



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

VADEMECUM

Août 2023

**Enseigner en grande section
dédoublée**

Sommaire

Introduction.....	5
Première partie - Organiser la classe	7
La constitution des classes.....	7
Aménagement de l'espace	8
Aménagement du temps	12
Modalités de travail	15
Relation école/famille	19
Seconde partie - Ajuster ses gestes professionnels à la conduite d'une classe dédoublée ..	21
Enseigner explicitement	21
Différencier sa pédagogie	24
Veiller à la place de la parole de l'enseignant et de l'élève.....	25
Faire percevoir l'erreur comme un moyen de progresser	27
Troisième partie - Mobiliser les éléments didactiques et pédagogiques en classe dédoublée ..	30
Développer le langage oral	30
Entrer dans l'écrit.....	34
Comprendre l'écrit	35
Acquérir les premiers outils mathématiques	39
Conclusion	48
Glossaire	49

Introduction

L'école maternelle transmet à tous les enfants ce dont ils ont besoin pour leur développement affectif et cognitif. Ainsi, par des apprentissages exigeants, dans le respect de leur développement, tous les enfants peuvent-ils se projeter avec confiance et à égalité dans l'apprentissage des savoirs fondamentaux en CP.

Le dédoublement des classes de grande section (GS), initié en 2021, après ceux des cours préparatoires (CP) et cours élémentaire 1^{re} année (CE1) en éducation prioritaire, vise à ne pas transformer des inégalités sociales en inégalités scolaires. Ces classes, bénéficiant d'un encadrement renforcé, donnent aux élèves plus de temps pour apprendre et aux professeurs, qui s'engagent dans ce projet pédagogique, plus de temps pour s'assurer que chaque élève maîtrise les savoirs et les compétences pour réussir à l'école élémentaire.

En effet, les classes dédoublées sont avant tout un projet pédagogique spécifique de lutte contre la difficulté scolaire. Il repose sur un enseignement explicite et structuré ainsi que des gestes professionnels experts et adaptés.

Le professeur adapte sa pédagogie :

- aux très grandes potentialités cognitives d'un enfant de 5 ans ;
- à un taux d'encadrement très favorable facilitant les observations, les interactions orales entre élèves et avec le professeur, la différenciation pédagogique ;
- à des conditions matérielles favorables, dans les écoles qui le permettent : aménagement de différents espaces dans la classe, possibilité d'accorder davantage de temps à l'activité de l'élève...

Ce vademecum fait suite à celui paru en 2019 et intitulé [100 % de réussite en GS, CP et CE1](#).

Entièrement consacré à l'enseignement en classe de GS dédoublée, il s'adresse aux équipes pédagogiques : professeurs des écoles, directeurs et directrices d'école et professeurs des écoles spécialisés.

Il a pour objectifs :

- de proposer une réflexion sur l'organisation de la classe (aménagement du temps et de l'espace) qui tient compte du faible effectif ou de la présence de deux professeurs, dans le respect du développement de l'enfant et des modalités d'enseignement à l'école maternelle ;
- de présenter les gestes professionnels incontournables et à privilégier en GS dédoublée (effectif réduit ou co-enseignement de deux professeurs dans une même classe) ;
- d'outiller les professeurs de GS en revenant sur les principales connaissances relatives au développement de l'enfant ainsi que sur les éléments didactiques et pédagogiques adaptés, en complément des programmes de l'école maternelle et des guides de référence¹ ;

1. [Guides fondamentaux pour l'enseignement Éduscol](#) : pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle ; pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ; pour enseigner la construction du nombre à l'école maternelle.

- de favoriser une meilleure continuité des parcours, notamment à partir de propositions de thématiques à aborder dans le cadre de la continuité GS/CP.

Principalement axé sur les domaines 1 et 4 des programmes, il a pour vocation d'être un outil pratique proposant des scénarios pédagogiques concrets, tout en soulignant les points de vigilance et les gestes professionnels incontournables.

La réduction des écarts constatés aux évaluations nationales de CP entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors de l'éducation prioritaire est un objectif qui est en train d'être atteint. De la qualité de la pédagogie déployée dans les classes dédoublées dépend cet objectif si crucial pour les élèves.



Première partie - Organiser la classe

La constitution des classes

Une vigilance particulière doit être portée à la constitution de la classe dédoublée.

La conduite pédagogique d'un groupe restreint induit en effet de veiller à l'équilibre des profils des élèves selon :

- leur sexe, afin de garantir la mixité ;
- leur développement affectif, moteur, cognitif, social ;
- leur dynamisme et leur faculté à prendre la parole.

L'effectif du groupe classe est également un paramètre important sur lequel il faut veiller. Un groupe classe trop peu nombreux (moins de dix élèves) sera difficile à dynamiser ou permettra au contraire aux élèves les plus agités de monopoliser toute l'attention.

Le professeur qui souhaite enseigner en GS dédoublée fait le choix de s'inscrire dans un projet pédagogique spécifique. La directrice ou le directeur, en lien étroit avec le conseil des maîtres :

- identifie les professeurs volontaires pour un enseignement en classe dédoublée, impliquant des gestes professionnels spécifiques et une communication renforcée avec les familles ;
- anticipe, dès le début de l'année, la collaboration nécessaire entre les deux professeurs, en cas de co-enseignement. L'organisation du travail en binôme doit en effet être explicite afin que les modalités retenues d'harmonisation

pédagogique soient efficaces. Des ajustements seront à prévoir, si cela est nécessaire, en cours d'année ;

- se pose la question de la pertinence de la constitution d'une classe dédoublée multi-niveaux (PS/GS, MS/GS, PS/MS/GS avec quels objectifs, quelle dynamique de classe, d'école?).

Aménagement de l'espace

L'agencement de la classe répond à des objectifs didactiques et pédagogiques. À cet effet, le professeur optimise le gain de place créé par le dédoublement avec la mise en place d'espaces variés, structurés et évolutifs. Il laisse davantage libre cours au besoin physiologique des élèves de bouger². Il les encourage à interagir avec leurs pairs et gagner en autonomie dans cet environnement.

Il convient d'être vigilant à l'agencement des différents espaces entre eux. Par exemple, les espaces écoute, bibliothèque et écriture gagneront à être éloignés d'espaces plus bruyants (espace bricolage, jeux symboliques...).

L'aménagement d'un espace classe esthétique et dénué de tout élément inutile à l'élève (armoires, bureaux...) fera l'objet d'une attention particulière.

Il doit être évolutif afin de s'adapter à la programmation des apprentissages (et notamment ceux liés à l'enseignement de l'écriture, du vocabulaire, de la syntaxe et des compétences mathématiques).

2. Recommandation de santé publique en matière d'activité physique et sportive (APS) : 3h par jour en maternelle et au moins 60 minutes par jour en élémentaire.

Espaces permanents (à faire évoluer tout au long de l'année, selon les besoins)

Espace regroupement



Espace regroupement central favorisant les échanges entre élèves. Le gain de place obtenu dans de nombreuses classes de GS dédoublées autorise des organisations qui permettent de travailler et développer utilement le langage oral des élèves grâce aux interactions langagières tout au long de la journée.

Espace regroupement face au tableau, confortable, avec du mobilier souple type fauteuils, canapés en mousse...

Espace apprentissages

Espace dévolu à la remémorisation et à la mise en mémoire des nouvelles connaissances, dans tous les domaines.

Affichage hors de portée de la vision des élèves



De multiples distracteurs empêchent la mémorisation des élèves car l'objet d'étude est « noyé » parmi les trop nombreux affichages.



Espace apprentissages, sans distracteurs : les élèves savent qu'ils sont regroupés dans cet espace pour se remémorer ou pour mémoriser de nouvelles informations.

Le comportement attendu dans cet espace doit être explicité par le professeur : tous les sens sont en éveil pour écouter ou pour exprimer ce qui doit être retenu.

- Espace écriture regroupant des référentiels (alphabets dans les 3 écritures), différents outils scripteurs, des lettres mobiles, des bacs à semoule... Cet espace doit proposer des tables orientées face à un tableau (cf. travail sur le sens des tracés);
- espace bibliothèque, espace écoute...;
- espace sur le nombre et les mathématiques.

Espaces de découverte et d'entraînement à faire évoluer en fonction des apprentissages ciblés pour chaque domaine, à chaque période

Ces espaces permettent de découvrir/réinvestir le vocabulaire et les tournures syntaxiques étudiés dans le cadre de la programmation périodique des apprentissages :

- espace jeux symboliques (cuisine, déguisement, garage, poupées...);
- espace jeux de construction;
- espace motricité, sciences, bricolage, arts visuels...

Exemples d'espaces encore trop peu observés dans les classes :



Espace activités physiques au sein de la classe permettant de développer les besoins moteurs de tous les élèves.



Espace sciences permettant de développer la curiosité des élèves, le goût de l'observation, le lexique et les interactions langagières, les connaissances sur le monde...

Une vigilance particulière doit être portée à l'accessibilité du matériel afin de permettre à chaque élève d'en avoir une utilisation autonome. En début d'année, un temps important nécessite d'être consacré à l'explicitation et à la présentation des gestes nécessaires pour utiliser ces rangements. Une vigilance quotidienne est portée par le professeur tout au long de l'année quant à l'acquisition par tous les élèves de ces gestes essentiels.



Meubles de rangement par domaine disciplinaire : les élèves apprennent à identifier, utiliser puis à ranger en autonomie le matériel nécessaire aux différentes activités.

Aménagement du temps

Par définition, le temps scolaire est contraint. Il s'agit donc de l'optimiser pour les élèves.

« La diminution des effectifs permet de revisiter la gestion du temps de manière à permettre un temps d'apprentissage plus important, varié et plus rythmé pour chaque élève. L'emploi du temps est équilibré, prenant en compte tous les domaines d'apprentissage. Il doit être évolutif tout au long de l'année afin de prendre en compte le développement et les progrès des élèves.

Il propose une alternance entre explications du professeur, activités guidées et activités en autonomie³ ».

Afin d'être le plus efficace possible, le professeur doit tenir compte des recherches récentes sur la chronobiologie des enfants.



Source - [La réforme des rythmes scolaires document de l'académie de Créteil](#)

En GS, les plages horaires propices aux fortes sollicitations cognitives se situent donc **en début de matinée (de 8h20 à 10h/10h30) et à partir de 14h**.

Un pic de glucose vers 10h (limité à ¼ de fruits ou de légumes) permet de maintenir un niveau de vigilance élevé jusque vers 11h.

Exemples d'activités pouvant alors être proposées : découverte d'une nouvelle notion, apprentissage du geste d'écriture, encodage, activités mobilisant une attention conjointe (apprentissage de stratégies de compréhension, production collective d'écrit en dictée à l'adulte, rappels en mémoire...), recherche de critères de catégorisation, résolution d'une situation problèmes, évaluation...

Les plages horaires où les élèves sont moins disponibles sont propices à des temps d'entraînements et de réinvestissement.

Afin d'élaborer **l'emploi du temps journalier**, le professeur de GS dédoublée doit donc prendre en compte plusieurs données.

3. [Vademecum 100% de réussite en GS, CP et CE1](#)

Le respect du programme d'enseignement de l'école maternelle⁴

- le temps de récréation selon les besoins des élèves, sans excéder 30 minutes par demi-journée, un trajet pour se rendre au square ou dans un bois sera compris ;
- le temps quotidien de 45 minutes effectives consacrées au domaine 2 : « Agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique » ;
- la pratique quotidienne de l'enseignement de la conscience phonologique, selon différentes modalités, pour tous les élèves ;
- la pratique quotidienne, dès le début de l'année, dans la continuité du travail mené en MS, de l'enseignement de l'encodage, des premiers essais d'écriture, de la dictée à l'adulte et du geste d'écriture cursive, en atelier guidé, pour tous les élèves ;
- la pratique quotidienne de résolution de problèmes mathématiques (construction du nombre, mesure et grandeur, sens des opérations...).

Le rythme des élèves de GS

- le respect des éléments de chronobiologie en lien avec les besoins physiologiques : boire, manger, dormir, éliminer, bouger ;
- l'alternance d'activités nécessitant une importante charge cognitive (découverte de nouvelles notions, mémorisation, échanges collectifs...) et d'activités moins coûteuses cognitivement (entraînements quotidiens...).

L'équilibre entre les différentes classes de l'école

- le respect du rythme des élèves de PS et de MS (cf. chronobiologie) ;
- l'utilisation collective des locaux ; les activités physiques et sportives gagneront à être exercées, autant que possible, en extérieur : cour de récréation, espace sécurisé extérieur voisin ;
- l'intérêt de travailler en grand groupe à 2 professeurs de GS, en regroupant deux classes à effectif restreint, afin de permettre aux élèves :
 - de travailler des compétences sociales : autonomie, respect de comportements adaptés en grand groupe, attention partagée ;
 - de bénéficier d'une dynamique de groupe élargi propice à certains apprentissages : chant chorale, jeux collectifs de collaboration (ex : jeu des déménageurs) ou d'opposition (« la rivière aux crocodiles ») pour multiplier les prises d'information ;
- la mise en barrette de 2 ou 3 classes d'un même niveau permettant de travailler en groupes de besoins concernant tous les élèves de GS sur des compétences ciblées.

