



Des organisations pédagogiques pour faire réussir les élèves à l'école maternelle



Réseau des personnes ressources maternelle en circonscription
Groupe départemental de formateurs
Cécile LALOUX, inspectrice de l'éducation nationale

2012 – 2013

Sommaire

<i>Introduction</i>	3
<i>Les orientations nationales pour l'école maternelle</i>	5
<i>Faire réussir tous les élèves à l'école maternelle:</i>	
<i>Fiche 1</i> - L'hétérogénéité en question	8
<i>Différencier à l'école maternelle</i>	
<i>Fiche 2</i> - Quelle différenciation en classe maternelle ?	10
<i>Exploiter l'hétérogénéité pour mieux réussir</i>	
<i>Fiche 3</i> - La conduite d'activités en groupe hétérogène	13
<i>Fiche 4</i> - Les classes multi-niveaux	20
<i>Fiche 5</i> - Des aménagements pédagogiques décidés et assumés en équipe	28
<i>Décloisonner pour faire réussir ensemble les élèves</i>	
<i>Fiche 6</i> - Un principe, des réalités	30
<i>Fiche 7</i> - Exemples et illustrations	31
<i>Prévenir et remédier : Les ateliers de stimulation, d'entraînement et de réactivation</i>	
<i>Fiche 8</i> - La stimulation langagière	34
<i>Fiche 9</i> - Le programme Lecture en GS	41
<i>Des actions massées pour faire réussir les élèves</i>	
<i>Fiche 10</i> - Les Modules d'Approfondissement des Compétences en Langue Orale ou S d'Approfondissement des Compétences en Langue Orale en MS	44
<i>Fiche 11</i> - Les Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture en GS	51
<i>Aider les élèves au delà de la classe</i>	
<i>Fiche 12</i> - L'aide personnalisée	53
<i>Fiche 13</i> - La collaboration avec les familles	56
<i>Pour en savoir plus</i>	61

Introduction

L'école maternelle est une école dont l'identité et les spécificités sont connues et reconnues (gestion du temps, prise en compte des besoins et rythmes biologiques, expériences sensorielles et motrices, jeu), et qui se veut exigeante et ambitieuse pour tous les enfants qu'elle accueille. Elle joue un rôle déterminant dans la réussite future des élèves. Bien que non obligatoire, près de 100% des enfants de 3 ans (pour seulement 36 % en 1960) fréquentent aujourd'hui l'école maternelle en France.

La description des buts de l'école maternelle dans le [B.O. Hors-Série N°3 du 19 juin 2008](#) en montre l'importance : rendre l'élève progressivement autonome, lui faire acquérir le langage oral et découvrir l'écrit, tout cela en prenant en compte le rythme propre de l'enfant.

"L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit. En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. [...] Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activité à aborder sur les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant."

Dès l'entrée à l'école maternelle, des écarts importants sont observés chez les enfants souvent en lien avec des inégalités sociales et culturelles :

- En matière de socialisation intellectuelle, à la fois cognitive et langagière : familiarité acquise pour certains et pas du tout pour d'autres avec le rapport au langage propre à l'école, réflexif et distancié
 - par exemple dans la manière de s'adresser à un enfant
- En matière d'acculturation à l'écrit : familiarité ou non avec des objets culturels : compréhension ou non des fonctions de l'écrit (productrice d'une motivation pour se les approprier)
- En matière de ressources à mobiliser : pas d'usages donc pas d'acquis
- En matière de connivence entre la maison / la famille et l'école : « *double solitude* » de certains élèves (**Bernard LAHIRE**¹) pour désigner cette situation où les enfants, quand ils arrivent à l'école avec les histoires de la maison, cela n'intéresse pas l'école et quand ils repartent à la maison avec ce qu'il s'est passé à l'école, cela n'intéresse pas la maison. Le devenir parent d'élève, pour des parents, c'est savoir suffisamment ce qui se fait à l'école

¹**Bernard LAHIRE** (né en 1963) est un sociologue français, professeur de sociologie à l'[École normale supérieure de Lyon](#) et directeur de l'[Équipe Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations](#) du Centre Max-Weber (CNRS). Ses travaux portent sur la production de l'échec scolaire à l'école primaire, les modes populaires d'appropriation de l'écrit, les réussites scolaires en milieux populaires, les différentes manières d'étudier dans l'espace de l'enseignement supérieur, l'histoire du problème social appelé « illettrisme », les pratiques culturelles des Français.

non pas pour faire l'école à la maison mais pour y porter attention.
« *Ceux qui découvrent l'univers scolaire comme un univers relativement nouveau et étranger dépendent le plus complètement de l'école pour réussir* » (Bernard LAHIRE, La raison scolaire, PU Rennes, 2008) .

Parmi les enfants qui arrivent à l'école maternelle, certains ont déjà acquis des repères d'élève et sont prêts à habiter les habitudes scolaires et à goûter d'emblée au bonheur qu'apporte la culture écrite. Pour d'autres, l'environnement qu'ils abordent en venant à l'école est complètement nouveau . Tous les enfants n'arrivent donc pas à l'école dans les mêmes conditions, avec les mêmes connaissances et les mêmes avantages. Ils n'arrivent pas tous déjà constitués en élèves et c'est le rôle de l'école maternelle que de leur permettre de le devenir, sans bien évidemment se contenter de " fabriquer " des élèves.

Mais les observations conduites à la fin de l'école maternelle montrent que les élèves qui en profitent le plus sont justement ceux qui ont débuté leur parcours scolaire avec des avantages. L'école maternelle ne parvient pas à estomper les écarts observés initialement et participe ainsi à l'émergence des premières inégalités scolaires.

