des images supports de productions, vous bâtirez une séance d'écrit en cycle 2. Vous expliquerez vos différentes étapes ainsi que vos choix didactiques et pédagogiques. »

H. La didactique de l'orthographe

1 L'étymologie et l'histoire

Étymologiquement, le terme vient de « ortho » et « graphein » qui signifient « droit » et « écrire » en grec. L'orthographe veut donc dire « l'art d'écrire droit ». « Droit » devient ici polysémique avec une idée de ligne suivie tant graphiquement que syntaxiquement. Le dictionnaire Bordas donne sa définition du mot : « *l'art d'écrire les mots sans fautes, c'est-à-dire de leur donner, d'une part, la forme graphique qui figure dans les dictionnaires et, d'autre part, les marques des valeurs grammaticales (genre, nombre, personne...) qu'ils doivent avoir dans les phrases où ils sont employés.* »

Il faut savoir que l'orthographe, jusqu'au ^{xix}^e siècle n'a pas de forme fixe et certaines graphies sont considérées comme acceptables. La loi Guizot (28 juin 1833) inscrit l'orthographe et la grammaire dans les programmes de « l'Instruction publique ». À cette époque, en effet, beaucoup d'instituteurs ignorent l'orthographe. Celle-ci relevant alors de « l'éducation » (ne parle-t-on pas de « manquement à l'orthographe » ?) plus qu'à « l'instruction », est donnée par les surveillants. Elle est un « code social » au même titre que les règles de politesse. Elle deviendra matière d'enseignement, à part entière, à partir de 1870 et surtout avec l'école laïque, gratuite et obligatoire de Jules Ferry, en 1879.

« La faute d'orthographe » longtemps appelée ainsi, avec un arrière-goût judéo-chrétien, est gravement punie. Aujourd'hui, la « faute » est devenue « erreur » et son statut a évolué : elle appartient à l'étape nécessaire « d'essais-erreurs » avant la maîtrise.

2 Le facteur temps pour l'orthographe

On sait aujourd'hui que l'orthographe a besoin de temps pour être maîtrisée et que 5 ans d'école primaire ne suffisent pas pour son acquisition. La structure même du cerveau fait obstacle avant 10-12 ans. Mais pourquoi ?

La myélinisation

La myéline est une substance grasseuse qui gaine les fibres nerveuses dès la naissance et pendant toute la formation du système nerveux central. Celui-ci régule les fonctions essentielles du corps : motricité, équilibre, perception, intellect, émotion, etc. La myéline favorise la propagation de l'influx nerveux, elle est conductrice des informations. La myélinisation commence au stade prénatal et se poursuit jusqu'à l'adolescence et même plus tard mais en ralentissant. Il faut donc du temps pour que la conduction de toutes les informations soit en place.

La latéralisation et la spatialisation

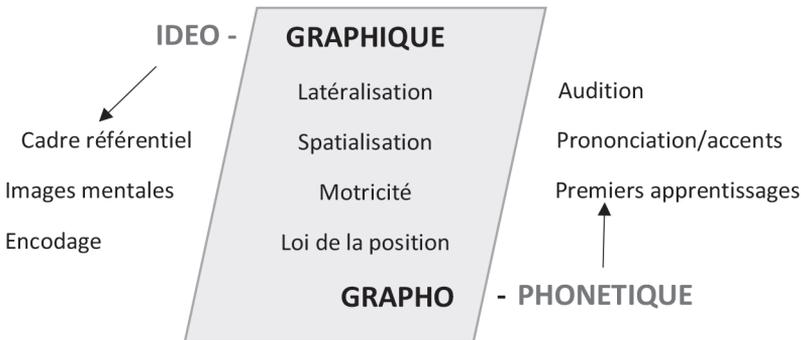
Pour bien maîtriser l'orthographe, il faut avoir bien intégré les notions de **latéralisation** et de **spatialisation** : prendre sa place, se déplacer avec fluidité, comprendre l'espace et l'environnement, avoir une propre représentation corporelle, sont des

points essentiels. Il s'agit d'intégrer progressivement les limites, les directions, les « avant/après » les « devant/derrière » les « sur/sous/à côté ». Ces notions sont fondamentales pour « écrire droit ». Un mauvais rapport à l'espace ne favorise pas l'apprentissage d'un code normé qui exige des accords avec « avant, après », des mots placés « à côté », « dessus » mais « écrits avant ». Autant de subtilités à comprendre en même temps que des règles à apprendre.

3 Les sous-systèmes

L'orthographe est une suite de petits problèmes à résoudre qui demande une construction dans le temps. Il ne suffit pas d'appliquer des règles apprises (et que l'on peut réciter par cœur) ni de raisonner sur des matériaux appris. L'orthographe est un ensemble complexe de sous-systèmes dont chacun a des règles de fonctionnement internes. Ces sous-systèmes sont dépendants les uns des autres et s'appuient sur :

- **Un système graphophonétique** lié à ce que l'enfant entend, comprend et écrit. **130 graphèmes** (le graphème est la plus petite unité de l'écrit) pour **36 phonèmes** (sons). Ex : le son ou phonème [s] ne possède pas moins de 11 graphèmes ou plus petite unité de l'écrit : s – ss – c – ç – sc – x – t – st – tz – sth – ls
- **La forme graphique** qui, elle-même, est doublée d'une maîtrise moteur du geste (**motricité**).
- **Un système idéographique** lié à l'esprit de l'enfant et à sa capacité à décoder le Signifiant (le mot) à partir du Signifié (le sens). Un **morphème** est la plus petite unité de sens. Ce morphème peut être lexical ex : dans « petit » le « t » final (morphème lexical) permettra d'écrire « petite ». Il peut être grammatical. Ex : dans « petits » le « s » final (morphème grammatical) permet de signifier un pluriel.



Que décode l'enfant lors d'une dictée de mots ?

- Soit, il entend le mot (phonétique), pense à un signe (graphie plus ou moins maîtrisée) puis éventuellement envisage une idée (idéo) = **le processus très aléatoire n'est pas stabilisé**. Les erreurs sont alors fréquentes.
- Soit, il entend un mot (phonétique), fait le lien avec une idée (idéo) puis avec le signe (graphie) = **le processus est compris mais, pour autant, reste**

aléatoire car il dépend de l'encodage premier. L'apprentissage est en cours mais incomplet.

- Soit, il entend un mot (phonétique), comprend le signifiant (idéo) et le traduit en signifié exact lié à un bon encodage premier (graphie) = **l'orthographe lexicale est alors maîtrisée.**

4 L'orthographe grammaticale

Elle demande une certaine **maturité cérébrale** pour appliquer, rapidement, la chaîne linéaire des mots, leurs accords au singulier et au pluriel, la subtilité des conjugaisons, les règles de grammaire (parfois arbitraires) et les nombreuses exceptions.

Contextualiser

Il convient, le plus souvent, de partir des erreurs des enfants pour avancer et leur permettre de comprendre les mécanismes internes de l'orthographe. C'est en faisant des manipulations qu'ils construisent progressivement les processus. En partant d'un bref texte, il est possible de comprendre les représentations mentales des élèves car **leurs erreurs sont des représentations mentales** parfois très construites : ils ont souvent de bonnes raisons pour faire les erreurs qu'ils font !

Dans un premier temps, il s'avère donc nécessaire de « constater » les erreurs commises pour travailler efficacement sur celles-ci. Partir d'un texte est ce que l'on appelle « **contextualisation** » ou mise en situation. Bien sûr, les élèves ont déjà des connaissances acquises au préalable et travaillées en classe. Elles sont alors mobilisées pour en voir l'exacte acquisition.

Décontextualiser

Se contenter de « faire rectifier » une erreur en donnant la bonne réponse attendue n'est pas un travail d'apprentissage. Après le constat, commence la réflexion sur la langue, la « **métacognition** ». Ce travail est essentiel car il ouvre sur la compréhension des erreurs et leur rectification. Il demande un questionnement, des hypothèses, des reformulations, une **subvocalisation** (répétition intégrée avec expérimentation) puis une **institutionnalisation** pour que les élèves modifient leurs représentations mentales, les fassent évoluer puis les fixent sur le long terme.

Recontextualiser

Les représentations mentales ayant été efficacement et durablement travaillées, il est temps de réemployer les apprentissages dans un autre contexte (une nouvelle dictée qui reprendra les mots, les règles, les conjugaisons, les accords vus) pour en vérifier la solidité, on parle alors de « **recontextualisation** ». Mais pour échapper à la « courbe de l'oubli » chère à Ebbinghaus¹, l'enseignant s'évertuera à reprendre le plus souvent possible les connaissances précédemment acquises afin de les réactiver fréquemment.

1. Voir la courbe de l'oubli d'Herman Ebbinghaus sur www.delachpl.com/courbe-oubli

Grâce à ces trois phases de « contextualisation » « décontextualisation » et « recontextualisation », l'élève devient un stratège, il a conscience de ses choix, il n'écrit plus en improvisant !

Je retiens

- Il faut du temps pour apprendre l'orthographe car il s'agit de systèmes complexes. La maturité joue un rôle dans cet apprentissage.
- Il est nécessaire d'observer une certaine récurrence pour que l'enfant progressivement intègre à la fois le sens et la graphie d'un mot, la logique d'une règle ou des automatismes.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en construction de séances d'orthographe

Sujet : À partir des documents fournis, vous bâtirez une séance d'orthographe en CE2 (*période 4 de l'année scolaire*) visant à écrire correctement un texte étudié. Vous expliquerez vos différentes étapes ainsi que vos choix didactiques et pédagogiques.



https://cdn.pixabay.com/photo/2021/03/01/13/01/space-6059666_960_720.jpg

► **Document 1 : exercice proposé**

Rappel :

L'adjectif se place devant ou derrière le nom. Il s'accorde :

- en genre : « un produit gazeux/une planète gazeuse »
- en nombre : « une dangereuse mission/des réparations dangereuses »

Complète le tableau en accordant l'adjectif :

un travail <i>dangereux</i>	une mission <i>dangereuse</i>	des réparations <i>dangereuses</i>
un produit gazeux	une planète	des éléments
un soleil <i>lumineux</i>	une étoile	des satellites
un astronaute <i>courageux</i>	une spationaute	des personnes
un ciel <i>étoilé</i>	une galaxie	des espaces
un casque <i>confortable</i>	une combinaison	des vêtements

► Document 2 : texte

Dans l'espace

L'énorme fusée décolle pour rejoindre la station spatiale en orbite autour de la Terre. Thomas Pesquet, astronaute français, est maintenant dans l'espace. Il a des missions dangereuses. Il effectue des réparations complexes. Il dort debout, il est attaché. Chaque jour, il pratique une activité sportive. Tous les objets flottent à l'intérieur de la fusée. (60 mots)

I. La didactique de l'oral

1 Importance de l'oral

L'oral n'est pas inné, il s'apprend

L'oral est à l'origine de tous les apprentissages. Son importance est donc considérable. Un enfant en « insécurité linguistique »¹ ne peut construire solidement des connaissances. En effet, l'oral préexiste à la « chose » scolaire mais pour autant, il n'est pas inné, il se construit. **Si le besoin de communiquer est inhérent à l'être humain, la langue est un code, un acquis social, qui s'apprend.** L'enfant, dans sa deuxième année, entreprend de répéter des mots et commence à les articuler entre eux de façon logique. Toutefois, l'apprentissage est commencé bien en amont par des sons entendus avant la naissance puis toutes les paroles et surtout les intonations qu'il entend dès la naissance. Le langage aide à grandir.

L'enculturation

L'oral a un aspect très affectif, identitaire. L'enfant va vite baigner dans un processus par lequel son environnement va lui transmettre toute la trace humaine qui le précède : les éléments culturels, les normes et valeurs familiales et ancestrales du groupe auquel il appartient. Il s'agit de **l'enculturation**.² On parle alors de « transmission » ou « d'enracinement culturel ». Le lien qui existe notamment avec la mère s'avère donc d'ordre « initiatique », il passe aussi par la parole, la langue maternelle, et par la perception qu'elle lui donne d'autrui : sa relation à l'autre sera beaucoup conditionnée par des codes sociaux internes aux groupes humains et sources, parfois, de difficultés voire d'incompréhension.

L'oral n'est pas innocent.

Posséder une langue donne un certain pouvoir. Savoir s'exprimer offre un confort, une aisance qui permet **d'échapper à la dépendance**. En effet, dépendre des questions d'autrui pour se faire comprendre provoque une forte inhibition. Très tôt, l'enfant doit apprendre non seulement à parler mais aussi à argumenter, expliquer, convaincre, défendre, tout simplement développer son intelligence pour prendre sa place « d'être pensant ».

2 Le langage : fonction humaine à trois dimensions

Le langage au cœur des apprentissages revêt trois fonctions essentielles qui s'effectuent conjointement.

1. Terme du linguiste Alain Bentolila, professeur à l'université Paris Descartes.

2. Terme utilisé par l'anthropologue américaine Margaret Mead (901-1978).

La dimension psychologique

Celle-ci est indissociable de la dimension humaine. Elle conditionne la perception de l'autre, de ce qu'il dit ou de ce qu'on lui dit.

- L'individu parle en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il a construit et de ce que son enculturation lui a donné .
- Il parle aussi en fonction de la confiance qu'il a développée en lui-même.
- Enfin, il parle en fonction de la confiance qu'il a envers les autres.

Attention !

Un enfant qui ne parle pas, ce n'est pas forcément qu'il ne sait pas parler mais ce peut être parce qu'il n'a pas confiance en lui-même ou en les autres.

La dimension sociale

Elle est partie prenante de la communication. Le langage s'apprend en même temps que l'on apprend la relation aux autres.

- L'individu parle parce qu'il vit avec un entourage proche qui s'ouvre de plus en plus au fil des années.
- Le langage de l'enfant est marqué par l'usage qu'en font les adultes autour de lui. Une relation peut être purement injonctive d'un adulte envers l'enfant (ex : *Tais-toi ! Range ta chambre !*) ou bien, au contraire, communicative, interactive (ex : *Pourquoi tu ne ranges pas ta chambre ? Tu aurais plus de place pour jouer, qu'en penses-tu ?*).

La dimension cognitive

Entre le langage et la pensée, le lien est déterminant. **C'est le langage qui structure la pensée et la parole en est son lieu d'émergence.** Il est donc essentiel de laisser l'enfant construire sa pensée même dans une parole hésitante au début mais qui s'affirme au fur et à mesure que la pensée s'élabore.

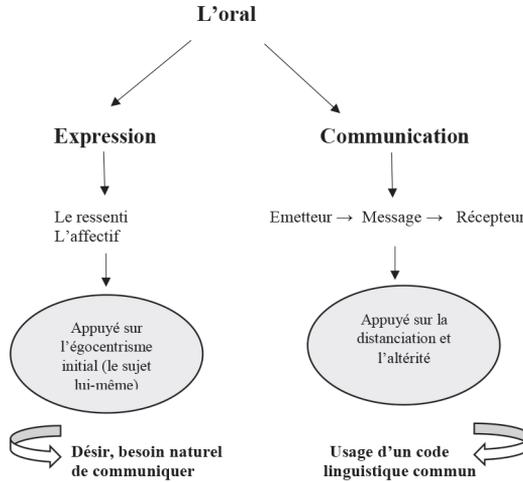
3 Expression et communication

L'égoïsme initial

Le bébé ne peut **exprimer** ses frustrations autrement que par des pleurs. Le monde alors, tourne autour de lui. Cet état, parfaitement naturel alors que l'on ne possède pas les mots, peut toutefois perdurer si l'enfant n'apprend pas à se distancier de ses faims, soifs, peurs pour « dire » ce qu'il ressent. Le cycle 1 travaille beaucoup pour faire sortir l'enfant de cet **égoïsme initial** qui l'empêche d'entrer en communication.

La communication

Lorsque l'enfant « avance en langue », il peut entrer en interaction avec l'autre, il découvre l'**altérité** et le besoin de mettre des mots pour être compris. On parle alors de « communication » puisqu'il devient un **émetteur** qui utilise un **code commun** pour envoyer un **message** orienté vers un **récepteur** identifié.



4 En arrivant en Maternelle

Compétences exigibles fin cycle 1

- Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année (avant 3 ans).
- Comprendre les consignes ordinaires de la classe.
- Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner.
- Prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse.
- Dire ce que l'on fait ou fait un camarade (dans une activité, un atelier).
- Prêter sa voix à une marionnette.
- Raconter une histoire déjà connue en s'appuyant sur les illustrations.
- Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole, en restant dans le propos de l'échange.
- Rappeler, en se faisant comprendre, un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité...)
- Inventer une courte histoire où les acteurs sont correctement posés, avec un événement et une clôture.
- Dire ou chanter chaque année une dizaine de comptines, chansons ou poésies.

En arrivant en Maternelle, les enfants marquent déjà des différences linguistiques. Certains vont évoluer très vite alors que d'autres vont rester dans un « parler à vue ».

Le « parler à vue »

Il s'agit d'une étape normale dans le processus d'apprentissage de la langue. L'enfant aux alentours de 2 ans est dans une perception immédiate où ils nomment les objets lorsqu'ils les voient, c'est « **le parler à vue** ». Il vit aussi beaucoup dans l'implicite où l'autre, pense-t-il, comprend ce qu'il dit. Il peut claironner « *je l'ai* » et s'étonner que maman lui demande « *tu as quoi ?* » : ne devrait-elle pas comprendre ? Progressivement, il va commencer à nommer des objets « absents ». C'est une période de « nominalisation » des objets. Il est alors essentiel (notamment en cycle 1) d'employer un **lexique verbal** très riche pour le préparer à « articuler le monde ».

S'il s'agit d'une étape normale, certains enfants, néanmoins n'évoluent pas et restent dans la nominalisation. Certes, les verbes sont introduits mais ils se limitent à « *être, avoir, faire* » et à de nombreux verbes génériques : « *voir, donner, dire* », etc. Il est alors essentiel d'enrichir ce lexique pour apprendre à nuancer son propos et sa pensée : « *observer, regarder, percevoir, offrir, proposer, prononcer, expliquer, etc.* » Ces verbes ne sont pas plus difficiles à enregistrer pour ces cerveaux tout neufs et les enfants, à l'heure de la lecture, comprendront mieux ce qu'ils lisent.

La complexité syntaxique

Même si l'enfant de 2 ans est dans le parler à vue et la nominalisation, certains ont déjà acquis une certaine **complexité syntaxique** bien avant de l'utiliser. Ils ont compris, grâce à la parole de leur entourage, toutes les articulations de la langue. Ils ont saisi l'interaction des éléments les uns sur les autres. Ils perçoivent les nuances de cause, conséquence, but, manière. Ils repèrent les constructions de phrases complexes. Ils vont alors progresser très rapidement. À 3 ans, un enfant peut déjà posséder une conscience syntaxique construite à 80 %. Ils vont très vite l'utiliser et « avancer en langue ».

Le rôle de l'école

Cycle 2. « Accorder un temps important chaque jour à la pratique orale : écoute, prise de parole, dialogue avec le maître »

Cycle 3. « Continuer à consacrer un temps significatif aux activités orales : expression orale, analyse des réponses. » (BO n° 37 du 26 août 1999)

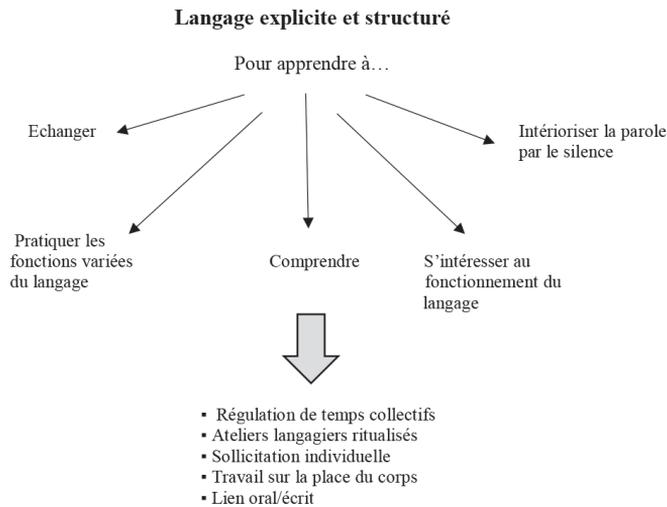
Compétences exigibles fin cycle 2

- Rappporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre.
- Dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine) et en l'interprétant.
- En situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif) proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sa mise en mots (lexique, syntaxe).
- Dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère.
- Lire à haute voix un court passage en restituant correctement la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement).

Compétences exigibles fin cycle 3

- Raconter, décrire, questionner, expliquer.
- Commencer à argumenter.
- Commencer à expliquer son point de vue, exercer son sens critique, son jugement.
- Justifier, dialoguer.
- Dire de mémoire un texte en prose ou en vers.
- Répondre oralement à des questions sur un texte lu.

L'absence d'un vocabulaire riche touche à l'être même, sans langage nous sommes privés de la conscience de nous-mêmes : nous ne pouvons communiquer, penser notre vie intérieure, reconnaître nos émotions.

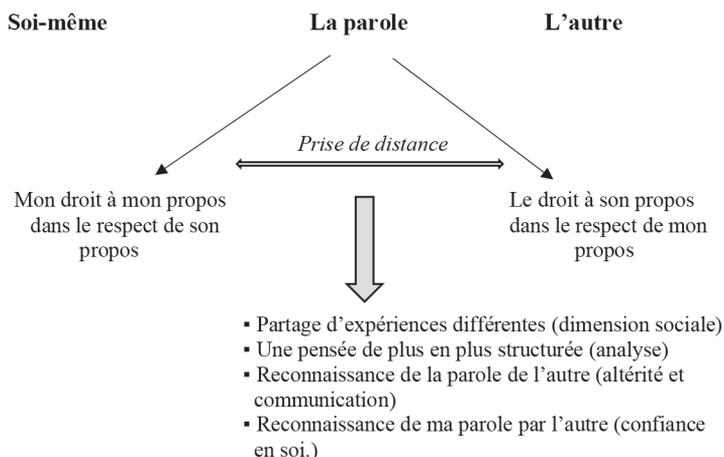


L'école a un rôle essentiel, dès la maternelle, pour consolider le lexique. L'enseignant doit se donner une discipline stricte pour ne pas être lui-même dans la nominalisation facile. Son langage doit être clair, accessible mais précis pour offrir un « **bain linguistique** » satisfaisant. La parole n'est pas seulement une « courroie de transmission », elle doit devenir un véritable **objet d'étude** en classe auquel il faut consacrer des séances ritualisées et fréquentes.

- En petite et moyenne sections, il s'agit de développer les compétences d'attention, de persévérance, d'intérêt pour le travail à travers de nouvelles formes d'activités et surtout de nouvelles formes de relations sociales.
- En grande section, avec des apprentissages plus structurés à l'écrit ou à l'oral, il convient de s'assurer de la compréhension des textes lus, développer toujours plus le vocabulaire, offrir la possibilité de prendre la parole.
- En cycles 1-2-3, il est important de travailler :
 - La **concentration** en travaillant l'**intériorisation** (afin de favoriser la structuration de la pensée).
 - Les **images mentales** : l'enfant doit avoir une « pensée dynamique » qui va au-delà « d'ici-maintenant » mais qui, au contraire, envisage des possibles et les imagine.

- **Le lien entre « culture » et « parole intérieure »** afin de nourrir sans cesse son intelligence.
- Travailler sur ses **émotions** pour en prendre conscience et être capable de les exprimer.
- Travailler les « **repères** » sociaux, relationnels, langagiers.

Des ateliers de « parole » sont à systématiser et ce le plus longtemps possible. Ils permettent d'avoir une attitude de **métacognition**, un temps de **distanciation** pour étudier le code et ses effets. Il s'agit d'atelier de mises en situation suivies d'analyse du verbal, du non verbal.



Les ateliers permettent de développer des opérations mentales essentielles :

- a. La **mémorisation** de textes dès le cycle 1, travaille sur l'**oralisation**, la « mise en voix » de textes que l'enfant n'a pas à inventer. Ce sont des activités ludiques de théâtralisation qui favorise l'appropriation de textes.
- b. La **compréhension** à l'oral, c'est recevoir un message, le comprendre et réagir en fonction de celui-ci, c'est être un **récepteur réel**, s'impliquer.
- c. **La manipulation et le transfert** : il s'agit d'utiliser un message reçu en le réemployant à bon escient dans un autre contexte en bon acteur de son oral, devenir un **émetteur efficace**.
- d. **L'analyse** fait de l'oral un vrai **objet d'étude** : qu'est-ce qui s'est joué ici ? Comment ? Pour qui ? Quels outils utilisés ? Etc. Le code oral étant beaucoup dans l'implicite, son analyse permet de le comprendre.
- e. **La synthèse** fixe l'oral comme **discipline** qui s'apprend pour passer de l'implicite à l'explicite.
- f. **L'autoévaluation** est une manière de découvrir **SA** place dans le groupe sans prendre toute **LA** place.

Le rôle de l'enseignant

- **Une parole rassurante** : L'enseignant pilote le travail, l'analyse. Il régule, observe, évalue, identifie les obstacles, détecte et résout les problèmes. Il écoute les enfants parler pour effectuer une remédiation.
- **Une parole sécurisante** : Il a un rôle d'étayage. Il crée un climat de confiance, parle avec l'enfant, propose un langage précis, structuré, élaboré. Il encourage, stimule, reformule, explicite et valorise (même les prises de parole les plus petites). Il fait travailler la communication non verbale.
- **Une parole accompagnatrice** : Il est tuteur du langage. Il vit et partage les situations avec les enfants, il théâtralise. Il sollicite les non-parleurs (le langage des tout-petits et des non-parleurs ne peut être sollicité en collectif.)
- L'enseignant fait travailler **la compréhension** :
 - Apprendre à écouter (pour mémoriser, comprendre, se représenter, agir).
 - Conduire dans la durée un travail explicite sur la consigne (en grande section, les enfants doivent être capables de travailler avec une consigne générale).
 - Faire des liens texte-images.

Exercez-vous !

Construire une séance d'oral

À partir de la photo ci-dessous, vous bâtirez une séance d'oral en CE2 (période 4). L'objectif de la séquence sera : « Décrire avec précision un paysage ». Vous aurez le souci d'expliquer vos étapes, vos choix pédagogiques et didactiques.



Whangarei, Nouvelle-Zélande

Mathématiques

Épreuve de leçon

L'épreuve porte successivement sur le français et **les mathématiques**.

Elle a pour objet **la conception et l'animation d'une séance d'enseignement à l'école primaire dans chacune de ces matières**, permettant d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise des compétences pédagogiques du candidat.

Le jury soumet au candidat **deux sujets de leçon**, l'un dans l'un des domaines de l'enseignement du français, **l'autre dans celui des mathématiques**, chacun explicitement situé dans l'année scolaire et dans le cursus de l'élève.

Afin de construire le déroulé de ces séances d'enseignement, le candidat dispose en appui de chaque sujet d'**un dossier fourni par le jury et comportant au plus quatre documents de nature variée** : supports pédagogiques, extraits de manuels scolaires, traces écrites d'élèves, extraits des programmes...

Le candidat présente successivement au jury les **composantes pédagogiques et didactiques de chaque leçon et de son déroulement**.

Chaque exposé est suivi d'un entretien avec le jury lui permettant de faire préciser ou d'approfondir les points qu'il juge utiles, tant sur les **connaissances disciplinaires que didactiques**.

Durée de préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (français : trente minutes, l'exposé de dix à quinze minutes est suivi d'un entretien avec le jury pour la durée restante impartie à cette première partie ; **mathématiques : trente minutes, l'exposé de dix à quinze minutes est suivi d'un entretien avec le jury pour la durée restante impartie à cette seconde partie**).

Coefficient 4. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire

Méthodologie de l'épreuve en mathématiques

A. Présentation de l'épreuve

1 La didactique

La didactique est « **l'art d'enseigner** » qui vise à instruire en cherchant la meilleure façon de **transposer** les savoirs savants en savoirs enseignables. La préoccupation première d'un didacticien est d'étudier, de comprendre, de décrire et d'expliquer le lien étroit existant entre l'enseignement et l'apprentissage afin d'améliorer le processus de transmission et d'acquisition des différents contenus disciplinaires en milieu scolaire.

Pour se préparer au mieux à cette partie de l'épreuve en mathématiques, il faut maîtriser les concepts inhérents à chaque notion dans les domaines mathématiques et être en mesure d'en faire une **transposition didactique**. Cela sous-entend une maîtrise disciplinaire dans le domaine numérique, géométrique et métrique.

La fréquentation régulière de manuels scolaires, d'exercices et d'exemples d'activités proposés aux élèves et de productions d'élèves permettra une prise de recul nécessaire pour appréhender les situations proposées. Ainsi, l'accès à l'analyse devient possible afin de comprendre les intentions des auteurs des documents proposés.

2 L'épreuve

Dans l'épreuve didactique en mathématiques du CRPE, il est primordial de prendre le temps de lire le sujet et de prendre connaissance du contenu des documents proposés à la lumière de la **consigne**.

Il vous sera demandé d'analyser des travaux d'élèves ou des extraits de manuels. Pour cela, cherchez avant tout à comprendre la notion et le concept sous-jacent. Ensuite, regardez de près le niveau de la classe à laquelle l'activité est proposée afin d'être en mesure d'analyser finement les difficultés réelles ou à anticiper.

- **S'il s'agit d'analyser des travaux d'élèves, commencez par résoudre la situation en premier lieu.** Ceci vous permettra d'anticiper les difficultés propres à l'exercice et de pointer les connaissances incontournables nécessaires pour le réaliser.
 - Mettez en exergue le concept inhérent à l'activité.
 - Il est utile de lire soigneusement la consigne formulée aux élèves afin de relever une éventuelle ambiguïté.
 - Ensuite, situez l'activité dans un niveau de classe d'âge et vis-à-vis du programme.
 - Pensez une activité **différenciée** afin d'aider les élèves en difficulté.

- **S'il s'agit d'analyser des extraits de manuels, cherchez si l'activité proposée est conforme aux attentes des instructions officielles.**
 - Ensuite, définissez l'objectif principal de l'activité et les prérequis nécessaires à son acquisition.
 - Anticipez les éventuelles difficultés pour les élèves.
 - Réfléchissez à une éventuelle **remédiation**.
 - Cherchez les objectifs secondaires d'ordre méthodologique liés au socle commun.
 - Pensez les modalités de l'activité (individuelle, par binôme, par groupe, collective).
 - Et pour finir, situez cette activité dans **une progression de séquence, une progression d'année ou une progression de cycle**.

3 Quelques conseils

- Une connaissance solide des textes officiels est de rigueur concernant les attendus de fin de cycle du bulletin officiel et les compétences du socle commun.
- Vous devez aussi avoir connaissance des repères de progressivité des apprentissages.
- Une visibilité de l'ensemble des compétences travaillées en mathématiques de la maternelle jusqu'en CM2 est nécessaire pour répondre aux impératifs de la continuité des apprentissages à travers les cycles.
- Cela implique par la force des choses de connaître les **compétences** attendues au début du collège à la fin du cycle 3 (liaison CM1/CM2/6^e).

Pour vous aider dans ce travail de visibilité globale sur les apprentissages, des **repères annuels de progression** ont été élaborés pour chaque cycle qui permettent la mise en place d'un enseignement structuré à chaque année du cycle avec des indications de temporalité par période d'enseignement.

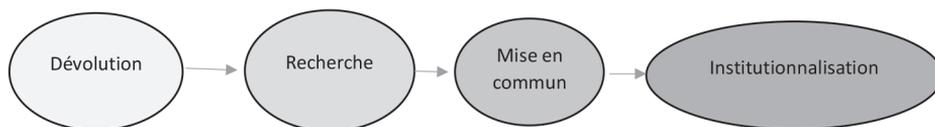
B. Les différentes étapes d'une séance mathématique

1 La situation-problème

L'élève apprend lorsqu'il est confronté à une **situation-problème**. Il s'agit d'une « énigme » à résoudre dont il possède déjà des éléments mais pas tous. L'élève va devoir, dès lors, se mettre en situation de recherche et d'analyse pour approcher la solution à travers des hypothèses à vérifier. L'enseignant l'aide dans ce protocole.

C'est en agissant qu'il met en place des **procédures** personnelles qui lui permettront l'accès à de nouveaux concepts.