L'emploi du temps hebdomadaire doit veiller à proposer des séances de travail dans les 5 domaines d'apprentissages, dans le respect des programmes (cf. attendus de fin d'école maternelle).

.....
4. [l'enseigne au cycle 1](#)

Exemple d'emploi du temps de deux classes de GS dédoublées qui travaillent ensemble :

Journée de 6h			
	Professeur de la classe de GS n° 1		Professeur de la classe de GS n° 2
8h20-8h40	Domaine 1 Langage oral avec différenciation pédagogique sur le temps d'accueil	Ce temps permet : • d'accueillir les parents d'élèves • d'encourager les échanges oraux individuels	Domaine 1 Langage oral avec différenciation pédagogique sur le temps d'accueil
8h40-09h20	Domaine 4 Séance de résolution de problème (groupes 1 et 2)	Le professeur des écoles 1 travaille avec les élèves les plus fragiles issus des 2 classes à 13 élèves Le professeur des écoles 2 travaille avec les élèves les plus performants	Domaine 4 Séance de résolution de problèmes (groupes 3 et 4)
9h20-10h00	Domaine 1 Conscience phonologique : atelier guidé (groupe de besoins) pendant que les autres élèves s'entraînent en autonomie - Rotation	L'atelier guidé et la mise en mémoire de divers gestes moteurs à coordonner nécessitent une forte charge cognitive	Domaine 2 Apprentissage d'une nouvelle chorégraphie
10h00-10h30	Récréation		
10h30-11h00	Domaine 1 Entraînements visant à mémoriser le nom des lettres et à reconnaître leur graphie dans les trois écritures	Activités peu coûteuses cognitivement	Domaine 1 Entraînements visant à mémoriser le vocabulaire étudié
11h00-11h30	Domaine 3 Chorale	Les deux classes sont regroupées	Domaine 3 Chorale
13h30-14h00	Domaine 1 Travail sur le projet de lecteur ⁵	Activité peu coûteuse cognitivement	Domaine 1 Travail sur le projet de lecteur

-
5. Le travail sur le projet de lecteur est la porte d'entrée à la lecture. Il a un triple objectif :
- faire acquérir une culture commune par la fréquentation des lieux consacrés aux livres (bibliothèques, librairies...), des lectures partagées, des activités de catégorisation d'écrits littéraires et sociaux rencontrés dans le quartier, au sein de l'école, dans la classe...
 - faire expliciter les objectifs personnels de lecture de chaque élève. Exemple : « *Je veux apprendre à lire pour pouvoir lire le nom des joueurs de foot sur les maillots.* »
 - recueillir les représentations initiales des élèves sur le sens du mot « lire » et les clarifier, si besoin : on apprend à lire ; il ne suffit pas d'avoir des lunettes pour savoir lire ; on peut lire dans sa tête ; quand on lit, on n'a pas le droit de changer les mots qui sont écrits...

14h00-14h30	Domaine 2 Apprentissage d'une nouvelle chorégraphie	L'atelier guidé et la mise en mémoire de divers gestes moteurs à coordonner nécessitent une forte charge cognitive	Domaine 1 Conscience phonologique : atelier guidé (groupe de besoins) pendant que les autres élèves s'entraînent en autonomie - Rotation
14h30-15h00	Domaine 1 Encodage en atelier guidé. Les autres élèves s'entraînent en autonomie. (Ex. : Mathématiques : repérage spatial)	Activités nécessitant une forte charge cognitive	Domaine 1 Séance collective de compréhension
15h00-15h30	Récréation		
15h30-16h00	Domaine 3 Apprentissage d'une réalisation en 3 dimensions en origami	L'atelier guidé et la mise en mémoire d'une séquence de gestes moteurs nécessitant une motricité fine requièrent une forte charge cognitive	Domaine 1 Encodage en atelier guidé. Les autres élèves s'entraînent en autonomie (Ex. : Mathématiques : repérage spatial)
16h00-16h30	Domaine 1 Séance collective de compréhension	Activités nécessitant une forte charge cognitive	Domaines 5/1 Rédaction d'un pas à pas conduisant à la fabrication d'un objet technique (dictée à l'adulte)

Modalités de travail

Organiser le groupe d'élèves

Il appartient au professeur de GS dédoublée de choisir les modalités de travail les plus adaptées aux activités proposées et aux besoins de chaque élève.

Le mot «regroupement» n'est pas à inscrire à l'emploi du temps : c'est une modalité de travail permettant de faire acquérir des compétences sociales et de partager le plaisir d'apprendre au sein d'une communauté.

Le professeur de GS dédoublée doit donc choisir, comme ses autres collègues, la modalité la plus adéquate au regard des compétences visées.

Le faible effectif ou le taux d'encadrement élevé sont favorables à la mise en œuvre d'ateliers guidés et d'activités autonomes⁶, en utilisant les différents espaces de la classe.

6. Une activité autonome est un moment d'apprentissage où l'élève va mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour mener à terme une tâche bien définie. Il va s'appuyer sur ce qu'il sait et maîtrise déjà pour s'entraîner, renforcer ses acquisitions et progresser encore. Le terme d'atelier autonome intellectuel gagnera à être utilisé.

Modalité de travail	Regroupement en classe entière ou en demi-classe	Groupes de besoins ⁷	Groupes hétérogènes	Enseignement duel élève/professeur des écoles	Travail individuel autonome (plan de travail...)
Objectifs	Encourager les pratiques sociales, le plaisir d'apprendre ensemble, permettre un vécu commun.	Cibler des compétences/procédures – Différencier.	Permettre des échanges verbaux, un apprentissage par les pairs.	Permettre aux petits/faibles parleurs de s'exprimer.	Permettre de s'exercer sur des compétences ciblées – Différencier
Points de vigilance	Requiert une forte attention des élèves. • Enlever les distracteurs non essentiels. • Limiter la durée. • Choisir un moment de la journée correspondant à un pic de vigilance.	• Requiert une forte attention des élèves. • Utiliser les différents espaces de la classe (en particulier les espaces de jeux symboliques) • Autonomie intellectuelle des autres élèves (répétitions et rebrassages). • Requiert de « reconnecter » ce qui a été travaillé en petit groupe à ce qui est travaillé en groupe entier.	• Utiliser les différents espaces de la classe ou de l'école. • Autonomie cognitive et organisationnelle des autres élèves.	• Utiliser les espaces propices aux échanges : espaces jeux, bibliothèque... • Autonomie intellectuelle et organisationnelle des autres élèves (répétitions et rebrassages). • S'assurer que tous les élèves bénéficient d'un temps d'expression de qualité suffisant.	- Utiliser les différents espaces de la classe ou de l'école. - Autonomie intellectuelle des autres élèves (répétitions et rebrassages).
Exemples	Chant chorale.	Atelier guidé par le professeur des écoles, atelier encadré par l'ATSEM, sous la responsabilité du professeur.	Atelier guidé par le professeur des écoles, atelier encadré par l'ATSEM, jeu en autonomie intellectuelle.	Jeu avec l'élève ciblé sur le temps d'accueil, échanges lors des temps interstitiels (récréation, déplacements...).	Activités proposées au cours de la journée dans des séances inscrites à l'emploi du temps.

7. Un groupe de besoins est constitué d'élèves de niveau homogène. Ces groupes sont différents selon les domaines abordés. Ils doivent évoluer en fonction des progrès des élèves.

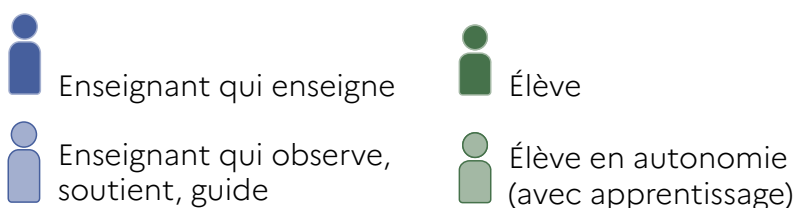
Enseigner avec plusieurs adultes dans la classe

Deux professeurs enseignent dans une classe⁸

Plusieurs modalités de co-enseignement sont possibles (voir les 6 situations ci-dessous).

Il appartient aux deux professeurs concernés de choisir l'organisation la plus appropriée en fonction :

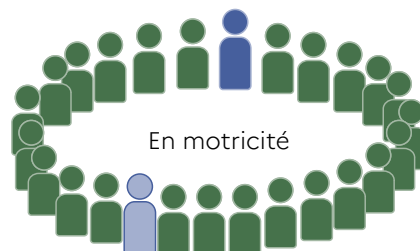
- de l'objectif d'apprentissage;
- de l'étayage nécessaire au regard des besoins des élèves de la classe;
- de la place de l'activité proposée dans la séquence (notion nouvelle, entraînement...);
- du besoin d'observer les élèves en vue d'évaluer régulièrement les progrès de chacun (évaluation formative).



Situation 1 : enseignement en tandem - les 2 enseignants interviennent en même temps

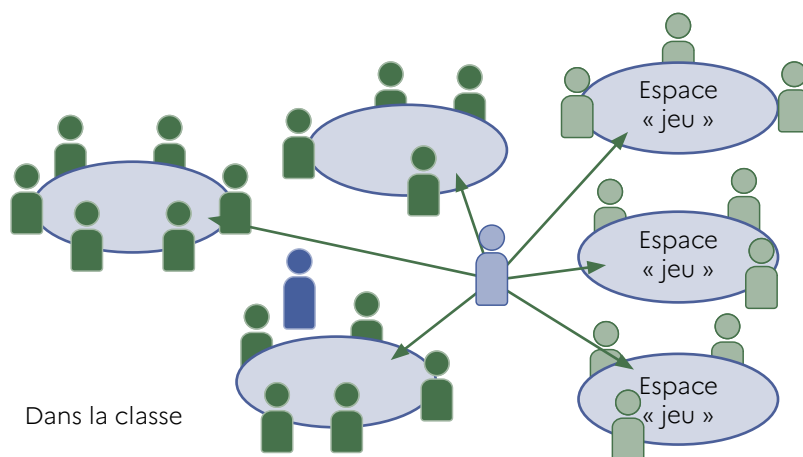
Exemples : les échanges oraux menés à la suite d'une lecture sont menés conjointement par les deux professeurs.

Point de vigilance : cette pratique nécessite un travail commun préalable des deux professeurs des écoles.



Situation 2 : un enseignant enseigne, l'autre supervise le travail des élèves

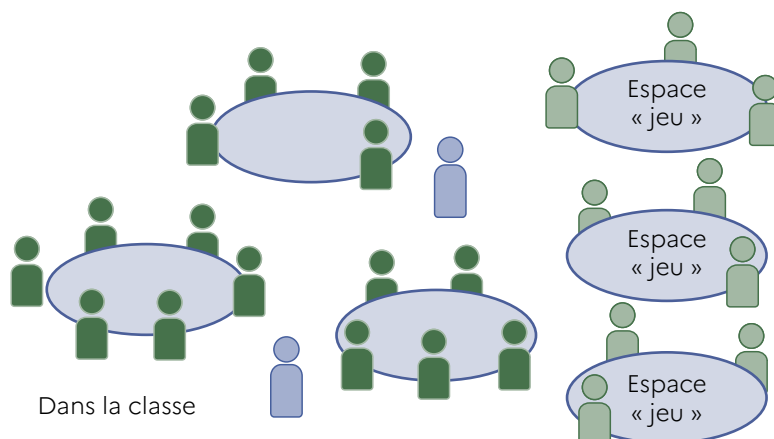
Point de vigilance : veiller à alterner les rôles entre les deux professeurs des écoles; s'assurer que l'aide soit incluse à la séance et qu'il ne s'agisse pas d'un enseignement en parallèle.



8. Coenseignement et classe à effectif réduit : quelles modalités d'enseignement ?

Situation 3 : les deux professeurs circulent et supervisent le travail des élèves

Exemples : des activités de réinvestissement sont proposées à tous les élèves. Les professeurs des écoles circulent et apportent une aide ponctuelle, si besoin. L'ATSEM peut également observer ou mener une activité préparée avec les enseignants.

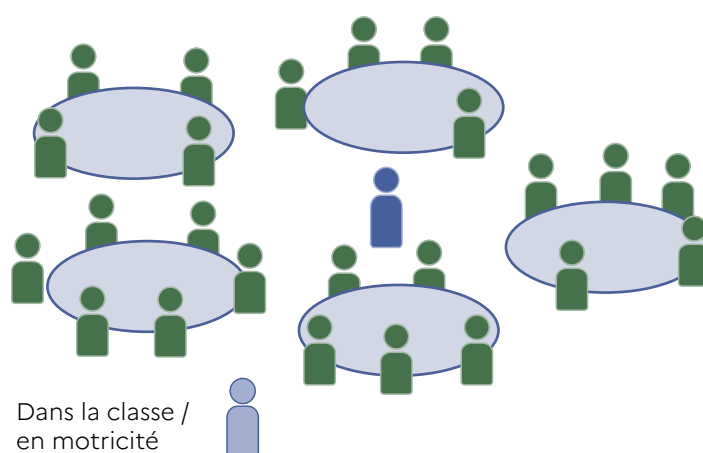


Point de vigilance : la circulation des adultes doit permettre à tous les élèves d'être accompagnés, sans pour autant que certains soient à ce point guidés qu'ils ne soient plus en situation de résolution de problème (sur-étayage).