Au delà de la construction des premiers apprentissages par tous, l'école maternelle doit également jouer un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des difficultés, des déficiences et des troubles en particulier dans le domaine du langage. Elle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

Il n'y a pas une réponse pédagogique unique à l'hétérogénéité, que ce soit dans la classe ou dans l'école, surtout en ce qui concerne la répartition des élèves. Les équipes pédagogiques doivent cependant y réfléchir et remettre éventuellement en cause les schémas habituels de réponse pour s'adapter toujours plus efficacement aux besoins différents des élèves. Elles doivent faire des choix constructifs et savoir aussi quelles compétences elles souhaitent développer chez leurs élèves.

Avec son entrée à l'école maternelle, l'enfant s'engage dans un parcours scolaire qui sera long et que les enseignants s'engagent à aménager et accompagner pour répondre aux capacités et besoins de chacun. C'est au quotidien par la mobilisation des énergies et des compétences que se construit et se renforce l'idée de parcours scolaire avec la volonté d'insister sur la continuité des actions dans leurs effets et des apprentissages dans la progressivité de leur construction.

Au fil de l'école maternelle, les enseignements prendront en compte la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves. L'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire fera l'objet d'une attention partagée et sera organisée pour garantir la réussite des élèves et la progression des apprentissages.

Les orientations nationales pour l'école maternelle

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

n°2005-380 du 23 avril 2005

[Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École](#) (Article 9) - Loi n°2005-380 du 23 avril 2005

Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui est dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.

Le socle commun de connaissances et de compétences

Compétence 7

[Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006](#)



Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir d'avril 2005 organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences qui définissent ce qu'aucun élève ne doit ignorer en fin de scolarité obligatoire.

Compétence 7

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses.

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont :

- s'appuyer sur des méthodes de travail ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
- savoir s'autoévaluer ;
- développer sa persévérance.

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en oeuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs.

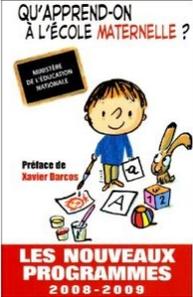
Des grilles de références

Les grilles de références constituent un outil pédagogique au service de l'évaluation des élèves à chacun des paliers du socle commun de connaissances et de compétences. Elles explicitent les items du livret personnel de compétences et précisent les exigences à chaque niveau de validation. Elles fournissent également des indications pour l'évaluation des compétences.

- [Grilles de références du palier 1](#) (janvier 2011)
- [Grilles de références du palier 2](#) (janvier 2011)

Mise en œuvre du Livret Personnel de Compétences

Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010

	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles de références du palier 3 (mise à jour janvier 2011) <p>http://www.eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html</p> <p>Le livret personnel de compétences Le livret personnel de compétences atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis la rentrée 2009, il est généralisé à tous les collèves. Il est utilisé à l'école primaire depuis 2008. Mise en oeuvre du livret scolaire à l'école Circulaire n°2008-155 du 24-11-2008 -</p>
<p>Programmes pour l'école maternelle 2008 Arrêté du 9 juin 2008</p> 	<p>«L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. » Les horaires et programmes de l'école primaire ont été publiés au BO hors-série n°3 du 19 juin 2008</p> <p>Horaires des écoles maternelles et élémentaires (arrêté du 09/06/2008) Programmes d'enseignement de l'école primaire (arrêté du 09/06/2008)</p> <p>Préambule Présentation Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section</p> <p>http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm</p>
<p>Repères pour organiser la progressivité des apprentissages BO hors-série n°3 du 19 juin 2008</p>	<p>À l'école maternelle, les écarts d'âge entre les enfants, donc de développement et de maturité, ont une importance très forte ; le fait que le français soit ou non la langue de la famille influe également sur la vitesse des acquisitions. Les décalages entre enfants d'une même section ne sont pas, en général, des indices de difficulté ; ils expriment des différences qui doivent être prises en compte pour que chacun progresse dans son développement personnel. Les enseignants veilleront à éviter tout apprentissage prématuré. Les tableaux proposés donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/reperes.htm</p>
<p>Des ressources pour les enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apport scientifique à la réflexion sur l'école maternelle et le socle commun <p>Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre du conseil scientifique de l'enseignement scolaire et dédiés à la mémoire de Michel ZORMAN. Ils ont pour objectif d'établir une dynamique de dialogue, de réflexion et de médiation entre les avancées de la recherche et les politiques publiques en éducation. Deux cas ont été privilégiés à ce stade : les premiers apprentissages à l'école maternelle et le socle commun de connaissances et de compétences. http://eduscol.education.fr/pid23249-cid60304/apport-scientifique-a-la-reflexion-sur-l-ecole-maternelle-et-le-socle-commun.html</p>



- **Le développement de l'enfant**

Les étapes du développement de l'enfant font l'objet de nombreux travaux qui permettent de mettre au jour les périodes et les moments charnières dans le développement langagier, cognitif, social et affectif, sensoriel et moteur de l'enfant.

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>

- **L'école maternelle au quotidien**

Par la variété des types de tâches proposées, des modalités de travail utilisées, l'école maternelle veille à respecter les rythmes biologiques des enfants et à préserver les équilibres entre les phases de concentration, de jeu, de repos, d'activités ritualisées ou en ateliers, de regroupements.

L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des difficultés, des déficiences et des troubles, notamment ceux du langage. C'est par une pédagogie spécifique, une posture et des gestes professionnels adaptés, que l'enseignant facilite l'entrée de l'enfant dans son « métier d'élève ».

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48445/la-classe-au-quotidien.html>

- **L'organisation de l'enseignement**

Les programmes d'enseignement nationaux et les progressions qui les accompagnent sont la base sur laquelle l'équipe enseignante élabore les programmations d'activité, les axes prioritaires du projet d'école, les démarches d'évaluation des acquis des élèves, les modalités de relation avec les familles.

L'enseignant élabore l'emploi du temps de la classe, organise des activités d'apprentissages.