Généralement, une séance suit le schéma suivant :



Ce découpage n'est pas systématique mais il s'agit d'une base qui permet de repérer la structure d'une séance présentée dans un manuel.

Des allers-retours entre les phases sont possibles.

2 L'étape de la dévolution

Le point de départ de toute séance consiste en **la problématisation de la notion à enseigner**. Pour entraîner les élèves dans cette situation-problème, l'enseignant s'assure que le contexte et le vocabulaire sont accessibles aux élèves.

Il prête une attention particulière à **la consigne** et la fait reformuler par les élèves. Les élèves s'approprient cette situation-problème qui devient la leur. Il s'opère alors **le phénomène de dévolution**. Les élèves auront envie de se mettre au travail et de chercher pour trouver une solution à cette situation qui fait sens pour eux.

Si la situation nécessite l'introduction d'un nouveau matériel, il faut laisser le temps aux élèves pour le découvrir afin qu'ils se l'approprient.

Pour résumer, l'enseignant est responsable de cette phase de dévolution :

- Il met les élèves en projet en présentant la situation.
- Il explicite le contexte et le matériel.
- Il laisse le temps de l'appropriation de la situation et du matériel.
- Il engage les élèves dans l'action.

3 L'étape de la recherche

Cette phase est cruciale et détermine la qualité de l'apprentissage qui va suivre.

- L'enseignant organise le travail avec **des modalités différentes et variées** afin d'optimiser le travail. Il passe d'une organisation individuelle, au travail par binôme, etc.
- Le temps de **travail individuel** personnel est propice aux activités nécessitant **une intériorisation** de l'apprentissage et un degré de concentration soutenue (tracés, calcul réfléchi, entraînement...)
- Le travail par binôme favorise **les interactions et la confrontation des procédures** entre pairs. Ceci permet aux élèves d'argumenter et de s'opposer pour convaincre.
- Le travail de groupe par 3 ou 4 s'impose quand la tâche est plurielle et nécessite une répartition des rôles.

Le travail par groupe permet de répondre à l'hétérogénéité de la classe en favorisant les interactions, la communication et la socialisation. L'enseignant prend soin de varier les modalités de travail au cours d'une séance en fonction des objectifs à atteindre.

4 L'étape de mutualisation ou de la mise en commun

Les élèves vont pouvoir partager leur résultat de recherche avec leurs pairs. Ils vont expliciter leur procédure. La confrontation appelée « débat sociocognitif » permet la rencontre de constructions cognitives et de représentations.

L'enseignant aura repéré au préalable **les diverses procédures**. Il les fait émerger et fait converger les éléments saillants qu'il souhaite mettre en avant au profit d'apprentissages. Il met en relief les éléments positifs et négatifs des différentes procédures. Il sera amené à réguler et à conduire le débat.

5 La phase d'institutionnalisation

L'enseignant est le garant du savoir. Il va guider les élèves à élaborer **une trace écrite** résultant de ce qui a été appris en cours de la séance et de la séquence.

Cette trace écrite est un consensus collectif sous le regard de l'enseignant qui amène les élèves à **passer du tâtonnement à la connaissance experte**. Il aide à la reformulation pour obtenir une syntaxe de qualité et donne le vocabulaire précis propre au nouvel apprentissage.

Cette trace écrite est en lien direct avec les objectifs visés.

6 La différenciation pédagogique

Lors d'une séance d'apprentissage, l'enseignant est souvent amené à pratiquer la **différenciation pédagogique**. En effet, les élèves n'ont pas tous le même rythme pour apprendre et pour exécuter une tâche. Ils n'ont pas tous le même niveau de compétences par rapport à un même objectif d'enseignement.

L'enseignant différencie les consignes, la quantité de travail à réaliser, les supports. Il utilise aussi les **variables didactiques** (différencier par exemple la valeur des nombres en jeu dans un calcul ou dans un problème).

Toute séance d'apprentissage est suivie d'une **phase d'exercices, de consolidation et de réinvestissement**. Si l'exercice et la consolidation reprennent le même contexte de la séance pour travailler la notion, le réinvestissement la décontextualise et permet d'asseoir la compétence. Il permet ainsi **l'ouverture vers l'interdisciplinarité et des prolongements** qui ouvrent sur d'autres notions.

Il faut toujours garder en mémoire quand on bâtit une séquence et une séance que **l'évaluation** en fait partie intégrante. L'évaluation ponctue l'unité d'apprentissage et aura une valeur différente en fonction du moment de l'évaluation. Il faut toujours veiller à ce que l'évaluation soit en totale cohérence avec l'unité d'apprentissage abordée.

C. Le nombre

1 La construction du nombre

Deux aspects du nombre entier

Le nombre entier comporte deux aspects : l'aspect cardinal et l'aspect ordinal.

- **Aspect ordinal** : le nombre est défini par rapport à la position d'un objet dans une collection. Par exemple, le nombre 4 signifie le quatrième élève dans le rang, le quatrième objet d'une collection.

- **Aspect cardinal** : le nombre est lié à la taille d'une collection. C'est le nombre d'éléments d'une collection donnée. Dans ce cas le nombre 4 signifie les 4 élèves du rang, les 4 objets d'une collection. Il est lié à une quantité et permet de répondre à la question « *combien... ?* »

Si dans un premier temps, la représentation du nombre se construit sans avoir recours au comptage mais en utilisant la correspondance un à un, cette représentation évolue par **l'action de compter** et permet de **passer du concept concret lié à des objets au concept abstrait du nombre**.

La comptine numérique

Les nombres sont nommés et symbolisés, classés suivant une liste ordonnée « **la comptine numérique** ». L'apprentissage de la comptine numérique permet de s'affranchir de la mise en correspondance un à un et permet de dire par comptage et dénombrement le nombre d'éléments d'une collection. On s'aperçoit que les deux aspects du nombre entier sont étroitement liés.

Le fait de nommer et de symboliser les nombres posait un problème : il faut autant de mots et de symboles qu'il y a de nombres, soit une infinité. De cette problématique va naître le système de numération de base 10 avec l'invention du zéro pour représenter les ensembles vides. Le zéro est donc un nombre entier naturel en lui-même.

La construction du nombre dès l'école maternelle est liée à deux étapes importantes :

- L'apprentissage de la comptine numérique.
- L'apprentissage du dénombrement.

2 La construction du concept du nombre chez l'enfant

Le subitizing

Cette construction démarre précocement chez l'enfant. Un bébé de quelques mois aurait la capacité de reconnaître immédiatement de petites quantités de 2 à 3 objets. Cette capacité se nomme le **subitizing** : la faculté de percevoir globalement une quantité sans recours au comptage. Cette faculté se travaille dès l'école maternelle avec la perception immédiate de collections rangées sous la forme de constellations, sur un dé, sur les doigts d'une main, sur une carte allant jusqu'à 10.

Le concept du nombre

D'autre part, l'enfant est capable très tôt d'ordination en rangeant des objets du plus petit au plus grand. Mais la construction du concept du nombre se met en place à partir du moment où l'enfant a la capacité de **verbaliser les nombres dans leur usage quotidien sous leurs formes ordinale et cardinale**. Viendra ensuite l'apprentissage du dénombrement pour calculer et pour quantifier.

Rachel Gelman, chercheuse canadienne, professeur émérite de psychologie à l'université de Rutgers et codirectrice du centre de sciences cognitives, a mis en évidence cinq aptitudes, cinq principes selon lesquels l'enfant apprend à compter :

1. **L'adéquation unique** : il s'agit de la correspondance terme à terme. À chaque objet pointé, décompté correspond un mot et un seul dès l'âge de deux ans et demi.
2. **L'ordre stable** : dès l'âge de 3 ans, la suite numérique (un, deux, trois...) est fixe et ne change pas.
3. **Le principe cardinal** : le dernier mot énoncé par suite du comptage donne le cardinal de la collection, la quantité des objets présents dans la collection. L'enfant dès l'âge de 4 ans est capable d'énoncer la quantité à la suite du comptage d'une petite collection.
4. **L'abstraction** : la collection peut être composée d'éléments homogènes ou hétérogènes. Cela n'a pas d'incidence sur le dénombrement. Cette aptitude apparaît avec l'apparition du langage.
5. **La non-pertinence de l'ordre** : dès l'âge de 4 ans, l'enfant comprend que le comptage peut être démarré à partir de n'importe quel objet de la collection car ceci n'a pas d'incidence sur le résultat final.

Il faut attendre l'âge de 8 ans environ pour que le concept du nombre soit acquis. Cette acquisition se poursuit avec le développement de l'enfant et l'évolution des stratégies de calcul, de résolution de problèmes et de la construction de plus en plus complexe allant du nombre entier au nombre relatif, etc.

3 La manipulation et la construction du nombre

Les Représentations mentales

La manipulation est indispensable à l'appropriation du savoir. Elle permet de créer à partir de situations réelles, grâce au matériel, des **représentations mentales**. Cette étape est cruciale pour permettre aux enfants de passer de la représentation réelle vers les symboles et vers l'abstraction.

Les élèves ont besoin d'agir dans **des situations concrètes** sur du matériel, **ils manipulent**, se représentent par des dessins ou des schémas la situation. **Cette succession d'étapes qui va du concret à l'image puis vers le symbole est indispensable pour permettre l'accès aux concepts** et à la réussite du plus grand nombre d'élèves. Le matériel permet de modéliser la situation. C'est ainsi que se fait le chemin vers l'abstraction à travers l'introduction de symboles.

La verbalisation et la manipulation

Manipuler c'est aussi **verbaliser l'action** par les interactions entre les élèves. L'élève explique ce qu'il fait, décrit sa procédure et tente de comprendre la démarche des autres élèves. C'est extrêmement important d'amener les élèves à **prendre conscience des différentes stratégies** pour résoudre une situation-problème. C'est ainsi que l'élève a la capacité d'évoluer d'une stratégie de tâtonnement à une stratégie experte.

Manipuler apprend aussi à l'élève à comprendre que l'erreur est une étape dans l'apprentissage. L'élève qui identifie son erreur est en mesure de la dépasser dans de nouvelles situations de plus en plus complexes.

D'autre part, la manipulation permet à l'enseignant de gérer **l'hétérogénéité des élèves**. Il peut proposer à tous les élèves grâce au matériel des situations d'apprentissage différenciées avec le même objectif d'enseignement.

D'habitude, à l'école maternelle la manipulation reste une pratique courante. Il faut la poursuivre à l'école élémentaire à chaque nouvel apprentissage et tant que les élèves en ont besoin. Le matériel doit être varié et accessible aux élèves. **L'enseignant doit mettre l'élève en situation de découvertes et de recherche de résolution de situations-problèmes**. L'élève explore, tâtonne, se confronte à l'erreur et apprend à recommencer pour réussir.

4 Les activités à l'école maternelle pour construire le concept du nombre

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

► Utiliser les nombres :

- Évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques.
- Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
- Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou pour comparer des positions.
- Mobiliser des symboles analogiques, verbaux ou écrits, conventionnels ou non conventionnels pour communiquer des informations orales et écrites sur une quantité.

► Étudier les nombres

- Avoir compris que le cardinal ne change pas si on modifie la disposition spatiale ou la nature des éléments.
- Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente.
- Quantifier des collections jusqu'à dix au moins ; les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix.
- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.
- Dire la suite des nombres jusqu'à trente.
- Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix.

Le nombre se construit dans la durée par un apprentissage **spiralé** à travers des situations tirées du quotidien de l'enfant. La journée est ponctuée de moments riches pour construire le concept du nombre.

À travers les rituels, les comptines, les jeux de doigts..., l'enfant apprend et mémorise la suite des nombres, il apprend à décomposer le nombre, etc. Dans la salle de motricité à travers les jeux par équipe (2,3 ou 4 joueurs... Le premier, le deuxième... joueur, 4 bracelets pour 4 joueurs...) il apprend à dénombrer, à se représenter des quantités, à connaître l'aspect ordinal, à utiliser la correspondance terme à terme.

L'affichage de la bande numérique avec l'écriture chiffrée permet de visualiser la correspondance écrite des nombres. Les constellations, les dessins des doigts apprennent à dénombrer des petites quantités ainsi que toutes les manipulations par des jetons, des cartes, des dés...

5 Les activités à l'école élémentaire pour construire le concept du nombre

Systeme de numération

Le concept du nombre se construit dans la continuité de l'école maternelle. Les élèves apprennent le système de numération avec :

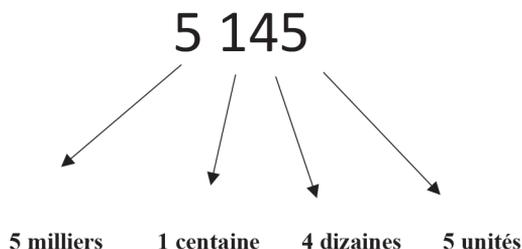
- Son alphabet chiffré (10 chiffres pour écrire une infinité de nombres).
- Les règles d'un système de numération à base 10.

Ce **système de numération dit de position** permet d'écrire tous les nombres entiers naturels en utilisant 10 symboles, appelés les chiffres de la numération (0,1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

L'acquisition du concept du nombre est intrinsèquement liée à la compréhension de la double spécificité de notre système de numération :

- Le chiffre change de valeur en fonction de sa position dans le nombre.
- Les différentes unités dans le nombre sont liées entre elles par des relations décimales

Aspect position de la numération



Aspect décimal de la numération

Dix unités d'un certain ordre sont égales à une unité de l'ordre immédiatement supérieur

10 unités = 1 dizaine

1 centaine = 10 dizaines

Donc 1 centaine = 100 unités

1 millier = 10 centaines

etc.

Il faut veiller à travailler avec les élèves parallèlement cette double spécificité. Sans quoi, l'acquisition du concept du nombre reste incomplète et des erreurs majeures persisteront chez les élèves à l'entrée en cycle 3.

Exemples de difficultés rencontrées en classe :

Attendus de fin de cycle 2

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

► Concernant l'aspect positionnel :

Consigne : « *Recompose ce nombre* ».

■ Production d'Alice, élève de CE2

8 dizaines + 5 unités = 85
8 centaines + 9 unités = 89
7 unités + 3 dizaines + 6 centaines = 736
4 dizaines + 5 centaines = 45

On remarque la juxtaposition des chiffres mais Alice ne prend pas en compte la valeur des unités

■ Production de Marc, élève de CE2

8 dizaines + 5 unités = 85
8 centaines + 9 unités = 89
7 unités + 3 dizaines + 6 centaines = 637
4 dizaines + 5 centaines = 54

On remarque une prise en compte de l'ordre des unités : les centaines puis les dizaines puis les unités. Mais Marc ne prend pas en compte le zéro pour marquer la position des différentes unités.

► Concernant plus particulièrement l'aspect décimal de la numération :

Consigne : « *Recomposer un nombre avec plus de 10 unités à certains ordres.* »

■ Production de Samuel, élève de CE2

2 dizaines + 15 unités = 215
4 centaines + 12 dizaines = 412
5 centaines + 22 dizaines + 15 unités = 52215

Dans cet exercice, il s'agit ici de recomposer un nombre en tenant compte des relations entre les différentes unités (aspect décimal) : la juxtaposition des chiffres ne permet plus de trouver la bonne réponse.

Même erreur que précédemment : juxtaposition des chiffres sans prise en compte de la valeur des unités.

■ **Production de Charlotte, élève de CE2**

$$2 \text{ dizaines} + 15 \text{ unités} = 17$$

$$4 \text{ centaines} + 12 \text{ dizaines} = 412$$

$$5 \text{ centaines} + 22 \text{ dizaines} + 15 \text{ unités} = 537$$

Il ne s'agit pas d'une juxtaposition : charlotte a compris qu'il y avait des relations entre les différentes unités mais ne sait pas les mobiliser. Elle additionne les unités avec les dizaines.

■ **Production de Lucie, élève de CE2**

$$\text{a- } 8 \text{ dizaines} + 5 \text{ unités} = 85$$

$$\text{b- } 8 \text{ centaines} + 9 \text{ unités} = 809$$

$$\text{c- } 7 \text{ unités} + 3 \text{ dizaines} + 6 \text{ centaines} = 637$$

$$\text{d- } 4 \text{ dizaines} + 5 \text{ centaines} = 540$$

$$\text{e- } 2 \text{ dizaines} + 15 \text{ unités} = 35$$

$$\text{f- } 4 \text{ centaines} + 12 \text{ dizaines} = 412$$

$$\text{g- } 5 \text{ centaines} + 22 \text{ dizaines} + 15 \text{ unités} = 537$$

Lucie n'a pas de difficulté dans la prise en compte de la position des différentes unités et du rôle du zéro. En revanche, elle a des difficultés à mobiliser les relations entre les différentes unités.

Toutes ces difficultés dans la maîtrise du système décimal de numération entraînent des difficultés de conversions dans le système métrique. Mais aussi des difficultés dans le calcul et dans la résolution de problèmes.

- Tous les jeux d'échanges de paquets de 10 unités contre 1 unité différente de rang supérieur permettent de travailler cet aspect décimal de la numération.
- Le matériel à fréquenter d'une manière régulière et à travers des rituels est un facteur de réussite : des buchettes, de la monnaie, du matériel multibase...

L'invention du Zéro, symbole 0, a permis d'indiquer dans le nombre les emplacements ne possédant pas d'unité d'un ordre donné.

La numération décimale orale comporte certaines incohérences et irrégularités qui peuvent être sources de difficultés dans la compréhension des nombres chez les élèves. Donc l'enseignant explicite ces irrégularités et anticipe les difficultés. Il donne le temps nécessaire aux élèves pour intégrer et assimiler ces irrégularités.

6 Les nombres décimaux à l'école primaire

Attendus de fin de cycle 3

- Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux.
- Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux.
- Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux et le calcul.

Créer la nécessité

Les nombres décimaux se travaillent à l'école à partir du CM1. Leur apprentissage va jusqu'au millième.

Tout d'abord, il faut créer la nécessité des nombres décimaux. À partir du questionnement du quotidien : *combien mesures-tu ? Quel âge as-tu ? Combien pèses-tu ? Combien mesure ton crayon ? Ta table ?...* Les élèves prennent conscience que dans la plupart des cas, on a affaire à des nombres entiers plus une fraction du nombre (1 m 50, 48 kg 400, 9 ans et 3 mois...) et on arrive à la conclusion que les nombres entiers sont insuffisants pour répondre aux mesures de la vie réelle. D'où la nécessité d'un autre ensemble de nombres que nous appelons les nombres décimaux.

Entrée par les fractions

À partir de ce constat, l'entrée par les fractions pour enseigner les décimaux devient une évidence. Tout le travail amorcé en cycle 2 sur les nombres entiers se poursuivra sur les nombres décimaux :

- Composer et recomposer les nombres.
- Travailler sur la numération de position.
- Pratiquer la droite numérique pour placer, intercaler et encadrer des nombres.
- Exercer le calcul réfléchi.
- Créer le lien avec la vie au quotidien pour donner du sens aux nombres.

Exercez-vous !

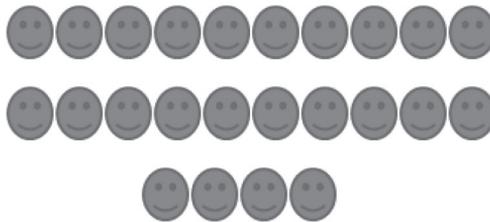
Donnez-vous des repères dans l'apprentissage du nombre

1. Dans cet exercice donné à des élèves de CP observez les 2 productions d'élèves

- a) Analysez les procédures de ces deux élèves. Donnez une explication de l'origine de leur erreur.
- b) Quelle remédiation pourriez-vous apporter à chacun d'eux ?
- c) Quelles sont les stratégies possibles pour répondre à cet exercice ?

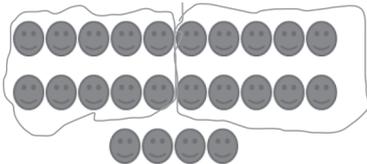
Exercices :

Consigne : « *Entoure pour faire des paquets de 10, puis complète la phrase* ».



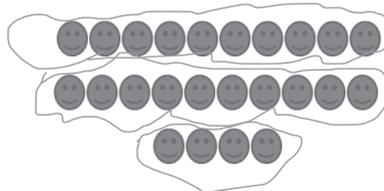
Il y a..... paquets de 10 œufs
 et.....œufs seuls.
 Cela fait.....œufs en tout.

▪ Travail de Michel



Il y a 2 paquets de 10 œufs
 et 4 œufs seuls.
 Cela fait 24 œufs en tout.

▪ travail de Louison



Il y a 3 paquets de 10 œufs
 et 4 œufs seuls.
 Cela fait 34 œufs en tout.

2. Les élèves font fréquemment des erreurs dans des situations d'utilisation des fractions décimales ou des nombres décimaux. Ces erreurs récurrentes sont typiques de certaines étapes de l'apprentissage. Donnez une explication de la source de ces erreurs :

- a) $2,7 + 3,5 = 5,12$
- b) $4,37 < 4,145$
- c) $27,62 \times 10 = 270,62$
- d) $8,6 < 8,60$

3. Un enseignant propose les exercices suivants à ses élèves.

- a) Que cherche-t-il à évaluer à travers ces 3 exercices ?
- b) Analysez les réponses de cet élève et identifiez le type d'erreur qu'il commet.
- c) Quelle aide pourriez-vous apporter à cet élève ?

a- Entoure la fraction égale à 12,7

$$\frac{12}{7}$$

$$\frac{127}{10}$$

$$\frac{7}{12}$$

$$\frac{127}{100}$$

b- Choisis le nombre décimal égal à $87 + \frac{3}{100}$

87,300

873,100

87,03

90,100

c- Entoure le nombre décimal égal à la fraction suivante : $\frac{345}{100}$

0,345

3,45

34,5

345,100

D. Nombres et calcul

Les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication et division) peuvent être étudiées pour elles-mêmes ou bien comme un outil au service de la résolution de problème.

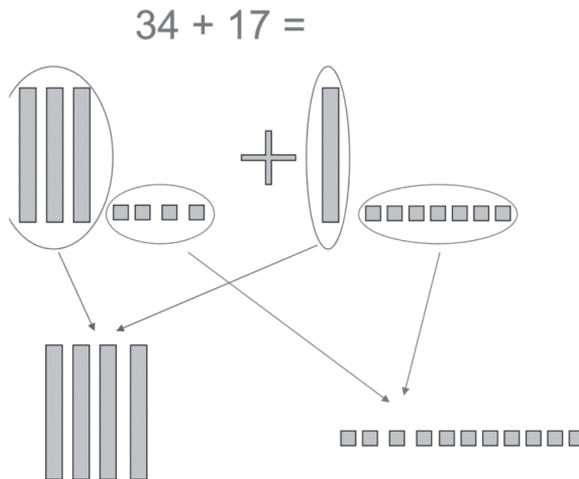
1 L'addition et la soustraction à l'école élémentaire

Avant d'apprendre la technique en tant que telle, il faut donner accès au sens à travers des situations simples d'ajout ou de retrait d'objets. En manipulant, les élèves explicitent leurs démarches et leur stratégie pour trouver le résultat : le surcomptage, le décomptage, mais aussi ajouter, barrer, retrancher... Le recours au dessin et au schéma est nécessaire après l'étape de la manipulation.

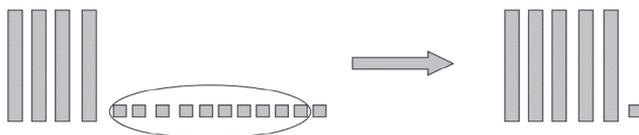
L'addition

Les élèves sont amenés à construire au fil des apprentissages la table d'addition. Ils fréquentent la notion de double et de moitié et les relations arithmétiques simples entre les nombres.

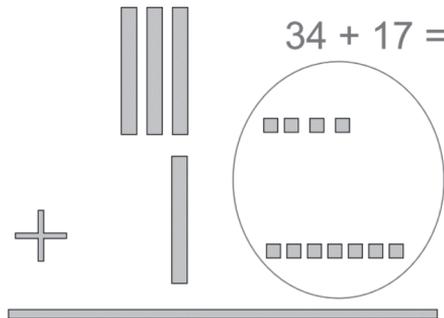
Exemple de manipulation avec du matériel multibase



L'échange et conversion



On pose et on apprend la technique avec le matériel



La soustraction

Elle comporte 3 sens (le reste, le complément ou ce qui manque, l'écart ou la différence).

Exemples :

- Aline a 40 billes, elle en prête 12. Combien lui reste-il ?
- Aline a 12 euros. Elle voudrait acheter une BD à 15 euros. Combien d'argent lui manque-t-il ?
- Sophie a 16 cartes. Arthur a 25 cartes. Qui a le plus de cartes ? Combien de cartes en plus ?

Il existe plusieurs méthodes ou techniques pour soustraire. Les plus fréquentes sont :

- L'addition à trous.
- La méthode par emprunt.
- La méthode par compensation.

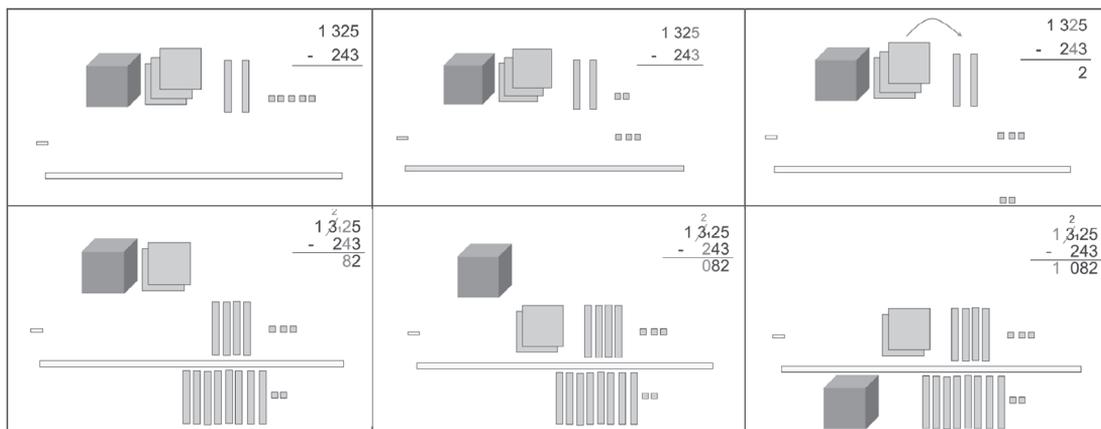
► *L'addition à trous :*

La propriété mathématique sous-jacente est la suivante : $a - b = c$ donc $c + b = a$

Cette méthode montre d'une façon indirecte aux élèves que l'addition et la soustraction sont liées. La difficulté réside par la présence du signe « + » dans l'opération avec un résultat au cœur de l'opération.

► *La méthode par emprunt :*

Cette méthode réinvestit les relations décimales entre les unités du nombre et notamment les échanges étudiés entre les unités. Cette méthode est utilisée pour le calcul de durée. Elle a l'avantage de permettre aux élèves de se construire du sens autour de l'opération.



Elle convoque la propriété qui lie les unités dans le nombre entre elles : une unité d'un ordre donné vaut 10 unités de l'ordre immédiatement inférieur.

Une petite vigilance, car cette méthode n'est pas connue des familles. Il faut faire œuvre de pédagogie pour leur expliquer que c'est la méthode manipulable qui donne du sens à la soustraction. C'est aussi la méthode qui permet la réussite du plus grand nombre.

► **La méthode par compensation :**

Cette méthode est délicate à expliquer aux élèves car elle fait appel à une propriété mathématique avec un concept assez abstrait :

$$a - b = (a + c) - (b + c)$$

On ajoute la même quantité de part et d'autre pour compenser.

De plus, cette méthode est difficile à manipuler car il faut ajouter avant de soustraire.

Une progression entre les deux méthodes permet finalement aux élèves de choisir celle qui leur convient le mieux.

$$\begin{array}{r} 2 \\ 1 \cancel{3} 25 \\ - 243 \\ \hline 1 \ 082 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \ 3_{10+} 25 \\ - \ 1_{+} 2 \ 43 \\ \hline 1 \ 0 \ 82 \end{array}$$

2 Classification des problèmes additifs

Un problème additif met en jeu une ou plusieurs additions ou soustractions, ou un enchaînement de ces deux opérations. Gérard Vergnaud a établi une classification des problèmes additifs à partir des tâches demandées aux élèves et de la procédure mobilisée pour la résoudre.

Dans les paragraphes suivants, nous décrivons les principales familles de problèmes.

Transformation d'un état initial en un état final.

- Cette transformation peut être positive, correspondant à une augmentation,
- ou négative, correspondant à une diminution.

Exemples

Inès a 6 cartes, elle joue avec Sylvain et gagne 4 cartes. Combien en a-t-elle maintenant ? C'est une transformation positive.

En jouant aux cartes avec Sylvain, Inès a perdu 6 cartes. Maintenant, elle en a 4. Combien avait-elle de cartes dès le départ ? C'est une transformation négative.

Les problèmes donnés aux élèves permettent de chercher l'état final, la transformation ou l'état initial.

Composition de deux états.

Quand une collection est partagée en deux parties, on peut chercher :

- Le tout en connaissant les deux parties.
- Une partie connaissant le tout et l'autre partie.

Exemple

Aline possède des perles bleues et rouges. Elle en a 15 en tout et 6 perles rouges. Combien a-t-elle de perles bleues ?

La comparaison de deux états.

Une quantité comparée (référé) en référence à une autre (réfèrent).

Exemple

Sylvain a 6 cartes de plus qu'Aline. Aline en a 7. Combien Sylvain a-t-il de cartes ?

La composition de deux transformations.

Deux transformations se suivent pour donner un état final.

Exemple

Inès gagne 6 cartes lors de la première partie du jeu. Elle en perd 4 à la deuxième partie. Que peux-tu dire du nombre de cartes gagnées ou perdues à la fin du jeu ?

Varié la typologie des problèmes auprès des élèves est primordial pour leur permettre d'asseoir une réelle compétence dans ce domaine. Une progression s'impose afin que l'apprentissage aille des situations les moins complexes aux plus complexes.

3 La multiplication à l'école élémentaire

À partir du CE1

Les élèves utilisent l'addition réitérée pour résoudre un problème mobilisant la multiplication. Le sens de la multiplication réside de cette addition répétée n fois.

Le vocabulaire a un rôle important. Dans 5×3 , quand l'enseignant dit « *5 fois trois* » les élèves, en saisissant le sens, manipulent et font des paquets de 3 répétées 5 fois. En revanche, si l'enseignant dit « *5 multiplié par 3 ou 3×5* », même si le résultat final ne change pas, les paquets à la manipulation changent et les élèves feront 3 paquets de 5. Il est nécessaire que le vocabulaire qui accompagne la technique et l'apprentissage des tables renvoie les élèves à la bonne représentation afin que la multiplication corresponde à une suite d'une même addition.

Le sens de la multiplication doit être travaillé à l'aide du matériel avant toute abstraction.

Exemple : 324×3

	<p>On échange</p>	$324 \times 3 = 972$ La technique se construit après l'accès au sens.
--	-------------------	--

À partir du CE2

Les élèves commencent à décomposer l'un des facteurs du produit pour pouvoir multiplier en ligne par le calcul réfléchi.

Exemple : $7 \times 45 = (7 \times 40) + (7 \times 5)$

Ils seront aussi amenés à travailler sur l'extension de la règle du zéro pour calculer.

Exemple : $4 \times 5 = 20$, donc $4 \times 50 = 200 = 20 \times 10$

En CM1

Ils vont travailler la technique opératoire en mobilisant leurs connaissances :

- Des tables de multiplication.
- La numération décimale pour les retenues.
- La règle du zéro.
- La distributivité de la multiplication par rapport à l'addition.

$$274 \times 38:$$

$$274 \times 38 = 274 \times (30 + 8)$$

$$274 \times 38 = (274 \times 30) + (274 \times 8)$$

$$274 \times 38 = 8\,220 + 2\,192$$

$$274 \times 38 = 10\,412$$

À partir du CM1 les élèves travaillent les techniques opératoires avec les nombres décimaux.

4 La division à l'école élémentaire

On distingue deux grands types de situations de divisions :

- **La division partition** : lors d'un partage on cherche la valeur d'une part.