Situation 4 : un professeur des écoles enseigne, l'autre observe

Exemples : le professeur des écoles observateur se met en retrait pour observer les procédures utilisées par l'élève, évaluer des items déterminés à l'avance :

- participation et attitude des élèves (attention, concentration, participation verbale, physique...);
- efficacité des consignes données;
- réussites et obstacles rencontrés par les élèves.

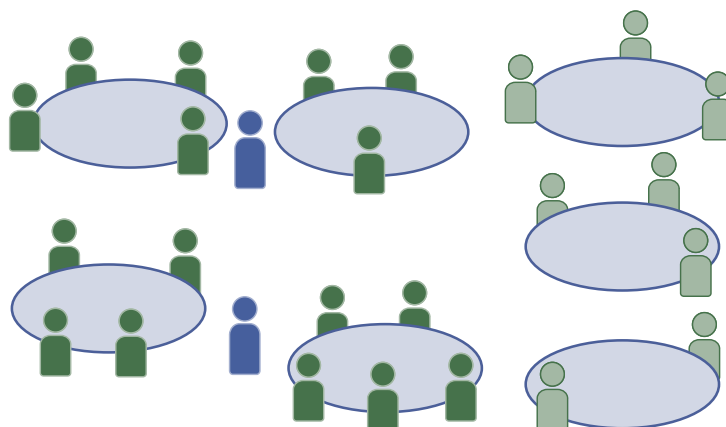


Le professeur observateur peut utiliser des supports numériques pour garder des traces (photographies, enregistrements audio...) réutilisées par les élèves pour l'oral, pour rendre compte des progrès...

Situation 5 : chaque professeur des écoles est responsable d'un atelier guidé

Exemples : Deux ateliers guidés d'enseignement de l'écriture cursive sont menés simultanément (les élèves sont assis face à chacun des 2 tableaux).

Les autres élèves travaillent avec l'ATSEM ou en autonomie (explorations libres, activités de rebrassages et d'entraînement...).



Dans la classe

Point de vigilance : requiert un temps de bilan collectif permettant aux élèves de verbaliser les apprentissages réalisés (cf. langage d'évocation).

Ce temps de bilan est à positionner sur un temps de forte vigilance, plutôt à différer, dans la journée, car après une activité, les élèves n'ont souvent plus d'énergie.

Situation 6 : un professeur enseigne, l'autre se consacre à un petit groupe d'élève

Exemples : Le second professeur des écoles peut travailler avec les élèves les plus avancés/les moins avancés pendant que son collègue enseigne au reste du groupe classe.



Point de vigilance : cf. situation 5.

Intervention de plusieurs adultes dans la classe : ATSEM, AESH, PE

Le fort taux d'encadrement des élèves en GS dédoublée nécessite un travail de coordination plus soutenu entre les différents adultes (PE, ATSEM, AESH). Pour ne pas être trop chronophage, ce travail peut être organisé sous l'impulsion du directeur ou de la directrice et nécessite un respect des missions de chacun. Il appartient au professeur des écoles de définir les objectifs d'apprentissage des différentes activités proposées et de les expliciter auprès de l'ATSEM et de l'AESH à qui le programme de Cycle 1 doit être présenté.

Relation école/famille

Le faible nombre de familles inhérent à un effectif réduit doit également être mis au profit d'un renforcement de la qualité des relations école-famille.

Deux axes principaux sont travaillés.

Faire entrer les familles à l'école

La réunion de parents de début d'année est un moment essentiel pour expliciter les objectifs d'apprentissage, les modalités de travail à l'école maternelle, les supports de travail des élèves, ce que l'on attend des familles.

Exemple : solliciter les parents dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique, de journées thématiques (matinée jeux mathématiques, après-midi de découverte des différentes langues écrites...), de moments festifs (fêtes organisées par l'école, en lien avec le calendrier...), de sorties scolaires...

Tout au long de l'année, des réunions à visée participative seront organisées pour créer du lien entre parents et entre parents et professeur.

Exemple : proposer les jeux mathématiques utilisés, rendre évidents les objectifs et les apprentissages en jeu...

Par ailleurs, les ateliers OEPRE⁹ offrent la possibilité aux parents allophones de mieux cerner les enjeux de l'école maternelle et des classes dédoublées, tout en permettant à ces parents de mieux maîtriser la langue française.

Faire entrer l'école dans les familles

Le travail effectué par les élèves à l'école doit être ramené au sein des familles pour permettre un échange entre les parents et les enfants.

Exemple : prêt de matériel (sac à livres, sac à mots, sac à jeux : illustrations des mots travaillés en classe, jeux de plateaux permettant d'exercer des compétences mathématiques, sociales...), micros enregistreurs permettant de faire écouter des chansons à la maison, comptines, récits travaillés en classe, tapis à histoires/maquettes permettant de raconter un récit travaillé en classe...

À privilégier

- Une organisation réfléchie, structurée et évolutive du temps et de l'espace
- L'aménagement spatial pensé en fonction des objectifs fixés dans chaque domaine, à chaque période de l'année.
- Un emploi du temps évolutif tenant compte des éléments de chronobiologie (pics et creux de vigilance).
- Des modalités de travail choisies en fonction de l'objectif à développer. L'organisation du groupe d'élèves pensé en fonction de l'objectif visé de la séance.
- L'organisation du travail avec d'autres adultes en fonction des opportunités d'enseignement induites par les différentes modalités possibles.
- **Des temps de travail guidé avec un groupe de besoins pendant que les autres élèves s'exercent en autonomie intellectuelle.**
- **Une réflexion formalisée sur l'intervention de chaque adulte dans la classe.**
- Des liens renforcés avec les familles.

À éviter

- **Une sur-sollicitation des élèves** : veiller à alterner des activités coûteuses cognitivement/des temps d'exploration libre ou d'entraînements.
- **Un sur-étayage des adultes** : l'élève de GS dédoublée doit pouvoir bénéficier de temps de réflexion suffisamment longs. Il apprend progressivement, sous la supervision du professeur, à utiliser les référentiels de la classe et à résoudre en autonomie (individuellement ou avec l'aide de ses pairs) des situations de plus en plus complexes.

9. OEPRE : Depuis 2008, le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » poursuit l'objectif de mieux accompagner les parents primo-arrivants étrangers. Il s'inscrit donc pleinement dans la politique d'égalité des chances conduite par le ministère pour donner les mêmes chances de réussite à tous les élèves en offrant la possibilité aux parents d'être accompagnés dans la connaissance et la compréhension du fonctionnement et des attentes de l'École, l'acquisition des valeurs de la République, et de la langue française.



Seconde partie - Ajuster ses gestes professionnels à la conduite d'une classe dédoublée

Cinq gestes professionnels sont incontournables pour mettre à profit le dédoublement des classes :

- l'**explicitation** des objectifs, procédures de réalisation et modalités de travail ;
- la **différenciation pédagogique** ;
- une réflexion spécifique sur le rôle et la place de la **parole de l'enseignant/de l'élève** ;
- le travail sur la **place de l'erreur** comme source d'apprentissages : entraînement à la flexibilité cognitive des élèves ;
- l'**observation** et l'**évaluation** des élèves.

Enseigner explicitement

L'élève de maternelle trouve sa motivation dans la réussite : il prend confiance en lui grâce à un sentiment de compétence.

Un enseignement bien ajusté est donc préférable à la remédiation *a posteriori* d'une notion trop complexe.

Le professeur des écoles doit veiller à proposer des progressions, allant du simple au complexe en divisant l'apprentissage des compétences les plus complexes en autant de compétences simples.

Chaque séance d'apprentissage comporte 3 temps :

Temps 1 : explicitation des objectifs de travail, rappel des apprentissages antérieurs, recueil des représentations initiales des élèves, mise en réussite (exemples donnés à l'oral, explicitation des procédures à mobiliser, étayage matériel...). Cette phase préparatoire orale est plus efficace quand elle est menée en petit groupe (au début de l'atelier guidé, par exemple). De durée limitée, elle ne doit pas empiéter sur la mise en activité des élèves.

Ce temps de mise en route des élèves est essentiel pour garantir une meilleure réussite au temps 2.

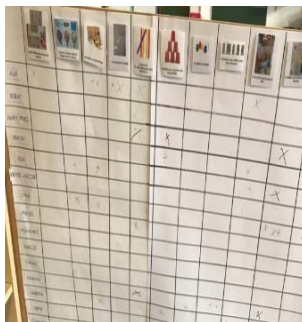
Il nécessite d'être mûrement réfléchi en amont par les enseignants :

- comment étayer le rappel en mémoire des apprentissages précédents ? (supports visuels ou audio, sous forme d'affiches...)?
- Comment définir les critères de réussite ? Quelle évaluation mettre en place ? Comment aider l'élève à s'auto-évaluer ?
- Comment formuler la consigne dans un langage clair et à la portée de tous ? Quelle modalité de travail permet la plus grande efficacité dans la passation de cette consigne (si la modalité collective est retenue, quels objectifs sont travaillés ?)
- Quelles aides l'élève aura-t-il pendant le temps 2 ? À quoi pourra-t-il se référer ?

Les référentiels collectifs de type affichage gardent la mémoire des apprentissages réalisés et guident les procédures à mobiliser par les élèves afin de résoudre les problèmes rencontrés en encodage, compréhension de l'écrit, résolution de problèmes mathématiques... Ils permettent aux élèves de :

- se remémorer les connaissances ;
- planifier les étapes de résolution ;
- structurer les apprentissages sous formes de réseaux.

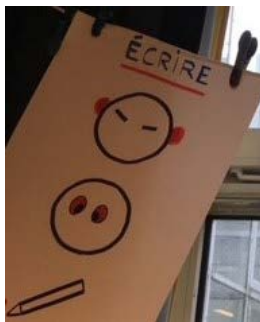
Cette explicitation visuelle des connaissances et procédures est fondamentale, notamment en éducation prioritaire : étayage visuel, permanence de l'écrit, fonctions de l'écrit...



Grille d'auto-évaluation à partir de critères explicites.

Un étayage spécifique à l'utilisation de ce tableau à double entrée sera nécessaire.

L'auto-évaluation permet à l'élève d'être acteur de ses apprentissages et de nourrir un sentiment de compétence.



Affiche procédurale permettant aux élèves de planifier les opérations cognitives nécessaires.

Exemple : Pour encoder un mot transparent¹⁰, je dois écouter les sons, chercher dans les référentiels de la classe les lettres permettant d'écrire ces sons, écrire ces lettres...

Situations propices aux recours de ces référentiels : dictées à l'adulte, séance de compréhension, de vocabulaire, d'encodage, de résolution de problèmes...



L'utilisation d'un portant permet de ne pas encombrer les murs de la classe.

Elle permet d'avoir facilement accès aux différents référentiels, classés par couleur selon le domaine pour plus de facilité.

Avec les élèves les plus éloignés des attendus (groupe 1), le professeur doit anticiper les difficultés. Cette anticipation est beaucoup plus efficace qu'une action de remédiation *a posteriori*. Un temps spécifique appelé « coup d'avance » peut permettre un travail avec un ou plusieurs élèves ciblés visant à présenter une activité en amont du temps 1 (lecture une première fois de l'énoncé du problème qui sera travaillé, explicitation de l'univers de référence d'un récit ou d'un documentaire, présentation de certains mots de vocabulaire, discussions autour d'une première compréhension...).

Ce « coup d'avance » peut être proposé à différents temps de la journée : arrivée échelonnée des élèves le matin, atelier guidé pendant que les autres élèves s'exercent en autonomie et si besoin en APC... Il peut également être proposé régulièrement aux élèves les plus performants (groupe 4) : explicitation d'un travail plus complexe qui devra être réalisé en autonomie, formation à l'accompagnement d'autres élèves (« tutorat »), etc.

Temps 2 : mise en activité différenciée des élèves, avec travail sous la supervision du professeur, en mobilisant les différents leviers de la différenciation pédagogique :

- travail autonome/en binômes/en petits groupes (homogènes ou hétérogènes, selon les intentions pédagogiques du professeur);
- étayage matériel permettant des manipulations physiques et mentales, un recours aux référentiels de la classe;
- étayage humain : reformulation, aide à la planification des étapes, rappel de l'objectif recherché, modèle de résolution donné par l'enseignant pour les élèves en ayant besoin ;

10. Un mot transparent ne contient ni lettre muette, ni double consonne.

La verbalisation du professeur est essentielle pour enseigner les procédures efficaces.

Celui-ci met alors un « haut-parleur » sur sa pensée :

« Tu vois, je cherche à écrire « moto ». Je vais commencer par compter les syllabes. Il y en a deux. Je vais commencer par écrire la première syllabe. C'est la syllabe /MO/, comme dans « Mona ». Elle s'écrit avec 2 lettres : la lettre « m » qui fait le son /m/ et la lettre « o » qui fait le son /o/. Je relis ce que j'ai écrit, cela fait /mo/. Maintenant je vais écrire la deuxième syllabe... » ;

- simplification/complexification de l'activité (variation du champ numérique, objets visibles, non visibles...);
- réduction de la quantité de travail demandé : attention, cette réduction du travail n'est pas synonyme de mise en réussite.