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48435/l-organisation-de-l-enseignement.html>

- **Évaluer et différencier pour aider les élèves**

L'évaluation en maternelle est un acte pédagogique de l'enseignant. Elle permet d'identifier les réussites et les besoins de chaque élève et s'appuie sur l'observation et l'écoute. Elle permet de vérifier que l'élève progresse par rapport à lui-même. L'évaluation ne doit pas être pour l'élève un rendez vous avec ses difficultés scolaires mais un temps de bilan sur ce qu'il est capable de réaliser, pour lequel il est accompagné pour entrer dans une dynamique de progrès.

Une évaluation précise et efficace des élèves conditionne la mise en oeuvre de la différenciation pédagogique et de l'aide personnalisée.

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid56618/evaluer-et-differencier-pour-aider-les-eleves.html>

- **Les outils d'évaluation**

L'évaluation est l'une des missions des maîtres inscrite dans le Code de l'éducation. Elle est centrale à l'école maternelle comme à l'école élémentaire. Les résultats de chaque élève sont régulièrement communiqués aux parents. Mais c'est aussi le principal outil de travail de l'enseignant pour programmer les activités scolaires collectives et

	<p>individuelles. Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages. La direction générale de l'Enseignement scolaire propose à l'attention des maîtres un ensemble d'activités pour les aider à évaluer les acquis des élèves.</p> <p>Parmi les compétences à faire acquérir à l'école maternelle, on a privilégié celles qui sont les plus déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure de l'élève.</p> <p>Ces compétences sont présentées dans des grilles de repérage dont les termes sont directement empruntés aux programmes.</p> <p>Les outils sont accessibles par téléchargement soit dans leur ensemble, soit activité par activité, grâce à un codage explicité dans ce même document.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ http://www.banqoutils.education.gouv.fr/index.php •
<p>Priorités départementales</p>	<p>Les priorités départementales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prévenir l'illettrisme et améliorer les performances langagières des élèves à la fin de l'école maternelle <ul style="list-style-type: none"> ◦ Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture-écriture • Repérer, accompagner et promouvoir les pratiques performantes pour améliorer les compétences professionnelles des professeurs des écoles
<p>Initiatives départementales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le DPL3 • Les ateliers de stimulation langagière • Les Modules d'Approfondissement des Compétences en Langue Orale • Les Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture • Le programme Lecture en cycle 2



Faire réussir tous les élèves à l'école maternelle

Fiche 1 – L'hétérogénéité en question

Tout groupe est par nature hétérogène et à l'école, le groupe-classe n'échappe pas à ce constat. Concept polysémique, l'hétérogénéité renvoie à plusieurs réalités : hétérogénéité

- des sexes,
- des âges y compris au sein de la même année civile (grandes différences de maturité entre les élèves nés en début d'année et ceux nés au dernier trimestre),
- des motivations
- des cultures et des modes de vie
- des styles d'apprentissages,
- des aptitudes cognitives
- des acquis
- des comportements
- des rythmes de travail etc.

Il existe deux formes différentes d'hétérogénéité scolaire :

- Celle qui caractérise les classes multi-âges, qu'il s'agisse d'un choix pédagogique ou d'une contrainte d'organisation : hétérogénéité liée aux différences d'âge donc de niveau de développement, d'expériences et acquisitions antérieures, etc.
- Celle qui caractérise un groupe d'enfants supposé homogène parce que constitué sur la base d'un âge égal : hétérogénéité liée aux caractéristiques individuelles (langue, culture, éducation reçue, maturité, motivation, capacités intrinsèques, etc.);

Bien évidemment, le premier cas n'exclut pas le second.

La gestion de l'hétérogénéité à l'école est souvent approchée sous l'angle de l'aide aux élèves en difficulté, mais il s'agit également d'ajuster le travail pour l'élève en réussite scolaire : l'enseignant assure ainsi l'adhésion, l'implication, la motivation de l'ensemble de la classe. Tous les élèves d'un même niveau d'enseignement doivent avoir atteint une même maîtrise d'une compétence mais les étapes pour y parvenir peuvent et doivent être modulés selon le profil de l'élève.

Martine SAFRA, inspectrice générale de l'Éducation nationale, a résumé ainsi ce à quoi les enseignants sont confrontés quotidiennement dans leur enseignement : « *L'hétérogénéité est une réalité dans toutes les classes : les différences entre élèves, tant dans leurs acquisitions, que dans leurs stratégies scolaires constituent la norme.* »

L'enseignant doit donc faire face à l'hétérogénéité des élèves. [La loi d'orientation de 1989](#) a préconisé de mettre les élèves au centre des apprentissages. Il faut donc tenir compte de leurs particularités (niveau, rythme, maturité, handicap...). [La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005](#) précise que « *la scolarité est obligatoire* » de façon à « *garantir l'acquisition et la maîtrise de connaissances et compétences du socle commun nécessaires à la réussite de la scolarisation et de la construction de l'avenir de l'élève* ». Aucun élève n'est censé ignorer ce socle commun en sortie de la scolarité obligatoire.

La question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves introduit également la notion **d'égalité des chances**. Il s'agit donc pour les équipes pédagogiques de s'interroger sur les modalités d'assurer pour tous les conditions de la réussite scolaire. Cela commence dès l'école maternelle. Comment former les classes dans les écoles ? Sur quels critères se fonder pour répartir les élèves entre les écoles ? Comment offrir les meilleures opportunités d'apprentissages à tous les élèves et ainsi créer les conditions de la réussite pour tous ?