Exemple : Un professeur partage 100 bonbons entre ses 6 élèves. Combien de bonbons aura chacun des élèves ? Restera-t-il des bonbons et combien ?

- **La division quotition** : lors de groupement, on cherche le nombre de parts.

Exemple : Un professeur a 100 bonbons et souhaite faire des paquets de 6 bonbons. Combien de paquets pourra-t-il réaliser ? Restera-t-il des bonbons et combien ?

La manipulation de la division à l'école élémentaire est essentielle pour que les élèves se représentent l'opération.

Dès la classe de CP

Parallèlement à l'acquisition de la numération décimale allant jusqu'au millier, les élèves partagent avec l'aide de matériel.

Exemple de manipulation en fin de CE1/début CE2 :

Un enseignant a 467 cahiers. Il doit les partager entre 3 classes différentes. Donne le nombre de cahiers par classe. Est-ce qu'il reste des cahiers seuls ?

		
		
	Dans chaque classe il y aura 155 cahiers et il reste 2	

Il est important de proposer aux élèves dès le CE1 des problèmes de division partage/ groupement tout au long de l'année. Les élèves construisent ainsi les deux sens donnés à la division à travers la fréquentation régulière de situations mobilisant la division.

Les situations de partage sont plus vite assimilées à des situations de divisions que les groupements. Par exemple dans la division partage de $20 : 4$, on cherche le quart, on distribue 4 fois 1 jusqu'à épuisement du stock. Cette procédure est plus vite reconnue que celle de la division groupement : dans 20, combien de paquets de 4 ?

Pour que l'enseignement de la division soit efficace, il faut le programmer sur l'année d'une manière progressive. Ceci permet à l'élève de se familiariser avec et de différencier les situations de division partition des situations de division quotient : distribuer ou faire des paquets. Sachant que les deux situations font appel à la même opération qui est la division.

À partir du CE2

La technique opératoire avec un diviseur à un chiffre se met en place. Les élèves sont amenés à résoudre des problèmes en ayant recours à la division posée afin de trouver le nombre de parts ou la valeur d'une part. Le calcul mental y joue un rôle important. Ils vont calculer d'abord des divisions exactes ensuite des divisions avec un reste non nul.

Les élèves ont recours à la technique quand les quantités en jeu ne sont pas calculables mentalement. Ils procéderont d'abord par des démarches personnelles (schémas, procédures additives) pour prendre conscience finalement de l'intérêt de la technique opératoire.

Exemple : l'enseignant achète 6 livres pour la classe. Les 6 livres coûtent 24 euros. Combien coûte chaque livre ?

Cet exemple se résout mentalement avec le recours aux tables. L'élève qui n'a pas automatisé les tables peut avoir recours au dessin et au schéma. En revanche, si on varie les quantités, le passage par des stratégies personnelles additives ou à la technique de la division deviennent une nécessité.

Il est important de proposer des divisions avec un reste non nul dès le début de l'apprentissage afin de ne pas installer des fausses représentations. Souvent, les stratégies personnelles sont longues et coûteuses. Ce qui motive l'introduction d'une technique pour les élèves. Les élèves peuvent avoir recours entre autres, lors de la résolution d'une situation-problème, à des soustractions successives dans une situation de partage :

245 : 14 = ?	
245 - 14 = 231	}
231 - 14 = 217	
217 - 14 = 203	
203 - 14 = 189	
189 - 14 = 175	
175 - 14 = 161	
161 - 14 = 147	
147 - 14 = 133	
133 - 14 = 119	
119 - 14 = 105	
105 - 14 = 91	
91 - 14 = 77	
77 - 14 = 63	
63 - 14 = 49	
49 - 14 = 35	
35 - 14 = 21	
21 - 14 = 7	

14 enlevés 17 fois dans 245, et il en reste 7

Donc 245 : 14 = 17 et il reste 7.

L'enseignant peut s'appuyer sur cette procédure pour introduire la technique opératoire de la division.

2	4	5	1	4
-	4		1	7
1	0	5		
	_	9		8
	_	0		7

En fin de CM1

- L'élève aura la capacité de :
- Poser et effectuer une division euclidienne de deux nombres entiers.
 - Poser et effectuer une division décimale de deux nombres entiers.
- Pour cela l'élève a besoin de maîtriser :
- Les deux sens de la division.
 - Les tables de multiplication.
 - La valeur de position des chiffres dans le nombre.
 - L'estimation de la vraisemblance d'un résultat et estimer le nombre de chiffres dans le quotient.

Et pour finir l'élève doit être en mesure de vérifier et de contrôler son résultat. La plupart des erreurs rencontrées sont liées à :

- la mauvaise estimation du nombre de chiffres du quotient,
- la difficulté à mémoriser les étapes et les résultats intermédiaires,
- la présence du zéro dans le dividende ou le quotient entraînant des oublis et des décalages,
- la mauvaise interprétation du reste supérieur au diviseur.

Ces erreurs nécessitent des remédiations en fonction de leur typologie. La précision du vocabulaire, l'explicitation des étapes sont essentielles pour mettre du sens derrière la technique. La technique dite dépouillée sans calculs intermédiaires posés est source de nombreuses erreurs. Elle n'est pas exigée à l'école primaire.

Il va sans dire que la maîtrise de la technique de la division nécessite la maîtrise des trois autres techniques. De plus, la présence d'un résultat à deux composantes : le quotient et le reste peuvent être difficiles à comprendre pour les élèves sans manipulation. Le calcul réfléchi permet de consolider cet apprentissage.

L'enseignant dans un souci de progressivité et de la prise en compte de tous les élèves agit sur les variables didactiques pour faire progresser ses élèves :

- Les nombres en jeu.
- Les choix de tables en jeu.
- La présence du zéro dans le dividende ou le quotient.
- Le reste nul ou non nul.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans l'apprentissage des nombres et calculs

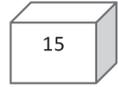
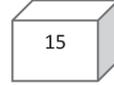
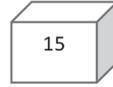
1. **À quel niveau de classe proposeriez-vous les deux exercices ci-dessous ? Quelles sont les compétences mathématiques travaillées dans chacun d'eux ?**

Exercice 1

Calcule le nombre de perles.

Calcule par une addition et une multiplication.

Il y a..... perles

**Exercice 2**

Mme Charlie a acheté 2,5 kg d'abricots à 3,60 € le kilo.

- Combien a-t-elle payé ?
- Combien coûte le prix de 0,25 kg d'abricots ?

2. **Une série de problèmes a été proposée à des élèves de CM2 :**

- Quelle est l'opération à mobiliser dans les 3 problèmes ?
 - Qu'est-ce qui les différencie ?
 - Voyez-vous une progression pour les proposer aux élèves ?
- a) Avec une bouteille de 75 cl de sirop, combien peut-on remplir de verres de 5 cl ?
- b) Mon frère achète 12 carnets qui ont le même prix. Il paye 110 €. Quel est le prix du carnet ?
- c) Pour aller au zoo, le maître a fait des groupes de 8 enfants. Il y a 104 enfants qui partent au zoo. Combien de groupes faut-il faire ? Est-ce que le dernier groupe contient 8 enfants ?

3. **Analyse de production d'élève**

- a) De quel niveau est le problème proposé ?
- b) Comment a procédé l'enfant pour le résoudre ?
- c) Quels ont été ses obstacles ?
- d) Quelle aide pourrait-on lui offrir ?

Eliot a 75 bonbons. Il les partage en sachets de 5 bonbons. Combien de sachets en a-t-il en tout ? Tu peux faire un dessin ?

$$5 \times 10 = 50$$

$$25 \quad 5 + 5 + 5 + 5 + 5$$

$$5 \times 5 = 25$$

il a 6 sachets en tout

E. L'arithmétique à l'école primaire

L'**arithmétique** est la partie des mathématiques consacrée à l'**étude des nombres, de leurs relations** (double, moitié, multiple, diviseurs...) et de **leurs propriétés élémentaires**.

À l'école primaire, trois notions arithmétiques sont abordées :

- La numération décimale.
- La division euclidienne.
- La notion de multiple abordée dès le CP (Les élèves manipulent les doubles des nombres inférieurs à 10 et la table de multiplication X 2).

La notion de diviseur est traitée indirectement par l'introduction des notions de moitié et de quart.

1 Au cycle 2

- Les élèves utilisent et comprennent les différentes désignations numériques orales et écrites du nombre, ils nomment le nombre et connaissent son écriture usuelle en chiffres. Ils utilisent la somme de, la différence de, le double et la moitié de, le produit de, le quotient et le reste de. Ils manipulent des écritures additives, soustractives, multiplicatives et mixtes en ligne.
- Les élèves étudient aussi les relations internes aux nombres en les composant et en les décomposant, en les comparant et en les rangeant.
- Ils s'approprient les nombres et leurs relations en produisant et en développant des stratégies de calcul réfléchi en lien avec les nombres et les opérations en jeu.
- Les élèves utilisent les nombres comme un outil pour résoudre des problèmes contextualisés. La fréquentation régulière de la résolution de problèmes arithmétiques renforce la compréhension des quatre opérations.

Les élèves apprennent aussi les conditions nécessaires qui font qu'un nombre est multiple d'un autre ou non :

- X est multiple de Y lorsque l'une de ces conditions est remplie :

On peut partager X par Y et le reste de la division euclidienne de X par Y est nul.

Exemple : $18 \div 6 = 3 \longrightarrow$ 18 est le triple de 6.

- On considère X le plus grand nombre. En partant de 0, on fait n fois Y pour atteindre X.

Exemple : $18 = 6 \times 3 \longrightarrow$ 18 est un multiple de 6 et de 3.

Les rituels sous la forme de jeu autour des relations arithmétiques sont un excellent moyen pour développer les compétences en arithmétiques chez les élèves.

Exemples :

- **Le jeu de furet :** compter de 2 en 2, de 3 en 3 de 5 en 5... à tour de rôle en allant le plus vite possible. Possibilité de variable : compter à rebours.
- Par équipe, **trouver le plus de possibilités pour faire un nombre** en une minute.

Exemple : $18 = 2 \times 9 = 3 \times 6 = 10 + 8 = 36 \div 2...$

- **La bonne cible** : choisir 3 cartes (multiples de 10) entre 10 et 90 pour atteindre une cible (multiple de 10) entre 40 et 150

Exemple : Cible 120 = 60 + 40 + 20

2 Au cycle 3

- Les élèves consolident le sens des opérations par les problèmes arithmétiques proposés.

Pour cela plusieurs variables peuvent être mobilisées : la grandeur du nombre, la nature du nombre (nombre entier/nombre décimal) et la typologie des problèmes. Ces variables permettent de faire évoluer les procédures de résolution des problèmes.

Le travail sur le sens des opérations permet de développer des aptitudes en calcul qui seront mises au service de la résolution des problèmes. **Le sens et la technique des opérations se construisent simultanément.**

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans l'apprentissage de l'arithmétique

Exercice A

Un enseignant donne cette consigne à ses élèves de CM1 : « *Je pense à 3 nombres entiers qui se suivent. Lorsque je les additionne je trouve 72* ».

Analyse ces trois productions d'élèves ci-dessous. Décris les procédures utilisées et analyse les erreurs.

recherche

$\begin{array}{r} 25 \\ + 26 \\ \hline 27 \\ \hline 80 \end{array}$	$\begin{array}{r} 20 \\ + 21 \\ \hline 22 \\ \hline 63 \end{array}$	$\begin{array}{r} 21 \\ + 22 \\ \hline 23 \\ \hline 66 \end{array}$	$\begin{array}{r} 22 \\ + 23 \\ \hline 24 \\ \hline 69 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 23 \\ + 24 \\ + 25 \\ \hline 72 \end{array}$
---	---	---	---	---

solution

Les nombres sont 23, 24, 25

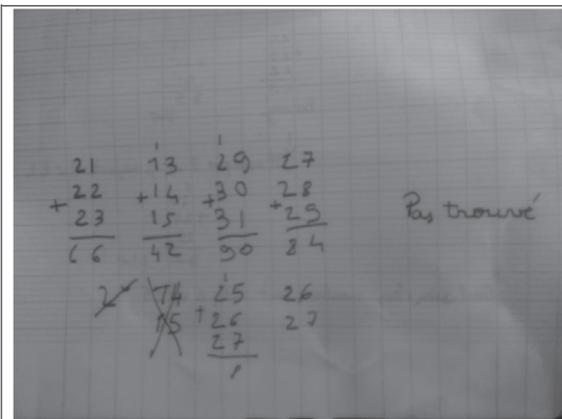
Elève A

Recherche

$\begin{array}{r} 72 \\ 12 \\ \hline 0 \\ \hline 24 \end{array}$	Je divise 72 par 3. je trouve 24.
$\begin{array}{r} 24 \\ + 23 \\ \hline 22 \\ \hline 65 \end{array}$	$\begin{array}{r} 24 \\ + 25 \\ \hline 26 \\ \hline 75 \end{array}$
Pas bon.	trop
↓	Il manque 3 et je rajoute 3 à 22.
	$\begin{array}{r} 25 \\ + 24 \\ \hline 23 \\ \hline 72 \end{array}$ c'est bon

Conclusion: Ses nombres sont 23, 24, 25

Elève B



Elève C

Exercice B

Après la mise en commun des diverses procédures d'élèves, l'activité est reprise avec les nombres suivants : 54, 81, 91, 64. L'usage de la calculatrice est autorisé.

1. Quel est l'objectif de l'enseignant en proposant cette activité à la suite de la première ?
2. Pourquoi l'usage de la calculatrice est-il autorisé ?

F. Espace et géométrie à l'école primaire

1 Géométrie plane

À l'école maternelle

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme. Savoir nommer quelques formes planes (carré, triangle, cercle ou disque, rectangle) et reconnaître quelques solides (cube, pyramide, boule, cylindre).
- Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur ou de masse ou de contenance.
- Reproduire un assemblage à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solides).
- Reproduire, dessiner des formes planes.
- Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application.

À l'école maternelle, les élèves apprennent à **se repérer dans l'espace** lors de déplacements dans la classe ou en motricité lors des jeux. L'enseignant utilise l'espace en plaçant les objets et le matériel de telle façon à pouvoir l'exploiter *a posteriori*. En effet, les plots, les cerceaux, les caisses... utilisés lors de la motricité par les élèves avec un vocabulaire précis seront photographiés et exploités en classe par comparaison avec d'autres objets et à l'aide d'une mascotte par exemple.

Tout ce travail de repérage dans l'espace dès le cycle 1 se poursuit en cycle 2 et permet à l'élève de développer des compétences indispensables pour travailler la géométrie plane sur l'espace d'une feuille.

D'autres outils et supports se travaillent dès l'école maternelle et se poursuivent tout au long de l'école primaire :

- **Le tangram** : c'est un support précieux qui permet de développer les compétences liées à la géométrie plane à travers les cycles de l'école primaire.

Dès l'école maternelle, les élèves observent une figure et apprennent à repérer les différentes formes qui la constituent en la décomposant et en recomposant. Ils prennent conscience des dimensions des différentes formes avec « leurs bords » et « leurs coins ». Ils orientent les pièces pour les assembler afin de reproduire les figures. Puis, au fur et à mesure, ils s'initient à l'observation méthodique pour nommer, décrire et comparer. Ils reproduisent des tangrams par superposition.

Au cycle 2

Attendus de fin de cycle 2

- (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations.
- Reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides.
- Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques.
- Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie.

Au cycle 2, **les figures sont de plus en plus complexes** et les élèves commencent à utiliser des instruments pour justifier et argumenter. Ils nomment, décrivent et donnent

les propriétés des figures simples et nomment les différentes parties avec un vocabulaire géométrique précis : côté, angle. À partir du CE2, ils peuvent fabriquer des tangrams à l'aide de figures planes et reproduire des tangrams plus ou moins complexes sur du papier quadrillé. Ils s'initient à la symétrie.

Au cycle 3

Attendus de fin de cycle 3

- (Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.
- Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire des figures et solides usuels.
- Reconnaître et utiliser quelques relations géométriques (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angle, de distance entre deux points, de symétrie, d'agrandissement et de réduction).

Au cycle 3, les élèves s'initient à l'**agrandissement** et à la **réduction** de figure à l'aide de quadrillage, à comparer et à mettre en évidence certaines propriétés comme les côtés de même longueur mais aussi le parallélisme, les angles, la perpendicularité... Ils tracent des tangrams à l'aide d'instruments, d'abord sur un papier quadrillé ensuite sur feuille blanche. Ils peuvent ensuite **concevoir un programme de construction à communiquer** afin d'en réaliser un. Ils consolident la **symétrie** et découvrent la **rotation** mais aussi la **translation**. Le pliage et le découpage offrent de manipuler toutes ces notions. Aussi, l'outil informatique permet cette manipulation de manière riche et variée. (Agrandissement, déplacement, retournement, rotation...)

Le quadrillage : ce support est fréquenté à grande échelle dès l'école maternelle pour se repérer dans l'espace à travers des séances de motricité.



L'objectif est de se déplacer en suivant un chemin précis. Ce jeu s'utilise sous différentes variantes, chemin imposé à suivre avec des consignes orales

- chemin imposé à reproduire à l'aide d'un support papier
- chemin avec une contrainte de forme et/ou de couleur...

Arrivés au cycle 2, les élèves se repèrent suivant un quadrillage sur feuille A4. Ils repèrent les cases et les nœuds. Ils déplacent des objets suivant un trajet, ils décodent et codent un déplacement. Ensuite, ils reproduisent une figure sur quadrillage.

Tout le vocabulaire mobilisé permettant de définir une position (droite, gauche, en dessous, derrière, sur...) et celui permettant de définir un déplacement (avancer, tourner, descendre, à gauche...) a été abordé à l'école maternelle et continue à être exploité dans des situations vécues.

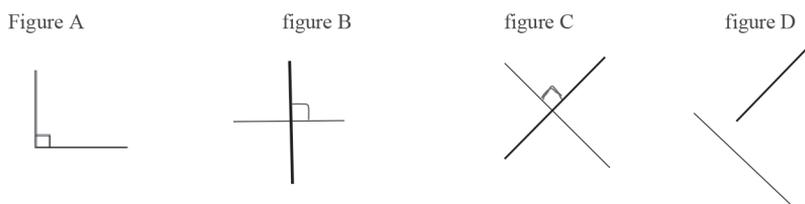
Au cycle 3, l'utilisation du quadrillage se prolonge pour reproduire des figures de plus en plus complexes. Différentes notions géométriques peuvent être abordées à l'aide de ce support : la symétrie axiale, les aires, la reproduction de figures géométriques, les agrandissements et les réductions. C'est aussi un outil de différenciation.

2 Les notions essentielles

La perpendicularité

Au cycle 2, la notion de perpendicularité est abordée à travers la notion d'angle droit. Par la manipulation, la comparaison, l'observation et la description d'objets et de figures (rectangle, carré) ayant un angle droit, les élèves acquièrent de manière perceptive par une approche implicite la notion de perpendicularité.

L'apprentissage est progressif :



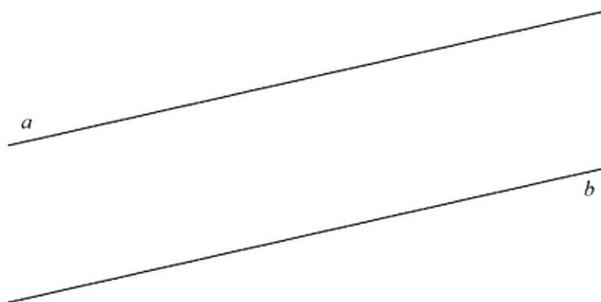
- **Dès le CP**, les élèves reconnaissent dans les carrés et les rectangles des angles droits. Il est utile de leur faire observer les angles droits dans les objets du quotidien. La figure A est reconnaissable facilement par des élèves du début de cycle 2 comme étant un angle droit.
- **À partir du CE2 et au cycle 3**, les élèves découvrent la perpendicularité de deux droites à travers différentes représentations.
 - La figure B ne représente pas de difficulté car les élèves reconnaissent bien l'angle droit d'une verticale croisant une horizontale mais il est utile de leur faire remarquer la présence de 4 angles droits et non pas d'un seul comme il est coutume de le rencontrer dans certains supports.
 - La figure C montre deux droites obliques. La reconnaissance de l'angle droit n'est pas intuitive. D'où la nécessité que les élèves fréquentent une variété de représentations dès le début de cet apprentissage.
 - La figure D nécessite quant à elle une compétence supplémentaire qui est celle de prendre l'initiative de prolonger les droites pour percevoir une éventuelle perpendicularité. D'où l'importance d'apprendre aux élèves à raisonner et à prendre les initiatives nécessaires pour contrôler leur perception.

Cette notion de perpendicularité se construit à travers la manipulation et la construction d'angles droits des différentes formes géométriques avec l'utilisation de l'équerre dès le cycle 2.

Le parallélisme

- **Au cycle 2, en CE2**, les élèves abordent la notion de droites parallèles d'une façon perceptive. Ils n'ont pas les prérequis utiles pour nommer ou construire des droites parallèles.
- **Au cycle 3**, les élèves comprennent cette notion de parallélisme et identifient des droites parallèles en mesurant l'écartement qui reste constant entre les deux droites. Ils nomment et apprennent à construire des parallèles. Ils découvrent relations existantes entre les deux concepts de parallélisme et perpendicularité. L'enseignant propose des situations variées pour que les élèves fréquentent le parallélisme sous différentes formes :

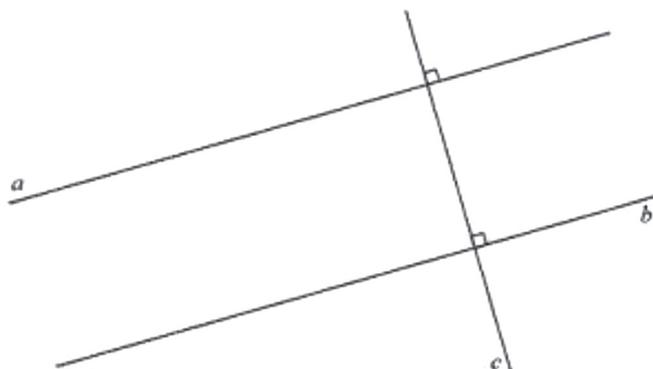
Des droites parallèles qui ne se coupent pas :



Des droites parallèles avec un écart constant :



Des droites perpendiculaires à une même troisième :



Des figures géométriques où les côtés opposés sont parallèles



Les formes

C'est par la fréquentation régulière et l'exploration sensorielle à l'école maternelle, en touchant et en observant, que les élèves vont apprendre à reconnaître les formes et apprendre à les nommer et à les identifier.

La connaissance passe aussi par l'expérience corporelle, par exemple faire une ronde pour former un cercle, en jouant avec un cerceau, sauter dans une marelle matérialisée au sol... puis en classe, trier et classer des formes. Les former avec de la pâte à modeler et les observer dans les livres, les œuvres d'art... et dans la vie quotidienne. Une fois cette expérience vécue, les élèves seront en mesure de représenter une forme donnée à l'aide d'un outil, d'un support ou d'une matière.

À partir du cycle 2, les élèves découvrent une variété de formes grâce aux gabarits, aux pochoirs. Ils parviennent à tracer à l'aide d'instruments : règle non graduée, équerre, compas, et apprennent à percevoir la symétrie et l'alignement.

Les angles

- **À l'école maternelle**, la notion d'angle n'est pas enseignée mais sera approchée par la manipulation. Par l'exploration sensorielle, les enfants découvrent les objets « pointus » en les touchant et en les observant.
- **Au cycle 2**, la notion d'angle est enseignée, pour commencer, de manière perceptive. Ensuite, cet enseignement sera complété de manière raisonnée et instrumentée. L'apprentissage relatif aux angles est assez complexe et se construit à travers les perceptions multiples et variées de parties de plan dans l'espace : les plis d'une feuille, le coin d'un livre, d'un meuble, les deux côtés d'un polygone, etc. Ces diverses situations variées permettent aux élèves de découvrir, de comparer, de vérifier et de reproduire des angles. Les élèves au cycle 2 repèrent un angle droit, construisent une équerre par pliage d'une feuille ou encore apprennent à utiliser l'équerre.
- **Au cycle 3**, les élèves seront en mesure de comparer les angles à l'aide de gabarit ou de l'équerre, d'estimer la mesure d'un angle et de vérifier à l'aide d'un rapporteur, de construire et de différencier les angles aigus des angles obtus. L'apprentissage sur les angles est en lien direct avec celui sur les droites perpendiculaires et sur les polygones. Les élèves passent par une approche instrumentée et raisonnée.
- **Les élèves au cycle 3 finissent par comprendre :**
 - Qu'un angle correspond à un écartement entre deux demi-droites de même origine.
 - Qu'il comporte un sommet et deux côtés.
 - Qu'il délimite une surface.
 - Qu'il se mesure en degré noté avec le symbole « ° ».

Ils seront en mesure de :

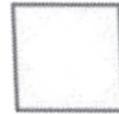
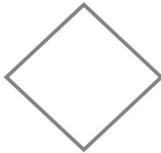
- Définir ce que sont un angle aigu et un angle obtus, droit...
- Comparer différents angles à l'aide de divers instruments (gabarit, papier-calque...) ou par superposition.
- Estimer et vérifier un angle.
- Construire et tracer des angles.
- Étudier les angles dans des polygones particuliers.

Pour tracer des angles, les élèves ont recours à plusieurs instruments : l'équerre, le gabarit, le rapporteur et le compas en 6^e, sur du papier quadrillé, pointillé ou uni. Ils perçoivent l'axe de symétrie d'un angle à l'aide du pliage avec les deux parties qui se superposent parfaitement.

Les figures géométriques planes

Pour percevoir une figure géométrique, il y a plusieurs niveaux d'abstraction appelés les niveaux de Van Hiele.¹

- **Niveau 0** : la reconnaissance des formes est intuitive. Il n'y a aucune analyse préalable. Ce niveau est assez limité car une personne avec ce niveau 0 ne saura pas reconnaître un carré placé sur un sommet ou dit « de travers », pour elle ce n'est pas un carré.



- **Niveau 1** : La personne perçoit une figure en fonction de certaines propriétés. Il y a une analyse préalable mais sans l'ordonner. À ce niveau-là, le carré n'est pas identifié comme un rectangle particulier.
- **Niveau 2** : la personne est en mesure de justifier la nature d'une figure par ses propriétés. Les définitions des figures entrent en jeu. Mais la personne n'est pas encore en mesure d'organiser des démonstrations.
- **Niveau 3** : la personne est capable de déductions sous la forme de démonstrations. Par exemple, déduire qu'un parallélogramme avec un angle droit n'est rien d'autre qu'un rectangle : « ABCD est un parallélogramme et (AB) et (BC) sont perpendiculaires, donc ABCD est un rectangle. »

Van Hiele considère que l'entrée dans chaque niveau nécessite la maîtrise du niveau précédent et que l'enseignement donné doit en prendre compte dans sa progression.

1. La taxonomie de Van Hiele est utile en pédagogie de la géométrie pour expliciter le niveau d'abstraction géométrique atteint par une personne. Elle a été développée par les Hollandais Dina Van Hiele-Geldof et Pierre Marie Van Hiele.

Les polygones à l'école

- **Au cycle 2**, les élèves étudient des polygones particuliers (carré, rectangle, triangle).
- **Au cycle 3**, les élèves reconnaissent les polygones simples et sont en mesure de parler de leurs propriétés spécifiques avec un vocabulaire précis : triangle rectangle, isocèle, équilatéral, quelconque, les quadrilatères particuliers (carré, rectangle, losange, parallélogramme). Les élèves nomment, décrivent, reproduisent et construisent des polygones.

Plusieurs activités pour travailler les polygones à l'école :

- Activités de classement : polygone ou non polygone ? Les élèves doivent faire le tri entre les figures fermées ou non fermées, les formes avec des segments consécutifs, des lignes brisées des autres avec des parties courbes.
- Le jeu du portrait : cette activité permet de réinvestir les propriétés connues sur les formes géométriques. Pour bien réussir, il faut une maîtrise du vocabulaire géométrique.
- Les jeux d'association : quelle est ta figure ?
- La construction de frises de pavages ou de rosaces.
- Décrire une figure géométrique complexe.
- Écrire un programme de construction d'une figure géométrique complexe.
- Construire une figure géométrique complexe suivant un programme précis.

Il existe des logiciels dynamiques à exploiter pour aborder les polygones avec les élèves. Ces logiciels (GeoGebra, Geonext...) proposent des situations variées aux élèves. Les tableaux et vidéoprojecteurs interactifs apportent une plus-value lors de la mise en commun des productions d'élèves et rendent possibles des confrontations d'idées et des justifications basées sur des productions lisibles de tous. En outre, la manipulation des figures (pivoter, superposer, réduire, agrandir, déplacer...) est facilitée.

Le changement rapide de support (d'un fond uni à un fond pointillé ou quadrillé) permet de vérifier certaines propriétés (perpendicularité, parallélisme...). Cela permet aussi de garder une trace collective évolutive au fur et à mesure des recherches et essais.

Les instruments de la géométrie plane

- **La règle**, pour tracer des traits droits ou pour mesurer des longueurs.
- **Le gabarit d'angle droit** pour vérifier un angle droit ou deux droites perpendiculaires.
- **L'équerre**, pour vérifier ou pour construire un angle droit ou deux droites perpendiculaires.
- **Les pochoirs**, pour permettre de réaliser des carrés, des cercles ou autres figures géométriques.
- **Le compas** pour tracer des cercles ou des arcs de cercle ou pour reporter une longueur.
- **Le papier quadrillé** pour la perpendicularité et les longueurs.
- **Le papier-calque** pour vérifier la construction d'une figure.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans l'apprentissage de la géométrie plane

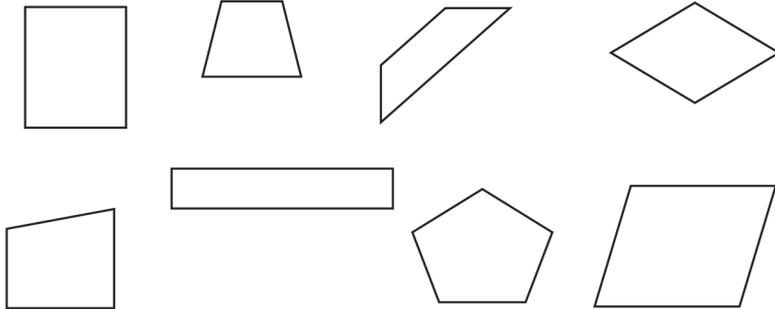
Voici une série d'exercices, déterminez à quel cycle s'adresse principalement chacun d'eux et associe une compétence majeure mobilisée dans chacun d'eux.

1. Remplis le tableau suivant

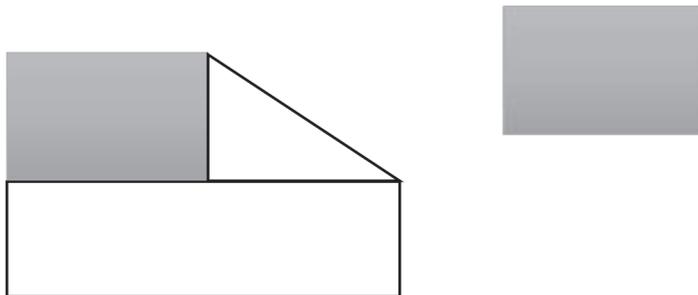
	Nombre de côtés	Nombre d'angles droits	Nom de la figure
			
			
			

2. Trace un rectangle dont l'un des côtés mesure 9 cm et l'autre 5 cm.

3. Parmi ces quadrilatères, lesquels sont des parallélogrammes ?



4. Reproduis la figure en t'aidant du rectangle grisé. Puis écris ce que tu as fait.



Écris ton message :

.....

.....

.....

3 La Symétrie

- **Au cycle 2**, les élèves perçoivent et reconnaissent une figure avec un axe de symétrie. Ils contrôlent par pliage et commencent à compléter une figure symétrique à une autre par rapport à un axe donné.
- **Cette compétence doit être consolidée au cycle 3.** Les élèves utilisent d'autres techniques suivant les supports et les instruments connus. C'est ainsi qu'ils passent du pliage au papier-calque et utilisent d'autres outils à disposition (géomiroir, règle graduée, équerre, papier quadrillé...) et apprennent la construction d'un symétrique d'un point et d'une figure par rapport à une droite, puis la construction du symétrique d'un segment et d'une droite par rapport à un axe. Les tracés de perpendiculaire par rapport à l'axe de symétrie et le report au compas des distances égales par rapport à l'axe de symétrie remplacent au cycle 3 la reconnaissance perceptive de la symétrie.