Temps 3 : retours (« feed-backs ») immédiats du professeur, verbalisation des apprentissages réalisés (par le professeur des écoles, la plupart du temps), des points de réussite et des difficultés observées, des progrès accomplis, mise en perspective.

Ce temps 3 peut être différé à un autre moment de la journée correspondant à un pic de vigilance car les élèves sont souvent fatigués en fin de temps 2. Le professeur s'appuie sur ce bilan mené au temps 3 pour ajuster, si besoin, ses progressions.

Différencier sa pédagogie

Plus disponible en GS dédoublée, le professeur est plus à même de s'adapter aux 4 groupes de besoins constitutifs de toute classe.

Ces groupes de besoins peuvent être différents selon les différents domaines d'enseignement et sont évolutifs tout au long de l'année, au fur et à mesure des apprentissages des élèves.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Élèves qui montrent un rythme d'apprentissage plus lent.	Élèves qui apprennent au rythme des enseignements, avec des phases de progression et de régression.	Élèves qui arrivent à faire des liens entre les apprentissages, qui infèrent facilement.	Élèves qui montrent un rythme d'apprentissage très rapide.

En cas d'obstacle, le professeur porte une vigilance particulière à :

- ne pas sur-solliciter les élèves et à leur laisser des temps de pause ;
- ne pas intervenir trop rapidement afin de laisser un temps suffisant de réflexion à l'élève ;
- ne pas habituer les élèves à travailler sans cesse en présence d'un adulte, ce qui les empêcherait d'acquérir l'autonomie qui est la finalité de tout enseignement.

Il s'agit ici de ne pas confondre différenciation et individualisation. Il est essentiel que tous les élèves partagent des temps d'apprentissage avec leurs pairs, sur des objectifs d'apprentissage communs.

Le professeur de GS dédoublée gagne donc à prendre appui sur le faible effectif de sa classe ou sur la présence de son collègue pour mettre en œuvre une pédagogie plus explicite.

Veiller à la place de la parole de l'enseignant et de l'élève

Les compétences orales d'un élève sont prédictives de sa réussite ultérieure et ce, dans tous les domaines d'apprentissage.

Le développement du langage est un objectif prioritaire à l'école maternelle. L'enjeu en est d'autant plus crucial en éducation prioritaire.

Le faible effectif des GS dédoublées (ou la présence de deux professeurs au sein de la classe) doit absolument être mis à profit pour faire progresser les compétences langagières et linguistiques de tous les élèves et de réduire ainsi les écarts liés aux inégalités sociales¹¹.

Quatre axes de travail sont à mener auprès de ces élèves.

Utiliser un langage modélisant

Le langage de l'enseignant sert de référence pour les élèves : certains élèves n'entendront de langage normé qu'à l'école. Le professeur doit donc veiller à :

- utiliser un lexique riche ;
- employer des tournures syntaxiques variées qui se complexifieront en cours d'année ;
- faire prendre conscience aux élèves qu'il existe plusieurs registres de langue (familier, courant, soutenu...) et que l'utilisation de chaque registre dépend des situations et des interlocuteurs rencontrés.
- Des jeux de rôle peuvent être utilement menés à cette fin : *comment indiquer que l'on va aller aux toilettes à un camarade/un adulte ?*

L'ensemble des adultes de l'école gagnera à être associé à cette réflexion.

Parler « avec l'élève » et non pas uniquement « à l'élève »

Le professeur sollicite les élèves en les considérant comme des interlocuteurs à part entière.

Le « parler avec » est essentiel et doit être développé à chaque instant.

Les situations de communication duelles ou en petits groupes, en posant des **questions ouvertes**, portant sur de vraies sources d'intérêt de l'adulte favorisent ces échanges :

« Pourquoi as-tu mis tes chaussures rouges ce matin ? » « Qui vas-tu inviter pour ton anniversaire ? », « Et toi, à la place des 3 petits cochons, qu'aurais-tu fait ? Quelle maison aurais-tu construite ? Pourquoi ? », « Comment savez-vous qu'il faut commander 16 roues pour réparer 3 voitures et deux motos ? Comment avez-vous fait pour trouver ce nombre ? ».

11. Cf. [résultats aux évaluations nationales de septembre 2022](#) mettant en évidence une réduction des écarts entre les élèves d'éducation prioritaire renforcée et ceux hors éducation prioritaire, notamment en vocabulaire.

Faire un retour sur la façon de s'exprimer des élèves

Toujours bienveillant, le professeur des écoles reformule systématiquement les propos mal formulés et incite l'élève à répéter son propos : *« C'est vraiment très intéressant mais j'ai un peu de mal à te comprendre. Je vais t'apprendre à le dire en respectant les règles de la langue, qui nous rassemble tous, pour que tu te fasses mieux comprendre la prochaine fois. »*.

Le professeur permet ainsi aux élèves de prendre conscience de la différence entre le langage normé de l'école et celui employé spontanément dans le cadre familial ou amical, en veillant à ne pas provoquer de conflit de loyauté avec la famille : *« Tu vois, à la maison tu le dis comme ça et c'est très bien. À l'école, on apprend à le dire en respectant les règles de la langue française. »*.

Cette réflexion sur la façon de formuler son propos est très peu pratiquée dans certains milieux sociaux et doit par conséquent faire l'objet d'une attention particulière à l'école, pour lutter contre les inégalités sociales¹².

Laisser du temps de réflexion et d'expression aux élèves.

Le professeur s'attache à organiser les enseignements de sorte que les élèves disposent de suffisamment de temps pour s'exprimer, dans des situations de communication variées : en situation et en évocation. Les différents types de discours sont enseignés et entraînés : description, narration, explication, argumentation, jeux de langage, etc.

Le professeur écoute les élèves parler. On peut parler de « mise en retrait ». Il distribue la parole pour que chacun puisse s'exprimer. Il encourage les « petits parleurs » à s'exprimer, il les rassure notamment en leur donnant le droit de répéter ce que leurs camarades ont dit.

Les silences sont à respecter : ils sont le moment de l'élaboration de la pensée des élèves, y compris en tout petit groupe. Le professeur, en acceptant ce moment silencieux, sans intervenir, permet à chaque élève de construire son idée et la manière dont il voudra la formuler.

Ces temps ne peuvent toutefois pas suffire pour garantir une expression plus aisée des élèves.

Le professeur des écoles est donc vigilant à mettre en œuvre quotidiennement des ateliers linguistiques permettant d'acquérir la technique du langage : **articulation et prononciation** des 36 phonèmes, manipulations aisées des différentes unités sonores en **conscience phonologique**, **enrichissement du vocabulaire** et des **tournures syntaxiques** des élèves.

Ces enseignements nécessitent d'être structurés au sein de groupes de besoins. Ils sont amenés à évoluer tout au long de l'année.

.....
12. [Conférence de Viviane Bouysse](#)

Enseignant	Exemples
Sollicite la parole des élèves	Temps formels/Informels – Dans tous les lieux
Écoute les élèves sans les interrompre	Attendre que l'élève dise « <i>Stop j'ai fini</i> » (cf. <i>Narramus de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Retz</i>)
Valorise les prises de parole	Encouragements, jetons (cf. Pierre Peroz : <i>La pédagogie de l'écoute</i>)
Pose des questions ouvertes nécessitant des réponses longues	<i>Comment ? Pourquoi ?</i> <i>Est-ce que tu aurais fait pareil ? Que penses-tu de... ?</i> <i>T'est-il déjà arrivé quelque chose de semblable ? À quoi cela te fait-il penser ?</i>
Fait reformuler les élèves	<i>Je ne t'ai pas bien compris. Peux-tu le redire ?</i>
Propose des « retours » immédiats Reformule les propos dans la zone proximale de développement (ZPD) ¹³ des élèves	<i>Ah, tu veux dire « J'ai vu des chevaux » Peux-tu le redire ?</i> <i>Peux-tu le dire plus fort, moins vite... ? »</i>
Emploie un lexique et des tournures syntaxiques riches et modélisants - Fait attention à ne pas appauvrir son langage	« <i>Va mettre ton manteau</i> » → « <i>Va mettre ton blouson, ta parka, ta veste, ton anorak...</i> »

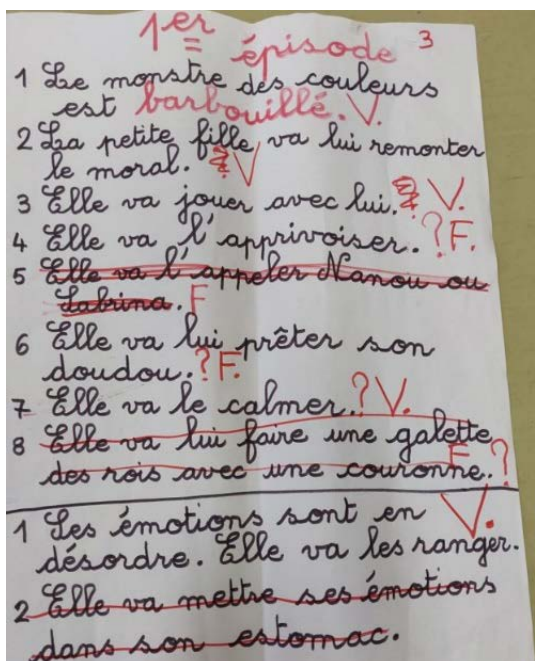
Faire percevoir l'erreur comme un moyen de progresser

Les élèves les plus fragiles peuvent construire très tôt un sentiment d'incompétence. Pour éviter cela, il est indispensable de saisir toutes les occasions pour faire percevoir l'erreur comme un outil d'apprentissage.

La conservation de la trace de l'erreur devra être à rechercher :

- privilégier les ratures à l'effacement ou au gommage. L'utilisation de l'ardoise se fera de façon modérée pour ne pas inciter l'élève à effacer ses essais ;
- noter les hypothèses et les invalider, le cas échéant, au fur et à mesure de l'intégration de nouvelles données ;
- annoter de différentes couleurs les référentiels collectifs de brouillons au fur et à mesure des relectures.

.....
13. La « zone proximale de développement » est un espace cognitif située entre deux autres zones appelées la « zone d'autonomie » et la « zone de rupture » (zone où même s'il reçoit de l'aide, l'élève aura des difficultés à accomplir la tâche). Conceptualisé par Lev Vygotski.



Séance de compréhension

Le professeur note les hypothèses des élèves formulées à partir d'une information implicite : *Que va faire la petite fille pour aider le monstre des couleurs ?*

Les hypothèses sont confirmées ou non, au fur et à mesure de l'avancée de la lecture.
Les hypothèses invalidées sont barrées pour dédramatiser « l'erreur ».

- Observer et évaluer les élèves¹⁴

Le professeur des écoles en GS dédoublée bénéficie de conditions optimales (faible effectif ou fort taux d'encadrement) pour observer les réussites et les difficultés de chacun des élèves afin de différencier sa pédagogie.

Toutes les formes d'évaluation gagneront à être mobilisées, sous forme d'observation des élèves (en situation de production orale, de jeux...) :

- **Évaluation en début de séquence d'apprentissage, pour prendre connaissance des besoins des élèves**

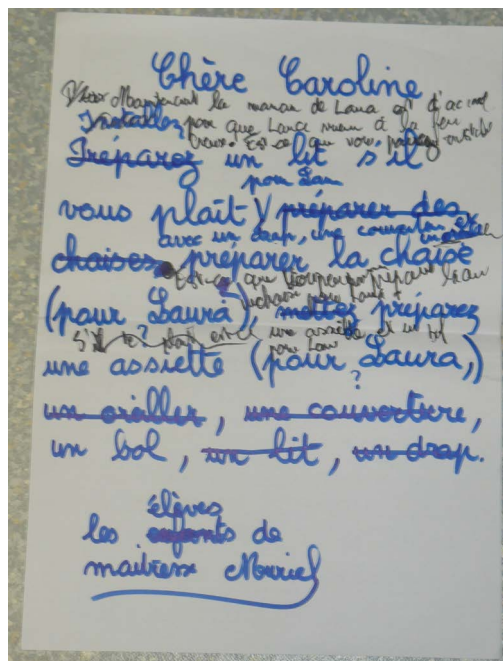
Exemple : Le professeur note les noms de moyens de transport donnés par les élèves au début d'une séquence consacrée aux moyens de transport.¹⁵

- **Évaluation au cours des séances pour ajuster son enseignement**

Quels sont les mots appris et réinvestis à l'oral, pendant les jeux d'entraînements (lotos...), les restitutions de compréhension d'histoires et de documentaires lus par le professeur, les scénarii joués dans les espaces jeux symboliques...

- **Évaluation en fin de séquence, pour mesurer les apprentissages**

Quels mots restent à mémoriser ? Dans quel contexte l'élève est-il capable de réutiliser les mots appris ?



Dictée à l'adulte collective

Le professeur annote le premier jet dicté par les élèves au fur et à mesure des relectures.