Gérer l'hétérogénéité dans l'école

Réponses induites par L'INSTITUTION

Les Cycles de l'école primaire	Les secteurs Education prioritaire	Les Réseaux Aide Spécialisée
La loi d'orientation de 1989 La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005	A la rentrée scolaire 2011, l'éducation prioritaire comprend les ÉCLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite et les RRS (Réseaux de Réussite Scolaire)	RASED dont les membres sont : -le psychologue scolaire -le maître E chargé de l'adaptation scolaire -le maître G chargé de l'aide rééducative

Réponses possibles mises en place par L'ECOLE et l'équipe pédagogique dans le cadre des différents conseils

Organisation des classes	Pédagogie différenciée	Parcours personnalisés	Liaison / partenariat éducatifs
L'équipe réfléchit : - à la répartition des élèves, - à la constitution des classes, - à l'organisation des classes : <ul style="list-style-type: none"> • Cours simple • Cours double • Cours multi-niveaux 	-Différenciation en classe -Aide personnalisée -Décloisonnement -Action massée de cycle -Aide spécialisée	Réponses éducatives adaptées pour : <ul style="list-style-type: none"> • les enfants du voyage • les primo-arrivants • les élèves en situation de handicap 	Etablir des liens, échanger, coopérer avec : <ul style="list-style-type: none"> • les classes et lieux passerelle • le CMP • le CAMSP • les orthophonistes du secteur • l'hôpital de jour (...)

L'hétérogénéité est donc une réalité dans et en dehors de l'école. Les textes officiels préconisent qu'elle soit prise en compte par l'enseignant. Elle apparaît aux yeux de certains comme une contrainte et pour les autres comme une richesse et un moteur pour le développement de l'enfant et au service de ses apprentissages.

Différencier à l'école maternelle

Fiche 2 - Quelle différenciation en classe maternelle ?

Le terme de pédagogie différenciée désigne « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* ».

Différencier, c'est donc adapter les situations d'apprentissage afin qu'elles puissent être profitables à tous les élèves. Il existe cependant différents niveaux d'adaptation :

- *l'enseignement est adapté au niveau des élèves* : soit pour un élève seul, soit avec la création de groupes de besoins.

- *l'enseignement est adapté au développement des élèves* :

- par une adaptation du rythme de travail (plus lent ou plus rapide). Ainsi, la quantité de

travail diffère, et non la nature de ce qui est demandé. Le risque est alors de ne pas développer un rythme efficace de travail et surtout de démobiliser les élèves en réussite qui se voient toujours confier des tâches plus lourdes.

- Par une prise en compte de la question de la maturité en prenant appui sur le concept de zone proximale de développement défini par Vygotsky et sur une identification des pré-requis nécessaires à l'apprentissage visé.

- *l'enseignement est adapté aux intérêts des élèves* : cela relève d'une réflexion sur la motivation des élèves et se développe en lien avec un apprentissage fonctionnel, une pédagogie de contrat et une pédagogie de projet. Le risque est dans ce cas de laisser croire que sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage, mais aussi de penser que seul l'habillage motivationnel de la tâche suffit. Nous savons bien qu'apprendre suppose un engagement, un effort et ne peut s'appréhender que comme une réponse à un plaisir, au moins immédiat.

- *l'enseignement adapté aux méthodes d'apprentissage* : il s'agit là d'utiliser tous les supports nécessaires pour répondre aux caractéristiques individuelles des élèves (visuel, oral, auditif) et de promouvoir un **travail de groupe** :

- par la création de groupes homogènes ou groupes de besoin qui ont un travail à faire, différent selon le niveau. Une mise en commun est opérée avec la formation d'un nouveau groupe, cette fois présentant une certaine hétérogénéité: chaque élève y explique aux autres membres du groupe ce qu'il a fait. Un exposé oral est enfin proposé à toute la classe.
- Par la constitution de groupes hétérogènes dont l'objectif est de privilégier le tutorat ou la discussion entre les élèves sur les différentes procédures permettant de réinvestir des notions étudiées en classe.
- Par l'élaboration et la mise en œuvre de PPRE : (Programme Personnalisé de Réussite Éducative), représentant un contrat entre l'élève, l'enseignant et les parents : l'élève s'engage, dans une durée donnée, à acquérir les compétences inscrites au contrat. Cette démarche d'aide et de progrès doit se développer de la maternelle au collège, bien avant le début de la scolarité obligatoire. Il est en particulier intéressant d'en imaginer une forme passerelle entre la GS et le CP.
- Par la mise en place d'une aide individualisée ou personnalisée.

Que disent les textes ? Il revient à l'enseignant de « *choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves.* »

- **Pourquoi différencier ?** Bien évidemment pour répondre à l'hétérogénéité : Celle qui caractérise les classes multi-âges, qu'il s'agisse d'un choix pédagogique ou d'une contrainte d'organisation : l'hétérogénéité liée aux différences d'âge donc de niveau de développement, d'expériences et acquisitions antérieures, etc.
- Celle qui caractérise un groupe d'enfants supposé homogène parce que constitué sur la base d'un âge égal : hétérogénéité liée aux caractéristiques individuelles (langue, culture, éducation reçue, maturité, motivation, capacités intrinsèques, etc.) .

Mais il faut se convaincre que l'hétérogénéité est une bonne chose pour l'égalité (l'égalisation) des chances. Certains écarts créent des désavantages pour les élèves moins avancés, moins autonomes. Il faut donc enrichir les apprentissages pour leur permettre de mieux se développer et les préparer à des apprentissages futurs. Tous les enfants, même les plus avancés, doivent pouvoir progresser pour maintenir leur motivation. Il y a autant de risques à ne travailler que pour les moins avancés qu'à travailler uniquement pour les plus avancés.

Selon les sept postulats de **BURNS**², il n'y a pas deux apprenants :

1. qui progressent à la même vitesse.
2. qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les objectifs ne sont pas d'effacer les différences entre enfants mais de rapprocher autant que possible les enfants les moins avancés du niveau des compétences visées en fin d'école maternelle. Les priorités sont dans les domaines les plus en relation avec la réussite scolaire (langage et langue, numération).

Comment différencier ? Il ne peut y avoir de différenciation sans d'évaluation préalable et simultanée. Pourquoi faut-il évaluer ?

- pour se rendre compte,
- pour mesurer les acquis (outils, grilles d'observation fabriquées localement),
- pour garder trace (objectif = mettre en valeur les progrès).

On s'appuie pour cela sur une évaluation diagnostique et formative.