La construction d'images mentales est importante pour percevoir et anticiper une figure par rapport à un axe de symétrie. **Au cycle 3**, les élèves recherchent systématiquement les axes de symétrie des figures géométriques planes usuelles : carré, rectangle, losange et triangles particuliers.

Des variables didactiques sont possibles en cours d'apprentissage de la symétrie :

- La position de l'axe de symétrie par rapport à la figure.
- Le nombre d'axes de symétrie possibles.
- La nature de la figure : simple ou complexe.
- Le support : papier quadrillé, pointillé, uni blanc.
- La présence ou non de points de repère sur le support.
- Le matériel à disposition des élèves : ciseaux, géomiroir, papier-calque, équerre, règle graduée, compas...

La perception reste malgré l'usage des outils un élément systématique dans la recherche de symétrie. L'éducation à la perception visuelle (du regard) est un fondamental qui se fait de manière progressive dès le cycle 1 par la fréquentation de situations variées et par la confrontation des points de vue.

Les difficultés majeures rencontrées chez les élèves lors de l'apprentissage de la symétrie :

- Un problème lié à une perception limitée ou erronée par manque de connaissances sur la symétrie. Certains élèves n'arrivent pas à retourner la figure pour vérifier qu'elle est symétrique par exemple.
- La position de la figure par rapport à l'axe peut entraîner des erreurs. Certains élèves ne respectent pas les distances à l'axe avec la symétrie.
- Le support qui nécessite un comptage de carreaux ou de points peut engendrer des erreurs.
- Le papier-calque avec une méconnaissance de son utilisation.
- Les outils de constructions géométriques non maîtrisés : règle, équerre et compas.
- Le support uni.
- L'axe oblique car il faut compter des carreaux en diagonale avec des moitiés...

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans l'apprentissage de la symétrie

Exercice A

Voici une activité proposée en classe.

- Observe la figure.
- Trace son symétrique par rapport à l'axe.

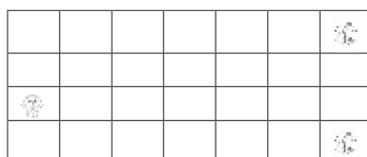


1. À quel niveau de cycle et de classe la proposerez-vous ?
2. Quels sont les enjeux de la situation ?
3. Quelles sont les difficultés que l'élève peut rencontrer ?
4. Proposez une variable qui pourrait aider les élèves dans la réussite de l'activité.

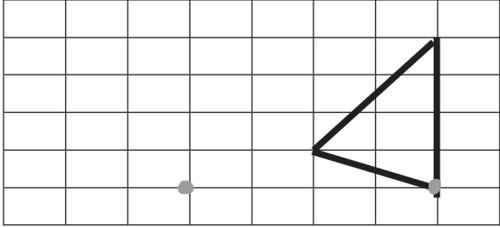
Exercice B

Voici deux exercices :

1. À quel cycle s'adressent-ils ?
 2. Définissez l'objectif d'apprentissage pour chacun d'eux.
- A. Trace le chemin codé ci-dessous pour amener le chien dans la niche.



B. Reproduis la figure suivante



4 Les solides

- À l'école **maternelle**, les enfants apprennent les formes (carrée, triangulaire, ronde...) en manipulant des objets plans. Ils apprennent parallèlement les solides en fréquentant des objets tels que : des boules, des cubes, des cylindres... sans chercher à mémoriser forcément les noms des objets. L'enseignant emploie en revanche un vocabulaire précis pour désigner les objets manipulés. L'étude des solides avant celle des polygones est porteuse de sens pour une progression logique. Les solides sont un point d'ancrage pour découvrir les polygones sans doute plus abstraits que les solides.
En maternelle, le **matériel de motricité** contribue à la découverte perceptive des solides. Ce même matériel retrouvé en miniature en classe consolide cette découverte et amène les enfants à nommer les solides.
- **En cycle 2**, d'autres jeux comme la « boîte à toucher » ou « le sac à forme » permettent l'exploration sensorielle tactile des solides et la découverte de leurs propriétés : le nombre de faces, les faces planes, les angles... Cette découverte se poursuit à travers tous les objets du quotidien : boîtes de céréales, de mouchoirs, de camembert... mais aussi les objets de la classe : le dé, le tube de colle... Ils seront amenés à les trier.



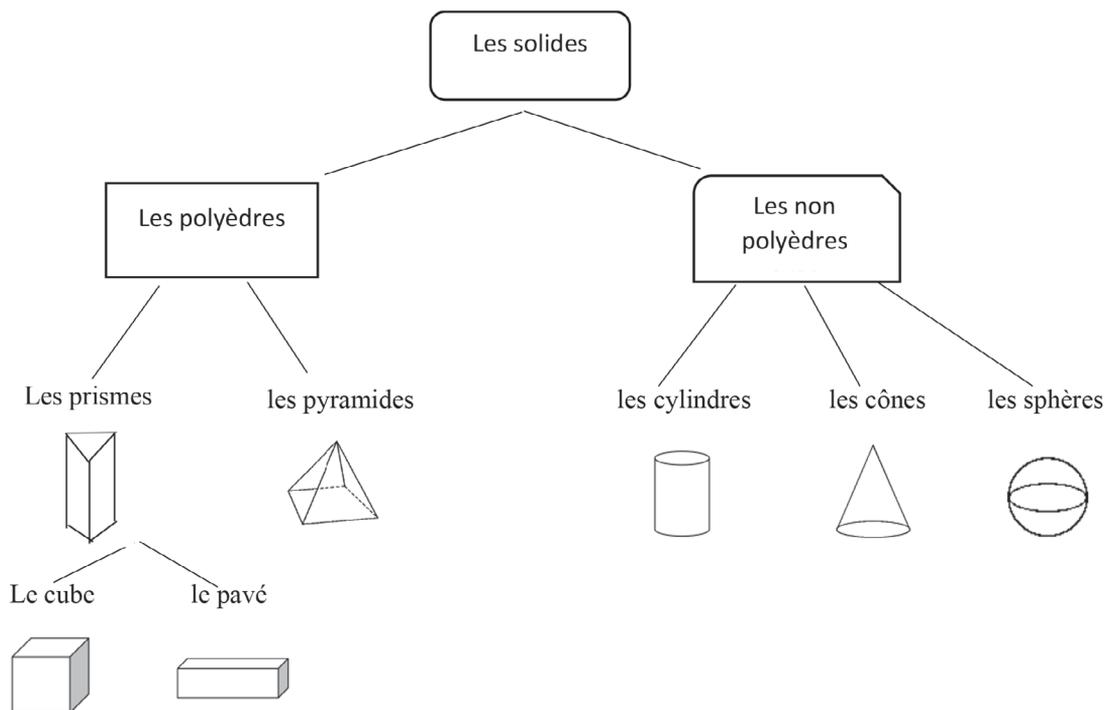
Les jeux de Kim, de portraits permettent également aux élèves de se familiariser avec les solides afin de les reconnaître et de les nommer. Il est indispensable de présenter les solides sous différents angles de vue : relever les empreintes des diverses faces ou prendre des photographies.

Les polydrons sont des jeux de construction géométrique qui peuvent être utilisés de la maternelle jusqu'en CM2. Ces jeux permettent de passer du plan à l'espace et de découvrir la 3D. Les possibilités sont nombreuses avec des constructions simples ou complexes. Ces jeux de polydrons exploitent parallèlement les mots : cube, carré, côté, afin que les enfants intègrent tout naturellement que les faces des cubes sont des carrés dont les côtés sont les arêtes des cubes.

D'autres objets simples du quotidien comme des allumettes et de la pâte à modeler font construire des solides et offrent de les décrire (sommets, arêtes, faces).

- **Au cycle 3**, les élèves classent les solides en allant plus loin qu'en cycle 2. Ils vont différencier polyèdres et les non polyèdres.
 - Les polyèdres étant les solides dont toutes les faces sont des polygones.
 - Les non polyèdres sont des solides dont certaines faces sont non planes.

Il est utile de construire avec les élèves à chaque étape de la séquence d'apprentissage un outil à afficher auquel ils peuvent faire appel au moment des activités d'entraînement ou de consolidation :



Les élèves en CM1 seront capables de repérer et de connaître les propriétés des solides polyèdres, leur nombre de faces, leur nombre d'arêtes et de sommets et seront capables de leur associer leurs patrons.

En demandant aux élèves de faire plusieurs propositions de patrons en commençant par le cube, puis après une phase de recherche, la mise en commun permet de donner à voir toutes les propositions qui seront affichées au tableau et validées au fur et à mesure. Cette activité sera poursuivie en CM2 sur les prismes et les pyramides en suivant la même démarche.

Les élèves seront ainsi en mesure de dire que :

- Le prisme est un polyèdre qui a deux faces parallèles et superposables polygonales et dont les autres faces sont rectangulaires.
- La pyramide est un polyèdre dont la base est un polygone et les faces latérales sont des triangles ayant un sommet commun : le sommet de la pyramide.

Cette compétence n'est possible en cycle que par la fréquentation régulière des solides dès le cycle 1 associée à un vocabulaire mathématique précis. Ainsi, la progressivité des apprentissages par la manipulation allant vers le cycle 2 et le cycle 3 permet aux élèves d'intégrer **un niveau de représentativité complexe des solides** qui les prépare pour de nouvelles notions au collège comme celle du volume.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères sur l'apprentissage des solides

Analysez cette activité d'enseignement et répondez à ces questions :

1. **À quelle classe s'adresse cette activité ?**
2. **Quelle est la compétence visée ?**
3. **Donnez l'objectif de la situation.**
4. **En quoi cette situation contribue-t-elle à l'élaboration du langage géométrique nécessaire à ce niveau ?**

Jeu du portrait

- Les élèves sont répartis en groupes de 4.
 - Un groupe A reçoit un solide choisi par l'enseignant.
 - Les autres groupes cherchent à retrouver le solide parmi une planche de solides mise à leur disposition, en posant des questions à tour de rôle au groupe A.
 - Les questions posées permettent d'avoir les renseignements nécessaires pour retrouver un solide parmi un répertoire de solides connus. Les questions ne peuvent porter que sur les propriétés géométriques du solide.
 - Les réponses du groupe A sont fermées : « oui », « non », « on ne peut pas répondre ».
- Une fois le polyèdre découvert, les groupes tournent.

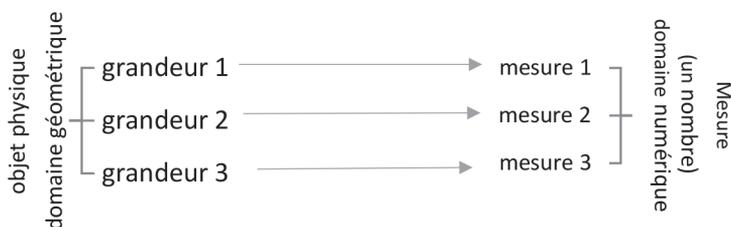
5 Grandeurs et mesures

Une grandeur et une mesure sont deux concepts distincts qu'il convient de bien dissocier dans une unité d'enseignement afin de ne pas créer chez les élèves des confusions dans leurs représentations.

- **Une grandeur** est le **caractère d'un objet susceptible de variation** (une longueur, une masse, un volume, une durée, un prix, une aire...). Toute grandeur s'avère alors mesurable et c'est ainsi que les deux concepts sont étroitement liés. **Mais la grandeur existe indépendamment de sa mesure.**
- **Une mesure est un nombre**, une quantité, **qui dépend de l'unité choisie.**

Pour éviter les confusions chez les élèves, il convient d'utiliser un vocabulaire très précis lors de l'apprentissage de ces deux notions. À chaque fois qu'une grandeur est étudiée, elle est nommée clairement en tant que telle et on l'associe à une mesure.

Ce qui est primordial, c'est que l'élève sache que **chaque objet physique possède plusieurs grandeurs**. Et chaque grandeur est mesurable selon le schéma suivant :



Exemple :

- Objet physique = une trousse.
 - Cette trousse possède plusieurs grandeurs : un prix, une longueur, une masse, une contenance.
 - Chaque grandeur possède sa mesure liée à une unité donnée.

Plus largement :

Un segment (domaine géométrique) → Une longueur (grandeur) → une mesure (domaine numérique)

Une surface (domaine géométrique) → Une aire (grandeur) → une mesure (domaine numérique)

Cycle 1

Dès le **cycle 1**, les premières activités visent à construire chez les élèves **le sens de la grandeur indépendamment de la mesure** et avant même que celle-ci n'intervienne. Les élèves sont amenés à résoudre des problèmes à travers des situations réelles vécues. Ils observent, ils comparent, ils trient et distinguent peu à peu différents critères d'un même objet : la forme, la masse, la longueur, la contenance essentiellement.

En partant des propriétés simples comme grand/petit, lourd/simple, les enfants seront capables à la fin de l'école maternelle de classer et de ranger des objets selon un critère de longueur, de masse ou de contenance.

Cycle 2

Attendus de fin de cycle 2 :

- Comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées.
- Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs.
- Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des masses, des contenances, des durées, des prix.

À partir du cycle 2, les élèves approchent les notions de masse, de volume (capacités) et de temps. Il est inutile d'introduire la mesure trop vite en cycle 2. Le fait de commencer rapidement à calculer et exprimer la quantité détourne l'attention des élèves de la grandeur elle-même et pourrait engendrer un obstacle dans son apprentissage.

Les élèves au cycle 2 doivent d'abord comparer sans mesurer, par comparaison directe ou indirecte.

- **En comparant directement**, la perception visuelle de deux objets suffisamment proches l'un de l'autre permet à l'élève de donner une première réponse. Ensuite l'élève manipule les objets en les juxtaposant, en les superposant pour les longueurs et les angles, en les équilibrant pour les masses ou en les transvasant pour les contenances.
- **En comparant indirectement**, l'élève peut utiliser un objet intermédiaire dans le cas où les objets sont fixes et non manipulables. Les élèves ont recours à des stratégies en utilisant leurs mains, leurs doigts pour prendre la mesure pour comparer les objets, mais aussi le recours à un objet intermédiaire comme une ficelle, une bande de papier, une balance, un sablier...

Cycle 3

Attendus de fin de cycle 3 :

- Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle.
- Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs.
- Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (géométriques, physiques, économiques) en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux.

Au cycle 3, les élèves approfondissent les mesures connues avec l'apprentissage des nombres décimaux. Ils travaillent sur les durées (temps), les aires (surface) et les périmètres (longueurs), les masses et les contenances et le calcul des prix.

Le lien entre le **système numérique** et le **système métrique** est étroit. Pour cela, avant d'aborder les mesures, il faut que l'élève maîtrise le système de numération décimale sans quoi il aura des difficultés pour résoudre des problèmes nécessitant des conversions de mesures simples.

Conseil

En fin de cycle 2 et surtout au cycle 3, quand le passage à la mesure s'opère avec l'utilisation d'instruments de mesure comme le double décimètre, la balance, le récipient gradué... quand l'unité de mesure de référence (m, g, l) est introduite avec ses multiples, il semble nécessaire de donner à voir les similitudes dans le système métrique et de construire le sens autour des unités de mesure.

Même si la longueur est enseignée en premier dans la progression de classe pour ensuite aborder la masse puis les contenances, il est important de faire prendre conscience à l'élève que la mesure de ces 3 grandeurs suit la même logique dans le système métrique. Pour commencer, faites un inventaire avec les élèves des différentes grandeurs mesurables concernant un objet. Posez-leur la question « *Comment ces différentes mesures peuvent-elles être mesurées ?* ». Vous commencez ainsi à faire émerger les instruments de mesure liés à la grandeur. Ensuite, à chaque grandeur, vous associez l'unité de mesure. Il est intéressant de structurer cet apprentissage avec les élèves sous la forme d'un tableau synthétique :

- Objet exemple : un verre

Grandeur Hauteur (longueur)	Instrument de mesure Double décimètre	Unités de mesure centimètre (sous multiple du m)
Masse	Balance	gramme
Contenance	Verre doseur	cl (sous multiple du litre)

En cycle 3, faire l'inventaire de toutes les grandeurs mesurables, indépendamment des objets, connues des élèves permet en évaluation diagnostique de construire une progression adaptée sur les mesures. La construction d'un tableau synthétique sur les différentes grandeurs, leurs instruments et leurs unités structure les représentations données sur ce domaine.

Les élèves apprennent à convertir en cycle 3. Il est essentiel qu'ils se saisissent du sens et des relations de conversions entre les différentes unités pour réussir à convertir. Par conséquent, le tableau de conversions n'est qu'un outil à présenter aux élèves en cours de séquence en fonction de leurs besoins.

Mesurer le temps

Le temps possède deux aspects :

- **Un aspect ordinal** : l'instant précis, l'heure donnée... Avec cet aspect, on repère si un événement s'est produit avant ou après un autre.
- **Un aspect cardinal** : la durée qui est un intervalle entre deux moments précis. C'est cet aspect cardinal qui permet de mesurer le temps et de comparer des durées.

La durée est une notion abstraite qui ne se manipule que mentalement. C'est la première difficulté rencontrée chez les élèves. De plus le vocabulaire employé pour désigner une durée est emprunté à celui des longueurs (ex : *les jours s'allongent, le temps est trop court, il est trop long d'attendre...*) ce qui rajoute un élément de difficulté chez certains élèves. L'expression de la mesure de durée se fait dans une base 60 différente de celle de la base 10 de la numération décimale ce qui crée des difficultés de compréhensions et des erreurs dans les calculs.

L'enseignement de la proportionnalité dès le CM1 permet d'aborder des problèmes qui mettent en relation des grandeurs proportionnelles entre elles ou non. Les élèves découvrent des procédures pour traiter les situations de proportionnalité : procédure additive, et multiplicative de linéarité, recherche de la quatrième proportionnelle (passage à l'unité) ou le coefficient de proportionnalité.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères dans l'apprentissage des grandeurs et mesures

Analysez ces deux situations présentées aux élèves.

1. Pour chacune d'elles, décrivez la procédure utilisée par l'élève pour y répondre.
2. Comparez ces deux situations.

Situation A

L'élève doit comparer la longueur de deux tables à l'aide d'un papier.

Situation B

L'élève doit mesurer un segment avec une bande graduée mais non numérotée.

6 Les problèmes mathématiques à l'école

Et pour terminer cette partie sur la didactique des mathématiques, nous allons nous pencher sur la place des problèmes à l'école primaire.

Tout apprentissage passe par **une situation-problème** que l'élève cherche à résoudre et à dépasser. Par conséquent, les problèmes sont un support pour enseigner qui accompagne tous les moments d'une séquence d'apprentissage. À chaque fois qu'une notion mathématique est abordée, les problèmes sont au cœur de l'acquisition de la notion à toutes les étapes de l'apprentissage et ne se résument pas uniquement aux exercices d'application d'une démarche apprise.

À différents moments de la séquence, nous distinguons :

- **Les situations-problèmes** qui visent à construire un nouvel apprentissage. Ces types de problèmes comportent des variables qui permettent de mettre à l'épreuve diverses stratégies qui contribuent à la construction de nouvelles connaissances.
- **Les problèmes d'application ou d'approfondissement** : pour évaluer le degré de mobilisation et de maîtrise des connaissances au terme d'une unité d'apprentissage.
- **Les problèmes de réinvestissement** : les élèves vont faire appel à des connaissances antérieures et convoquer d'autres savoirs simultanément pour résoudre le problème dans un nouveau contexte.
- **Les problèmes d'évaluation** : pour faire le point sur le degré de maîtrise d'une notion.
- **Les problèmes de recherche** : leur énoncé est court et les élèves ne disposent pas de méthode pour les résoudre. L'élève ne peut pas se contenter d'appliquer ce qu'il a appris mais possède des acquis qui vont lui permettre de chercher une solution par essais et tâtonnements, la solution experte étant hors du champ de compréhension de l'élève.

Épreuve d'entretien

Épreuve d'entretien

L'épreuve comporte deux parties :

La **première partie** (trente minutes) est consacrée à l'éducation physique et sportive, intégrant la connaissance scientifique du développement et la psychologie de l'enfant. Le candidat dispose de trente minutes de préparation.

À partir d'un sujet fourni par le jury, proposant un contexte d'enseignement et un objectif d'acquisition pour la séance, il revient au candidat de choisir le champ d'apprentissage et l'activité physique support avant d'élaborer une proposition de situation(s) d'apprentissage qu'il présente au jury. Cet exposé ne saurait excéder quinze minutes.

Il se poursuit par **un entretien avec le jury** pour la durée restante impartie à cette première partie. Cet entretien permet d'apprécier d'une part les connaissances scientifiques du candidat en matière de développement et la psychologie de l'enfant, d'autre part sa capacité à intégrer la sécurité des élèves, à justifier ses choix, à inscrire ses propositions dans une programmation annuelle et, plus largement, dans les enjeux de l'EPS à l'école.

Étape 1

Connaissances scientifiques du développement et de la psychologie de l'enfant

Les bases du fonctionnement psychologique de l'enfant et de l'adolescent se présentent à travers quatre dimensions :

- L'affectivité.
- Le développement psychomoteur.
- Le développement social et moral.
- Le développement cognitif.

Nous nous arrêterons sur le **développement psychomoteur, social et moral**.

Il convient de noter que le développement de la personne n'est pas un calque et n'est pas linéaire. Les étapes et le cheminement de chacun peuvent être très différents à un même âge sachant que chaque personne est différente. Nous savons que « *tout ne se joue pas avant 6 ans* » comme l'affirmait le Dr Filzhugh Dodson.

L'interprétation que chacun a du monde, influence son agir. Les apports récents des neurosciences nous montrent que l'idée d'un âge où tout serait déterminé d'avance est une représentation erronée. Nous savons aujourd'hui que le cerveau se développe de la naissance à l'âge adulte et se transforme tout au long de la vie. Ce développement n'est pas uniforme, des facteurs culturels, des expériences, l'éducation, influencent les rythmes de transformation tout comme les facteurs génétiques.

Les étapes majeures du développement de l'enfant et de l'adolescent sont présentées en trois parties, il convient de les lire en tenant compte des bases apportées par les neurosciences.

A. La petite enfance

1 Généralités

Pendant les trois premières années de son existence, l'enfant passe progressivement d'une situation de dépendance à une situation plus autonome. Il commencera à étendre ses relations au-delà de l'entourage familial et de l'environnement proche. Vont prendre naissance les relations dites triangulaires qui permettront d'aider l'enfant à trouver sa place dans un groupe. Il n'y a pas de distinction claire entre le bébé et le monde extérieur pendant les premières semaines. Au tout début, le nouveau-né est dans une situation de dépendance absolue vis-à-vis de l'entourage. La mère répond aux besoins de son bébé par ce que l'on nomme la « **préoccupation maternelle primaire** », c'est-à-dire la capacité à s'identifier à son enfant pour le comprendre. Au cours de cette période, elle est littéralement en résonance avec les besoins du bébé. Elle éprouve une irréprouvable nécessité de les satisfaire. La détresse de son enfant lui est intolérable. Le nourrisson et sa mère forment une dyade.

D. Winnicott identifie trois fonctions maternelles, indispensables pour le développement harmonieux de l'enfant :

→ **L'object-presenting** (la présentation de l'objet) : la mère, en étant là, présente au bon moment, permet à l'enfant de lui attribuer une existence réelle mais aussi d'éprouver l'illusion qu'il crée lui-même cette relation objectale. Il fait l'expérience de l'omnipotence, autrement dit de la toute-puissance.

→ **Le holding** (le fait de tenir, de contenir) : la mère qui soutient l'enfant par ses soins, sa protection, ses bercements, etc., a un rôle de pare-excitation, c'est-à-dire qu'elle lui permet de tempérer des excitations dont l'intensité trop importante dépasserait ses capacités d'y faire face. Cette fonction est fondamentale dans l'intégration du « Moi » qui trouve ainsi, couplée avec le développement sensori-moteur, des repères simples et stables, qui apprend à reconnaître ce que l'enfant ressent (la faim, le froid, l'inconfort de la couche mouillée, etc.).

→ **Le handling** (la manipulation physique du bébé) : les soins prodigués à l'enfant l'aident à se constituer une intériorité et des limites corporelles. Par exemple, le contact de l'eau chaude sur sa peau au cours du bain lui permet de sentir la surface de son corps ; l'habillage l'aide à se figurer comme ayant un tronc, deux bras, deux jambes, etc. Cette fonction intervient dans la personnalisation.

Grâce au holding et au handling, le psychisme s'installe dans le physiologique, l'enfant acquiert le sentiment d'habiter son corps. Il y a alternance entre des états de tension et des états de bien-être : plaisir/déplaisir.

Le bébé est actif dans la relation, en particulier avec sa mère : c'est ce que l'on appelle « **l'orientation sociale primaire** » (Bowlby) ou « **l'amour primaire** » (Balint) : il est dans la capacité à participer activement à l'interaction avec son entourage.

2 L'identification du monde extérieur

Le bébé va progressivement identifier le monde extérieur en différenciant le personnage humain de lui-même grâce aux **processus d'intégration** qui se divisent en trois périodes importantes appelées « **organisateurs** » (Spitz) : il est dans la capacité à participer activement à l'interaction avec son entourage.

- Réponse sociale de sourire au sein de la dyade mère/nourrisson aux environs de la 8^e semaine.
- Angoisse du 8^e mois (l'apparition serait plus précoce selon les conceptions actuelles). L'enfant ne sourit pas à n'importe quel adulte : devant l'étranger, en l'absence de sa mère, il se détourne, voire pleure.
- Le NON, entre 12 et 18 mois : le non est dit ou exprimé par geste avec plaisir manifeste.

Un autre signe clinique important du processus d'individuation est l'utilisation du « Je ». Les relations d'objet sont ambivalentes et conflictuelles. Il y a un conflit de demande entre ce que la mère exige et l'opposition de l'enfant à cette dernière. Ce conflit procure un double plaisir à l'enfant :

- a. se soumettre pour être aimé de sa mère ;
- b. s'opposer pour exercer le pouvoir, dominer la mère.

Cette période correspond à la période d'opposition du « non » appelée « **première adolescence** ». Dans le processus de séparation-individuation de Malher, cette période (entre 15 mois et 2 ans environ) est la période de rapprochement où la mère doit répondre à deux demandes contradictoires de son enfant : désir d'autonomie, d'exploration du monde, d'affirmation de soi et, de son besoin de rapprochement. Quand ce retour à la mère est empêché, l'angoisse de séparation est intense. **L'objet transitionnel** (« doudou ») permet à l'enfant de mieux faire face aux éloignements maternels. La relation d'objet reste duelle (la triangulation intervient au stade suivant).

3 La période œdipienne

Le complexe d'Œdipe ou « se savoir être sexué », de la 4^e année à la 6^e année, s'avère un conflit entre les trois personnages familiaux : l'enfant, le père, la mère. On parle de « **triangulation de la relation d'objet.** »

La situation œdipienne recouvre l'ensemble des désirs amoureux et hostiles de l'enfant à l'endroit de ses parents. Tout se passe comme si, à cet âge, l'enfant éprouvait, en quelque sorte, des désirs sexuels concernant le parent de l'autre sexe et ressentait le parent de même sexe comme un rival qu'il faudrait éliminer. La liquidation œdipienne permet à l'enfant de renoncer à son fantasme incestueux. Ce renoncement va lui permettre de devenir un véritable acteur social et d'assurer sa descendance (en la rendant viable), grâce à l'élargissement de ses relations affectives qui se situeront au dehors de la cellule familiale.

Le complexe d'Œdipe a un double caractère fondateur :

- par l'interdiction de l'inceste dans toutes les sociétés humaines, permettant l'instauration de la morale,
- dans la structuration de la personnalité.

B. La grande enfance

1 Généralités

La liquidation du complexe d'Œdipe va amener à l'enfant au stade dit de « **latence** » (Freud) et lui permettre d'entrer dans les règles :

- a. règles de vie, à travers le besoin de socialisation ;
- b. règles d'apprentissages, à travers l'entrée à l'école primaire.

Il existe comme une sorte de mise en sourdine de la sexualité (variable selon les cultures.) Toutefois tous les modes de plaisir antérieurs restent mobilisés à bas bruit. L'enfant se trouve peu à peu disponible pour les apprentissages dits « plus scolaires » : entrée au CP, et cursus élémentaire. Le deuil de la petite enfance est un cap difficile qui peut générer des troubles anxieux. L'enfant va se détacher de la pensée magique (principe de plaisir) pour entrer dans **l'âge de raison** (principe de réalité). **Toute l'énergie pulsionnelle de l'Œdipe est ici transformée en curiosité intellectuelle et va permettre de nombreuses acquisitions, qu'elles soient scolaires ou symboliques.**

C'est parce que l'enfant a passé le cap de l'Œdipe et assimilé la loi sociale que la lecture en tant que code lui est accessible. Un double investissement s'opère : celui du groupe, de la collectivité et de tout ce qui est de l'ordre des valeurs. Il est perméable à toutes les valeurs sociales. C'est une période trompeuse, plus apparente que réelle. Périodes possibles de masturbation, augmentation de la fréquence des cauchemars... De brusques oppositions se manifestent dans la vie quotidienne de l'enfant.

Les mécanismes de défense sont présents :

- L'identification à l'extra familial.
- Le refoulement massif des représentations liées à la sexualité et aux relations œdipiennes (responsable, selon S. Freud, de « l'amnésie des années précédentes »).
- La sublimation : transformation des pulsions sexuelles vers des activités ou des buts non sexuels. Les intérêts sont valorisés socialement (scolaires, extrascolaires, artistiques). La sublimation dévie les pulsions sexuelles sans qu'il y ait refoulement.

C'est au déclin de l'Œdipe que l'enfant se rend compte de ce que signifie la mort. Les angoisses existentielles peuvent être sublimées grâce aux activités créatives, sportives et de jeux qui ont une réelle valeur « cathartique ».

2 Le développement psychomoteur

L'enfant passe d'une connaissance et d'une perception globales de son corps à une connaissance topologique des parties du corps. Il sait situer et nommer les parties du corps. Cette connaissance va permettre la construction de la représentation du corps. Par le dessin, par le modelage ou par le langage, l'enfant avance dans la représentation qu'il a de son corps.

Il devient capable :

1. d'inventer un geste, c'est-à-dire de trouver différentes solutions pour franchir un obstacle, ce qui suppose une bonne connaissance corporelle, une recherche d'adaptation spatiale et une bonne orientation corporelle par rapport aux objets ;
2. d'anticiper un geste à accomplir, c'est-à-dire d'avoir une image mentale du mouvement, une capacité à mémoriser le mouvement et une capacité à anticiper ;
3. d'exécuter des mouvements de plus en plus complexes qui supposent d'analyser les mouvements à réaliser, de les coordonner, de les planifier et de les gérer dans l'espace ;
4. d'adapter son geste aux différents types de situation, ce qui exige une disponibilité corporelle pour modifier rapidement sa conduite, les ressources physiques pour que le corps réagisse efficacement, un traitement rapide des problèmes et une capacité d'anticipation sur le plan spatio-temporel.

3 Le développement social et moral

Il y a une forte extension à l'extra parental : famille, école, société. L'enfant est désormais apte à établir des relations amicales. Ses amis seront le support de nouvelles identifications.

- L'enfant présente, vers l'âge de 6-7 ans, des comportements véritablement socialisés : respect des autres, conscience de leurs qualités, collaboration, préoccupation d'autrui...
- Vers 8 ans, l'empathie se développe, elle correspond à l'aptitude à se mettre à la place de l'autre. L'enfant saisit plus finement les intentions d'autrui.
- Vers 10 ans, la coopération et l'autonomie existent, l'enfant dénonce la tricherie, le « soufflage », le mensonge, il a le sens de la justice. C'est aussi l'âge du groupe social (âge de la bande) : l'enfant mène entre 10 et 12-13 ans une vie sociale intense. C'est l'âge où chacun donne au groupe tout ce que le groupe attend de lui. Les groupes se forment avec des règles à respecter par tous et s'autorisent une possibilité d'exclusion pour celui qui ne les respecte pas.