14. Document Éduscol : [suivi et évaluation des apprentissages à l'école maternelle](#).

15. Fiche : [enseigner le vocabulaire au cycle 1](#)

Exemple de grille d'évaluation :

L'élève est capable de nommer xxx moyens de transport	Oui/Non Mots à retravailler : Principale difficulté rencontrée :
L'élève est capable de nommer xxx différentes catégories de moyens de transport	Oui/Non Mots à retravailler : Principale difficulté rencontrée :
L'élève sait verbaliser les caractéristiques des différentes catégories de façon compréhensible en utilisant des phrases simples ou complexes	Oui/Non Structures syntaxiques à retravailler : Principale difficulté rencontrée :

Le Carnet de Suivi des Apprentissages (CSA) permet de rassembler les travaux des élèves et de rendre ainsi visibles aux familles les apprentissages réalisés ou en cours.

Une réflexion d'équipe est indispensable afin de déterminer la modalité et la fréquence de communication aux familles.

De même, une réflexion sera menée quant aux modalités de remise du document de **synthèse des acquis scolaires**, en fin d'année :

- aux familles ;
- à l'école élémentaire de l'élève afin d'assurer une continuité des parcours entre la GS et le CP.

Gestes professionnels à développer en GS dédoublées

À privilégier

- Différencier selon les différents groupes de besoins.
- Anticiper les difficultés pour mettre les élèves en réussite grâce à une explicitation des objectifs, des procédures, des aides à disposition.
- Veiller à utiliser un langage modélisant et ambitieux.
- Veiller à laisser le temps à chaque élève d'élaborer sa pensée et de la mettre en mots.
- Laisser des traces des erreurs commises et opérer des retours immédiats pour y remédier.
- Construire des outils d'observation et d'évaluation des élèves.

À éviter

- Une individualisation des enseignements : un enseignement explicite permet au contraire de définir des objectifs d'apprentissage communs. Une différenciation pédagogique tenant compte des différents groupes de besoins permet d'adapter les étayages proposés.
- Un temps trop court d'expression orale des élèves suscité par une pratique de questions fermées entraînant des réponses courtes.
- Un temps de passation des consignes trop long, mené en grand groupe.



Troisième partie - Mobiliser les éléments didactiques et pédagogiques en classe dédoublée

4 priorités sont incontournables en classe de GS dédoublée.

Développer le langage oral

Axe 1 : donner envie de parler

4 profils de parleurs sont présents dans les classes :

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Prise de parole	L'élève ne parle pas dans la classe ni avec l'enseignant ni avec les autres élèves. La famille partage le fait qu'il ne parle pas ou peu avec elle.	S'exprime en contexte informel en échanges individuels/petits groupes.	S'exprime en groupes élargis avec des hésitations régulières.	S'exprime dans tous les contextes.
Écoute de l'autre	Ne semble pas mobiliser son attention pendant un échange. N'écoute pas une histoire lue.	Ne prend pas toujours en considération la parole de l'autre.	Perçoit les intentions d'un dialogue partagé.	Fait preuve d'empathie, considère le point de vue de l'autre.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Reformulation en fonction de la compréhension d'autrui	Ne reformule jamais ses propos.	À du mal à prendre en compte la non compréhension d'autrui.	Sait reformuler ses propos quand il est sollicité par un adulte.	Est capable de reformuler spontanément pour mieux se faire comprendre.

Pistes de travail :

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Prise de parole	En situation duelle avec un adulte : tout moment et tout lieu propice (espaces jeux...) L'adulte reformule les propos de l'élève sans exiger une reformulation pour ne pas couper l'échange.	Cf. Groupe 1 En petit groupe : tout moment et tout lieu propice (espaces jeux...).	Cf. Groupe 2 En différenciation (coup d'avance) ou en atelier guidé pour préparer une intervention en grand groupe : fluidité verbale ¹⁶ , expressivité...	Cf. Groupe 3 Travail explicite sur l'expressivité : posture, intonation, volume sonore, débit de parole, recherche de l'écoute de son auditoire...
Écoute de l'autre	En duel avec un adulte, un camarade (en présence d'un adulte).	Cf. Groupe 1 En situation duelle avec un adulte, un camarade, en petit groupe (en présence d'un adulte). Faire répéter les propos d'un camarade en plus grand groupe. Travail sur la théorie de l'esprit. ¹⁷	Cf. Groupe 2 En groupe hétérogène (Séance de compréhension, dictée à l'adulte...), faire reformuler les propos d'un pair.	Cf. Groupe 3 Écouter pour communiquer à une personne non présente. Exemple : Faire réaliser un objet technologique après avoir écouté les explications. ¹⁸
Reformulation en fonction de la compréhension d'autrui	Faire répéter un mot, plusieurs mots, avec bienveillance.	Cf. Groupe 1 Faire répéter la reformulation (simple) de l'adulte (prononciation, lexique, tournure syntaxique).	Cf. Groupe 2 En groupe hétérogène faire reformuler un propos non compris par un pair...	Cf. Groupe 3 Message dicté : reformuler une consigne en cas de non compréhension de l'auditeur.

.....
16. Faculté à s'exprimer à l'oral avec aisance, à un rythme adapté.

17. [Développement de la théorie de l'esprit chez les enfants.](#)

18. [Ateliers sciences en maternelle : l'air en mouvement.](#)

Axe 2 : apprendre à parler

4 profils d'élèves :

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Vocabulaire	750 mots ¹⁹ Ne cherche pas à comprendre des mots inconnus.	1500 mots Fluence catégorielle ²⁰ Demande quand il ne comprend pas un mot.	2000 mots Fluence catégorielle Emet des hypothèses de sens.	>2500 mots Fluence catégorielle À des stratégies efficaces pour comprendre des mots inconnus : contexte, morphologie, demande...
Syntaxe	Mots-phrases	Phrases simples Sujet- Verbe	Phrases simples Sujet- Verbe - Complément	Phrases complexes
Articulation	Ne prononce pas les phonèmes simples (voyelles, consonnes qui durent). Commets de nombreuses confusions : f/v, ch/j, s/ch, t/d, p/b...	Prononce certains sons vocaliques (a, i, ou, an...) et consonantiques (l, m, r...). Peut commettre quelques confusions : ch/j...	Prononce la totalité des phonèmes hormis les double consonnes (sp, cr, tr, bl...). Les confusions sont rares.	Prononce la totalité des phonèmes avec précision.
Conscience phonologique	Ne scande pas les syllabes.	Identifie et manipule les syllabes.	Identifie et manipule les phonèmes vocaliques placés en rime.	Identifie et manipule tous les phonèmes (hormis les occlusives) quelle que soit leur position.

Pistes de travail :

L'expression orale requiert un enseignement explicite du vocabulaire. Cet enseignement doit s'effectuer selon une progression rigoureuse par famille de mots sur les 108 semaines d'enseignement de l'école maternelle. On gagnera à thématiser chaque semaine et à « rebrasser » en permanence les mots appris.

Elle repose aussi sur des séances spécifiques dédiées à la phonologie et de pratique.

Ressources :

- [*Pour enseigner le vocabulaire à la maternelle.*](#)
- [*Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle.-*](#)
- [*Une liste indicative de mots à enseigner à l'école maternelle par l'académie de Paris.*](#)

19. Le nombre de mots indiqué correspond au vocabulaire actif : mots employés et compris par les élèves

20. Capacité à énoncer le plus possible de mots appartenant à une catégorie déterminée dans un temps imparti. Exemple : dire le plus possible de noms d'animaux en une minute.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Vocabulaire	- Coup d'avance : introduction du vocabulaire en situation duelle/petits groupes - Rebrassages : jeux en situation duelle/petits groupes ; - Même corpus utilisé lors du travail mené en conscience phonologique...	- Cf. Groupe 1 - Rebrassages : Jeux de lotos, « dobbles », jeux de l'oie, memory remobilisant les mots des réseaux étudiés à proposer en autonomie quotidiennement	- Cf. Groupe 2 - Jeux de devinettes utilisant les mots hyperonymes. Exemple : Je suis un véhicule de 2 roues. Je n'ai pas de moteur. Qui suis-je ? - Fluence catégorielle : trouver le maximum de mots appartenant à un réseau donné, pendant un temps limité	- Cf. Groupe 3 - Jeux de devinettes mentionnant les liens de sens entre les mots (antonymie/synonymie) - Recherche de mots de la même famille : terre, terrier, enterrer... - Recherche de mots contenant le même affixe : poulette, chouquette, fermette, jupette, maisonnette...
Syntaxe	- Répétitions de tournures formulées par le professeur - Scenarii sociaux dans les espaces dédiés aux jeux symboliques - Albums échos	- Cf. Groupe 1 - Répétitions de tournures formulées par le professeur - Albums échos - Dictées à l'adulte individuelles - Ateliers de fabrication de phrases à partir d'images	- Cf. Groupe 2 - Jeux de demandes, de portraits	- Cf. Groupe 3 - Dictées à l'adulte en petits groupes homogènes
Articulation²¹	Comptines Phonèmes simples	Comptines Phonèmes complexes	Vire langues Phonèmes simples	Vire langues Phonèmes complexes
Conscience phonologique	Travailler la conscience lexicale et syllabique : lotos sonores, repérer un mot donné dans une chaîne sonore, scander un mot en sautant dans des cerceaux...	Travailler l'identification et les manipulations syllabiques	Travailler l'identification et les manipulations phonémiques vocaliques ²² (rime, attaque, position intermédiaire)	Travailler l'identification et les manipulations phonémiques vocaliques et consonantiques hormis les occlusives ²³

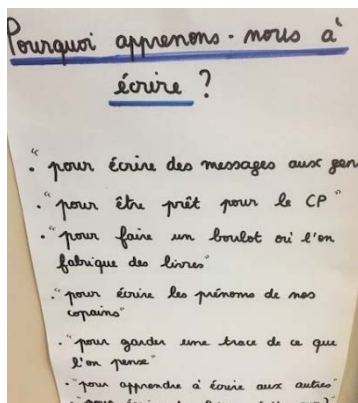
21. [Progression proposée par l'académie de Paris.](#)

22. /i/,/a/,/ou/,/oi/,/an/...

23. Occlusives : /p/,/b/,/t/,/d/,/c/,/g/

Entrer dans l'écrit

- **Les objectifs suivants sont essentiels en GS** : se construire un projet de scripteur et comprendre les différentes fonctions de l'écrit (mémoriser, communiquer, jouer avec les mots, apprendre à écrire...);
- comprendre le principe alphabétique (l'oral se code par des lettres, l'écrit s'oralise).



Le professeur note sous la dictée des élèves leurs représentations relatives à l'apprentissage de l'écriture.



Les élèves d'une classe avec deux professeurs en co-enseignement catégorisent les étiquettes prénoms en fonction du nombre de lettres.

Une vigilance particulière devra être exercée pour expliciter :

- le sens d'écriture;
- l'importance de l'ordre des lettres : « RA » est différent de « AR », indépendamment du sens de lecture;
- le nom des lettres;
- la différence entre les normes du langage oral et celles du langage écrit (Cf. dictées à l'adulte en groupes de 5/6 élèves).

L'utilisation quotidienne d'un cahier regroupant les différents écrits produits par les élèves (encodage de mots transparents, essais d'écriture de mots puis de phrases, en écriture partagée (élève/professeur), dictées et commandes à l'adulte...) est facilitée dans une classe de GS dédoublée car le « retour » immédiat de la part du professeur est plus aisé en raison du faible effectif.

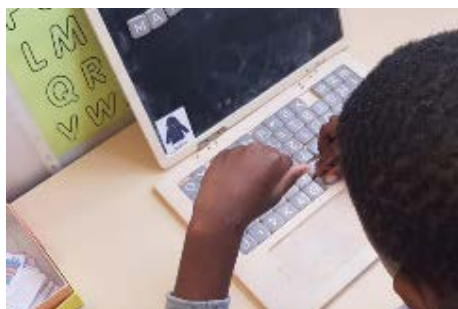
L'utilisation d'un clavier numérique, en binômes, est idéale pour travailler :

- la connaissance du nom des lettres de l'alphabet (épellation);
- la correspondance entre la forme graphique des lettres écrites en cursive, en capitales d'imprimerie et en scripte;
- la segmentation entre les mots : l'appui sur la barre espace permet de conscientiser le passage au mot suivant.

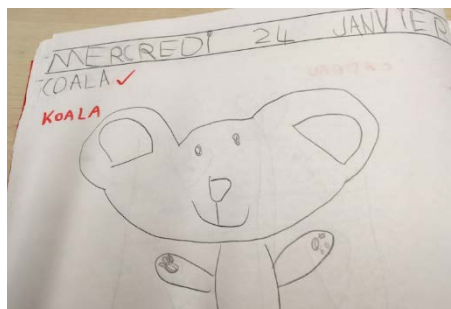
Scénario :

- le professeur écrit le modèle à copier en cursive. Le sens du mot doit être connu par l'élève pour lui permettre de faire la différence entre l'écriture (succession de lettres pour écrire un mot porteur de sens) et le graphisme (succession de tracés non porteurs de sens);
- un élève dicte les lettres à saisir sur le clavier. Le deuxième élève tape sur le clavier (capitales d'imprimerie);

- les deux élèves vérifient à l'écran (minuscule scripte);
- les rôles sont ensuite inversés.



L'appui sur la barre espace permet de faire prendre conscience de la segmentation des mots. L'appui sur la barre espace permet de faire prendre conscience de la segmentation des mots.