L'enseignant a recours à **l'évaluation diagnostique** qui peut être :

- formelle (construite par l'enseignant) en relation construite ; duelle ou en atelier.
- le résultat d'une observation en situation spontanée dans les coins jeux, lors des moments de partages entre pairs...

Cette évaluation diagnostique permet de **repérer les besoins particuliers des élèves** et de préparer la différenciation.

Ces besoins particuliers peuvent être de natures différentes :

- physiologiques (repos, propreté ou confort physique)
- moteurs (bouger exercer son corps)
- psychologiques (sécurité affective ; entrer en relation avec les autres ; jouer seul et/ ou avec les autres)
- d'apprendre (parler découvrir ; raisonner ; créer imaginer)

Ces besoins particuliers repérés, le maître peut mettre en place une différenciation sous la forme :

- d'un tutorat (les élèves deviennent soit tuteur soit tutoré)
- d'un travail simplifié ou complexifié
- d'un travail différent en ce qui concerne le support ou l'aide matérielle
- d'une aide individualisée (le maître prendra l'élève en relation duelle hors atelier ou il reprendra plus tard pour ne pas stigmatiser).

Observer les comportements et les réussites des élèves

- Repérer quand l'élève n'entre pas dans l'apprentissage si on n'est pas éloigné de la Zone Proximale de Développement³ si la consigne est comprise.
- Valoriser les réussites, faire expliciter les stratégies par l'auteur (les autres élèves ou le maître mettront des mots si l'enfant est en difficulté de verbalisation)
- dédramatiser les manques de réussite qu'on espère limités puisque le maître aura veillé à placer l'apprentissage dans la Zone Proximale de Développement de l'élève.

²Robert BURNS in Methods for Individualizing Instruction, Educational Technology, n°11, 1971

³ **Zone Proximale de Développement** aussi traduit par «zone de proche développement» ou «zone de développement prochain» est un concept issu du travail de [Lev Vygotski](#) sur le développement précoce de l'enfant. La zone proximale de développement est déterminée par « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration ». C'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte.

Alors comment différencier ?

L'enseignant doit jouer sur quelques variables pédagogique-didactiques :

- l'objectif et les situations (situations d'écoute (si possible active), de production, recherche, de débat, d'évaluation formative, de production personnelle)
- les outils et supports (support oral, support papier, support vidéo)
- les tâches ; les consignes
- le degré d'exigence
- l'organisation de la classe et la composition des groupes (tailles, types). groupes hétérogènes ou groupes de besoins constitués après observation fine d'élèves dans les groupes hétérogènes
- le degré de guidage du maître (atelier dirigé ou réalisé en autonomie (que prévoir pour les ateliers autonomes ?)
- la quantité de pratiques (importance de la répétition qui facilite l'apprentissage , sécurise l'enfant et est source de plaisir et motivation)

Quand le faire ?

Il est important de prendre en compte les contraintes et les ressources de la vie de l'école pour organiser la différenciation aux moments les plus propices : avant l'apprentissage (différencier peut et doit aussi être anticiper), pendant l'apprentissage et après l'apprentissage (en revenant sur un apprentissage non abouti en remédiant aux difficultés rencontrées, en effectuant un retour avec l'élève sur les erreurs qu'il a commises, différencier est aussi expliciter).

Enfin la différenciation passera aussi par la posture de l'enseignant et sa capacité à **guider, soutenir et encourager les efforts**.

Dès lors qu'un élève en difficulté est en progrès, même très relatif, il convient que cela lui soit signalé et le soit aussi au sein de la classe afin de le valoriser.

L'enseignant guidera, encouragera d'autant plus l'élève en manque de confiance en lui, car son anxiété peut être un frein à sa réussite. Lors de la passation de consignes, il lui accordera une attention particulière et s'assurera de sa compréhension des attendus de la tâche demandée. Il définira à la fois les critères d'achèvement mais aussi les critères de réussite de la tâche demandée. La bonne attitude de l'enseignant est également bien évidemment de dédramatiser les manques de réussites.

Pour conclure, pour différencier, il faut :

- rester simple et se centrer sur l'essentiel,
- agir sur quelques variables,
- adapter constamment ses actions pour permettre à tous les enfants de réussir,
- faire prendre conscience aux enfants des progrès qu'ils font.

<http://ien-port1b.ac-reunion.fr/spip.php?article97>

Exploiter l'hétérogénéité pour mieux réussir

Fiche 3 – La conduite d'activité en groupes hétérogènes

Les écarts entre enfants constituent une source intéressante pour la dynamique pédagogique.

- La variété des intérêts, des réactions et des productions suscite des essais, provoque des

comparaisons et des prises de conscience, permet de recourir à l'imitation (grand vecteur d'apprentissage de savoir-faire).

- Les enfants les plus avancés constituent de fait d'autres modèles que le maître, peut-être plus accessibles (plus dans la « zone de proche développement »).
- C'est essentiel pour la langue et le langage.

Les relations de type « tutorat » entre enfants de niveaux différents profitent à tous.

•**Tutorat informel** : beaucoup d'apprentissages à l'école maternelle, surtout chez les petits, se font de manière incidente et informelle par imitation d'un pair plus habile (valorisation de l'imité, acquisitions pour l'imitateur)... pour le meilleur et pour le pire...

•**Tutorat formel**, induit par l'enseignant : celui qui tuteur exerce (et donc renforce) ce qu'il sait ou sait faire, voire approfondit ; celui qui est tuteuré apprend de l'autre. Cette organisation est possible dès la P.S pour des jeux, des activités motrices (sur le mode « montrer » et non « expliquer »).

La gestion de la classe

Le travail en petits groupes, avec un effectif total autour de 30 élèves qui ne sont pas encore autonomes, constitue une difficulté.