C. L'adolescence

1 Généralités

L'adolescence est une période de crise, de rupture d'équilibre déclenchée par l'arrivée de la puberté. F. Dolto a parlé de « mort à l'enfance ». Elle débute vers 11-12 ans chez la fille et vers 13 ans chez le garçon. L'adolescence, c'est la rencontre inédite avec la puberté. L'adolescent subit l'épreuve d'une réelle déchirure interne (métaphore de la chenille et du papillon), une sorte d'effraction violente que F. Marty appelle « *bris de clôture interne* ». De profondes transformations physiologiques et psychiques vont donc avoir lieu à l'adolescence. Elles sont dues à différents facteurs. La puberté est une véritable « catastrophe hormonale » : elle entraîne un déséquilibre physique temporaire massif. Au moment où l'enfant devient pubère (du latin « pubès » qui signifie « poils »), il entre dans une zone d'instabilité. Le regard des autres face aux modifications physiques (mais aussi psychiques), cette rencontre avec ce sentiment d'étrangeté qu'il a de lui-même, rendent l'adolescent vulnérable et très fragile sur le plan narcissique. L'adolescent se sent comme « abusé » de l'intérieur par sa propre libido : il n'arrive pas à faire avec ce qu'il éprouve (excitation interne) alors il l'expulse et le met à l'extérieur pour s'en débarrasser, ce qui déclenche une avalanche de débordements pulsionnels.

Les parents et les éducateurs essaient de le contenir et lui donner un cadre, une limite : ainsi, cette violence interne qui le pousse à agir, peut être à peu près contenue. En l'absence de cadre, il y a passage à l'acte.

Sur le plan psychique, l'adolescence correspond à un processus inconscient simplifié en deux mouvements opposés et complémentaires :

- **Le défi adolescent** : désir d'affirmation de son autonomie, refus de la passivité = passage à l'acte (si mal-être répétitif), besoin de se dépasser soi-même (question des limites), désir de dépasser ses parents avec leur propre assentiment, actes provocants et expériences inédites qui font la fierté de l'adolescent car il les réalise « tout seul », prises de risques...

- **Le deuil de l'enfance** : le jeune sait qu'il doit se séparer psychiquement et matériellement de ses parents. Il va faire le deuil des images parentales précédemment intériorisées. Il teste la solidité du lien qu'il a avec ses parents en les « attaquant » (forme d'agressivité). Il réalise le deuil de son enfance et de ses sortilèges (croyances magiques...) et a besoin de connaître et de se reconnaître dans son histoire.

Une véritable mue s'opère, un véritable changement de peau « *le complexe du homard* » selon Françoise et Catherine Dolto¹. Cela crée vulnérabilité et fragilité sur le plan narcissique. L'identité est ébranlée : « *qui suis-je ?* ». Les préoccupations narcissiques sont vives : occupation intempestive de la salle de bains, surinvestissement de l'image donnée à voir (tenue vestimentaire, coiffure), inquiétude et insatisfaction concernant le corps propre (importance des préoccupations pondérales des filles « toujours trop grosses » ; complexe d'infériorité chez le garçon qui a peur de manquer de virilité...). Pour faire face aux conflits qui l'agitent, l'adolescent remobilise tous les mécanismes de défense : il refoule, annule, rationalise, régresse, projette, se réfugie dans la rêverie...

Les nouveaux désirs dans le domaine sexuel sont exprimés dans les fantasmes, les conduites, où satisfaction et répression sont mêlées. Les comportements évoluent : masturbation, flirts, relations amoureuses... Les préoccupations juvéniles, nombreuses, peuvent être la cause du fléchissement scolaire caractéristique chez les jeunes de 13-14 ans, auquel s'ajoute souvent le souhait d'arrêter les activités extrascolaires jusqu'alors bien investies. Deux mécanismes de défense sont caractéristiques de l'adolescence :

► **L'intellectualisation :**

Refuge dans le monde des idées, l'utilisation de pensées exagérément abstraites par peur de pulsions trop puissantes. L'affect est transposé en idée et perd ainsi sa charge angoissante. S'ensuivent de multiples rationalisations, d'interminables discussions sur l'amour, la mort, considérés de façon abstraite.

► **L'ascétisme :**

Pousse l'adolescent à renoncer à tout ce qui pourrait lui apporter du plaisir. Il va s'imposer des privations, des épreuves sportives, refuser de se protéger du froid, se sous-alimenter (anorexie). Ces mécanismes sont souvent transitoires (sauf chez les jeunes qui s'engagent dans des filières d'études particulièrement sélectives, et qui vont développer tout particulièrement la sublimation). La sublimation est renforcée considérablement à l'adolescence ; il s'agit de transformer sa curiosité sexuelle en curiosité intellectuelle, dériver l'énergie de la pulsion sexuelle vers la curiosité intellectuelle, la création, une activité valorisée socialement. Le plaisir est tiré de l'activité de l'esprit, des performances intellectuelles, scientifiques, et artistiques.

L'entrée dans l'adolescence est immédiatement précédée par un retour vers le premier objet d'amour : la mère. Puis apparaît la reviviscence du conflit œdipien. Il est générateur d'angoisse et pousse l'adolescent à renier son attachement familial. Il adopte des

1. Voir *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*, Françoise et Catherine Dolto, Gallimard Jeunesse Giboulées, 1989.

conduites d'opposition, avec des comportements plus ou moins provocants, il prend le contre-pied des opinions familiales... C'est un peu comme s'il voulait contraindre les parents à prendre l'initiative de la rupture des liens.

2 Le développement psychomoteur

L'adolescence est, par excellence, la période des bouleversements corporels. Ce corps maîtrisé n'est pas quelque chose de statique atteinte une fois pour toutes. C'est une dynamique intérieure de gestion de soi dans sa relation à soi, à l'environnement matériel et humain.

Cette maîtrise de soi, conditionnée par la maîtrise du corps, suppose que les fonctions psychomotrices soient opérationnelles et coordonnées entre elles en fonction de l'intentionnalité et de la volonté du sujet à atteindre un but ou à résoudre un problème. C'est une dynamique sans cesse régulée. C'est la recherche de l'équilibre dans toutes ses dimensions : posturale, affective, psychologique et relationnelle. L'adolescence est une (re)conquête.

3 Le développement social et moral

Phase d'opposition : chez la fille, elle survient vers 11-12-13 ans et chez le garçon vers 14-15-16 ans. Elle commence par un effondrement total de tout l'acquis éducatif et social de la période de latence. C'est un mouvement régressif au cours duquel l'adolescent est imprévisible, avec un refus de tout ordre établi. Il y a une incapacité à domestiquer les désirs et recherche du plaisir dans la transgression de l'interdit. On note aussi, un mépris de tout ce qui représente l'ordre. C'est une période de revendication, de demande d'indépendance et de liberté. C'est l'époque des conflits des générations et d'élaboration de systèmes nouveaux et meilleurs pour la société.

4 Les relations sociales

Les relations sociales avec les pairs sont la priorité de bon nombre d'adolescents. Elles sont nécessaires et favorables à l'épanouissement du jeune. Un adolescent isolé, replié sur lui-même est un adolescent qui va mal.

- **La bande (ou le groupe)** aide à faire son deuil de l'enfance : tout le monde est à égalité. C'est un lieu où l'on cultive la morosité commune, où l'on refait le monde (réagir à une norme supposée, sociale ou familiale, pour construire sa propre identité).
- **L'idole ou le leader** est l'incarnation du défi lancé au monde adulte : intouchable, idolâtré, érigé en quasi-divinité, il est fantasmé, il empêche la réalisation des désirs trop angoissants, il permet d'intérioriser la conscience morale idéalisée.

5 La métacognition

La conscience et la connaissance, de sa propre activité mentale et de son fonctionnement, ont, pour l'adolescent, des répercussions sous de nombreux aspects (mémoire, communication, attention, compréhension, etc.) De ce fait, les stratégies visant à maîtriser la mémoire vont devenir subtiles et structurées :

- On associe les exemples et les nouveaux contenus.
- On structure hiérarchiquement la planification des contenus à apprendre.
- On utilise des moyens pour mettre en valeur les contenus les plus importants.

La métacognition concernant la mémoire s'exprime donc par l'utilisation de tous ces moyens mémo-techniques qui aident à une meilleure mémorisation des contenus à apprendre. Des effets de la métacognition peuvent même être observés sur la communication dans le sens où c'est à l'adolescence que l'individu va prendre conscience de son potentiel communicatif, de sa façon de présenter des informations. Le sujet va donc élaborer un certain nombre de stratégies métacognitives afin de pallier ses points faibles et de mettre encore plus en valeur ses points forts. L'adolescent est capable de s'interroger sur ses modes de fonctionnement. Cette nouvelle capacité est favorisée par le fait que l'adolescence est une période où l'on a recours à l'introspection c'est-à-dire que l'adolescent passe beaucoup de temps – en tout cas plus qu'avant – à réfléchir sur ses émotions, sur son avenir, sur ses relations aux autres.

Pascale Toscani, docteure en psychologie cognitive, chercheuse associée au LIRDEF Université Paul Valéry, nous précise dans son ouvrage *Apprendre avec les neurosciences*¹ que « *Les recherches neurologiques travaillent aujourd'hui autour de ce "merveilleux concept de plasticité cérébrale". On entend par plasticité cérébrale, la capacité du cerveau à se modifier au cours de la vie, grâce à l'expérience. Rien n'est jamais fixé définitivement dans notre cerveau. Notre cerveau est un organe dynamique qui évolue tout au long de la vie, en fonction de nos expériences et de nos activités.* »

1. *Apprendre avec les neurosciences : Rien ne se joue avant 6 ans*, Pascale Toscani, Chroniques Sociales, collection « pédagogie formation », 2012.

Exercez-vous !

Testez vos connaissances en développement et psychologie de l'enfant

1. À quel moment se manifeste la période dite du « non » de l'enfant ? À quoi correspond-elle ?
2. Qu'appelle-t-on la période œdipienne ? Que traduit-elle ?
3. Quelles sont les grandes étapes du développement moral et social de l'enfant et de l'adolescent ?
4. À quoi correspondent « l'object-presenting », « le holding », « le handling » ?

1^{re} partie

EPS 30'

A. Discipline originale

1 L'EPS discipline « à part entière et entièrement à part »

Pour A. Hébrard (Cahier pédagogiques n° 361, 1998), l'EPS constitue une discipline d'enseignement « *à part entière... et entièrement à part* ». Une des spécificités de la discipline réside dans le fait que l'élève n'est pas assis sur une chaise, derrière un bureau face au professeur. Il se déplace, marche, court avec les autres élèves dans différents types d'environnements (forêt, piscine, stade...) et met en jeu différentes ressources d'ordre affectif, relationnel, cognitif et moteur. L'enseignant peut ainsi envisager d'observer l'élève sous plusieurs aspects notamment dans sa relation aux autres dans la classe. L'EPS se déroule le plus souvent en dehors de la classe, ce qui a pour conséquence des temps de déplacements et/ou de transports contribuant ainsi à une relation pédagogique particulière avec l'enseignant concernant la discipline.

2 L'enseignant « véritable professionnel de l'apprentissage »

À l'instar des autres disciplines, le professeur des écoles conçoit des séances d'apprentissage en tenant compte des caractéristiques de ses élèves, des compétences à faire acquérir, des difficultés rencontrées également. Les situations d'apprentissages mises en place par le professeur permettent ainsi aux élèves de mesurer leurs réussites et leurs échecs : l'enseignant observe, corrige, démontre, accompagne les élèves afin qu'ils puissent développer des habiletés dans les différents champs d'activités proposés. Les séances demandent ainsi un temps de préparation en amont afin de prendre en compte les différents objectifs d'apprentissage auxquels les élèves doivent être confrontés. Les relations interindividuelles apparaissent ainsi déterminantes dans le cadre de l'enseignement de l'EPS et doivent être anticipées par le professeur des écoles garantissant un bon fonctionnement dans la classe (différents types de regroupements, en classe entière, travail par ateliers).

3 La notion de risque en EPS

L'enseignement de l'EPS, de par les activités proposées engendre la notion de risque : en effet, à partir du moment où le corps est mis en avant, il est important pour l'enseignant de viser une éducation à la santé en s'assurant que les élèves se confrontent « à des risques maîtrisés » pour qu'ils ne se mettent pas en danger et ainsi qu'ils puissent préserver leur intégrité physique. C'est un enjeu fondamental pour la discipline, certaines activités sont interdites à l'école primaire et d'autres nécessitent un encadrement renforcé (cf. circulaire du 6/10/2017). En effet, comme le précise la circulaire,

« les activités physiques et sportives proposées aux élèves doivent répondre à des objectifs pédagogiques définis et le choix des activités doit faire l'objet d'une attention particulière tenant compte de l'âge des enfants, tout particulièrement pour les élèves de maternelle ou section enfantine ».

B. Discipline spécifique

1 Différence EPS et Sport

Lorsque l'on parle d'EPS, c'est uniquement dans un cadre scolaire : en effet, les APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) constituent des moyens et des supports d'enseignement afin de développer des compétences, elles n'apparaissent pas comme un but en soi. Le sport, lui, de par ses formes très codifiées notamment en ce qui concerne la compétition ainsi que ses différentes structures se différencie très nettement de l'EPS. « *L'éducation physique et sportive **ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise*** », nous précisent les Instructions Officielles de 1985 concernant les collèges. Ainsi, l'EPS s'appuie sur une variété d'APSA et de situations permettant un parcours de formation au sein du système éducatif français.

2 La notion du corps mise en avant

En EPS, le corps et la motricité mise en jeu dans la discipline en font une spécificité : en effet, elle offre aux élèves de vivre des « expériences corporelles » contribuant ainsi à des transformations d'un point de vue moteur, cognitif et affectif. En se confrontant aux différents champs d'apprentissage de la discipline, l'élève se construit une véritable expérience motrice lui permettant de s'adapter ainsi aux différentes situations qui lui sont proposées. La variété des supports d'apprentissage (affiches, outil informatique) peut être utilisée pour faciliter la compréhension de ce qui est demandé dans la discipline en privilégiant le temps d'activité motrice qui reste prépondérant comme premier facteur d'apprentissage.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères au niveau de la discipline EPS

1. Choisissez la réponse qui vous semble juste :

a) L'EPS :

1. est une discipline d'enseignement facultative.
2. n'est pas considérée comme une discipline d'enseignement.
3. est une discipline d'enseignement obligatoire.

b) Que veut dire APSA ? :

1. Attestation Physique Sportive Artistique.
2. Activité Physique Sportive Artistique.
3. Action Pratique Sportive Artisanale.

c) L'enseignement de l'EPS comporte des risques :

1. que l'enseignant ne peut pas du tout maîtriser.
2. très minimes.
3. anticipés et maîtrisés.

d) Les apprentissages en EPS visent des transformations :

1. uniquement motrices.
2. motrices et affectives.
3. motrices, cognitives et affectives.

e) La séance demande des temps de préparation :

1. en considérant les objectifs d'apprentissages, les difficultés rencontrées par les élèves et l'activité physique support.
2. en considérant uniquement l'activité physique support.
3. en considérant les relations entre les élèves.

2. Pouvez-vous répondre à ces questions :

- a. Quels types de ressources peuvent être mis en jeu en EPS par les élèves ?
- b. Quel est le rôle du PE au sein d'une séance ?
- c. Pouvez-vous citer quelques rôles spécifiques d'un élève en EPS ?
- d. Quels sont les deux types de sécurité existants en EPS ?
- e. Quels supports d'apprentissage peuvent être utilisés dans le cadre d'une séance EPS ?

Ce que disent les programmes en EPS

A. Textes officiels

L'éducation physique et sportive (EPS) vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA). L'EPS participe au développement **cognitif** de l'enfant : il apprend d'abord avec son corps (concret), puis ses apprentissages s'achèment vers le cerveau (abstrait). Elle participe aussi au développement **physique** (musculaire, cardiovasculaire, pulmonaire, croissance). L'objectif de l'école est de former de futurs citoyens libres, capables de conduire leurs vies.

Les capacités **motrices, physiques, intellectuelles, sociales** développées par l'EPS y participent.

BO Spécial n° 11 du 26 novembre 2015

« L'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion dans la classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive. »

Les 5 compétences générales à travailler pour construire les domaines du socle en EPS en référence avec les 5 domaines du socle.

1. Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps. *(Les langages pour penser et communiquer).*
2. S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils *(Les méthodes et outils pour apprendre).*
3. Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités *(La formation de la personne et du citoyen).*
4. Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière *(Les systèmes naturels et les systèmes techniques).*
5. S'approprier une culture physique sportive et artistique *(Les représentations de monde et l'activité humaine).*

Quatre champs d'apprentissage complémentaires pour développer les compétences générales :

- a. Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.
- b. Adapter ses déplacements à des environnements variés.
- c. S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.
- d. Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Attendus de fin de cycle : Pour chaque champ d'apprentissage sollicité, construire des compétences intégrant différentes dimensions :

1. motrices.
2. méthodologiques.
3. sociales.

À partir d'APSA diversifiées.

1 Cycle 1

OBJECTIFS TRAVAILLÉS AU CYCLE 1 ET ATTENDUS DE FIN DE CYCLE	
OBJECTIFS TRAVAILLÉS	ATTENDUS DE FIN DE CYCLE
<p>Objectif 1 : Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets</p> <p>Sur l'ensemble du cycle 1, amener progressivement l'enfant à engager des efforts et y prendre du plaisir, pour développer son pouvoir d'agir dans l'espace, dans le temps et sur les objets.</p>	<p>Au travers des situations proposées par l'enseignant, l'enfant sera conduit à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner des trajectoires multiples à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents pour lancer haut, loin ou précis, faire glisser ou rouler, faire rebondir. - Affiner, enchaîner des actions pour enjamber, franchir des obstacles variés, sauter à 1 ou 2 pieds pour aller haut ou loin, enchaîner plusieurs sauts, lier une course et un saut puis se réceptionner. - Mobiliser son énergie (en courant vite ou longtemps, avec ou sans obstacles, seul ou à plusieurs) pour atteindre un repère d'espace, pour parcourir plus de distance dans un temps donné, pour parvenir à rattraper quelqu'un ou lui échapper. - Ajuster ses actions ou ses déplacements en fonction de la trajectoire de différents objets pour les attraper, les frapper, les guider, les conduire.
<p>Objectif 2 : Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées.</p> <p>Sur l'ensemble du cycle 1, amener progressivement l'enfant à construire de nouvelles formes d'équilibre et de déplacements pour s'adapter à différents types d'environnement, en prenant des risques mesurés.</p>	<p>Au travers des situations proposées par l'enseignant, l'enfant sera conduit à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordonner ses appuis de mains et/ou de pieds pour monter, escalader, descendre, contourner, passer sous des obstacles dans un milieu sécurisé, naturel ou aménagé. - Réaliser, reproduire, inventer des actions inhabituelles, dans un espace aménagé, pour enchaîner des « acrobaties », montrer à d'autres ses trouvailles, propres exploits. - Mettre en jeu, assurer son équilibre pour se déplacer, se propulser, piloter des engins roulants, glissants ou présentant un caractère d'instabilité. - Se repérer dans un espace extérieur, de plus en plus large, connu ou inconnu, y prélever des indices, utiliser des moyens de guidage, pour retrouver des « trésors cachés », réaliser des déplacements, projeter des itinéraires. - Lorsque les conditions locales le permettent, s'immerger dans le milieu aquatique, en petite ou grande profondeur, pour prendre plaisir à l'explorer, à se laisser flotter, à s'y déplacer, avec ou sans objet flottant.

OBJECTIFS TRAVAILLÉS AU CYCLE 1 ET ATTENDUS DE FIN DE CYCLE	
OBJECTIFS TRAVAILLÉS	ATTENDUS DE FIN DE CYCLE
<p>Objectif 3 : Communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive ou artistique. Sur l'ensemble du cycle 1, amener progressivement l'enfant à développer un imaginaire corporel, sensible et régulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.</p>	<p>Au travers des situations proposées par l'enseignant, l'enfant sera conduit à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager avec plaisir dans des mouvements simples ou globaux, répétitifs ou variés, pour investir un espace d'action, agir avec et sur des objets, traduire des états, sensations, émotions. - Être à l'écoute de l'autre pour faire avec, communiquer, répondre aux sollicitations, faire des propositions dans un dialogue corporel. - Mémoriser une courte série de gestes, des directions, des intentions, des vitesses, pour construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical. - Alternier les postures d'acteur et de spectateur pour entrer en relation au travers de la portée émotionnelle du mouvement. - Coordonner ses gestes et déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés, pour respecter une disposition spatiale simple, pour évoluer ensemble en relation avec un support musical, tenir un rôle particulier, pour montrer ou transmettre à d'autres une réalisation collective.
<p>Objectif 4 : Collaborer, coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement dans le cadre d'une règle. Sur l'ensemble du cycle 1, amener progressivement l'enfant à collaborer, s'opposer individuellement ou collectivement, dans le cadre d'une règle, pour participer à la recherche de différentes solutions ou stratégies.</p>	<p>Au travers des situations proposées par l'enseignant, l'enfant sera conduit à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre plaisir au jeu, s'engager dans l'action. - Agir avec les autres, coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, pour viser un but ou un effet commun. - Élaborer des stratégies individuelles ou collectives pour s'opposer au projet d'un joueur ou d'un groupe tenant un rôle antagoniste afin de faire un meilleur score que lui. - Construire des formes d'actions sur le corps de l'autre pour s'opposer à son intention, en prenant soin de son intégrité et de sa sécurité.

2 Cycle 2

Programmes 2016 pour les cycles 2 et 3 (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015).

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

3 Cycle 3

« Les élèves mobilisent des ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants. Ils identifient les **effets immédiats de leurs actions**, en insistant sur la nécessaire médiation du **langage oral et écrit**. Ils poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) et comprennent la **nécessité de la règle**. Ils éprouvent et développent des méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc.) La continuité et la consolidation des apprentissages nécessitent une coopération entre les professeurs du 1^{er} et 2nd degré. »

Dans la continuité du cycle 2, savoir nager reste une priorité. À l'issue du cycle 3, tous les élèves doivent avoir atteint le niveau attendu de compétence dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES EPS PRIORISÉES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3			
DOMAINE DU SOCLE N°	COMPÉTENCES GÉNÉRALES	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CYCLE 2	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CYCLE 3
1	CG 1 : Développer sa motricité et construire un langage du corps	<ul style="list-style-type: none"> → Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps. → Adapter sa motricité à des environnements variés. → S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> → Adapter sa motricité à des situations variées. → Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité. → Mobiliser des différentes ressources (physiologique, biomécanique, psychologique, émotionnelle) pour agir de manière efficiente.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES EPS PRIORISÉES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

DOMAINE DU SOCLE N°	COMPÉTENCES GÉNÉRALES	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CYCLE 2	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CYCLE 3
2	CG 2 : S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> → Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action. → Apprendre à planifier son action avant de la réaliser. 	<ul style="list-style-type: none"> → Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres. → Répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace. → Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions.
3	CG 3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble.	<ul style="list-style-type: none"> → Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur...) → Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements. → Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> → Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe (joueur, coach, observateur, tuteur, arbitre, juge, médiateur, organisateur...) → Comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements. → Assurer sa sécurité et celle d'autrui dans des situations variées. → S'engager dans les activités sportives et artistiques collectives.
4	CG 4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.	<ul style="list-style-type: none"> → Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être. → Ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques. 	<ul style="list-style-type: none"> → Connaître et appliquer les principes d'une bonne hygiène de vie. → Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES EPS PRIORISÉES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3			
DOMAINE DU SOCLE N°	COMPÉTENCES GÉNÉRALES	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CYCLE 2	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CYCLE 3
5	CG 5 : S'approprier une culture physique sportive et artistique.	→ Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs. → Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif.	→ Savoir situer des performances à l'échelle de la performance humaine. → Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives.

4 Cycle 3 : horaires des enseignements

En cycle 1 : « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* »

→ 1 séance d'activité motrice, 30 à 45 mn par jour.

En cycle 2 et Cycle 3 : « *Éducation Physique et Sportive* »

→ 3 h par semaine (108 h annuelles).

B. Les champs d'apprentissage et activités possibles comme support d'enseignement

1 Champ d'apprentissage 1 : Produire une performance

Cycle 1 : Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets.

Cycles 2 et 3 : Produire une performance maximale, mesurable à une échéance donnée.

APSA : Activités athlétiques (les 3 cycles), natation (cycles 2 et 3).

Le premier champ d'apprentissage regroupe les activités dites « de performance » qui sollicitent essentiellement des actions motrices caractérisées principalement par leur force, leur vitesse et leur durée. Les élèves doivent viser les notions de limite à dépasser et repousser ainsi que leur record personnel à améliorer ou à battre. Dans ce champ d'apprentissage, on trouve les activités **athlétisme** et **natation**.

Athlétisme :

- les courses (de vitesse, longue, d'obstacles, relais).
- les lancers (différents objets).
- les sauts (en longueur et hauteur).

Natation :

- nager vite.
- nager longtemps.

2 Champ d'apprentissage 2 : Adapter ses déplacements

Cycle 1 : Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés.

Cycles 2 et 3 : Adapter ses déplacements à des environnements variés.

APSA : Activités d'escalade, activités aquatiques et nautiques, activités de roule et glisse (roller, vélo ; ski pour cycle 3), activités d'orientation, parcours pour les cycles 1.

Le deuxième champ d'apprentissage comprend les activités physiques qui développent les notions de locomotion, d'équilibre ainsi que les modes de déplacements inhabituels. Elles permettent ainsi aux élèves d'acquérir davantage d'assurance dans leurs déplacements dans des milieux variés (piscine, forêt...)

Les activités d'orientation.

Les activités de roule et de glisse.

Les activités aquatiques :

- savoir nager

Les activités gymniques et acrobatiques.

L'escalade.

3 Champ d'apprentissage 3 : S'exprimer devant les autres

Cycle 1 : Communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive ou artistique.

Cycles 2 et 3 : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.

APSA : Danse, activités gymniques (Cycles 2 et 3).

Le troisième champ d'apprentissage regroupe les activités « artistiques » avec la volonté de s'appuyer sur des processus de création en recherchant à procurer des émotions chez le spectateur par le caractère expressif, acrobatique et/ou esthétique des activités.

4 Champ d'apprentissage 4 : Coopérer et s'affronter

Cycle 1 : Collaborer, coopérer, s'opposer.

Cycles 2 et 3 : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou individuel.

APSA : Jeux traditionnels, jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...), jeux de lutte, jeux de raquettes (cycles 2 et 3).

Le quatrième champ d'apprentissage regroupe 2 types d'activités :

- **Les activités d'opposition duelle :** le but est d'attaquer un adversaire tout en se défendant (soi ou un territoire), à distance (jeux de raquettes comme tennis de table ou badminton) ou avec un contact corporel (jeux de lutte).
- **Les activités de coopération et d'opposition collective :** le but étant de pouvoir coopérer avec des partenaires afin d'atteindre une cible (zone matérialisée, but, panier) en évitant des adversaires.

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères au niveau des programmes en EPS

1. Pouvez-vous citer les quatre objectifs travaillés au cycle 1 ?
2. Pouvez-vous citer les cinq compétences générales travaillées aux cycles 2 et 3 ?
3. Pouvez-vous citer 4 activités physiques et sportives supports appartenant au champ d'apprentissage « Coopérer et S'affronter » ?

Testez vos connaissances

4. Quelle est la bonne réponse :

<p>1. Quel est le temps préconisé d'une séance EPS en cycle 1 par les textes officiels ?</p> <p>a- 2 h b- 3 h c- 30 à 45 mn</p>	<p>2. Les arts du cirque appartiennent à quel champ d'apprentissage ?</p> <p>a- Coopérer et s'affronter. b- S'exprimer devant les autres. c- Adapter ses déplacements.</p>	<p>3. A combien de champs d'apprentissages peut-on se référer en EPS ?</p> <p>a- 6 b- 4 c- 8</p>
<p>4. Les activités athlétiques appartiennent à quel champ d'apprentissage ?</p> <p>a- Produire une performance. b- Coopérer et s'affronter. c- Adapter ses déplacements.</p>	<p>5. L'attestation scolaire du savoir nager (ASSN) est exigible :</p> <p>a- à la fin du cycle 1 ? b- à la fin du cycle 2 ? c- à la fin du cycle 3 ?</p>	<p>6. En cycle 2 et 3 le nombre annuel d'heures EPS est de :</p> <p>a- 50 b- 95 c- 108</p>

Connaissances didactiques en EPS

A. Termes clés à connaître

1 Programmation :

Nous pouvons définir ce concept comme l'organisation de l'EPS qui permet de définir un parcours de formation équilibré et progressif dans les 4 champs d'apprentissage, adaptés aux élèves et au contexte local. Elle permet de répartir les activités physiques, sportives et artistiques sur l'ensemble de l'année ou sur un cycle (3 ans) avec une volonté de rechercher une cohérence, un équilibre et une complémentarité dans la discipline.

2 Séquence :

La séquence appelée également « module » ou « unité d'apprentissage » peut se définir comme une succession de plusieurs séances s'appuyant une activité physique, sportive et artistique et visant l'acquisition d'une compétence attendue.

Phase d'entrée dans l'activité.

Cette phase se caractérise par la mise en place de **situations d'appropriation** qui permettent d'observer l'espace, de le comprendre, de s'y déplacer. C'est un premier contact avec l'activité qui doit être source de plaisir → **Situations simples, ludiques.**

Phase d'évaluation (initiale)

Cette **situation de référence 1** permet de prendre conscience de ce qui est maîtrisé et des apprentissages à engager. On peut parler de situation globale qui doit mettre en jeu l'ensemble des capacités demandées dans l'APSA choisie.

Phase de structuration

Ce sont des situations d'apprentissages qui visent l'évolution des comportements autour d'axes de travail choisis à l'issue de l'évaluation diagnostique afin de développer des compétences chez les élèves. C'est la phase la plus longue (entre 5 et 10 séances).

Phase d'évaluation (finale)

On peut l'appeler **situation de référence 2** qui permet de repérer ce qui a évolué et d'évaluer les apprentissages réalisés.

3 Progression :

Une progression en EPS est une partie de la séquence permettant de construire des apprentissages sur un thème défini (2 à 3 séances). L'enseignant cible des apprentissages et poursuit des objectifs sur plusieurs séances au cours de la séquence. Ex : *travail des passes en sports collectifs*.

B. Séance ou leçon

Moment d'apprentissage dans une activité physique, sportive et artistique, organisé selon différents temps (prise en main, échauffement, situations, bilan).

1 La leçon ne peut se limiter au seul temps moteur.

Il y a un AVANT, UN PENDANT ET UN APRES. Il est important que l'élève conserve une **TRACE DE SON ACTIVITÉ**.

- Cela permet de verbaliser ou de transcrire l'expérience corporelle (contribue ainsi à la construction de la connaissance et de l'image de soi).
- Cela permet également de garder en mémoire de ce qui a été fait (se rappeler ses actions, mesurer ses progrès, se mettre en projet pour accéder à de nouveaux progrès...)
- Enfin, cela permet de partager et de constituer une culture commune à la classe. Elle devient support de communication.

La leçon d'EPS **début** dans la classe, et se **termine** dans la classe. Ces deux temps demandent à être préparés autant que celui d'intervention en gymnase, en salle ou à la piscine.

La prise en main du groupe dans le gymnase dans l'espace d'écoute

- Présentation globale du travail à venir : « *Nous allons apprendre cela avec ce dispositif...* »
- Rappel des consignes de sécurité, des règles d'or avec des modalités particulières :
 - Un lieu pour accueillir : banc, zone définie.
 - Un rituel de silence : les élèves sont assis et doivent être à l'écoute.

Une mise en activité progressive dans l'espace de jeu : déplacements, jeux préparatoires

- Mise en train (5 à 6 mn).

Le thème de travail de la séance

- Présentation plus détaillée de la première tâche. La présentation de la tâche doit être **claire et concise**.

Doivent apparaître clairement :

- ce qu'il y a à faire,
 - ce qui doit être appris (souvent oublié).
- **Variation des modes de communication** (des affiches, des fiches, reformulation par les élèves, démonstration d'une consigne...)