Pratique quotidienne de l'encodage de mots transparents (sans lettres muettes ni doubles consonnes) en GS²³

Exemple de mot collé sur la page de garde d'un cahier « des écrits », à destination des parents et de l'élève :

« Dans ce cahier, je prends plaisir à raconter des histoires (une ou deux phrases à la fois) que la maîtresse m'aide à écrire en « dictée à l'adulte » et que j'illustre.

Peu à peu, je vais mieux comprendre qu'une phrase est segmentée par des mots, que les mots sont composés de syllabes et de lettres qui font des sons.

Peu à peu, je vais pouvoir participer plus activement à l'écriture de certains sons, syllabes ou de mots grâce aux sons que j'apprends mais aussi en utilisant des répertoires de mots connus.

Je partage mes écrits avec mes camarades mais aussi avec ma famille. Je n'écris pas et je ne dessine pas dans ce cahier en dehors des moments de travail en classe avec ma maîtresse. Je dois prendre soin de ce cahier qui est un outil d'apprentissage important. »

Comprendre l'écrit

Axe 1 : développer le projet de lecteur de chaque élève

Le professeur de GS dédoublée doit veiller à :

- faire acquérir une culture littéraire, dans la continuité du travail mené en PS, MS et au CP permettant à chaque élève de choisir un livre en fonction de critères précis (thématique, genre littéraire, style d'écriture, type d'écrit, illustrateur, auteur...);
- créer les conditions optimales pour développer le goût de la lecture : choix du lieu, du moment, de la modalité de lecture (en individuel, petit groupe, grand groupe – lecture intégrale, en plusieurs épisodes...);
- faire fréquenter régulièrement les lieux où l'on côtoie des livres : bibliothèque de classe, d'école, de quartier, librairie, etc. Faire prendre conscience de la présence des écrits dans tous les milieux (chasse aux écrits sociaux : à l'extérieur de l'école, à la maison : noms de rues, noms marqués sur les boîtes aux lettres, SMS, noms de marques dans les magasins...);

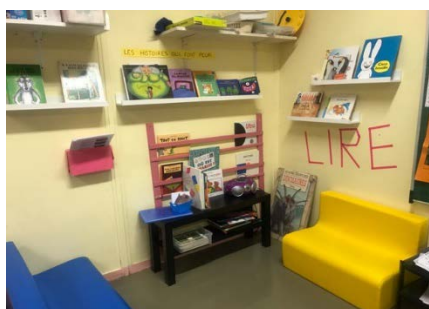
24. [Liste de mots transparents à faire encoder](#)

- clarifier les représentations mentales de l'acte de lire : différence lire/raconter (permanence de l'écrit), décodage des lettres (de l'écrit au son), sens de lecture, maniement de l'objet livre...

L'ensemble de l'équipe pédagogique travaille conjointement au choix des textes lus, au nombre de lectures prévu ainsi qu'à la fréquence des relectures. À titre indicatif, sept lectures du « Petit Chaperon rouge » peuvent être nécessaires en GS pour une compréhension du sens général de l'histoire. Une sélection réduite d'ouvrages mis en réseau facilitera le choix des élèves en fonction de critères éclairés : auteur, illustrateur, thématique...

Garder une trace des lectures entendues est également indispensable pour servir de support à la mémoire. La mise en place d'un carnet de lecteur (réfléchi en équipe de cycle et transmis de la PS à la GS), d'un cahier individuel ou d'un porte-vue recensant les premières de couverture des ouvrages lus ou travaillés en compréhension est extrêmement efficace.

À l'appui d'un travail entre la maternelle et l'élémentaire, ce carnet de lecteur pourra utilement accompagner chaque élève dans la suite de son parcours au CP. Il gagnera à recenser différents types de textes : narratifs, informatifs (documentaires), prescriptifs (recettes, règles du jeu...).



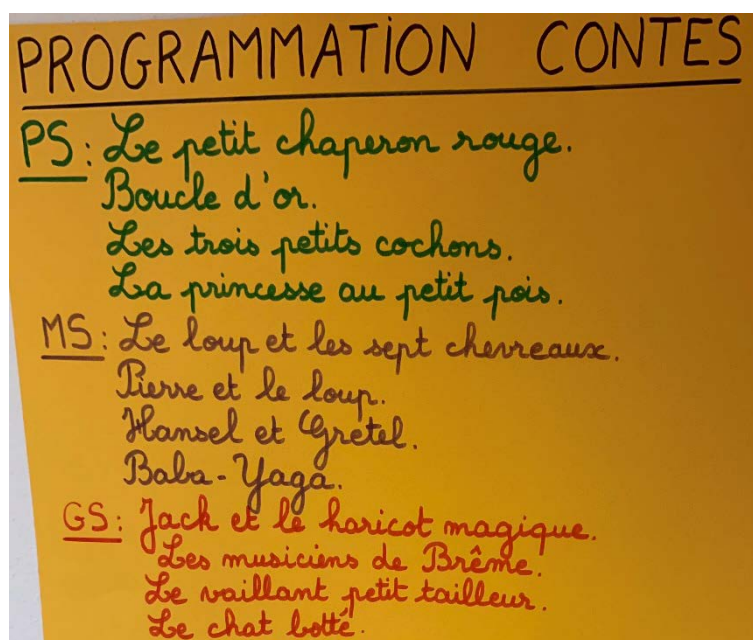
Espace bibliothèque permettant de travailler le projet de lecteur : apprentissage du maniement des livres, culture commune, catégorisation des écrits...



Une sélection d'ouvrages permettant de travailler les différentes notions mathématiques gagnera à être proposée.



Carnet de lecteur : c'est la mémoire du parcours littéraire de l'élève, du cycle 1 au cycle 2...



Programmation affichée en salle des professeurs au mois de novembre (1 conte par période à venir).

Ces contes sont lus et relus afin que les élèves aient le temps de travailler en profondeur leur compréhension et de s'imprégner du lexique et des tournures syntaxiques utilisés.

Le choix d'un ouvrage commun aux trois années de la maternelle peut également être opéré

afin que les élèves aient le plaisir de s'appuyer sur un ouvrage connu et d'en parfaire la compréhension. Exemple : toutes les classes de l'école vont travailler « Le Petit Chaperon rouge » en compréhension.

Axe 2 : enseigner explicitement les stratégies de compréhension

L'enseignement de la compréhension nécessite un enseignement progressif du vocabulaire ainsi que :

- **de rendre visibles les procédures** mentales du lecteur (enfant ou adulte).

Il nécessite donc un accompagnement langagier important de la part du professeur autour de la question : « **Comment faites-vous pour savoir si vous avez compris ?** »

Les élèves sont progressivement amenés à expliciter, avec des mots simples, que lorsqu'on a compris, on est capable de :

- visualiser les personnages, les actions, les lieux, etc ;
- reformuler avec ses propres mots ;
- se rendre compte si ses hypothèses (*Je pense qu'il a fait cela parce que... Je crois que le loup va...*) sont possibles ou non ;
- anticiper la suite (textes narratifs) ;
- se mettre dans la peau des personnages et comprendre leurs états émotionnels (textes narratifs).

- **d'expliciter les différents points de difficultés inhérents à tout texte, d'enseigner et de faire exercer les stratégies pour y remédier :**
 - le lexique et la syntaxe (reprises anaphoriques dont pronominales, types et formes de phrases, phrases complexes, connecteurs temporels, spatiaux et causaux);
 - l'implicite (il faut alors émettre des hypothèses pour inférer²⁵ le sens du texte et vérifier explicitement ces hypothèses);
 - la mise en page et le lien entre les différents éléments (textes documentaires ou prescriptifs);
 - l'univers de référence (éléments culturels);
 - etc.

Le professeur met en œuvre une démarche d'enseignement par étapes :

Temps 1

- mise en projet d'écoute (choix d'un lieu de lecture, explicitation des attendus comportementaux et cognitifs : il faudra bien écouter sans interrompre la lecture pour être capable d'avoir des images dans sa tête, de se mettre dans la peau des personnages ;
- rappels des lectures ou épisodes précédents ;
- mise en réussite : explicitation des mots clés et de l'univers de référence.

Temps 2

- lecture du professeur ;
- échanges entre élèves : reformulations des élèves permettant au professeur d'évaluer leur compréhension, d'analyser les causes des erreurs. Retours au texte en cas de désaccord pour respecter la pensée de l'auteur.

Temps 3

- activités d'entraînements spécifiques sur les points de résistance du texte travaillé : s'entraîner à imaginer les pensées d'un personnage, à comprendre/ produire une phrase passive (Le lapin a été mangé par le renard...);
- modalités d'évaluation variées : dessin, mime, jeu théâtral (avec ou sans support : masque, maquette, tapis à histoire...), narration...

Illustrer (par des photographies ou images exclusivement) le vocabulaire rencontré lors des différentes lectures et plus largement dans tous les domaines d'apprentissage (affiches, outils identifiés, explicités...) ainsi que proposer de nombreuses situations de rebrassage du vocabulaire rencontré en favorise **la mémorisation et la remobilisation ultérieure**.

Ce travail autour de la mémorisation et la réutilisation fréquente des mots appris, au sein de phrases de plus en plus complexes, est essentiel en éducation prioritaire.²⁶

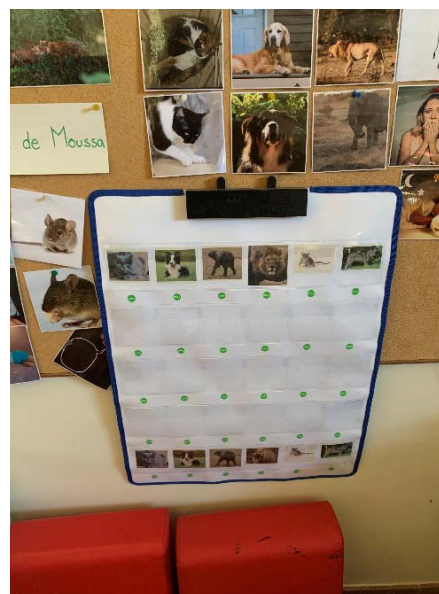
Il nécessite d'être planifié et structuré. Il concerne tous les domaines disciplinaires.

25. Le lecteur effectue des inférences pour comprendre ce qui n'est pas explicitement dit par l'auteur. Ces hypothèses doivent constamment être vérifiées pour ne pas trahir la pensée de l'auteur.

26. L'item de désignation lexicale des évaluations CP de début d'année compte parmi ceux pour lesquels l'écart entre les résultats obtenus en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire est le plus élevé.



Mur de mots permettant aux élèves de visualiser des réseaux de mots et de s'entraîner à les nommer.



Mur sonore permettant d'enregistrer la forme sonore de chacun des mots/chacune des phrases et de les réécouter à volonté.

Acquérir les premiers outils mathématiques

Tout comme pour l'enseignement du français, le professeur de GS dédoublée veillera à mener un enseignement mathématique explicite permettant à tous les élèves de :

- comprendre les différentes fonctions du nombre ;
- s'approprier différentes modalités de représentation du nombre ;
- s'approprier différentes procédures de dénombrement ;
- s'approprier une démarche de résolution de problèmes simples ou complexes relevant des quatre opérations (problèmes additifs/soustractifs – multiplicatifs/ de partage) ;
- se repérer dans l'espace et dans le temps.

L'appropriation des concepts mathématiques nécessite également une alternance quotidienne, pour chaque élève, entre des temps d'explicitation des notions, d'apprentissage en ateliers guidés (groupes de besoins) et des temps d'entraînements autonomes quand le professeur juge que l'élève maîtrise suffisamment les notions enseignées.

Ces concepts seront construits d'autant plus solidement que le professeur veille à exploiter chacune des situations mathématiques qu'il planifie dans chacun des domaines disciplinaires. Il veille à toujours expliciter et faire expliciter ces liens entre les différents domaines.