Le travail de langue orale en particulier nécessite une atmosphère calme avec de bonnes conditions d'écoute et de communication. Il n'est pas toujours facile de l'obtenir en classe. La présence d'un moyen humain supplémentaire offre des conditions facilitantes pour le travail en petits groupes et la différenciation pédagogique. Des parents d'élèves peuvent ainsi être mobilisés sur le temps scolaire dans le cadre d'un projet pédagogique pour animer un atelier d'informatique, de jeux de société ou de lecture d'album. L'enseignant peut alors dans un groupe plus restreint individualiser davantage les apprentissages en particulier autour de l'oral. La présence de moyens supplémentaires ne constitue cependant pas une condition indispensable à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace

L'hétérogénéité des élèves

On peut trouver en première année de cycle1, à la fois des enfants qui s'expriment comme des adultes, des enfants en difficultés langagières et même si c'est très rare, des enfants qui refusent de s'exprimer oralement.

On peut ainsi identifier différents profils d'enfants dans une classe sans vouloir catégoriser trop tôt les élèves mais afin de permettre une prise en compte de l'hétérogénéité.

Une palette de petits parleurs :

- Certains enfants sont inhibés et manquent d'assurance.

Il faut leur donner des tâches langagières un peu plus faciles (répéter, reformuler), valoriser leurs progrès pour les placer en situation de réussite.

-D'autres parlent peu, parce qu'ils ne sont pas assez attentifs. Ne suivant pas la conversation du groupe (quelquefois par manque d'intérêt), ils ont bien sûr du mal à proposer des enchaînements sur les énoncés des autres membres du groupe.

Sans que cela suffise, une solution toute simple peut être de le placer à côté de l'enseignant qui pourra en cours de séance lui demander de répéter pour s'assurer qu'il suit.

-D'autres encore peuvent perturber le groupe en ajoutant des problèmes d'indiscipline.

Se voir, s'entendre lors du visionnement d'une cassette vidéo peut provoquer une prise de conscience. Un rappel des règles de vie de la classe et des règles de prise de parole peut également aider l'enfant.

- Parfois un enfant ne trouve pas sa place dans le groupe. Il ne se sent pas à l'aise et peut être gêné par la présence d'enfants qui prennent trop de place et monopolisent la parole.

Faire des groupes de parole plus homogènes comme le conseille A.Florin peut être tout à fait

bénéfique.

- On peut rencontrer, bien que ce soit très rare, un enfant qui refuse de communiquer verbalement (enfant mutique). Le mutisme d'un élève, qui n'a pas dit un mot à l'école (il parle à la maison avec sa maman et ses frères et sœurs) de la toute petite section à la grande section, peut particulièrement perturber les enseignants. Il faut bien sûr en parler avec la famille et demander l'avis du psychologue scolaire.

Ne pas faire de fixation, ne pas employer toutes sortes de ruses pour le faire parler, cela risque de le bloquer davantage. Peut-être aussi a-t-il été scolarisé trop tôt? Il avait encore besoin de beaucoup de présence maternelle.

Si certains élèves sont « petits parleurs » du fait de leurs problèmes de comportement, d'autres ont plutôt des soucis d'ordre physiologique ou linguistique :

- Un enfant qui a des difficultés articulatoires peut avoir conscience de son défaut et avoir peur d'intervenir par crainte des réactions du groupe.

L'existence de règles explicites de communication est fondamentale pour que l'élève ose parler. Si le problème persiste, une consultation d'orthophonie est à conseiller en moyenne section.

Avoir la possibilité de s'écouter peut aider l'enfant à prendre conscience de son langage et à vouloir s'améliorer. Cela peut aussi avoir l'effet inverse.

De même, la correction systématique des mots mal prononcés peut soit constituer un étayage et une aide, soit « enfoncer l'enfant » qui participera encore moins. Un problème de « *boîte à langue, cavité phonatoire dont dispose l'enfant* » peut le gêner. Une petite rééducation est alors nécessaire.

Gestion des différences interindividuelles et mise en place des groupes

Dans son livre *Parler ensemble en maternelle*, A. FLORIN rend compte des résultats des recherches françaises et étrangères sur l'acquisition du langage. Puis elle centre son attention sur les différences individuelles dans les conduites langagières avant de proposer une réflexion « sur la manière de concilier les objectifs académiques et la diversité des enfants ».

Elle décrit les variations inter-individuelles puis nous parle des troubles du langage oral tout en reconnaissant la difficulté d'établir un diagnostic. En effet, qu'est-ce qu'une conduite langagière à un âge donné ? Il est parfois difficile de distinguer un écart pathologique et un qui ne l'est pas.

Elle distingue :

- le bégaiement et les troubles de l'articulation,
- l'aphasie, retard, dysphasie et audimutité.

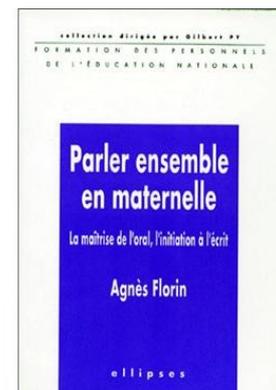
Au niveau de la prise de parole, elle constate que souvent, en grand groupe, la majorité des énoncés est fournie par un petit nombre d'élèves et que 30 à 40 % ne prennent pas la parole. En petits groupes conversationnels, la distribution de la prise de parole est moins inégalitaire. Pour mieux réguler la parole, elle a mis en place avec une équipe d'étudiants et d'enseignants un aménagement dans la dimension et le fonctionnement des groupes.

- la dimension du groupe sera réduite à un tiers de l'effectif soit 6 à 10 enfants,
- les enfants sont classés à partir de la quantité des prises de parole en 3 catégories : les grands parleurs, les moyens parleurs et les faibles ou petits parleurs.

Dans le cas des petits groupes hétérogènes comprenant un tiers d'enfants de chaque catégorie, la situation devient théoriquement plus favorable pour les faibles parleurs.

L'organisation qu'elle juge la plus pertinente est la composition de groupes homogènes. La pression concurrentielle est réduite et les faibles parleurs deviennent plus actifs. Leur participation langagière peut être fortement accrue.

L'hétérogénéité des élèves dans une classe ne se limite pas à la distinction entre petits, moyens et



grands parleurs.