Un bilan en salle rapide mais nécessaire

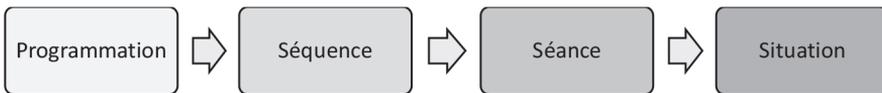
Il doit permettre de :

- revenir collectivement au calme,
 - se remettre en mémoire l'objectif de la séance,
 - de lister les progrès et apprentissages faits,
 - de souligner les incidents, les dysfonctionnements éventuels,
 - de tracer des perspectives de travail pour la prochaine leçon.
- Un bilan plus approfondi sera fait en classe et pourra porter davantage sur les résultats de chacun.

2 Situation :

Activités, tâches visant l'atteinte d'objectifs voulus par l'enseignant. Elle est constituée par différents éléments. Pour que l'élève puisse apprendre, il faut que certains éléments de la situation soient clairs et compris :

- **Un but** : ce que l'élève doit réaliser.
- **Un dispositif** : l'espace, le matériel, le groupe dans lesquels les élèves vont évoluer.
- **Des critères de réussite** : ils permettent à l'élève de connaître le résultat de ses actions.
- **Des critères de réalisation** : ce sont les actions utiles, les opérations à faire pour réussir.
- **Des variables de simplification et de complexification** : permettent de s'adapter aux niveaux des élèves.



Exercez-vous !

Donnez-vous des repères au niveau des concepts didactiques en EPS

1. Pouvez-vous définir la notion de progression ?
2. À quoi sert un bilan de séance ?
3. Pouvez-vous citer les éléments qui permettent de décrire une situation d'apprentissage ?

Testez vos connaissances

4. Quelle est la bonne réponse :

<p>1. La programmation peut se définir comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un moment d'apprentissage. • plusieurs compétences visées. • un parcours de formation équilibré et progressif. 	<p>2. La phase d'entrée dans une activité se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un réinvestissement des acquisitions. • des situations d'appropriation. • des apprentissages structurés.
<p>3. Un critère de réussite permet à l'élève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaître les résultats de ses actions. • comprendre l'objectif de la situation. • revenir au calme. 	<p>4. Un critère de réalisation peut se définir comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un but à atteindre. • les opérations à faire pour réussir dans la tâche. • une compétence visée

Conseils méthodologiques pour l'épreuve d'EPS

Épreuve EPS nouveau concours

Un premier entretien (trente minutes) est consacré à l'éducation physique et sportive, intégrant la connaissance scientifique du développement et la psychologie de l'enfant. Le candidat dispose de trente minutes de préparation.

À partir d'un sujet fourni par le jury, proposant un contexte d'enseignement et un objectif d'acquisition pour la séance, il revient au candidat de choisir le champ d'apprentissage et l'activité physique support avant d'élaborer une proposition de situation(s) d'apprentissage qu'il présente au jury.

Cet exposé ne saurait excéder quinze minutes. Il se poursuit par un entretien avec le jury pour la durée restante impartie à cette première partie. Cet entretien permet d'apprécier d'une part les connaissances scientifiques du candidat en matière de développement et la psychologie de l'enfant, d'autre part sa capacité à intégrer la sécurité des élèves, à justifier ses choix, à inscrire ses propositions dans une programmation annuelle et, plus largement, dans les enjeux de l'EPS à l'école.

A. Connaissances attendues

Les programmes de l'école primaire (maternelle et élémentaire) en vigueur doivent être parfaitement connus du candidat :

- Le programme d'enseignement de l'école maternelle, paru au *Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015*.
- Les programmes pour les cycles d'enseignement 2 et 3, parus au *Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015*.
- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture paru au *Bulletin officiel spécial n° 2 du 23 avril 2015*.

À savoir également

- **concernant l'enseignement de la natation** : Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017 qui a pour objet de définir les conditions de l'enseignement de la natation dans le respect du cadre législatif et réglementaire en vigueur.
- **concernant l'organisation des sorties scolaires** : Circulaire n° 99-136 du 21-09-1999 qui précise les conditions dans lesquelles doivent s'effectuer toutes les actions pédagogiques qui nécessitent de sortir de l'enceinte de l'école.

En EPS, le candidat doit maîtriser plus particulièrement quatre aspects :

1. **La sécurité mise en œuvre dans l'enseignement**, en prenant en compte le rôle et la place de l'enseignant et des intervenants éventuels.
2. **L'engagement des élèves (au niveau moteur)**, le temps effectif dans les activités, en s'assurant que tous les élèves de la classe puissent s'investir dans les situations.
3. **Au niveau de l'enseignement**, le sens donné à l'activité, la démarche et les différents aménagements de la situation ainsi que la consolidation des apprentissages.

4. **Au niveau de la programmation**, la place de la séquence, ainsi que l'organisation des situations d'apprentissage dans les séances. Il paraît important également de s'interroger sur la progressivité des séances à l'intérieur de la séquence afin de viser l'efficacité au niveau des apprentissages.

B. Attentes du jury

Le candidat doit montrer ses compétences pour l'enseignement de l'EPS en élaborant « une proposition de situation(s) d'apprentissage qu'il présente au jury ». Le candidat est évalué sur les connaissances scientifiques, la sécurité, les choix pédagogiques, la cohérence avec la programmation et les enjeux de l'EPS. L'objectif est d'apporter une réponse argumentée en faisant des choix personnalisés afin de répondre au mieux à la question posée.

L'exposé du candidat – de 15 mn – apporte des éléments qui pourront susciter des interrogations chez le jury. Durant l'entretien qui durera 15 mn également, **le jury demandera des explicitations voire des approfondissements.**

Ainsi, c'est **l'aptitude du candidat à écouter et répondre aux interrogations du jury** qui sera évaluée : les connaissances du candidat au niveau de l'enseignement de l'EPS, mais plus largement la cohérence des propos et ce, dans une **communication verbale et non verbale** (posture générale, regard, gestes utilisés, émotivité, gestion du stress...)

C. Exemples de traitement de sujet

SUJET : « *Vous constatez lors des récréations que les garçons occupent la majorité de l'espace par des jeux de ballons alors que les filles jouent à l'élastique dans un coin. Avec votre classe de Grande section, vous décidez de vous appuyer sur l'enseignement de l'EPS pour favoriser le "vivre ensemble".* »

En vous appuyant sur un champ d'apprentissage de votre choix, vous présenterez une situation d'apprentissage de votre module d'enseignement favorisant cet objectif.

Nous allons répondre à la question en utilisant comme supports d'apprentissage 4 Activités Physiques Sportives et Artistiques différentes.

1 Situation 1

Champ d'apprentissage : N° 1 Produire une performance.

APSA : Activités athlétiques.

Contexte d'enseignement : Grande section de Maternelle.

Situation d'apprentissage : Relais course.

Compétences visées :

- Courir le plus vite possible en se relayant.
- Courir droit.
- Donner le meilleur de soi-même pour l'équipe.

Dispositif

On veillera à ce que les espaces de course soient suffisamment larges pour évoluer et garantir la sécurité.

Exemple : Pour une classe de 24 élèves, 3 équipes de 8 élèves. **Équipes mixtes et homogènes entre elles.**

- 3 couloirs aménagés avec des plots matérialisant un départ et une zone de course en allers-retours.
- 3 équipes s'affrontent en même temps dans leurs couloirs respectifs : les élèves passent chacun leur tour. 3 passages par personne.

Critères

Critères de réalisation :

Les élèves devront :

- Se repérer par rapport à des indices visuels, ajuster leurs actions à un but, connaître les conditions de départ (quand l'élève me tape la main) (connaissances).
- Engager son corps dans l'action, **courir droit, aller le plus vite possible pendant 5 à 6 secondes et regarder devant** (capacités).
- Recherche des sensations qui entretiennent son plaisir d'agir **et respectent les consignes de la situation** (attitudes).

Critères de réussite :

- Les élèves devront réaliser le meilleur temps possible au chronomètre pour effectuer leur relais ou finir avant les 2 autres équipes.

Variables :

- Les départs peuvent être variés : debout, assis.
- Les élèves peuvent s'échanger un témoin au lieu de se toucher la main.
- Les dispositifs de courses peuvent varier : en boucle, relais en ligne droite (4 élèves d'un côté et 4 de l'autre...)

Rôle du PE

- Donne les explications.
- Vérifie le bon déroulement avec les ATSEM. Les rôles sont-ils respectés ? Ne pas partir avant d'avoir touché la main de son partenaire, faire le tour du plot...
- Assure la sécurité.
- Peut mettre en place des temps de verbalisation avec les élèves pour évoquer les difficultés rencontrées.

2 Situation 2

Champ d'apprentissage : N° 2 Adapter ses déplacements.

Activité physique : Activités aquatiques.

Contexte d'enseignement : Grande section de Maternelle.

Situation d'apprentissage : La chasse aux trésors.

Compétences visées :

- Se déplacer dans un milieu aquatique.
- Récupérer des objets au fond de l'eau avec la main.
- Obtenir une immersion de la tête où l'élève passe d'une situation verticale à une situation horizontale et aquatique.

Dispositif

On veillera à ce que les espaces délimités soient suffisamment larges pour évoluer et garantir la sécurité.

Exemple : pour une classe de 24 élèves, 4 équipes mixtes de 6 élèves, 4 espaces délimités dans le petit bain du petit bassin.

- Les élèves ont des numéros de 1 à 6. À l'annonce de leur numéro, l'élève de chaque équipe, doit aller chercher un objet au fond de l'eau et le ramener au bord du bassin.

Critères

Critères de réalisation :

Les élèves devront :

- Connaître et mémoriser leur numéro, réagir à un signal (connaissances).
- Être capables de **prendre des informations, repérer les objets sous l'eau, de basculer la tête pour récupérer l'objet au fond de l'eau et se déplacer pour le ramener** (capacités).
- Être attentifs (pour entendre les nombres énoncés), tenir compte des autres, des règles et consignes de la situation (attitudes).

Critères de réussite :

- Les élèves vont chercher les objets en **immergeant** complètement la tête sous l'eau.
- Ne s'essuie pas les yeux, ne grimace pas, ne se pince pas le nez.

Variables :

- Obliger les élèves à pêcher l'anneau avec la main uniquement.
- Possibilité de ramener plusieurs objets à la fois en une seule plongée.
- Varier le type d'objets (flottants, coulants...)
- Faire varier l'organisation des élèves (individuel ou par binôme).
- Possibilité d'appeler 2 numéros en même temps.

Rôle du PE

- Donne les explications.
- Vérifie le bon déroulement avec ATSEM. Les consignes sont-elles respectées ?
- Assure la sécurité du groupe.
- Peut mettre en place des temps de verbalisation avec les élèves pour évoquer les actions réalisées et les difficultés éprouvées.

3 Situation 3

Champ d'apprentissage : N° 3 S'exprimer devant les autres.

APSA : Danse.

Contexte d'enseignement : Grande section de Maternelle.

Situation d'apprentissage : Le chef d'orchestre.

Compétences visées :

- Créer des mouvements et les partager.
- Être attentif aux autres danseurs, observer, coopérer.
- Explorer un espace de déplacements et utiliser un répertoire de mouvements et de déplacements simples.
- Imiter rapidement un geste produit par un autre danseur

Dispositif

On veillera à ce que les espaces délimités soient suffisamment larges pour évoluer et garantir la sécurité.

Exemple : Pour une classe de 24 élèves, 6 groupes **mixtes** de 4 élèves.

- 6 espaces délimités.
- 1 chef d'orchestre et 3 suiveurs.
- Choisir des musiques variées dans leur rythme et leur dynamisme. Quand la musique s'arrête, on change le chef d'orchestre.

Critères

Critères de réalisation :

Les élèves devront :

- Passer d'un rôle de chef d'orchestre à celui de suiveur (connaissances).
- pour les danseurs : bien regarder les gestes pour les reproduire (capacités),
- pour le chef d'orchestre : ne pas aller trop vite, ralentir ses gestes, trouver différentes façons de se mouvoir (déplacements et gestuelles), toujours voir les imitateurs.
- faire preuve de concentration, et respecter les consignes de la situation (attitudes).

Critères de réussite :

- Les élèves sont en phase avec le chef d'orchestre et doivent obtenir le moins de décalage possible entre les partenaires.

Variables :

- Utiliser différents rythmes au niveau de la musique.
- Imposer d'utiliser différentes parties du corps : les bras, les jambes, la tête, les épaules...
- Varier la position de départ : assis, debout, accroupi, allongé.
- Interdire de faire plus de 5 fois le même geste.
- Répartir des plots dans la salle. Se déplacer d'un plot à l'autre, en se suivant, et changer de mouvement à chaque passage de plot.

Le rôle du PE

- Donne les explications.
- Vérifie le bon déroulement avec ATSEM. Les rôles sont-ils respectés ?
- Assure la sécurité.
- Peut mettre en place des temps de verbalisation avec les élèves pour évoquer les gestes effectués et les difficultés éprouvées.

4 Situation 4

Champ d'apprentissage : N° 4 Coopérer et s'affronter

Activité physique : Jeux collectifs.

Contexte d'enseignement : Grande section de Maternelle.

Situation d'apprentissage : Le jeu du déménageur.

Compétences visées :

- Viser un ensemble d'actions coordonnées et d'opérations en vue d'atteindre un but précis.
- Récupérer les objets pris dans une caisse et les transporter le plus rapidement possible dans une autre.
- Coopérer avec ses partenaires et mettre en œuvre des stratégies pour progresser efficacement et déplacer un maximum d'objets en un minimum de temps.

Dispositif

On veillera à ce que les espaces de jeu soient suffisamment larges pour évoluer et garantir la sécurité.

Identifier un point de départ (exemple tapis où sont déposés les objets) et un point d'arrivée (caisse).

Exemple : Pour une classe de 24 élèves, 4 équipes **mixtes** de 6 élèves.

- 4 espaces de jeu différents.
- 4 tapis où sont entreposés des objets divers (quantité au moins égale au total au triple de l'effectif de la classe) et une caisse vide située à l'opposé du terrain.
- Prévoir des plots et coupelles pour matérialiser l'espace et les zones de circulation.
- Au signal, chacun va prendre un objet situé sur le tapis et va le déposer dans la caisse.

Critères

Critères de réalisation :

Les élèves devront :

- Connaître le rôle d'attaquant et réagir à un signal (connaissances).
- Être capables de **communiquer, d'occuper les espaces** (pas tous au même endroit), de **prendre des informations, ne pas se gêner** (respecter le trajet pour ne pas se retrouver face à un camarade) **courir, marcher, franchir...** (capacités).

- Connaître les règles de sécurité (pas le droit de pousser), tenir compte de l'autre, des règles et consignes du jeu (attitudes).

Critères de réussite :

- Individuellement : réussir à transporter un certain nombre d'objets sur une partie (2, 3, 4 ?).
- Collectivement : Réussir à remplir sa caisse plus vite que l'autre équipe ou les élèves devront avoir déménagé plus d'objets que l'équipe adverse (ou le PE peut donner un nombre d'objets à déplacer : ex, 15 objets à déplacer.)

Variables :

- Possibilité de varier la forme et la taille et la couleur des objets (petits, gros) de façon à ce que les élèves puissent s'entraider.
- Possibilité d'obstacles à franchir, d'objets intrus (interdit de les transporter).
- En concurrence indirecte avec une autre équipe.
- Varier le nombre d'élèves par équipe.
- Possibilité de mettre un « loup » qui peut gêner les attaquants.

Le rôle du PE

- Donne les explications.
- Vérifie le bon déroulement avec ATSEM. Les rôles sont-ils respectés ?
- Assure la sécurité.
- Peut mettre en place des temps de verbalisation avec les élèves pour évoquer les stratégies utilisées et les difficultés éprouvées.
- Faire évoluer les règles du jeu au fur et à mesure : **les règles sont au service du jeu : les donner au fur et à mesure, (il est important de mettre en action les élèves dans un premier temps avec les règles principales puis une fois confrontés aux problèmes, les faire évoluer.)**

Exercez-vous !

Donnez-vous des repères en construction de situations d'EPS

À partir du sujet suivant :

« Vous avez pour objectif que vos élèves s'approprient seuls ou à plusieurs et par la pratique, des méthodes et outils pour apprendre dans le cadre de l'enseignement de l'EPS pour une classe de CM2. »

Vous proposerez 1 situation d'apprentissage dans deux activités différentes en respectant les étapes proposées dans les exemples.

Les 2 activités physiques proposées sont : la Course d'Orientation et la Danse.

2^e partie

Motivation du candidat, son aptitude à se projeter dans le métier

Épreuve d'entretien

La seconde partie (trente-cinq minutes) porte sur **la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur** au sein du service public de l'éducation.

Elle comporte **un premier temps d'échange** d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury pendant dix minutes.

La suite de l'échange, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- S'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les garçons et les filles, etc.)
- Faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement **une fiche de candidature** selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture, établie sur le modèle figurant à l'annexe IV. Durée totale de l'épreuve : une heure et cinq minutes. Coefficient 2.

L'épreuve est notée sur 20. Chaque partie est notée sur 10 points. La note 0 obtenue à l'une ou l'autre des deux parties est éliminatoire.

Le système éducatif français

A. Quelques connaissances de base

1 Les valeurs de la République

Étymologie de République : « res publica », la chose publique, la chose de tous
 « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* » (Article 1 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789)

Les valeurs de la République, que sont la liberté, l'égalité et la fraternité, s'inscrivent dans une éducation à la citoyenneté. Cette éducation à la citoyenneté comprend la connaissance de la République et l'appropriation de ses valeurs. L'Enseignement moral et civique vise cet objectif y compris la formation de l'esprit critique. Il s'agit d'apprendre au futur citoyen à penser par lui-même.

- Qu'entend-on par **liberté** ? Entre autres, la liberté de la vie privée et de la vie familiale, la liberté religieuse, la liberté de conscience, la liberté de circulation, les libertés d'opinion et d'expression, d'entreprendre, de droit de grève, la liberté syndicale.
- Qu'entend-on par **égalité** ? « *La France assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion* » (Article 1, Constitution 1958). Le principe d'égalité va à l'encontre de toutes formes de discriminations et envisage : l'école pour tous, l'égalité entre les filles et les garçons, même accès aux savoirs, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers...
- Qu'entend-on par **fraternité** ? La fraternité se situe au niveau du « savoir être » dans le vivre ensemble. Elle se construit en cohérence avec les deux autres valeurs de la République.

2 La laïcité

Les principes de la laïcité

Étymologie de laïcité : « laos » en grec signifie le peuple, la foule.

La République laïque repose sur quatre piliers :

- La **liberté** : toute personne est libre de croire ou de ne pas croire et de l'exprimer dans les limites du respect de l'ordre public.
- La **séparation des Églises et de l'État** : L'État n'intervient pas dans l'organisation des cultes, les cultes n'interviennent pas dans la gestion de l'État.
- La **neutralité de l'État** : elle concerne tous les agents de l'État et du service public.
- L'**égalité** : tous les citoyens sont égaux devant la loi et le service public.

La **laïcité** apparaît en 1879-1882 dans les lois Ferry sur l'École publique laïque. **La loi de 1905 de séparation de l'Église et de l'État** stipule que l'État n'a aucune religion, c'est pourquoi il ne salarie, ne reconnaît, ni ne subventionne aucun culte excepté pour ce qui concerne le régime concordataire en Alsace Moselle. La laïcité n'est pas une opinion, elle permet la liberté de conscience, la liberté des cultes dans le respect de la loi et des autres.

La **loi pour une École de la confiance** a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. Cette loi précise entre autres, l'abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans et l'obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans. Dans le cadre de cette loi, en octobre 2020, un Vade-mecum sur la laïcité à l'école a été publié. Ce document présente des textes de référence et des ressources à utiliser en classe.

L'enseignement privé sous contrat

En France, **la plupart des établissements** catholiques d'enseignement vivent sous le régime de la loi Debré (1959) et sont donc associés à l'État par contrat. Ils participent à l'œuvre d'éducation du système éducatif français. L'enseignement est soumis au contrôle de l'État, les enseignants respectent les programmes de l'Éducation Nationale. Dans une liberté d'organisation, les choix pédagogiques, éducatifs et les projets périscolaires sont sous la responsabilité du chef d'établissement. Tous les élèves ont accès aux établissements catholiques d'enseignement dans le respect de la liberté de conscience sans distinction d'origine, d'opinion, de croyance, dans l'acceptation de son projet spécifique d'éducation et d'enseignement.

3 Les exigences du service public

L'éthique professionnelle

Le dictionnaire Larousse définit l'éthique comme « *l'ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un* ».

- Sous la direction de Christophe Marsollier dans *L'Éthique à l'école*, Johanna Hawken tente une définition « *l'éthique caractérise les façons d'être et d'agir qui sont animées par un souci de l'autre et par la volonté d'orienter correctement son action, ses paroles, son existence. Elle s'incarne notamment dans les conduites et postures qu'une personne adopte afin d'œuvrer pour le bien de l'autre, en lien avec un questionnement sur ce qui lui convient le mieux, et une réflexion sur les règles, principes et valeurs que l'on se donne pour vivre bien, au sein d'une communauté humaine. Elle est une façon d'être en relation avec autrui, avec soi ou avec le monde, en vue de participer à une harmonie qui ne nuise à aucune de ces entités.*¹ »
- Eirick Prairat parle de « vertu éthique et de compétence : le tact ». « *L'éthique enseignante, on le devine, est une éthique de la présence dont le premier mot est celui de justice et dont le dernier, qui n'en est pas pour autant un mot mineur, est celui de tact.*² »

1. Johanna Hawken, *L'éthique à l'école Quels enjeux ? Quels défis ?*, Berger Levrault, 2020, p. 52.

2. Eirick Prairat, *Éduquer avec tact*, ESF, 2018, p. 67.

- Agir avec éthique serait être capable de se questionner : « *Comment puis-je agir au mieux pour la personne, pour moi et pour l'environnement ?* ». Par cette question anthropologique, c'est la responsabilité de l'enseignant qui est engagée, une responsabilité de l'humain. Le positionnement éthique de l'enseignant est interrogé dans la complexité des situations professionnelles et convoque nombre de registres évoqués dans les paragraphes ci-dessous. Pour Edgar Morin les sources de l'éthique « *à la fois très diverses mais universelles sont solidarité et responsabilité, [l'éthique] ne saurait être enseignée par des leçons de morale. Elle doit se former dans les esprits à partir de la conscience que l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce¹* ».
- L'éthique professionnelle est centrée sur les droits et devoirs de l'enseignant. Le professionnel se reconnaît à son éthique, à sa capacité à remettre en question sa pratique. Guy Le Boterf précise que « *la notion de profession trouve en effet son origine dans les ordres professionnels dans lesquels le professionnel prête serment (profes) de respecter un ensemble de règles de comportements.²* »

Droits et obligations du fonctionnaire

- ▶ **Droit** à la protection juridique, à la rémunération, droit syndical, droit de grève, droit à rémunération, droit à la formation, droit à la liberté pédagogique dans le respect des textes officiels de l'Éducation Nationale, de participer aux décisions le concernant, droit à la protection juridique.
- ▶ **Devoir** d'obéissance à la hiérarchie, obligation d'exercer ses fonctions dans le cadre du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, devoir d'assurer la sécurité des élèves, obligation de neutralité, obligation de discrétion professionnelle, devoir de respect de l'intégrité de la personne et obligation de signalement, devoir de veiller à l'égalité des chances, obligation de communication avec les parents.

Les compétences professionnelles de l'enseignant

L'enseignant dispose de textes professionnels de référence :

- **Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation** est un texte officiel de référence. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013, Arrêté du 1^{er} juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013.
- ▶ **Les objectifs généraux du référentiel de compétences :**
 - Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de la profession.
 - Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice.
 - Identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent dès la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue.

1. Edgard Morin, *Enseigner à vivre*, Actes Sud, 2014, p. 105.

2. Guy Le Boterf, « *Professionnaliser* », Eyrolles, 2010, p. 57.

Ce référentiel contient 19 compétences réparties en 5 domaines :

Le professeur est acteur du service public.

- 1- Faire partager les valeurs de la République.
- 2- Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.

Le professeur est pédagogue et éducateur au service de la réussite de tous les élèves.

- 3- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
- 4- Prendre en compte la diversité des élèves.
- 5- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
- 6- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.
- 7- Maîtriser la langue française à des fins de communication.
- 8- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier.
- 9- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.

Le professeur est acteur de la communauté éducative.

- 10- Coopérer au sein d'une équipe.
- 11- Contribuer à l'action de la communauté éducative.
- 12- Coopérer avec les parents d'élèves.
- 13- Coopérer avec les partenaires de l'école.
- 14- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement.

Le professeur est expert des apprentissages.

- 15- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
- 16- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- 17- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

Le professeur est porteur de savoirs et d'une culture commune.

- 18- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique.
- 19- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.

► **Compétence 1 du référentiel : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable**

Tout professeur contribue à **la formation sociale et civique des élèves**. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il adopte une attitude d'objectivité, il connaît et fait respecter les principes de laïcité, notamment la neutralité, il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce **sa liberté et sa responsabilité pédagogiques** dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels de l'Éducation Nationale. Il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

► ***Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture***

L'ensemble des enseignements dispensés durant la scolarité visent l'acquisition de ce socle. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture s'acquiert durant quatre cycles d'enseignement :

Cycle 1, cycle des apprentissages premiers : maternelle.

Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : CP, CE1, et CE2.

Cycle 3, cycle de consolidation : CM1, CM2 et classe de 6^e.

Cycle 4, cycle des approfondissements : classes de 5^e, 4^e et 3^e.

Le socle commun se présente en 5 domaines :

- Les langages pour penser et communiquer.
- Les méthodes et outils pour apprendre.
- La formation de la personne et du citoyen.
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
- Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Des programmes, des ressources d'accompagnement des programmes des différents enseignements et des évaluations nationales en CP, CE1, 6^e, du niveau de maîtrise du Socle commun, les attendus de fin d'année et les repères annuels de progression sont publiés au bulletin officiel (BO) de l'Éducation Nationale ou sont communiqués sur le site de l'Éducation Nationale : Eduscol.

Le Conseil supérieur des programmes a travaillé à des orientations qui permettent de guider le travail des équipes pédagogiques aux cycles 2 et 3, en cohérence avec le programme de cycle 4. Une circulaire annuelle de rentrée donne les priorités d'année.

Neutralité

Le principe de neutralité du service public est le corollaire du **principe d'égalité**. Il implique que le service public soit assuré sans considération des opinions politiques, religieuses ou philosophiques des agents ou des usagers.

La neutralité ne signifie ni neutralisation, ni indifférence en matière de valeurs républicaines. À l'école, la neutralité fait partie des obligations de l'agent de l'État qu'est l'enseignant. Il lui est interdit de pratiquer toute discrimination de race, de sexe, de religion, d'opinion. Sa posture doit témoigner d'une exemplarité dans ce domaine, y compris dans la maîtrise du langage oral et écrit. **L'enseignant a mission de transmettre les valeurs républicaines.** La transmission se fait par l'acquisition des connaissances des élèves, par le respect des règles de vie en commun, par l'éducation à penser par soi-même.

Lutte contre les discriminations et stéréotypes

« Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux [ceux de la loi] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents » (article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen).

Le Larousse donne la définition du mot discrimination : « *Fait de distinguer et de traiter différemment (le plus souvent plus mal) quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne : Le sexisme est une discrimination fondée sur le sexe. Discrimination raciale.* »

Dans l'accès à l'éducation, au quotidien de la vie scolaire, les discriminations peuvent être définies comme des inégalités de traitement d'un individu ou d'un groupe d'individus par rapport à d'autres personnes placées dans une situation comparable. Le droit intervient alors pour condamner ces pratiques discriminatoires et protéger les personnes.

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports a publié en mars 2021, un document d'aide aux enseignants sur l'égalité, la diversité et les discriminations, dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

- « *De l'école au lycée, le parcours citoyen s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités. Adossé aux enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique (EMC), l'éducation aux médias et à l'information (EMI), il concourt à la transmission des valeurs et principes de la République en abordant les grands champs de l'éducation à la citoyenneté : la laïcité, l'égalité entre les femmes et les hommes et le respect mutuel, la lutte contre toutes les formes de discrimination, la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, contre les LGBTphobies, l'éducation à l'environnement et au développement durable, la lutte contre le harcèlement.* » (du site Eduscol, *Le parcours citoyen*)
- « *L'enseignement moral et civique, mis en œuvre à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée général, technologique et professionnel est central dans le parcours citoyen de l'élève car :*
 1. *la sensibilité permet d'exprimer et de développer une conscience morale dans le respect des autres,*
 2. *le droit et la règle visent à l'acquisition du sens des règles de la vie sociale,*
 3. *le jugement permet de comprendre et de discuter les choix moraux rencontrés par chacune et chacun au cours de sa vie, et de s'informer de manière rigoureuse sur le monde environnant,*
 4. *l'engagement, enfin, assure la mise en pratique de cet enseignement en insistant sur l'esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité vis-à-vis d'autrui* » (du site Eduscol, *Le parcours citoyen*).

Promotion de l'égalité

- « *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les*

femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte [...] **Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité.** » (Code de l'éducation, Article L121-1)

- La Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024 est un texte de référence.

Éducation inclusive

- « *Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la république du 8 juillet 2013 ont permis des avancées majeures afin de favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'objectif est d'aller vers une école toujours plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques. Les différents dispositifs de scolarisation, les parcours de formation individualisés et les aménagements personnalisés en fonction des besoins des élèves sont autant de mesures participant à l'inclusion scolaire* » (site Eduscol, mise à jour mai 2021).

L'intégration scolaire repose sur le fait que l'élève est tenu de s'adapter au système scolaire alors que l'école s'adapte aux besoins de l'élève dans la **logique d'inclusion scolaire**. L'élève qui apprend est mis au centre du système dans une logique d'éducabilité cognitive. L'école et l'ensemble de la société contribuent à l'inclusion des personnes en situation de handicap.

Les **élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)** demandent une attention particulière pour leurs entrées dans les apprentissages. Différents profils d'élèves sont concernés, différents projets sont possibles.

1. **Le projet d'accueil individualisé (PAI)** concerne les troubles de la santé.
2. **Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)** concerne les grandes difficultés scolaires.
3. **Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)** concerne les troubles avérés comme les « dys » par exemple.
4. **Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)** concerne une situation de handicap.
5. **Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)** regroupe des enseignants spécialisés qui interviennent de manière complémentaire et en collaboration avec les enseignants dans les classes.

Différenciation pédagogique

Trois des compétences professionnelles sont particulièrement mobilisées :

1. Prendre en compte la diversité des élèves.
2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel pour construire des activités de différenciation.

3. Mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

Pour gérer les difficultés d'apprentissage des élèves, il convient de s'interroger sur le sens donné aux apprentissages. Pour cela, le savoir est relié et mis en perspective d'un projet, d'une utilisation, afin que l'élève comprenne pourquoi il doit se l'approprier. Quelles sont les représentations de l'élève sur le sujet ? Quels biais cognitifs existent ? **Le statut de l'erreur** trouve alors toute sa place dans le projet d'enseignement apprentissage. Le tableau sur la typologie d'erreurs d'après *L'erreur, un outil pour enseigner*¹ étaye cette question.

- **L'hétérogénéité** de chaque classe est reconnue, c'est un postulat qui appelle une posture professionnelle pragmatique. L'hétérogénéité est également une opportunité pour rendre sa pratique professionnelle novatrice et adaptée aux réels besoins des apprenants.

La différenciation est une réponse à la gestion de l'hétérogénéité. Différencier sa pratique enseignante signifie ne pas apporter les mêmes réponses pédagogiques ou didactiques à tous les élèves d'un même groupe classe, confrontés aux mêmes apprentissages, suivant le même programme, dans la même temporalité sans oublier que le curriculum scolaire peut être adapté si un projet spécifique est prévu pour l'élève.

Les apprentissages sont à concevoir et à mettre en œuvre de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. **Différencier la pédagogie**, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans un établissement scolaire des dispositifs de traitement des difficultés rencontrées par les élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs d'enseignement. Toute différenciation appelle **une évaluation formative**, une évaluation qui aide l'élève dans l'appropriation des apprentissages et le développement des compétences attendues.

- **Les modalités de gestion de l'hétérogénéité sont variées.**
 - **La différenciation peut être successive.**

Les leviers sont : le rythme de la séance dans les modalités d'apprentissage, le rythme de la journée, de la semaine, de la période, de l'année.