Exemples de situations propices à des apprentissages mathématiques :

	Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5
Valeur cardinale des nombres	Comptines numériques et calculines à mémoriser.	Dénombrement du nombre d'objets nécessaires pour la séance d'activité physique...	Dénombrement du nombre de formes géométriques nécessaires à la reproduction d'un tableau proposé.	Atelier quotidien de manipulation du nombre (nombre= objet d'apprentissage).	Renseignement d'un bon de commande pour réaliser des plantations dans la cour...
Valeur ordinale des nombres	Recherche de la position des personnages d'un album : <i>À quel place du podium est arrivé le coyote ?</i> ²⁷	Recherche de la position de l'ordre d'arrivée des élèves après une course organisée dans la cour de récréation.	Séquençage d'une réalisation plastique : « <i>En premier on va... En deuxième...</i> ».	Atelier quotidien de manipulation du nombre (nombre= objet d'apprentissage).	Lecture de fiches techniques (pas à pas) permettant de réaliser certains objets...
Grandeurs et mesures	Comparaison de certaines grandeurs évoquées dans des ouvrages de littératures jeunesse : <i>Quel est le personnage le plus grand ?</i> ²⁸ ...	Recherche de procédés pour mesurer une distance parcourue pendant un temps donné : report de différentes unités (chaussures d'élèves par exemple : plus la pointure est petite, plus le nombre trouvé est élevé...).	Comment reproduire des formes de la même taille qu'un modèle donné afin de les agencer différemment ?	Atelier de résolution de problèmes de comparaison de mesures (nombre= outil au service d'un raisonnement).	Mesurage de la croissance des animaux de l'élevage, des plantes cultivées...
Résolution de problèmes	Tirbouchonnet prend un cachet le matin et un le soir. Combien Tirbouchonnet devra-t-il prendre de cachets dans la semaine ? ²⁹	Nous sommes 14 dans la classe. Combien d'équipes de 4 enfants pouvons-nous faire ?	Recherche de différentes façons de paver une feuille à l'aide d'une forme de base.	Atelier quotidien de résolution de problèmes (nombre = outil au service d'un raisonnement).	<i>Le papillon a pondu 15 œufs. 2 ont été mangés par les fourmis. Combien en reste-t-il ?</i>

27. La course, Béatrice Tanaka, École des Loisirs

28. On fait la taille, Émile Jadoul, Ecole des Loisirs

29. Tirbouchonnet à la rougeole, Album du père Castor Flammarion

Enseigner explicitement

Ressources :

- [Le guide pour enseigner la construction du nombre à l'école maternelle](#)
- [Progressions des connaissances de la PS à la GS, situations repères et ressources pour intervenir](#)

Là encore, il s'agit de déployer un enseignement du simple au complexe et de veiller à bien séquencer l'apprentissage de notions complexes en autant de notions simples.

Exemple de situation problème à résoudre en atelier guidé (groupes de besoins), en quatrième période de l'année :

Pour réaliser un gâteau d'anniversaire pour tous les élèves, il faut remplir 5 verres en plastique et demi de lait.

La maîtresse/Le maître n'a plus de verres en plastique (ceux-ci ne sont plus en vente car polluants) mais il lui reste des petites tasses en carton. Elles sont plus petites que les verres en plastiques. Pour remplir un gobelet en plastique il faut deux tasses en carton.

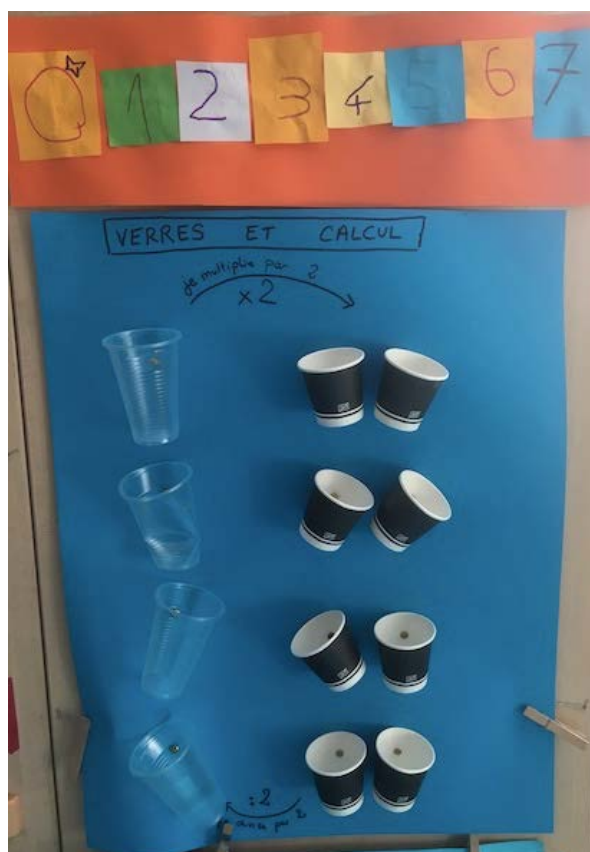
Combien faudra-t-il remplir de petites tasses en carton de lait pour réaliser la recette ?

Dans le cadre de sa progression mathématique, le professeur aura travaillé en amont :

- la résolution de problèmes multiplicatifs simples (exemple : combien faut-il de roues pour réparer 3 vélos ? 2 voitures ?).
- la notion de double et de moitié, dans le cadre de séances du domaine 5, par exemple.

Des référentiels auront été élaborés avec les élèves et seront facilement accessibles.

Exemple :



Temps 1 : explicitation de l'objectif, des modalités de travail, mise en réussite.

- présentation de supports inducteurs permettant aux élèves d'anticiper le travail demandé en temps 2. Recueil des représentations initiales. Par exemple : affiche de la recette, un gobelet en plastique, une tasse en carton : *Qui peut nous rappeler la quantité de lait nécessaire pour la recette ? Quel est le problème que nous avons ? (Il n'y a plus de verres en plastique et ils ne se vendent plus). Qui a une idée de comment on pourrait faire ? Combien faut-il de petites tasses pour remplir un verre ?*
- rappel des référentiels à disposition et de leur utilisation : *Comment peut-on faire pour le vérifier ? Avons-nous une affiche dans la classe ?*
- verbalisation des apprentissages visés par le professeur des écoles : savoir résoudre un problème complexe (à plusieurs étapes);
- rappel des procédures utilisées précédemment lors des séances antérieures de la séquence :
- *Est-ce que cela vous rappelle d'autres problèmes que nous avons déjà résolus ? Lesquels ? Comment avons-nous fait pour les résoudre ? Y a-t-il un endroit dans la classe où nous avons une trace de ce travail ? (cf. cahier de vie des élèves, affiche sur le portant...);*
- illustration de ces procédures par des exemples : « Combien faut-il de tasses pour remplir 3 verres ? » « Combien fallait-il de roues pour réparer 3 vélos ? ».

Pour les élèves les plus fragiles, un « coup d'avance » peut être proposé avant le temps 1 afin qu'ils puissent être en réussite, dès le début de l'activité.

Exemple :

- rappel de la recette de cuisine ;
- manipulations pour remplir un verre avec 1 tasse remplie d'eau, puis 2 verres ;
- représentations par un dessin simplifié ;
- comparaison des dessins produits pour introduire progressivement la schématisation.

Temps 2 : mise en activité des élèves, différenciation

La place de la manipulation mérite d'être mûrement réfléchie. Rendue plus facile d'un point de vue organisationnel de par le faible effectif ou le co-enseignement, il appartient au professeur de juger si tous les élèves ont besoin d'avoir du matériel.

Dans notre exemple, le professeur est amené à se poser la question : *Faut-il faire manipuler des gobelets et des tasses pour résoudre ce problème ? Si oui, à quel moment ?*

- Manipulation pour s'approprier la situation :

Tous les élèves n'ont pas besoin de cette manipulation initiale.

Si c'est le cas, cet étayage ne peut être que provisoire : le professeur veille à amener progressivement l'élève à se représenter mentalement la situation sans passer par la manipulation initiale (recours au dessin, schéma...).

Exemple de scénario : mettre le matériel de manipulation à distance des élèves. Laisser chacun s'approprier l'objet de la recherche. Lui demander s'il a besoin d'avoir recours au matériel, si besoin. Augmenter progressivement la taille des nombres proposés afin de rendre la manipulation plus complexe et chronophage et favorisant ainsi l'emploi de la représentation puis de la schématisation ou de l'écriture chiffrée.

- Manipulation pour vérifier le résultat obtenu

Si l'accès à une manipulation initiale doit être réfléchi en fonction des besoins des élèves, une manipulation finale collective est utile pour tous les élèves car elle permet de :

- valider ou non les résultats obtenus ;
- faire prendre conscience des sources d'erreurs ;
- verbaliser les différentes procédures utilisées ;
- comparer ces différentes procédures et d'analyser leur efficacité, en fonction de la situation proposée.

Pour les élèves les plus fragiles, ne parvenant pas à résoudre le problème malgré le « coup d'avance » et la différenciation proposée, un étayage plus important du professeur est nécessaire afin de ne pas les mettre en échec. Rappelons-le, la réussite est la principale source de motivation d'un enfant de 5/6 ans.

Le professeur montre alors et verbalise comment il pense et comment il s'y prend pour réaliser l'activité : « *Tu vois, je me pose une question : Combien faut-il de petites tasses pour un verre ? J'ai dit qu'il en fallait 2 : 1 tasse et 1 tasse. Alors je le marque sur ma feuille.* »

Et ensuite je me demande combien il faut remplir de tasses pour remplir 2 verres : 1 tasse et 1 tasse pour le 1^{er} verre et 1 tasse et 1 tasse pour le 2^d verre. Cela fait donc 4 tasses.

Et ensuite je me demande combien de tasses pour 5 verres. 1 tasse et 1 tasse pour le 1^{er} verre, 1 tasse et 1 tasse pour le 2^d verre, 1 tasse et 1 tasse pour le 3^e verre, 1 tasse et 1 tasse pour le 4^e verre, 1 tasse et 1 tasse pour le 5^e verre. Cela fait 10 tasses.

Et je me demande combien de tasse pour un demi-verre. Un demi-verre, c'est la moitié d'un verre. Donc 1 tasse.³⁰

Pour remplir 5 verres et demi de lait avec des petites tasses, il faut donc remplir 11 tasses (ou 11 fois la même tasse). »

Temps 3 : institutionnalisation, bilan des apprentissages

Ce temps de verbalisation des nouveaux savoirs est indispensable pour faire acquérir un sentiment de compétence à tous les élèves : *maintenant, je suis capable de...*

Si la situation a mobilisé une activité cognitive forte, l'institutionnalisation peut être différée à un autre moment car il s'agit d'élèves de 5/6 ans. Un « retour » du professeur des écoles peut suffire. Toutefois, au vu des compétences en terme de mémoire des élèves de cet âge, ce bilan doit être réalisé dans la même journée.

Un support visuel illustrant cette institutionnalisation permettra de servir de référentiel par la suite : affiche procédurale, production d'élève collée dans le cahier de réussite (avec une trace des erreurs commises), le cas échéant, permettant de conscientiser le chemin cognitif accompli.

Soulignons, à cet effet, que l'utilisation du stylo (à faces plates) est à privilégier pour garder trace des essais réalisés.

Comprendre les différentes fonctions du nombre

Tout comme il est important d'expliciter les fonctions de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enseignant veillera à saisir chaque occasion pour expliciter et faire expliciter les fonctions du nombre.

Fonction ordinale (repérage d'une position)

Exemple : les élèves affichent leur étiquette prénom l'une en dessous de l'autre, en fonction de leur ordre d'arrivée, le matin. *Qui est arrivé le premier ? le cinquième ?*

Une vigilance à ordonner tant de haut en bas que de gauche à droite devra être exercée en faisant verbaliser le point de départ et le sens de lecture.

Fonction cardinale (expression d'une quantité)

Exemple : les élèves dénombrent les présents, le nombre de jours du mois, le nombre de dossards nécessaires pour 2 équipes de 6 joueurs, le nombre de chaussettes pour habiller 10 poupées, le nombre de balles que chaque élève recevra après un partage équitable de 24 balles entre les 12 élèves de la classe...

.....
30. Ce problème (le nombre de tasses et de gobelets à considérer) est à adapter en fonction de la progression de la classe.

S'approprier différentes modalités de représentation du nombre

Exemples : «Je vais noter le nombre de présents pour le **communiquer** à la directrice. Je vais noter le nombre d'enfants qui rentrent à la maison, pour **ne pas l'oublier** (memoriser) et pouvoir vérifier tout à l'heure.»

Comment est-ce que je peux faire ?

- représentations analogiques : constellations de doigts, de points : à exercer quotidiennement pour une automatisation ;
- désignation orale : connaissance de la petite comptine (de 1 à 9) et de la grande comptine (de 1 à 19) pour désigner les nombres jusqu'à trente ;
- vigilance à faire énoncer la chaîne numérique à partir de n'importe quel nombre (compétence indispensable pour le sur-comptage, notamment) ;
- désignation chiffrée : une vigilance quant à la précision du tracé des 10 chiffres sera exercée. L'importance du sens d'écriture des nombres à 2 chiffres est à verbaliser pour éviter que les élèves ne sur-généralisent des règles de symétrie : $1 + 4$ est égal à $4 + 1$ mais le nombre 14 n'est pas égal au nombre 41 ;
- La reconnaissance des 10 chiffres devra être automatisée. Là encore, un point de vigilance à verbaliser la différence des tracés symétriques (6 et 9) est à exercer.

S'approprier différentes procédures de dénombrement

Faire varier les variables didactiques pour encourager/inhiber certaines procédures :

- *subitizing* (reconnaissance immédiate de quantités inférieures à quatre, sans faire appel à des représentations de type constellations) ;
- reconnaissance de constellations ;
- comptage dénombrement ;
- surcomptage ;
- mémorisation de faits numériques (2 et 2 ça fait 4).

Afin de permettre aux élèves de maîtriser plusieurs procédures de dénombrement, l'enseignant privilégie les situations où l'élève est amené à construire une quantité égale à une collection de référence aux situations répondant à la question *Combien y a-t-il de ?* Ces dernières induisent fortement la procédure de comptage un à un.

Exemple de situation : permettre à un autre élève d'aller chercher autant de bouchons que de bouteilles présentes.

Cette situation permet de travailler :

- les différentes procédures de dénombrement ;
- les différentes modalités de transmission d'une information : à l'oral, à l'écrit (représentation analogique ou chiffrée).