La variété des petits parleurs nous conduit à un degré de complexité supplémentaire dont il faut tenir compte dans la différenciation pédagogique. En effet, certaines actions favorables à certains enfants ne conviennent pas à d'autres.

Il convient d'être vigilant et d'alterner les différenciations simultanées, successives, de varier la taille et la composition des groupes.

C'est certainement le meilleur moyen de réguler l'hétérogénéité au niveau de la verbalisation et de la prise de parole à l'école maternelle. Elle n'est pas facile à mener car elle exige un travail en petits groupes qui pose des difficultés car les enfants de cycle 1, du fait de leur âge, ont du mal à travailler en autonomie dans le calme relatif nécessaire à des conditions d'écoute acceptables pour un travail sur la langue orale.

Comment aider les petits parleurs à s'exprimer davantage ?

Les règles de communication dans la classe et un système des jetons peuvent aider les petits parleurs par leur aspect sécurisant. Les élèves disposent en début d'activité d'un capital de jetons.

L'enfant qui se moque ou qui coupe la parole est sanctionné par la perte d'un jeton.

Répéter, reformuler sont des tâches langagières essentielles pour les petits parleurs.

Les grands parleurs, quant à eux, auront des tâches langagières plus compliquées, devront fournir des énoncés plus complexes et initier des échanges.

Organiser et conduire les ateliers

Selon **Mireille Brigaudiot**⁴ on appelle « atelier » la situation dans laquelle un groupe d'enfants travaille à une même table, à une même tâche. Soit ils coopèrent pour la réaliser soit ils résolvent individuellement et échangent verbalement. Il faut distinguer nettement le travail en groupe et l'organisation de la classe en ateliers.

Trois types d'ateliers sont en général mis en place :

- atelier en autonomie : il s'agit d'un réinvestissement, d'une activité que les élèves peuvent gérer seuls, avec pour aides les référents, les outils mis à leur disposition, et parfois leurs pairs.

- atelier dirigé : mené par l'enseignant il est un lieu d'apprentissage, l'enseignant sollicite, croise les points de vue, guide et conseille. En fonction des besoins particuliers définis au préalable, le travail y est ciblé.

- atelier semi dirigé : mené dans sa grande globalité en autonomie sous la surveillance de l'enseignant ou de l'ATSEM, en fonction des besoins particuliers non résolus.

Constituer et animer des groupes d'élèves

Exploiter l'hétérogénéité dans une classe commence par la conduite d'une réflexion sur les modalités de regroupement des élèves. Bien entendu, un premier critère de constitution de groupe dans un cours multiple pourra être l'âge des élèves ou leur niveau d'appartenance au cycle.

Les groupes constitués par le maître peuvent être définis par le maître seul ou avec les élèves en fonction :

-des besoins

• homogènes=> permet à l'élève de s'approprier les savoirs, de s'entraîner

• hétérogènes=> les petits parleurs s'imprègnent des savoirs et stratégies des autres,

- des niveaux d'apprentissage.

La constitution peut être aussi fonction :

- des compétences visées (savoirs ; savoir-faire ; savoir être)

- des rythmes d'apprentissage (homogène//Composition multi-âge)

Le dispositif de constitution des groupes peut être un dispositif tournant, mobile, choisi par l'enfant selon le plaisir, la motivation ou les affinités. Il pourra être aussi lié au hasard (le maître

⁴Mireille BRIGAUDIOT, maître de conférences IUFM de Versailles a orienté ses travaux sur l'entrée des jeunes élèves d'école maternelle dans l'écrit.

précise au préalable s'il faut s'inscrire).

Un exemple de tableau d'inscription dans les ateliers proposé par Michèle JOLY, Enseignante Maître Formateur, école primaire de l'Hippodrome à Arras

Ce tableau permet aux élèves d'identifier la table et la tâche qui leur sont assignées pour le temps d'atelier. Chacun peut donc aller s'installer seul, à la demande de l'enseignante, lorsque la présentation et l'explicitation des consignes concernant son atelier sont terminées.

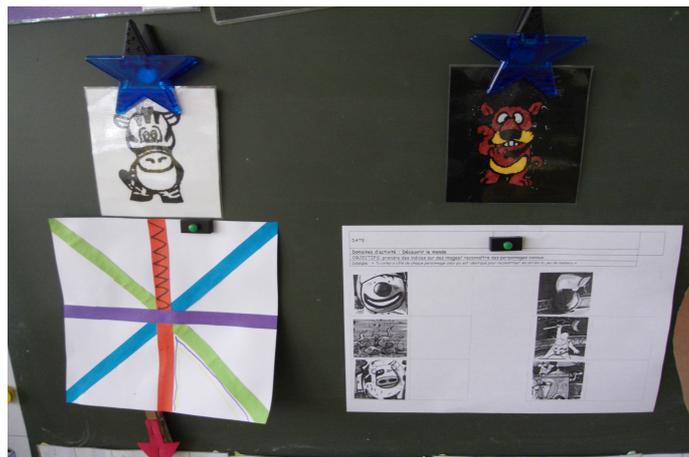
Cette organisation favorise la coopération car les élèves sont capables d'identifier facilement et rapidement avec quels camarades ils vont travailler. Ils peuvent ainsi corriger entre eux les éventuelles erreurs de placement des uns et des autres.

En début d'année, un travail est mené avec les élèves sur ce fonctionnement: un élève qui connaît cet outil, nomme les élèves de chaque table et un autre est chargé de les emmener s'installer à leur table d'activité. Progressivement, ce rituel d'énumération et de placement par des camarades est supplanté par une installation autonome.



- La présentation des ateliers au tableau

Lors du regroupement, pendant lequel les ateliers sont présentés, les activités à réaliser sont affichées au tableau sous des images.