- **La différenciation peut être simultanée.**

Les leviers sont : les contenus, les objectifs, les consignes, les compétences attendues, les processus (tâches, aides, supports), les structures (organisation en binôme, tutorat, groupes de besoins, îlots), les productions demandées y compris les évaluations.

La coéducation école/famille

Repères formalisés à partir du site <https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899>

- **Droits et devoirs des parents.** Les parents sont libres d'inscrire leur enfant dans un établissement public ou privé ou de l'instruire dans la famille. La scolarisation est obligatoire à partir de 3 ans. L'exercice conjoint de l'autorité parentale, ou coparentalité, est le régime de principe pour les parents quelle que soit leur situation matrimoniale. L'exercice en commun de l'autorité parentale rend chaque

1. *L'erreur, un outil pour enseigner*, JP Astolfi, ESF, 1997.

parent également responsable de la vie de l'enfant. L'établissement doit entretenir avec les deux parents, y compris s'ils sont séparés, des relations de même nature, leur faire parvenir les mêmes documents et répondre à leurs demandes d'informations et de rendez-vous. De bonnes relations et une coopération active entre la famille et l'école favorise la réussite des enfants. Des réunions de classe sont organisées au moins deux fois par an. Les parents sont tenus régulièrement informés du développement des apprentissages notionnels, méthodologiques et comportementaux de leurs enfants. Les parents sont invités à participer aux activités de l'école, ex : les temps d'accueil, la journée de rentrée, les activités sportives et artistiques, les projets lecture famille école, le 26 septembre journée européenne des langues (découverte des langues et des cultures). Les devoirs du soir sont organisés dans le respect des textes de cadrage : l'apprentissage des leçons est préparé en amont en classe, la communication est explicite pour l'élève et ses parents, l'élève peut y répondre en autonomie. Sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, « la mallette des parents » peut constituer un outil base pour construire une culture commune école famille.

- ▶ **Les enjeux d'une relation de qualité.** Établir une relation de qualité entre les parents et les enseignants est une priorité. Cela contribue à la réussite scolaire de tout enfant. Développer un dialogue respectueux avec chacun, dans un climat de confiance et de valorisation, se construit et nécessite certaines vigilances professionnelles de la part de l'enseignant pour que la communication soit réussie :
 - Penser en relation, avoir le souci de préserver un lien.
 - Se connaître pour connaître et reconnaître autrui.
 - Se situer professionnellement et en équipe, faire autorité.
 - Être capable d'écoute active.
 - Sécuriser la relation.
 - Utiliser les techniques de base de l'entretien (accueillir, se connaître, se reconnaître, dialoguer, communiquer, informer, expliquer, clarifier, associer, coopérer, analyser, chercher des solutions, valoriser...).

Exercez-vous !

Testez vos connaissances sur le système éducatif français

1. **Quels sont les 5 domaines du socle commun des connaissances, de compétences et de culture ?**
2. **Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?**
3. **Quelles compétences professionnelles sont mobilisées lors de la différenciation pédagogique ?**
4. **Trouvez les bonnes réponses :**
 - a) **La loi de séparation des Églises et de l'État est :**
 - La déclaration des droits de l'homme de 1789.
 - La loi Debré de 1959
 - La loi de 1905.
 - b) **Le principe de laïcité est :**
 - Une opinion.
 - Une liberté de conscience dans le respect de la loi et des autres.
 - Une obligation scolaire.
 - c) **L'éthique professionnelle...**
 - S'appuie sur les droits de l'enseignant.
 - N'engage que les actes professionnels.
 - Regroupe des principes moraux à la base d'une conduite professionnelle.
 - d) **Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation...**
 - Identifie les compétences professionnelles attendues.
 - Répertoire les méthodes à employer par l'enseignant.
 - Liste les connaissances à transmettre par l'enseignant.
 - e) **Agir en fonctionnaire de l'état...**
 - Ne concerne pas l'enseignement privé sous contrat.
 - C'est exercer sa liberté et sa responsabilité pédagogiques.
 - C'est boucler son programme dans l'année.
 - f) **L'enseignant est libre**
 - De son programme d'enseignement.
 - D'exposer ses opinions.
 - De ses choix pédagogiques.

B. Éléments du parcours et des expériences du candidat

1 Fiche de candidature

Le candidat admissible transmet préalablement à l'oral une fiche individuelle de renseignements, établie sur le modèle figurant à l'annexe VI du présent arrêté. Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe, des concours externes spéciaux, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles.

NOR : MENH2033191AELI : [https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2021/1/25/MENH2033191A/jo/texte/JORF n°0025 du 29 janvier 2021](https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2021/1/25/MENH2033191A/jo/texte/JORF_n°0025_du_29_janvier_2021)

2 Valorisation des expériences, des travaux de recherche, des enseignements suivis, des stages, des périodes de formation à l'étranger, des engagements associatifs

L'autoquestionnement

L'auto-questionnement est une démarche mentale qui permet de réfléchir sur sa propre action, de mesurer les acquisitions de nouvelles connaissances et compétences, de repérer le développement de nouvelles habiletés vers un agir, un agir professionnel plus pertinent et plus performant.

Ce type de questionnement métacognitif est un premier pas vers la dynamique de pratique réflexive.

Le questionnement peut se présenter selon les dimensions suivantes : **les connaissances déclaratives** (savoir), **les connaissances procédurales** (savoir-faire), **les connaissances conditionnelles** (savoir appliquer et transférer). Guy Le Boterf souligne « *On reconnaît la compétence d'un professionnel non pas au fait qu'il possède des savoirs, des savoir-faire ou des aptitudes, mais au fait qu'il sait les mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier et au sein d'une pratique pertinente*¹. »

Apprendre à partir de ses pratiques et expériences nécessite une analyse réflexive. Cette démarche réflexive est une des compétences attendues du professeur des écoles. Elle est vérifiée par cette épreuve qui demande une relecture et une analyse des expériences de vie et des différents parcours de formation suivis. La distanciation et un regard transversal posés sur ses propres expériences participent à construire ce qui fonde dans l'intégralité de la personne humaine son projet d'éducateur et d'enseignant. C'est une réflexion sur l'action et également sur la manière dont le candidat pense et est. Comme le dit Philippe Perrenoud : « *Des lieux où on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité*.² »

1. G Le Boterf, *Professionnaliser*, Eyrolles, 2010, p. 42.

2. J. P Perrenoud, *Développer une pratique réflexive*, ESF, 2012, p. 19.

Aide à l'autoquestionnement

Les questions non exhaustives qui suivent sont présentées pour **aider le candidat à préparer l'épreuve** orale par un écrit préparatoire à cette épreuve en portant son attention sur la valorisation de ses différentes expériences dans le but de construire la mémoire de son propre développement. Cet écrit pourra être également utilisé dans son portefeuille de compétences.

- *En quoi les expériences présentées témoignent-elles de votre motivation et votre aptitude à vous projeter dans le métier de professeur ?*
- *Pourquoi enseigner ? Quelles sont vos intentions d'enseignement, vos intentions professionnelles ?*
- *Dans les différentes expériences, quels écarts notez-vous entre ce que vous aviez prévu et ce qui s'est réalisé ?*
- *Quelles étaient vos représentations de départ ? Quels effets ces représentations ont produits ? Quels biais cognitifs avez-vous repérés ?*
- *Lors de situations ancrées dans le réel, comment avez-vous géré vos émotions ?*
- *Qu'avez-vous appris de ces différentes situations ? Sur vous-même ? Sur la compréhension des acteurs impliqués ? Sur l'environnement et la société ?*
- *Comment pouvez-vous réinvestir les hypothèses de compréhension que vous formulez dans votre vision du métier ?*
- *Quelles expériences de collaboration et/ou de coopération avez-vous vécues ? En quoi ces expériences rejoignent-elles les compétences attendues de l'enseignant ?*
- *Quels parcours de formation et quels contenus ont participé au discernement d'entrée dans le métier ? Quelle valeur ajoutée a donné à votre identité, la formation vécue à l'étranger ?*
- *Quels étaient les objectifs des stages d'observation, des stages en responsabilité en établissement scolaire ou dans une autre organisation ?*
- *En vous aidant du référentiel métier, sur quels points pouvez-vous vous appuyer ?*
- *Quels obstacles avez-vous rencontrés ? Quels points d'appui ?*
- *Quels écarts avez-vous repérés entre vos représentations du métier et la réalité ?*
- *Si vous êtes en responsabilité à la rentrée prochaine, quels seront prioritairement vos points de vigilance et pourquoi ?*
- *Quels effets repérez-vous pour la construction de votre identité professionnelle ?*
- *Quelle est la problématique traitée dans votre mémoire professionnel ? En quoi, l'analyse a-t-elle fait bouger vos représentations professionnelles ? Quelles conséquences pouvez-vous imaginer sur une pratique professionnelle future ?*
- *En quoi les expériences vécues vous permettent-elles une meilleure compréhension des réalités de la profession enseignante ?*
- *En vous projetant dans le métier, quelle serait votre zone de confort (ce qui est facile, mis en œuvre avec efficacité, acquis), quelle serait votre zone d'apprentissage (essais/erreurs, découverte), quelle serait votre zone de développement ?*

Corrigés de la 2^e partie

Fiche 1. Communication

Conseils du coach : travailler le plus souvent possible (et tout au long de l'année, pas au dernier moment) votre respiration, apprenez à vous connaître pour faire face à vos points faibles et les anticiper. N'hésitez pas à vous faire aider si vous estimez que l'épreuve est trop angoissante pour vous, l'aide d'un coach en communication peut être très efficace.

Fiche 2. Connaissances didactiques

1.
 - a. **Un programme** liste des notions que l'élève doit découvrir et connaître à un stade donné de son parcours. Le parcours de l'élève est organisé en cycles.
 - b. **Une séquence** est une suite de séances allant vers un objectif général (bâti à partir d'un objectif d'enseignement et d'un objectif d'apprentissage).
 - c. **Un objectif d'apprentissage** se définit à partir des compétences visées (alors que l'objectif d'enseignement regroupe les notions à acquérir).
 - d. **Un objectif spécifique**, au sein de chaque séance, définit les différentes tâches auxquelles l'élève va se confronter. Poser un objectif spécifique nécessite d'avoir bien défini en amont la tâche de l'élève.
 - e. **La phase d'institutionnalisation** permet de garder une trace écrite du travail après synthèse. La notion est décontextualisée pour être utile en toute circonstance et donc permettre le transfert. La phase qui permet d'entrer dans l'activité est appelée « phase de dévolution ».
 - f. **L'évaluation** permet de donner de la valeur à un travail, elle ne « juge » jamais et surtout pas un élève.
2. Les différents types d'évaluation sont :
 - **L'évaluation diagnostique** : avant ou au début d'une séquence ou d'une séance.
 - **L'évaluation formative/L'évaluation formatrice** : au cours de l'apprentissage.
 - **L'évaluation sommative** : en fin d'apprentissage pour connaître la « somme » des connaissances et compétences acquises.
 - Une évaluation sommative plus approfondie est appelée **évaluation certificative**. Elle ouvre sur une certification sous forme d'un diplôme donnant à voir, socialement, le degré d'expertise.
 - **L'évaluation normative** est une forme d'évaluation critériée dont les résultats sont mis en référence à une norme, un référentiel. Les attendus de ce type d'évaluation sont définis avec rigueur et les résultats permettent d'établir un classement.

3. **Les critères de réussite** permettent d'évaluer les compétences avec précision. Ils contraignent à l'explicitation et à l'anticipation AVEC les élèves. Il s'agit ensuite de mettre en relation « référent » (critères/indicateurs) et « référé » (le travail produit). L'évaluation permettra ensuite à l'enseignant de décider des besoins des élèves et d'envisager une pédagogie différenciée voire individualisée.
4. Le « **déclaratif** » concerne les notions ciblées par le BO, les connaissances à faire passer. Le « **procédural** » relève de la mise en œuvre, de la procédure à mettre en place pour accéder à la notion. Il s'agit des compétences qui répondent à la question « *Qu'est-ce que les élèves doivent savoir **faire** à la fin de la notion ?* »

Fiche 3. Une séance d'écrit

Instructions officielles, cycle 2 sur l'écrit : Domaines du socle 1

- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés

Dans une séquence de Français consacrée au lire-écrire, cette séance de production d'écrit a pour

Objectif général : Écrire une histoire cohérente.

Objectif d'enseignement : *Cet objectif permet de cibler les **notions** à travailler dans la séance.*

- Construction de phrases simples.
- Pertinence et qualité de la langue écrite.
- Réinvestissement du lexique étudié.

Objectifs d'apprentissage : *Cet objectif permet de cibler les **compétences** à travailler dans la séance.*

- Écouter pour comprendre des consignes de travail.
- Lire des images et comprendre leur articulation.
- Produire un écrit cohérent en investissant des outils.
- Relire sa production.

Critères de réussite :

Ce travail sera validé si :

- L'élève a écrit au moins quatre phrases en lien avec les images.
- L'élève relit sa production et se corrige en utilisant ses outils.

Supports : l'album d'Hervé Tullet *Un livre* Bayard Jeunesse 2010 / une grille de vocabulaire élaboré collectivement après la lecture de l'album / un livret de photos comme amorce motivante à l'écriture

Temps : 45 mn

Mise en activité :

L'enseignant donne l'objectif de la séance : « *Écrire individuellement une histoire* ». Il installe un climat de confiance et de calme en expliquant la démarche qui sera adoptée afin de mettre les élèves en projet. Il les implique dans le projet d'écriture en leur proposant de lire leur écrit aux élèves d'une autre classe. La consigne d'amorce est motivante pour favoriser l'implication de tous.

« *Nous avons découvert l'album d'Hervé Tullet et ensemble nous avons listé tout le vocabulaire qui peut être utilisé pour écrire une histoire comme Hervé Tullet. Je vais vous donner des images que vous allez bien observer et à partir de ces images, vous allez imaginer et écrire une histoire. Qui a envie d'écrire une petite histoire ? Je vais circuler dans la classe et vous aider.* »

Phase 1 : Mise en situation : Distribution des images (doc. 2).

- ⇒ Les élèves observent individuellement les images qui se suivent et regardent ce qui change à chaque image.
- ⇒ Un temps est donné pour confronter sa lecture d'images à celle de son voisin.
- ⇒ Puis ces images sont projetées au tableau et les élèves qui le souhaitent partagent leurs remarques.

Cette phase a pour but de valider une observation correcte et de s'assurer que tous maîtrisent le vocabulaire nécessaire.

Pour compléter sa culture littéraire et plus particulièrement sa lecture d'images dans les livres, l'ouvrage *Images des livres pour la jeunesse lire et analyser* d'Annick Lorant-Jolly et Sophie Van der Linden (édition Thierry Magnier Scéren 2006) propose des repères et des outils pour aborder l'image dans la littérature de jeunesse.

Phase 2 : passation des consignes et organisation matérielle

- ⇒ Avant l'entrée dans l'écrit, il est nécessaire de mettre en place un cadre de travail sécurisant qui permette à chacun d'oser cet acte d'écriture. L'aspect matériel est important, il doit être redéfini à chaque séance. L'élève a besoin qu'on lui rappelle qu'il a à sa disposition de nombreux outils pour produire en autonomie des écrits.
 - La grille de mots pour écrire élaborée ensemble (doc. 1) est à la disposition de chacun.
 - Les ressources personnelles sont utilisables (répertoire, cahiers outils, affichage de classe, dictionnaire...)
 - Une ardoise et un crayon effaçable sur la table pour rechercher l'orthographe de certains mots ou pour demander de l'aide à l'enseignant qui pourra écrire un mot difficile.
 - Une feuille pour produire dans le respect des consignes données.
- ⇒ Chacun est disposé à écrire, il s'agit alors de rappeler les exigences de cet écrit.
- ⇒ « *Vous allez écrire une histoire comme Hervé Tullet. Vous avez cinq images, vous allez devoir écrire 4 phrases, pour la dernière image, il suffit d'un mot pour manifester son admiration.* »

Phase 3 : Entrée dans la production écrite

- ⇒ Chacun se lance dans l'écrit sous le regard bienveillant de l'enseignant qui circule dans la classe, encourage, aide, rassure, corrige.

Phase 5 : régulation

- ⇒ Au cours de la séance, il est important que l'enseignant porte un regard sur le grand groupe pour réguler le travail en cours et proposer des pistes à ceux qui seraient en difficulté.
- ⇒ À ce moment de la séance, il est possible d'envisager un partage du travail en cours : « *qui souhaite lire une de ses phrases au groupe ?* »
- ⇒ Le rôle de l'enseignant est de valoriser et conforter le travail effectué par certains et d'encourager et guider davantage ceux qui peinent à se lancer dans la tâche.

Phase 6 : reprise de l'activité individuellement

- ⇒ Chaque élève avance dans sa production.

Phase 7 : relecture

- ⇒ Chacun est invité à relire ce qu'il a produit en faisant référence aux outils proposés pour amorcer un temps de correction.

Phase 8 : partage et institutionnalisation

- ⇒ Chacun choisit une phrase qu'il lit au groupe classe.
- ⇒ Les remarques du groupe sont accueillies et des points de vigilances sont notés sur une affiche pour garder trace des constats qui peuvent aider à produire un écrit.

La séance se conclut par une mise en perspective pour la séance suivante. Il s'agira de reprendre son écrit pour l'améliorer. Puis, chacun recopiera ses phrases sous les images correspondantes. L'idée de partager son travail avec une autre classe va être un réel élément de motivation.

Fiche 4. Une séance d'orthographe

Instructions officielles, cycle 2 sur l'écrit : Domaines du socle 1

Utiliser à bon escient les régularités qui organisent la langue française (dans la limite de celles qui ont été étudiées) :

Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés. Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

Dans une séquence de Français consacrée à l'orthographe, cette séance de préparation de dictée a pour :

Objectif général : écrire un texte sans erreur.

Objectif d'enseignement : *Cet objectif permet de cibler les notions à travailler dans la séance.*

- Initiation à l'orthographe lexicale et grammaticale.
- Réinvestissement du lexique étudié.

Objectifs d'apprentissage : *Cet objectif permet de cibler les compétences à travailler dans la séance.*

- Raisonner en fonction des catégories de mots et de la morphologie pour orthographier correctement les mots.
- Orthographier correctement les mots étudiés.

Critères de réussite :

Ce travail sera validé si :

- L'élève a respecté les accords (en genre et en nombre dans les groupes nominaux).
- L'élève a conjugué correctement les verbes au présent.
- L'élève a écrit correctement les mots appris.

Supports : Image du système solaire / texte à étudier / exercice d'orthographe

Temps : 45 mn

Mise en activité :

L'enseignant donne l'objectif de la séance : « *Accorder les adjectifs dans un texte* ». Il installe un climat de confiance et de calme en expliquant l'importance de s'entraîner à écrire correctement en étant « *chercheur d'orthographe* ». Il les implique dans le travail demandé en leur proposant un support qui va susciter leur curiosité (image du système solaire). La consigne d'amorce veille à favoriser l'implication de tous.

Consigne : « *Nous allons découvrir une image et ensemble nous allons lister les groupes de mots qui nous viennent spontanément en tête. Je sais que vous avez tous les outils pour écrire correctement ces groupes de mots, je vais vous aider pour l'orthographe des mots nouveaux.* »

Phase 1 : mise en situation : projection de l'image.

- ⇒ Les élèves observent individuellement l'image projetée et écrivent sur leur ardoise les mots et groupes de mots auxquels ils pensent.
- ⇒ Un temps est donné pour confronter ses écrits à ceux de son voisin et discuter l'orthographe choisie.
- ⇒ Les élèves qui le souhaitent partagent leurs remarques et leurs questionnements.

Cette phase a pour but de mettre en relation leurs connaissances et leur capacité à la réinvestir. L'enseignant veille à encourager ces paroles descriptives.

Phase 2 : recueil des écrits

- ⇒ Un travail de collectes s'effectue ; le support proposé doit être choisi avec soin afin que ce déballage lexical soit motivant :
 - Les groupes nominaux et les phrases données sont notés au tableau. L'orthographe est discutée collectivement et validée par l'enseignant.
- ⇒ Les points de vigilance sont :
 - L'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal
 - L'accord du verbe avec le sujet (au présent de l'indicatif)
- ⇒ Un retour sur les écrits d'institutionnalisation des règles est fait afin de réactiver le savoir.

Les acquisitions restent fragiles en cycle 2 et un retour régulier sur les notions étudiées est indispensable pour que les élèves construisent des liens et automatisent leurs connaissances.

Phase 3 : entraînement

- ⇒ Chacun s'autoévalue en faisant un exercice d'entraînement sur l'accord de l'adjectif (document 1 joint).
- ⇒ La correction est immédiate afin d'identifier rapidement les résistances et remédier en reformulant les règles étudiées.

Phase 5 : mise en perspective d'écrire un texte correctement

- ⇒ Lecture d'un texte en lien avec la conquête spatiale : texte « Dans l'espace ».
 - Le texte est décortiqué : chacun est amené à expliquer, justifier, questionner l'orthographe des mots.
 - Le vocabulaire est expliqué.
 - Chaque phrase est analysée : la nature et la fonction des mots sont identifiées.
- ⇒ Chacun est mis en projet de réécrire sous dictée ce texte ultérieurement.
- ⇒ Un critère de temps est donné. Plusieurs jours sont nécessaires pour s'approprier les mots mais aussi les accords.

Phase 6 : travail d'assimilation personnelle du texte

- ⇒ Chaque élève relit, écrit, illustre le texte à travailler.

Phase 7 : engagement dans la ritualisation pour automatiser.

La séance se conclut par une mise en perspective pour la semaine suivante. Un travail quotidien sur ce texte s'engage sous forme de dictée flash et d'exercices.

Chacun est mis au défi de réinvestir les bons outils pour réécrire ce texte sans erreur.

Fiche 5. Une séance d'oral

Instructions officielles, cycle 2 sur l'oral : Domaines du socle 1, 2, 3

- Comprendre et s'exprimer à l'oral.
- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.
- Dire pour être entendu et compris.
- Participer à des échanges dans des situations diverses.
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit.

Les séances consacrées spécifiquement à la pratique explicite de l'oral (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des échanges) gagnent à être intégrées dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte.

Dans une séquence de Français consacrée à la description cette séance d'oral a pour :

Objectif général : Décrire avec précision un paysage.

Objectif d'enseignement : *Cet objectif permet de cibler les notions à travailler dans la séance.*

- Pertinence et qualité du langage oral.
- Qualité des échanges : écoute et respect de l'autre.
- Explication et précision du lexique.
- Précision des repères spatiaux.

Objectif d'apprentissage : *Cet objectif permet de cibler les compétences à travailler dans la séance.*

- Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs).
- Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire.
- Participer à des échanges dans des situations diverses.

Support : la photo de Whangarei, en Nouvelle-Zélande.

Temps : 45 mn maxi en CM2 (période 4)

Mise en activité : L'enseignant donne l'objectif de la séance : « *Décrire avec précision un paysage* ». Il installe un climat de confiance et de calme en expliquant la démarche qui sera adoptée afin de **mettre les élèves en projet**. Il les implique dans le projet en donnant du sens à l'activité menée. La consigne d'amorce est motivante pour favoriser l'implication de tous : « *Vous savez qu'en ce moment, nous apprenons à décrire et aujourd'hui nous allons apprendre à décrire un paysage. Je vais vous donner les règles de ce jeu de langage. Qui est prêt pour apprendre à décrire et bien écouter les règles du jeu ?* » L'enseignant veille à mettre en place des stratégies qui impliquent les élèves, suscitent leur curiosité et l'envie de participer. Il explique alors les modalités.

Phase 1 : phase d'installation et de « mise en situation ». Un critère de temps est donné (sablier visible).

- ⇒ 5 élèves volontaires sont installés au fond de la classe, dos à la classe, face au mur.
- ⇒ La classe découvre la photo à décrire que le professeur colle au tableau et projette pour une meilleure lecture d'image par tous. La consigne est donnée de ne pas réagir et de faire silence pour ne rien révéler de celle-ci.

Phase 2 : phase de description intuitive.

- ⇒ À tour de rôle, les élèves sont invités à donner un indice court pour décrire le tableau. La parole circule librement mais chacun doit prendre la parole quand l'autre a fini.
- ⇒ Les 5 volontaires doivent écouter attentivement et se faire une « représentation » du paysage.
- ⇒ Personne ne doit rectifier ce qui a été dit par un pair.

Phase 3 : phase de réalisation.

- ⇒ Après une dizaine d'indices, l'enseignant retire la photo.
- ⇒ Il dessine au long du tableau, 5 rectangles de la taille de la photo.
- ⇒ Il invite les 5 volontaires à venir dessiner ce qu'ils ont compris de la description faite. Il précise bien que la qualité du dessin n'est pas évaluée.
- ⇒ La classe ne doit pas réagir.

Phase 4 : phase de remédiation.

- ⇒ Les 5 volontaires repartent au fond de la classe.
- ⇒ Les autres élèves, à partir des dessins effectués, rectifient, ajoutent, modifient leurs explications. Ex : les élèves ont dessiné les cascades à gauche, un élève pourra rectifier « *les cascades tombent à droite de la photo* ».

Phase 5 : phase de rectification.

- ⇒ Après rectifications et nouveaux indices, les 5 volontaires reviennent rectifier leur dessin.

Phase 6 : phase d'analyse.

- ⇒ Toute la classe tire les conclusions de ce travail :
 - Précision des termes : lexique employé.
 - Indications de lieux : en haut, en bas, à droite, à gauche, au premier plan etc.
- ⇒ Les 5 volontaires peuvent être invités à donner leurs réactions sur l'exercice : comment l'ont-ils vécu ?

Phase 7 : phase d'institutionnalisation

- ⇒ Les repères pour décrire avec précision sont notés à partir des propositions des élèves.
- ⇒ Quelques mots appartenant au lexique spatio-temporel sont écrits pour être réemployés dans un nouvel exercice.
- ⇒ Quelques observations sur l'exercice peuvent être ajoutées.

Après la description d'autres images ou objets, **une évaluation** pourra être programmée à partir d'une image donnée individuellement aux enfants. Elle pourra se faire par écrit ou à l'oral dans un atelier de langage.

Observations :

Cet exercice demande une grande écoute, les élèves doivent être à la fois des « **récepteurs réels** » et des « **émetteurs efficaces** » pour transmettre à leurs camarades.

La phase d'analyse est indispensable pour que l'oral devienne un vrai « **objet d'étude** » et permette aux élèves de fixer des incontournables : précision du lexique, des repères spatiaux, importance accordée à l'attention, l'écoute, l'information reçue et donnée, respect de la parole de l'autre.

Les 5 volontaires peuvent faire part de leurs réactions et mesurer le rôle qu'ils avaient dans l'exercice : **ils prennent « leur » place mais pas « toute la place »** (ils dépendaient des informations données).

Prolongement : l'activité pourra être menée lors d'ateliers autonomes. Les élèves s'entraîneront ainsi en petits groupes afin d'automatiser l'utilisation du vocabulaire spécifique à la description.

Les objectifs d'enseignement et les objectifs d'apprentissage sont donc atteints dans le respect des Instructions Officielles.

Fiche 6. Méthodologie de mathématiques : le nombre

1.
 - a. Cette activité amène les élèves à compter en faisant des groupements par 10. Pour y parvenir, l'élève peut s'aider de ses doigts, compter mentalement ou visuellement à l'aide de la comptine numérique. L'élève peut aussi numéroter les œufs avec une écriture chiffrée. L'élève peut encore compter de 2 en 2 ou de 5 en 5 pour y parvenir.
 - b.
 - Michel a fait des groupements de 10 en comptant de 5 en 5. Son résultat est juste. Il a parfaitement compris la consigne. Il sait composer des groupes de 10 et a compris la numération de position des nombres entiers puisqu'il répond que 2 dizaines + 4 unités donnent 24 (la quantité en tout).
 - Louison a bien entouré les 2 paquets de 10 mais elle entoure également le paquet de 4. Elle confond alors dans la consigne les paquets de 10 et les paquets seuls et donne 3 paquets comme réponse sans tenir compte de la quantité. En revanche son résultat est juste et comme Michel a compris la numération de position des nombres entiers. Louison a bien acquis la compétence de groupement par 10
 - c. Michel ne semble pas avoir besoin d'aide à ce stade de l'apprentissage. Pour Louison, il convient de lui apprendre à se relire et à développer son attention sur une consigne.
2.
 - a. L'élève traite la partie entière et la partie décimale de manière indépendante. Il ne fait pas le lien entre les unités dans la partie décimale et les unités dans la partie entière, il n'opère pas les échanges nécessaires entre les deux parties.
 - b. L'élève considère que $37 < 145$. Il ne comprend pas la valeur des chiffres dans la partie décimale (numération de position).
 - c. Cette erreur est due à un abus de langage : on entend souvent « quand on multiplie par 10 on ajoute un 0 ». Les élèves apprennent mécaniquement sans mettre du sens derrière.
 - d. L'élève n'a pas compris la présence du zéro à la fin de la partie décimale.
3.
 - a. **L'exercice « a »** permet à l'enseignant d'évaluer la capacité de l'élève à passer de l'écriture décimale d'un nombre à son écriture fractionnaire. **L'exercice « b »** permet d'évaluer la capacité à retrouver un nombre décimal écrit sous la forme décimale à partir de sa décomposition en écriture fractionnaire. **L'exercice « c »** permet d'évaluer la capacité de l'élève à passer d'une écriture fractionnaire d'un nombre décimal à son écriture décimale.
 - b. L'analyse des 3 réponses de cet élève montre une typologie d'erreur liée à une mauvaise représentation du nombre décimal. Il pense que la barre de la fraction a la même valeur que la virgule et sépare la partie décimale de la partie entière. Il fait le lien entre les écritures mais il n'a pas compris le sens de chacune. Pour cet élève le numérateur est assimilé à la partie entière et

le dénominateur à la partie décimale. Dans les exercices a et b, cette erreur se lit clairement. Elle se confirme dans l'exercice b où l'élève passe par ce calcul : $87 + 3, 100 = 90,100$.

- c. Pour aider cet élève, il faut retravailler la valeur du chiffre dans le nombre dans la partie entière et dans la partie décimale. Le tableau de numération peut être un outil intéressant pour visualiser la place des chiffres en fonction de leur valeur. Il faut néanmoins amener l'élève à s'en détacher de temps à autre afin que l'apprentissage garde du sens et ne se résume pas à une activité mécanique qui peut leurrer en entraînant la réussite sans une réelle compréhension de la numération de position.

Fiche 7. Nombres et calculs

1. Cet exercice peut être proposé à un niveau CE1. Les compétences en jeu :
 - Associer la multiplication à une addition répétée et passer de cette dernière à la multiplication.
 - Connaître la table de 3.
2. Cet exercice peut être proposé en classe de CM2. Les compétences en jeu :
 - Maîtriser la multiplication posée de deux nombres décimaux.
 - Maîtriser la valeur des chiffres dans le nombre décimal.
 - Savoir multiplier et diviser mentalement un nombre décimal par 10, 100, 1000.
3.
 1. Ces 3 problèmes mobilisent la division.
 2. Les problèmes a et c sont des problèmes de groupement alors que le problème b est un problème de partage. Les problèmes a et c donnent un quotient entier avec un reste nul alors que le problème b donne un nombre décimal au quotient avec un reste non nul.
 3. Nous proposons la progression suivante : a-c-b. Le problème « a » ne porte pas de difficulté pour les élèves. Même s'il y a des cl, ils n'influencent pas sur le calcul. Le sens est explicite et le quotient est un entier. Les quantités en jeu sont faciles et permettent de le résoudre par le calcul mental. Le problème c comporte une légère difficulté dans sa formulation avec deux questions. En revanche, sa résolution est du même ordre que le problème « a ». Le problème « c » est plus complexe à comprendre et à résoudre sur le plan opératoire. Le quotient est décimal avec un reste et nécessite un certain degré de maîtrise.
4.
 - a. Ce problème est de niveau CE1.
 - b. L'élève a fait le lien entre l'addition répétée et la multiplication. Il semble en cours de mémorisation de la table de 5 car il a le résultat de 5×10 mais a cherché le 25 dans la table de 5. Il a su décomposer le nombre de départ en 2 multiples de 5 ($50 + 25 = 75$). Il l'a fait par le calcul mental car il n'y a pas de trace de calcul écrit.