S'approprier une démarche de résolution de problèmes mathématiques

Des problèmes concrets, proposés quotidiennement, permettent aux élèves de s'imprégner des concepts de nombre et du sens des différentes opérations mathématiques.

Afin de se construire une véritable culture mathématique, les situations modèles (prototypiques) proposées et leurs modes de résolution sont illustrés et affichés sur des supports accessibles. Ils servent alors de référentiels et les élèves peuvent s'y référer pour procéder à un raisonnement par comparaison (analogie).

Exemple : *Combien faut-il de chaussettes pour habiller 5 poupées ?*

C'est comme pour les motos et les roues : il y a deux roues par moto et 2 chaussettes par poupée. On doit répéter le nombre 2.

Tout comme pour les séances d'enseignement de la compréhension, une démarche de résolution de problèmes sera avantageusement explicitée et illustrée :

- compréhension, représentation mentale de la situation ;
- représentation : enseignement explicite de la schématisation ;
- modélisation (raisonnement par analogie, recours à des référentiels mathématiques...);
- calculs ;
- vérification du résultat et de sa plausibilité (ordre de grandeur);
- réponse formulée à l'oral.

Se repérer dans l'espace et dans le temps

Une vigilance accrue au repérage spatio-temporel doit être exercée. En effet, bon nombre d'élèves de cycle 2 et cycle 3 rencontrent des difficultés de repérage dans le temps et l'espace.

Exemples : les élèves ne trouvent pas le mot qui succède à un autre dans un dictionnaire (lecture verticale de haut en bas), ils confondent les termes « succède » et « précède », « avant » et « après » (*Quelle est la lettre qui vient avant le h ? Quel est le nombre qui précède 76 ?*).

L'enseignant de GS dédoublée tire profit du faible effectif ou du fort taux d'encadrement pour observer finement, pour chacun de ses élèves, ses capacités à :

- s'orienter sur l'espace feuille, au sein de la classe, de l'école...
Les activités de reproduction de figures avec ou sans pièces mobiles fournissent de précieux indicateurs des capacités de l'élève à percevoir et à organiser l'espace ;
- ordonner des événements sur une ligne du temps horizontale et verticale (travailler les deux sens de lecture) (Cf. emplois du temps à base de photographies d'élèves en activité à faire évoluer, au cours de l'année : présentation linéaire, verticale);
- acquérir progressivement une estimation de la durée des différentes activités : *J'ai couru vite. La lecture de l'histoire a duré longtemps...*
L'utilisation de time-timers (minuteurs) est extrêmement utile à cette fin ;

- utiliser oralement les connecteurs spatio-temporels, dans la continuité du travail mené en PS et en MS;
- construire le concept de « temps simultané » : être capable de se décentrer pour envisager les actions réalisées par une personne non présente.

Exemple : pendant que je suis en classe, que font mes parents ? Mon petit frère ? La directrice de l'école ? Un camarade absent ? La cantinière ?

À cet effet, l'utilisation d'un téléphone portable (avec la complicité des personnes concernées) est très utile pour recueillir des données en direct : « Allo, que fais-tu/ que faites-vous en ce moment ? ».

Le concept de « temps simultané » est essentiel pour pouvoir comprendre ultérieurement le temps de l'Histoire.

Différencier

Comme pour les autres domaines disciplinaires, il appartient au professeur de tenir compte des besoins de chacun des 4 profils d'élèves définis précédemment.

En mathématiques, une réflexion sur les variables didactiques permet de répondre au plus près aux besoins de chacun :

- taille des nombres manipulés;
- nombre d'étapes à planifier;
- nombre et nature des tâches cognitives sollicitées en autonomie : observation, planification, rappel en mémoire;
- accès ou non à une manipulation (kinesthésique, mentale à partir d'un support visuel utilisant des représentations analogiques ou symboliques);
- temps imparti...

À privilégier

- Expliciter les objectifs des apprentissages (projet de lecteur, de scripteur, de parleur, de mathématicien).
- Faire du lien entre les disciplines afin d'exercer les mêmes compétences dans des contextes différents.
- Développer les compétences langagières et linguistiques des élèves.
- Développer une méthodologie de résolution de problèmes.

À éviter

- Une mise en échec des élèves engendrée par une progression n'allant pas du simple au complexe et un manque d'étayage du professeur.
- Une absence de mise en réflexion de l'élève par un sur-étayage du professeur.
- Un recours non réfléchi à la manipulation mathématique.

Conclusion

La directrice ou le directeur d'école porte une attention toute particulière à la classe de GS dédoublée. Dans le cadre du conseil des maîtres, elle ou il mobilise le carnet de suivi des apprentissages (CSA), la synthèse des acquis de GS et les résultats des évaluations nationales CP pour cibler le pilotage pédagogique et répondre aux besoins des élèves. En effet, ces dernières constituent de précieux repères pour les équipes afin de mesurer les besoins des élèves. Il est donc primordial que les résultats de ces évaluations fassent l'objet d'une analyse, d'échanges et débouchent sur des actions concrètes d'intervention.

Ces outils permettent d'articuler toutes les démarches pour permettre à tous les élèves d'acquérir les savoirs et compétences fondamentaux pour leur développement personnel et la réussite de leur scolarité.

Les réunions de liaison GS/CP, initiées et pilotées par les directeurs et directrices d'écoles maternelles et élémentaires, sont à investir pleinement afin d'assurer une continuité indispensable à un parcours de l'élève fluide, sans transitions déstabilisantes et sources d'échecs pour les élèves les plus fragiles.

Les quelques propositions de thématiques suivantes peuvent servir de base de réflexion aux :

- suivi des élèves, exploitation des évaluations CP, réflexion commune autour de la continuité du parcours de l'élève ;
- échanges de supports d'élèves ;
- échanges de progressions (en vocabulaire, résolution de problèmes...);
- explicitation et mutualisation des démarches d'enseignement utilisées ;
- explicitation et mutualisation des modalités de différenciation utilisées.

L'ensemble de ces temps de travail s'appuient utilement sur les préconisations des guides de référence et des ressources institutionnelles, complétées par l'ensemble des ressources mobilisées par les enseignants médiatisées, le cas échéant, par les équipes de circonscription et les formateurs.

Glossaire

AESH : accompagnant des élèves en situation de handicap.

Atelier : modalité d'enseignement regroupant un petit nombre d'élèves. L'atelier peut être réalisé en autonomie cognitive ou sous la supervision d'un adulte.

Atelier guidé : travail mené par le professeur des écoles avec un petit groupe d'élèves. On parle également d'atelier « dirigé ».

ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

Attaque :

- première syllabe constitutive d'un mot. Exemple : /par/ dans « partir » ;
- premier phonème constitutif d'une syllabe. Exemple : /p/ dans « par ».

Conscience lexicale : capacité à identifier et à manipuler l'unité « mot » dans la chaîne orale.

Conscience phonologique : capacité à identifier et à manipuler les différentes unités sonores de la chaîne orale (mot, syllabe, phonème).

Conscience syllabique : capacité à identifier et à manipuler l'unité « syllabe » dans la chaîne orale.

Conscience phonémique : capacité à identifier et à manipuler l'unité « phonème » dans la chaîne orale.

Constellation : organisation en configurations connues permettant une reconnaissance rapide de quantités et une symbolisation de cette quantité. Exemple : constellations de points sur un dé, constellation de doigts...

CSA : carnet de suivi des apprentissages.

DE : directrice ou directeur d'école.

Dénombrement : détermination du cardinal (quantité totale d'objets) d'une collection.

Il existe plusieurs procédures de dénombrement :

- subitizing : « Il y en a 3 » ;
- recours à une disposition en constellation : « Je les place comme les points sur le dé. Il y en a 6 » ;
- décomposition en sous-collections : « Là il y en a 5. Et encore un ça fait 6 » ;
- comptage dénombrement : « 1, 2, 3, 4, 5, 6. Il y en a 6 » ;
- surcomptage : « Je sais que là il y en a 14. Et encore deux, ça fait 15, 16. Il y en a 16 » ;
- calcul ;
- mémorisation de faits numériques : « Il y en a 3 et 2. Je sais que ça fait 5. ».

Différenciation pédagogique : mise en œuvre de différentes approches et de différents moyens pour permettre à tous les élèves de progresser vers un **but commun**. Différencier sa pédagogie nécessite d'ajuster son enseignement en tenant compte des profils de chaque élève.

Écriture cursive : style d'écriture manuscrite dans lequel les lettres sont reliées entre elles, mettant ainsi en évidence la notion de mot écrit.

Encodage : travail d'écriture qui utilise le principe alphabétique pour coder les sons de la parole par des graphèmes.

Flexibilité cognitive : fonction exécutive permettant de revenir sur une interprétation, un raisonnement initial et de les modifier afin de s'adapter à de nouveaux éléments.

Fluidité verbale : vitesse à laquelle une personne peut produire des mots.
Exemple : citer le maximum de noms d'animaux en une minute.

Forme de phrase : il existe 3 formes de phrases (négative, exclamative et passive).

Graphème : plus petite unité graphique de la langue traduisant un phonème donné : « s », « c », « ç », « sc »... sont différents graphèmes correspondant au phonème /s/.

Les graphèmes s'écrivent à l'aide des 26 lettres de l'alphabet.

Groupe de besoin : groupe d'élèves présentant des compétences homogènes. La composition du groupe de besoin varie en cours d'année, en fonction de l'évolution des élèves. Elle peut être différente d'un domaine à l'autre.

Individualiser : organiser son enseignement afin de prendre en compte les besoins individuels de chaque élève. Chaque enfant travaille alors de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher.

Inférence : raisonnement, mise en relation d'informations permettant au lecteur de dépasser la compréhension littérale des informations pour comprendre les « non-dits » du texte.

On distingue 3 grands types d'inférences : logiques, pragmatiques et créatives.

Itération de l'unité : ajout d'une unité permettant d'obtenir le nombre suivant : « 7 cubes, c'est 6 cubes et encore un cube. ».

Langage d'évocation : langage utilisé pour évoquer un événement passé ou à venir.

Langage en situation : langage utilisé pour évoquer un événement en train de se réaliser.

Modéliser : traduire en langage mathématique une situation réelle.

MS : moyenne section de maternelle.

Occlusive : phonème consonantique qui s'oralise en expulsant l'air retenu dans la bouche au moment de prononcer la syllabe. Les 6 occlusives sont : /p/, /b/, /c/, /g/, /t/, /d/.

PE : professeur des écoles.

Phonème : plus petite unité sonore de la langue. Les phonèmes permettent de différencier deux mots, comme /p/ et /t/ dans « pour » et « tour ». Il existe 36 phonèmes dans la langue française.

PPRE : programme personnalisé de réussite éducative. C'est un plan d'action de courte durée qui formalise les objectifs, les modalités d'adaptation pédagogiques et l'évaluation de leur efficacité. Il implique l'équipe pédagogique et éducative, l'élève et sa famille.

Principe alphabétique : transcription des unités sonores de la langue (phonèmes) par des unités écrites (graphèmes). L'élève qui découvre le principe alphabétique prend progressivement conscience que l'oral s'écrit et que l'écrit s'oralise.

Problème complexe : problème dont la résolution nécessite plusieurs étapes.

Problème simple : problème dont la résolution ne nécessite qu'une étape.

PS : petite section de maternelle.

RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Il est composé de professeurs des écoles spécialisés dans les aides à dominante pédagogique, dans les aides à dominante relationnelle et de psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN).

Reprise anaphorique : désignation différente par un mot ou un groupe de mots d'un terme précédemment cité. Elle a pour but d'éviter la répétition dans un récit ou un texte documentaire. La reprise pronominale (utilisation d'un pronom) est une forme de reprise anaphorique couramment employée.

Résolution par analogie : procédure de résolution d'une situation problème consistant à comparer celle-ci à d'autres situations connues car rencontrées précédemment, en s'appuyant sur les points de ressemblance : « C'est comme... ».

Rime :

- dernière syllabe constitutive d'un mot. Exemple : /tir/ dans « partir » ;
- dernière partie d'une syllabe. Exemple : /ar/ dans « par » ;
- dernier phonème d'une syllabe. Exemple : /r/ dans « par ».

Surcomptage : procédure consistant à dénombrer une quantité en prenant appui sur un cardinal de départ connu et en continuant l'énonciation de la chaîne numérique à partir de ce nombre. Le surcomptage implique de savoir énoncer la suite des nombres à partir de n'importe quel point de départ.

Subitizing : le radical vient de l'anglais « subit » qui signifie instantané. C'est la capacité à prendre en considération simultanément les 2 ou 3 unités d'une collection. Cette capacité est automatique, l'individu ne s'en rend pas compte.

Syllabe : unité de la langue orale qui se prononce en un seul geste articulatoire.

Une syllabe comporte au minimum un phonème (dans ce cas, une voyelle (V). La structure syllabique simple la plus fréquente comporte une consonne suivie par une voyelle (CV).

Il existe plusieurs types de syllabes : CV (ra), VC (ar), CCV (pra), CVC (par), CCVC (trac)...

Les mots comportent une ou plusieurs syllabes.

Le rythme du français est basé sur la syllabe.

Type de phrase : il existe 3 types de phrases (déclarative, interrogative, impérative).