- c. En revanche, il n'a pas réussi l'étape suivante pour trouver le résultat. Il n'a pas réussi à exploiter ses calculs. Il se peut qu'il soit en surcharge cognitive car il ne maîtrise pas encore la table de 5 mais il a la stratégie et le sens.
- d. Pour l'aider, il faudrait reprendre avec lui son calcul pour lui permettre de séparer les deux étapes de calcul dans l'espace de la feuille : addition réitérée d'un côté et multiplication de l'autre. Ainsi quand il aura à chercher le résultat, il exploite l'une ou l'autre partie.

Cet élève ayant une stratégie correcte peut aussi avoir recours aux tables en attendant qu'il les maîtrise dans la situation de résolution de problèmes.

Fiche 8. Arithmétique

Exercice A

Élève	Procédure utilisée	Analyse des erreurs
Élève A	L'élève A procède par tâtonnement et par essais successifs. Il commence par un premier essai mais la somme est supérieure au résultat attendu. Il réajuste avec des nombres plus petits. Mais le résultat est trop petit. Il poursuit son raisonnement en ajustant à chaque fois. Et après plusieurs essais successifs avec des calculs justes, il parvient à trouver le bon résultat.	Cet élève réussit sans erreur la situation proposée. Il s'engage dans un raisonnement logique et organisé qu'il poursuit avec méthode. Cette procédure est coûteuse en temps et sera moins efficace sur des grands nombres.
Élève B	L'élève B utilise directement la technique de la division euclidienne. Il divise 72 par 3 et trouve un quotient égal à 24 avec un reste nul. Puis il additionne ce nombre aux deux suivants de la suite décroissante : $24 + 23 + 22 = 69$. Le résultat étant petit de 3 unités, il fait un deuxième essai avec la suite croissante $24 + 25 + 26 = 75$, résultat trop grand. Il revient au premier essai et ajoute 3 au plus petit nombre de la suite ($22 + 3 = 25$) et finit par trouver $25 + 24 + 23 = 72$.	L'élève B utilise une procédure experte en passant par la division euclidienne. Cette stratégie concentre les résultats autour des nombres proches de la bonne solution. Il organise sa recherche et relie les résultats des essais entre eux. L'idée de reprendre le plus petit nombre et de lui ajouter l'écart constaté est judicieuse. Il aurait pu le faire directement après son premier essai.

Élève	Procédure utilisée	Analyse des erreurs
Élève C	L'élève C procède aussi par tâtonnement et essais successifs comme l'élève A. Au bout de 4 essais il commence à montrer une surcharge à la suite des calculs non aboutis et finit par abandonner. Son raisonnement est logique, il baisse puis augmente les nombres en jeu mais il manque d'appréciation et n'arrive pas à ajuster pour s'approcher du résultat.	Le raisonnement de l'élève C est logique comme pour l'élève A surtout pour ses 4 premiers essais. Mais il perd cette organisation au bout de 4 essais qui lui ont coûté probablement en calcul. Il ne reprend pas deux fois le même nombre. Il barre son 5 ^e essai et ne va pas au bout du 6 ^e . Peut-être qu'il s'est aperçu que le chiffre des unités dans le résultat n'est pas celui qui est attendu. Mais il n'a pas utilisé ce raisonnement pertinent dès le départ.

Exercice B

- L'enseignant permet aux élèves de réinvestir immédiatement les procédures correctes découvertes lors de la mise en commun. Son objectif à la suite de cela est de faire constater que tous les nombres ne peuvent pas s'inscrire comme étant la somme de 3 entiers consécutifs (91 et 54). Il y a une condition à remplir : le nombre entier naturel doit être un multiple de 3. Les élèves essaient d'écrire les nombres donnés comme le produit d'un nombre n par 3 :

Exemples : $54 = n \times 3 \longrightarrow n = 18$

$81 = n \times 3 \longrightarrow n = 27$

Ils s'aperçoivent que ceci n'est pas possible pour 91 et 64 : n n'est pas un nombre entier naturel.

- L'usage de la calculatrice est autorisé pour soulager les élèves du calcul mental et écarter toute difficulté liée aux erreurs de calcul. Son objectif est d'amener les élèves à chercher. La calculatrice permet de multiplier et de renouveler les essais pour vérifier la somme des entiers consécutifs. Il ne faut pas perdre de vue que l'emploi de la calculatrice au cycle 3 est notifié dans les programmes consolidés de 2018 (BO n° 30 du 26 juillet 2018).

Fiche 9. La géométrie plane

Exercice	Cycle	Compétence majeure mobilisée
1.	2	Reconnaître et décrire un carré, un rectangle, un triangle à partir de leurs propriétés : côtés et angles droits.
2.	2	Construire un rectangle, un carré ou un triangle rectangle sur un support uni connaissant la longueur de 2 côtés.

Exercice	Cycle	Compétence majeure mobilisée
3.	3	Reconnaître, nommer, comparer, vérifier et décrire des quadrilatères particuliers (carré, rectangle, losange et approche du parallélogramme).
4.	2	Décrire et reproduire des figures ou des assemblages de figures simples planes sur papier quadrillé ou uni.

Fiche 10. La symétrie

Exercice A

1. Cette activité peut être proposée fin cycle 2 en CE2 ou au début du cycle 3.
2. Il s'agit de construire le symétrique de la figure sur un support quadrillé.
3. Le quadrillage est une aide en soi pour l'élève. Il va compter les carreaux et suivre les lignes pour trouver les points et les marquer. Ensuite, il peut tracer la figure en reliant les points. L'élève peut avoir du mal à positionner les points entraînant un décalage. L'élève peut aussi positionner la figure contre l'axe de symétrie et ne pas tenir compte de la distance de la figure par rapport à l'axe.
4. Une des variables pouvant aider les élèves est de positionner quelques points repères de la figure symétrique attendue.

Exercice B

1. Les deux exercices A et B s'adressent au cycle 2.
2. L'objectif de l'exercice A est de suivre un déplacement codé sur un quadrillage de case en case.
L'objectif de l'exercice B est de reproduire une figure sur un quadrillage.

Fiche 11. Les solides

1. Cette activité s'adresse à un niveau de CM2, la dernière classe de l'école primaire faisant partie du cycle 3 (CM1, CM2, 6^e)
2. La compétence visée est de nommer et décrire un polyèdre avec un vocabulaire géométrique précis associé à ses propriétés : sommet, face, arête.
3. L'objectif visé par l'enseignant est de placer les élèves dans une situation de communication où ils sont amenés à poser des questions relatives aux propriétés géométriques d'un polyèdre et à interpréter les réponses fournies pour retrouver ce polyèdre, tout ceci dans un cadre de langage adapté au domaine des polyèdres.
4. Le jeu de portrait met les élèves dans une situation de communication qui les incite à échanger en utilisant le vocabulaire géométrique dont ils disposent. Les élèves sont contraints par la consigne d'utiliser le langage géométrique conventionnel. Ils réinvestissent leurs connaissances en lien avec le vocabulaire géométrique

des solides. Le groupe permet de compléter et de préciser les propositions données par les différents éléments du groupe. Dans ce jeu de portrait les élèves sont en contexte pour mesurer l'importance de la précision et de la rigueur du vocabulaire qui prend tout son sens. C'est ainsi que s'opère une vraie assimilation des termes du langage géométrique. Par conséquent, cette situation contribue parfaitement à l'élaboration du langage géométrique à connaître en CM2.

Fiche 12. Grandeurs et mesures

1.

Situation A : l'élève doit reporter un seul papier étalon le long de chacune des tables. Il doit veiller à noter le nombre de fois où il reporte le papier et à ne pas faire d'erreur dans le report (un écart répété de report peut être la cause d'un résultat erroné).

Situation B : l'élève doit numéroter les intervalles sachant que chaque intervalle correspond à une unité.

2. La situation A mérite d'être conduite en binôme : un élève qui fait les reports, un autre qui comptabilise et note. La situation B peut être conduite individuellement sans difficulté. Dans la situation A, on mesure indirectement pour comparer deux longueurs, dans la situation B on mesure pour communiquer la longueur du segment.

Fiche 13. Connaissances de l'enfant et de l'adolescent

1. **La période du « non » de l'enfant se situe entre 12 mois et 2 ans environ.**

On l'appelle aussi « première adolescence ». Le « non » est exprimé avec un plaisir manifeste par la parole ou par le geste. C'est aussi un processus d'individuation avec l'emploi du « je ». Les relations d'objet sont ambivalentes et conflictuelles.

Il y a un conflit de demande entre ce que la mère exige et l'opposition de l'enfant à cette dernière. Ce conflit procure un double plaisir à l'enfant, celui de se soumettre pour être aimé par sa mère et celui de s'opposer pour exercer le pouvoir et dominer sa mère. C'est la période de rapprochement où la mère doit répondre à deux demandes contradictoires de son enfant : **désir d'autonomie**, d'exploration du monde, d'affirmation de soi et, de son **besoin de rapprochement**. Quand celui-ci n'est pas possible, l'angoisse de séparation est intense. L'objet transitionnel (« doudou ») permet à l'enfant de mieux faire face aux éloignements maternels.

2. **La période Œdipienne ou « se savoir sexué »** intervient de la 4^e à la 6^e année.

Elle révèle un conflit entre les trois personnages familiaux : l'enfant, le père, la mère. On parle de « triangulation de la relation d'objet. » Elle recouvre l'ensemble des désirs amoureux et hostiles de l'enfant à l'endroit de ses parents. Tout se passe comme si, à cet âge, l'enfant éprouvait des désirs sexuels concernant le parent de l'autre sexe et ressentait le parent de même sexe comme un rival. La liquidation œdipienne permet à l'enfant de renoncer à son fantasme incestueux.

Ce renoncement va lui permettre de devenir un véritable acteur social et d'assurer sa descendance, grâce à l'élargissement de ses relations affectives qui se situeront au dehors de la cellule familiale. Le complexe d'Édipe est fondateur par l'interdiction de l'inceste et la structuration de la personnalité. Cette période débouche sur un stade dit de « latence » selon Freud où l'enfant entre dans des règles de vie, de socialisation, d'apprentissage. Elle correspond à l'entrée en école primaire.

3. Le développement moral et social de l'enfant et de l'adolescent s'effectue par étapes. Il est lié aux contacts extra-parentaux : famille élargie, école, société. **Vers l'âge de 6-7 ans**, l'enfant adopte des comportements véritablement socialisés : respect des autres, conscience de leurs qualités, collaboration, préoccupation d'autrui... **Vers 8 ans**, l'empathie se développe, elle correspond à l'aptitude à se mettre à la place de l'autre. L'enfant saisit plus finement les intentions d'autrui. **Vers 10 ans**, la coopération et l'autonomie existent, l'enfant dénonce la tricherie, le « soufflage », le mensonge, il a le sens de la justice. **Entre 10 et 12-13 ans** l'enfant mène une vie sociale intense, âge de la bande. Les groupes se forment avec des règles à respecter par tous et s'autorisent une possibilité d'exclusion pour celui qui ne les respecte pas. **Vers 11-12-13 ans chez les filles et vers 14-15-16 ans chez le garçon**, intervient la **Phase d'opposition**. C'est un mouvement régressif au cours duquel l'adolescent est imprévisible, avec un refus de tout ordre établi, un mépris de tout ce qui représente l'ordre. C'est une période de revendication, de demande d'indépendance et de liberté. C'est l'époque des conflits des générations et d'élaboration de systèmes nouveaux et meilleurs pour la société.
4. Lors de la petite enfance, la mère aide le nourrisson à faire l'expérience de l'omnipotence, autrement dit de la toute-puissance en répondant à sa demande et en étant présente au bon moment. C'est l'**object-presenting ou la présentation de l'objet**. l'enfant fait alors l'expérience de l'existence réelle.

Avec le **holding (le fait de tenir, de contenir)**, la mère par ses soins, sa protection, ses bercements permet à l'enfant, de moduler ses réactions et de les contenir. Cette fonction est fondamentale dans l'intégration du « Moi » qui trouve ainsi des repères simples et stables dans la reconnaissance des ressentis : faim, froid, inconfort, etc.

Le handling ou la manipulation physique du bébé aide l'enfant à se constituer une intériorité et des limites corporelles. Le bain ou l'habillement lui permettent d'intégrer la notion de corps. Cette fonction intervient dans la personnalisation. Grâce au **holding** et au **handling**, le psychisme s'installe dans le physiologique, l'enfant acquiert le sentiment d'habiter son corps. Il y a alternance entre des états de tension et des états de bien-être : plaisir/déplaisir.

Fiche 14. Les connaissances générales en EPS

1.
 - a. L'EPS est une discipline d'enseignement obligatoire régie par des textes et des programmes de l'Éducation Nationale.

- b. Activité Physique Sportive Artistique. Ce sont les supports d'enseignement pour viser des compétences.
 - c. L'enseignement de l'EPS comporte des risques qui doivent être anticipés et maîtrisés par l'enseignant afin de préserver l'intégrité physique des élèves.
 - d. Les apprentissages en EPS visent des transformations motrices, cognitives et affectives permettant aux élèves de vivre des expériences motrices et s'adapter en fonction des situations.
 - e. La séance demande un temps de préparation en considérant les objectifs d'apprentissages, les difficultés rencontrées par les élèves et l'activité physique support afin de permettre de viser des compétences adaptées.
- 2.
- a. **L'élève** met en jeu différentes ressources d'ordre affectif, relationnel, cognitif et moteur. En fonction des activités, celles-ci varient et peuvent être plus importantes que d'autres (Exemple : l'aspect relationnel dans les jeux traditionnels).
 - b. **L'enseignant** observe, corrige, démontre, accompagne les élèves et met en œuvre les conditions de sécurité.
 - c. **L'élève** peut être joueur, coach, arbitre, juge, observateur, tuteur, organisateur.
 - d. **La sécurité active** (indications données à l'élève pour assurer sa propre sécurité ou par un autre élève : rôle du pareur en gymnastique) et **passive** (mise en place de tapis pour protéger l'espace de travail.)
 - e. **Des affiches, un tableau, des fiches** données aux élèves ainsi que différents outils informatiques (ordinateur, tablette) peuvent servir de supports d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement de l'EPS afin d'observer, évaluer et modifier les actions des élèves.

Fiche 15. Les connaissances indispensables au niveau des programmes en EPS

1. Les 4 objectifs à travailler au cycle 1 sont : agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets, adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées, communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive ou artistique, collaborer, coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement dans le cadre d'une règle.
2. Les 5 compétences générales à développer au cycle 2 et 3 sont : développer sa motricité et construire un langage du corps, s'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre, partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble, apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière, s'approprier une culture physique sportive et artistique.
3. Le tennis de table, le badminton, le football, le handball sont 4 activités appartenant au champ d'apprentissage « coopérer et s'affronter ».
4. 1 – Pour le cycle 1, 30 à 45 mn de séance hebdomadaire sont préconisées. 2 – Les arts du cirque appartiennent au champ d'apprentissage « *S'exprimer devant les autres* » 3 – On peut se référer à 4 champs d'apprentissage en EPS. 4 – Les activités

athlétiques appartiennent au champ d'apprentissage « *Produire une performance* ».5
– L'ASSN est exigible à la fin du cycle 3. 6-Le nombre annuel d'heures en EPS est de 108 en cycle 2 et 3 soit 3 heures par semaine.

Fiche 16. Les concepts didactiques en EPS

1. Une progression en EPS est une partie de la séquence permettant de construire des apprentissages sur un thème défini (2 à 3 séances).
2. Un bilan de séance doit permettre de revenir collectivement au calme, se remettre en mémoire l'objectif de la séance, lister les progrès et apprentissages faits, souligner les incidents, les dysfonctionnements éventuels et tracer des perspectives de travail pour la prochaine leçon.
3. Pour caractériser une situation d'apprentissage, il faut un but, un dispositif, des critères de réalisation et de réussite ainsi que des variables de simplification et de complexification pour adapter les exigences de la situation au niveau des élèves.
4. 1- La programmation peut se définir comme un parcours de formation équilibré et progressif. 2- La phase d'entrée dans une activité se caractérise par des situations d'appropriation, premiers contacts dans l'activité support. 3- Un critère de réussite permet à l'élève de connaître le résultat de ses actions. 4-Un critère de réalisation peut se définir comme les opérations à faire pour réussir dans la tâche.

Fiche 17. Construction de situations en EPS.

- ▶ **1^{re} activité : la course d'orientation**
 - **Champ d'apprentissage** : N° 2 Adapter ses déplacements.
 - **APSA** : Course d'orientation.
 - **Niveau d'enseignement** : Cycle 3. CM2.
 - **Situation d'apprentissage** : Parcours en étoiles/Lecture de cartes.
 - ⇒ **Compétences visées** :
 - S'approprier des méthodes et outils pour apprendre.
 - Lire une carte ou un plan avant d'agir.
 - Se déplacer en toute sécurité dans un espace connu.
 - Acquérir les notions de distance, de temps et de direction.
 - Respecter le travail en binôme.
 - S'approprier des méthodes et outils pour apprendre.
 - ⇒ **Dispositif et consignes** :

On veillera à ce que les espaces délimités soient suffisamment larges et clos pour évoluer et garantir la sécurité. Les 20 balises (photographies) sont identifiées sur 20 cartes légendées.

- Pour une classe de 26 élèves, 13 groupes affinitaires de 2 élèves. 1 orienteur/1 contrôleur
- Par binôme : 1 carte, 1 carton de contrôle, 1 chronomètre, 1 stylo et 1 sifflet dans une enveloppe fermée (à n'utiliser et donc à ouvrir uniquement en cas d'urgence : blessure, chute...)
 - Le départ et l'arrivée sont matérialisés.

- 20 balises (photographies) sont réparties dans une zone (entre 100 et 200 m) autour du point de départ.
- Le contrôleur prend les informations sur la carte légendée et indique à l'orienteur la direction à prendre et les indications à suivre pour récupérer la balise.
- L'orienteur dispose de 5 minutes pour aller récupérer la balise.
- Changement des rôles à chaque balise.

⇒ **Critères :**

– **Critères de réalisation :**

Les élèves devront :

- Connaître la légende, donner les indications qui correspondent à la balise cherchée. Ex : les points remarquables et les lignes directrices pour se déplacer et s'orienter (**connaissances**).
- Être capables de poinçonner leur carton de contrôle, indiquer le temps de départ et d'arrivée, se déplacer en courant le plus possible, (**capacités**).
- Connaître les règles de sécurité (ne pas dépasser les limites), respecter les consignes données au sein du binôme, échanger les rôles à chaque balise (**attitudes**).

– **Critères de réussite :**

- Aller chercher au moins 12 balises sur les 20 proposées.
- Sur les balises trouvées avoir 2/3 de balises validées.
- Réaliser chaque recherche de balise en moins de 5 minutes.
- Remplir correctement le carton de contrôle (balise, temps de départ et d'arrivée).

⇒ **Variables :**

- Augmenter ou diminuer le nombre de balises en fonction des réussites ou échecs des élèves.
- Éloigner ou rapprocher les balises du point de départ.
- Placer certaines balises en dehors des lignes directrices (niveau de difficulté plus élevé).
- Jouer sur le temps de parcours.
- Réaliser des parcours étoiles avec 2 ou 3 balises.

⇒ **Le rôle du PE :**

- Donne les explications.
- Vérifie si les rôles sont compris et respectés.
- Assure la sécurité et matérialise les points de départ et d'arrivée.
- Peut mettre en place des temps de verbalisation avec les élèves pour évoquer les indications à donner et les difficultés éprouvées afin d'y remédier.
- Prévoit une fiche de suivi du parcours étoile pour chaque binôme.

► **2^e activité : la danse**

- **Champ d'apprentissage** : N° 3 Adapter ses déplacements.
- **APSA** : Danse
- **Niveau d'enseignement** : Cycle 3. CM2.
- **Situation d'apprentissage** : « Le photographe ».

⇒ **Compétences visées** :

- S'approprier des méthodes et outils pour apprendre.
- Mobiliser le pouvoir expressif du corps.
- Danser, inventer et créer.
- Présenter un arrêt sur l'image liée au thème.
- Respecter le travail en binôme.

⇒ **Dispositif et consignes** :

On veillera à ce que les espaces délimités soient suffisamment larges pour évoluer et garantir la sécurité. Salle de motricité par exemple.

Pour une classe de 24 élèves, 6 groupes mixtes de 4 élèves.

- Les groupes tirent un thème au sort à partir d'une photographie (Ex : les sportifs, le végétal, le cirque, la mer...) et doivent rechercher, fixer et mémoriser une entrée, un arrêt sur image collectif, et une sortie en rapport avec la photographie.
- Les groupes doivent présenter la phrase dansée à un autre groupe pour que les spectateurs puissent reconnaître le thème.

⇒ **Critères** :

- **Critères de réalisation** :

Les élèves devront :

- Passer d'un rôle de chorégraphe (**création**), de danseur à un rôle de spectateur critique (**connaissances**).
- Être capables de produire un enchaînement dansé à partir d'un support donné par l'enseignant (**capacités**).
- Respecter les consignes données, être capables de donner son avis et de coopérer sein du groupe, rester concentrés et avoir une attitude « neutre » pour danser (**attitudes**).

- **Critères de réussite**.

- Le groupe de spectateurs reconnaît le thème tiré au sort.
- S'organiser pour que l'image fixe soit visible.
- Les 3 temps sont respectés : entrée, arrêt sur image, sortie.

⇒ **Variables** :

- Introduire des accessoires au thème : chapeaux, masques, accessoires...
- Varier les formes de regroupements : lignes (horizontale, verticale, diagonale), losange, carré...
- Utiliser différents supports musicaux.
- Varier la vitesse d'exécution : ralenti, accéléré.
- Organiser des entrées et des sorties : ensemble, en décalé.

⇒ **Le rôle du PE**

- Donne les explications et démontre quelques mouvements corporels utilisables par les élèves.
- Vérifie que les rôles sont compris et respectés.
- Peut mettre en place des temps de verbalisation avec les élèves pour évoquer les indications à donner et les difficultés éprouvées afin d'y remédier.

Fiche 18. Système éducatif français

1. **Les 5 domaines** sont : 1 – Les langages pour penser et communiquer. 2 – Les méthodes et outils pour apprendre. 3 – La formation de la personne et du citoyen. 4 – Les systèmes naturels et les systèmes techniques. 5 – Les représentations du monde et de l'activité humaine.
2. **L'éducation inclusive** est le droit, pour tous les enfants, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers en raison d'un handicap, de troubles ou de difficultés scolaires, à l'enseignement. C'est un droit à l'égalité des chances.
3. **Les compétences professionnelles mobilisées lors de la différenciation** sont : 1 – La prise en compte de la diversité des élèves. 2 – L'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel pour construire des activités de différenciation. 3 – La mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
4. a. **La loi de séparation des Églises et de l'État** est la loi de 1905.
b. **Le principe de laïcité** est une liberté de conscience dans le respect de la loi et des autres. (Il n'est en aucun cas une « opinion » ni une « obligation scolaire » dans les établissements catholiques privés sous contrat (régime de la loi Debré de 1959) qui ont une totale liberté de culte. Ils sont ouverts à tous dans le respect de la liberté de conscience sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance).
c. **L'éthique professionnelle** regroupe des principes moraux à la base d'une conduite professionnelle (elle va au-delà des actes professionnels. D'autre part, si les enseignants ont des droits, ils ont aussi des devoirs.)
d. **Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation** identifie les compétences professionnelles attendues. (L'enseignant est considéré d'emblée comme un expert des connaissances et il est libre de ses méthodes pédagogiques).
e. **Agir en fonctionnaire de l'État**, c'est exercer sa liberté et sa responsabilité pédagogiques. (Les enseignants du privé sous contrat sont soumis aux mêmes droits et devoirs que dans le public. Un programme est à suivre mais doit s'adapter au niveau des élèves. Il s'inscrit aussi dans des cycles de trois ans pour être appliqué.)

- f. **L'enseignant est libre de ses choix pédagogiques** mais en aucun cas de son programme d'enseignement. Il se doit à une observation stricte du principe de neutralité : l'obligation pour un agent de l'état – qu'il est – de ne pas exercer une quelconque discrimination de race, de sexe, de religion ou d'opinion. Il se doit d'être exemplaire.

Table des matières

Partie 1 • Épreuves d'admissibilité

■ Chapitre 1. Français	9
Étape 1 • connaissances littéraires indispensables	10
A. Les mouvements littéraires à travers l'histoire.....	10
Fiche n° 1	26
B. Les genres littéraires.....	27
Fiche n° 2	33
C. Les types de discours.....	34
Fiche n° 3	36
D. Les registres (ou tonalités).....	38
Fiche n° 4	42
Étape 2 • Les outils de la langue indispensables	44
A. La situation d'énonciation.....	44
B. Le point de vue, la focalisation.....	44
C. La double énonciation au théâtre et le langage théâtral.....	45
D. La modalisation.....	46
E. Le discours direct/indirect/indirect libre.....	47
F. Les connecteurs.....	49
G. La versification.....	49
H. Les figures de style.....	52
Fiche n° 5	57
Étape 3 • Connaissance de la langue	59
A. Phonétique et système phonologique du français.....	59
Fiche n° 6	65
B. Orthographe française.....	66
Fiche n° 7	75
Fiche n° 8	76

C. La grammaire de phrase.....	78
Fiche n° 9	82
Fiche n° 10	89
Fiche n° 11	92
D. Le système verbal.....	94
Fiche n° 12	99
Fiche n° 13	100
Étape 4 • Lexique et compréhension lexicale.....	101
A. Morphologie lexicale.....	101
B. Sémantique lexicale.....	106
Fiche n° 14	108
Fiche n° 15	110
Étape 5 • Méthodologie de la réponse à une question relative à la connaissance de la langue.....	111
A. Gestion du temps.....	111
B. Méthodologie.....	111
C. Niveau attendu.....	112
Étape 6 • Méthodologie de l'analyse de texte.....	115
A. Le paratexte.....	115
B. L'étude du texte.....	116
Fiche n° 16	120
Étape 7 • Méthodologie du développement structuré.....	121
A. La structure du devoir.....	121
B. La rédaction du devoir.....	125
Exemple du développement de notre devoir.....	127
Fiche n° 17	130
■ Chapitre 2. Mathématiques	131
Étape 1 • Connaissances indispensables en mathématiques.....	132
A. La Numération.....	132
Fiche n° 18	137
B. L'Arithmétique.....	139
Fiche n° 19	146

C. Les proportionnalités.....	148
Fiche n° 20.....	154
D. Les Fonctions.....	156
Fiche n° 21.....	161
E. Le Calcul littéral.....	163
Fiche n° 22.....	168
F. Les statistiques et probabilités.....	169
Fiche n° 23.....	176
G. La géométrie.....	177
Fiche n° 24.....	191
H. Les Applications.....	194
Fiche n° 25.....	203
I. Les Grandeurs et Mesures.....	205
Fiche n° 26.....	208
J. Algorithme et programmation.....	209
Fiche n° 27.....	212
■ Chapitre 3. Épreuve écrite d'application	215
Étape 1 • Connaissances indispensables en sciences et technologie	216
Introduction.....	216
A. Les programmes.....	216
B. La démarche d'investigation pour enseigner les sciences.....	220
Fiche n° 28.....	228
Étape 2 • Méthodologie de l'épreuve de sciences	229
A. Un exemple concret.....	229
B. La Séance.....	232
Fiche n° 29.....	235
Étape 3 • Connaissances indispensables en Histoire	236
A. Les grandes périodes de l'histoire.....	236
B. L'époque contemporaine.....	241

Étape 4 • Méthodologie de l'épreuve en Histoire	244
A. L'épreuve écrite d'application.....	244
B. Les attendus de fin de cycle.....	246
C. Le temps chez l'enfant.....	248
D. Les outils de l'historien.....	249
Étape 5 • Connaissances indispensables en enseignement moral et civique	252
A. Introduction aux programmes.....	252
B. Acquérir et partager les valeurs de la République.....	255
C. Construire une culture civique.....	263
Fiche n° 30.....	267
Fiche n° 31.....	268
Étape 6 • Connaissances indispensables en Géographie	274
A. Les attendus fin de cycle 2.....	274
B. Les attendus de fin de cycle 3.....	275
C. L'espace chez l'enfant.....	279
D. Les outils du géographe.....	280
Fiche n° 32.....	284
Fiche n° 33.....	285
Étape 7 • Histoire des Arts	289
A. Généralités.....	289
B. Approche globale.....	289
C. Approche chronologique.....	290
D. Approche ponctuelle.....	291
E. Différents arts.....	294
Étape 8 • Enseigner les arts plastiques à l'École ?	297
Introduction.....	297
A. Les programmes.....	298
B. La didactique disciplinaire.....	298
C. La pédagogie de projet.....	306
Fiche n° 34.....	308
Étape 9 • Méthodologie de l'épreuve en arts plastiques	309
A. Épreuve écrite d'application.....	309
B. Le devoir au CRPE.....	310
Fiche n° 35.....	318

Étape 10 • Connaissances indispensables en éducation musicale	320
A. Les mouvements musicaux, genres et principaux compositeurs.....	320
Fiche n° 36.....	341
B. Les notions musicales et lexicales.....	342
C. Les connaissances techniques à avoir.....	344
Fiche n° 37.....	346
Étape 11 • Méthodologie de la construction d'une séance d'apprentissage en éducation musicale	347
A. Méthodologie type d'une séance de Chant choral.....	347
B. Méthodologie type d'écoute-invention / codage.....	349
Corrigés de la 1 ^{re} partie.....	352

Partie 2 • Épreuves d'admission

■ Chapitre 1. Épreuve de Leçon	417
Étape 1 • Introduction à la communication en vue de l'oral	418
A. La communication.....	418
B. L'entretien.....	421
Fiche n° 1.....	427

Français

Étape 2 • Connaissances didactiques indispensables en didactique du français	432
A. Programme/programmation/progression.....	432
B. Projet/séquence/séance.....	432
C. Les types d'objectifs.....	434
D. L'évaluation.....	440
Fiche n° 2.....	442
E. La lecture en cycle 2.....	443
F. La lecture en cycle 3.....	448
G. La littérature de jeunesse.....	452
Fiche n° 3.....	459
H. La didactique de l'orthographe.....	461
Fiche n° 4.....	465

I. La didactique de l'oral.....	467
Fiche n° 5	474

Mathématiques

Étape 3 • Méthodologie de l'épreuve en mathématiques	476
A. Présentation de l'épreuve.....	476
B. Les différentes étapes d'une séance mathématique.....	477
C. Le nombre.....	479
Fiche n° 6	487
D. Nombres et calcul.....	489
Fiche n° 7	498
E. L'arithmétique à l'école primaire.....	499
Fiche N° 8	501
F. Espace et géométrie à l'école primaire.....	503
Fiche n° 9	510
Fiche n° 10	512
Fiche n° 11	516
Fiche n° 12	521

■ Chapitre 2. Épreuve d'entretien 523

Étape 1 • Connaissances scientifiques du développement et de la psychologie de l'enfant	524
A. La petite enfance.....	524
B. La grande enfance.....	526
C. L'adolescence.....	528
Fiche n° 13	532

1^{re} partie • EPS 30'

Étape 2 • Connaissances indispensables en EPS	534
A. Discipline originale.....	534
B. Discipline spécifique.....	535
Fiche n° 14	536

Étape 3 • Ce que disent les programmes en EPS	537
A. Textes officiels.....	537
B. Les champs d'apprentissage et activités possibles comme support d'enseignement.....	542
Fiche n° 15	544
Étape 4 • Connaissances didactiques en EPS	545
A. Termes clés à connaître.....	545
B. Séance ou leçon.....	546
Fiche n° 16	548
Étape 5 • Conseils méthodologiques pour l'épreuve d'EPS	549
A. Connaissances attendues.....	549
B. Attentes du jury.....	550
C. Exemples de traitement de sujet.....	550
Fiche n° 17	556
2^e partie • Motivation du candidat, son aptitude à se projeter dans le métier	
Étape 6 • Le système éducatif français	559
A. Quelques connaissances de base.....	559
Fiche n° 18	568
B. Éléments du parcours et des expériences du candidat.....	569
Corrigés de la 2 ^e partie.....	571