- La répartition dans la classe

Ces images correspondent aux tables sur lesquelles vont se dérouler les différentes activités. Des panonceaux représentant les mêmes images sont installés sur chaque table. Ce système permet à chaque groupe d'élèves d'aller s'installer progressivement à leurs places pendant que l'enseignante poursuit la présentation des ateliers avec les autres élèves.



Un exemple en classe : des ateliers de langage

Les ateliers de langage ont lieu chaque lundi matin. Les enfants sont répartis en deux ou trois groupes hétérogènes. Au sein de chaque groupe, l'objectif est de prendre sa place avec les autres. Un groupe travaille avec l'ATSEM, un deuxième avec l'enseignant et le troisième en autonomie sur un projet concis dont le contenu est présenté au reste du groupe à la fin de chaque séance. Les groupes sont fixes pour une période donnée, mais changent d'adulte chaque semaine.

Matériel : une râpe, un presse-agrume, un casse-noix, une moulinette, un ouvre-boîte, un mixer électrique (+ une orange, une boîte de conserve, un oignon, un couteau, une carotte, un pot en verre avec son couvercle, des noix et des amandes).

Objectif : développer le langage et la précision du vocabulaire à travers la découverte d'ustensiles de cuisine et leur utilisation respective.

Déroulement :

- Présentation de l'atelier à l'ensemble du groupe : « *Voici différents ustensiles de cuisine. Vous en connaissez peut-être certains d'entre eux. Chacun à votre tour, vous choisirez l'ustensile de votre choix et vous indiquerez tout ce que vous savez sur lui : son nom, son utilisation, ce qu'en fait votre maman ou votre papa, ou quelqu'un d'autre encore, une petite histoire que cet ustensile vous rappelle... Vous pouvez ensuite montrer au groupe comment on s'en sert.* »
- Un premier enfant choisit l'ustensile au sujet duquel il désire s'exprimer.
- À la fin de son intervention, les autres enfants (ou l'adulte) peuvent lui poser des questions.
- L'atelier continue de même avec un autre enfant.
- Laisser aux enfants la possibilité de s'exprimer sur un ustensile déjà évoqué.

Rôle spécifique de l'adulte :

- Il intervient le cas échéant pour aider à utiliser l'ustensile.
- Si un enfant refuse de parler lorsque son tour arrive, il sollicite l'enfant **sans insister**.

Un autre exemple :

- A fin de ne pas stigmatiser et d'instaurer le sentiment d'échec scolaire ou d'enfant en difficulté, dès 4 ans, des ateliers langage sont offerts à tous les enfants de moyenne section dans le cadre de l'aide personnalisée aux élèves.

- Il a été décidé de ne pas intégrer les enfants de Petite section dans le dispositif d'aide personnalisée avant la 4ème période de l'année scolaire dans un objectif simple : leur laisser le temps de s'approprier l'école, de passer de la sphère familiale à la sphère scolaire.

- Les élèves de Grande Section intègrent le dispositif d'aide personnalisée, en fonction de difficultés pédagogiques ponctuelles repérées par l'enseignant (outils possibles évaluations GS/CP, lire au CP...). C'est également une opportunité de renforcer la liaison GS/CP, en permettant aux enseignants concernés de travailler ensemble en petits groupes, que ce soit avec les CP en début d'année ou les GS en fin d'année.

- Ces ateliers proposés à tous les moyens ciblent un des objectifs prioritaires de l'école maternelle : le langage oral

Objectifs :

- Permettre à l'enfant de développer et d'enrichir son langage oral dans des situations riches et ludiques, en tous petits groupes, décontextualisées du travail habituel de la classe (c'est important pour que les parents ne pensent pas que l'enfant étant absent, sa scolarité s'en trouve pénalisée).

Organisation :

- Ce sont les enseignants qui forment les groupes de besoin, en fonction des élèves (petits parleurs, grands parleurs par exemple) et/ou des activités langagières proposées, et décident du calendrier
- Nécessité de travailler en petits groupes (6 élèves par exemple – pour que l'enfant progresse en langage, il faut un groupe où il y ait un minimum d'interactions entre enfants) .
- Communication avec les familles importante et nécessaire : ces ateliers pourraient être présentés aux parents lors des réunions de classe de début d'année

Contenu – Pistes de travail :

«L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre... » - Programmes 2008

Expression orale et familiarisation avec la langue écrite dans des situations pédagogiques pensées, ludiques où l'enfant manipule (pas de fiches...) avec un étayage fort de l'adulte (feed-back positif)
littérature : travail sur les albums, mise en réseau d'histoires

- acculturation (familiarisation avec la culture écrite) : histoires offertes et exploitées en fonction du groupe d'enfants
 - mise en scène d'histoires, jeux de théâtre....
 - travail sur la syntaxe : exemple les albums-échos (Philippe Boisseau)
 - travail sur le vocabulaire : ex : construction de jeux de loto à partir d'une histoire ou d'un thème donné
 - apprendre à traduire en mots des expériences, des émotions, des situations vécues ou non, des lectures...
 - développer les interactions entre enfants, enfant-adulte
- Tous supports permettant de susciter des pratiques langagières peu ou pas mobilisées dans le cadre familial mais attendues à l'école peuvent être exploités.

Un exemple en classe de PS-MS :

M. FLAMENT de l'école primaire St Exupéry à Frévent, personne ressources de la circonscription de St POL sur Ternoise, présente l'organisation d'un tutorat MS / PS mis en place cette année dans sa classe. Chacun des 6 élèves de MS est identifié comme tuteur d'un groupe de PS. Il a pour mission d'expliquer, de montrer mais ne peut pas faire à la place du groupe tuteuré.

Ce choix a été fait en partant de plusieurs constatations:

- Parfois un message passe mieux entre pairs.
- Le langage paraît plus libre et donc se développe mieux entre pairs.
- La gestion des ateliers en autonomie est parfois compliquée.
- Il est plus facile pour certains enfants de prendre la parole quand ils ont l'impression de ne pas être « surveillés » par l'adulte.

La classe concernée:

24 élèves de petite section

5 élèves de moyenne section (les principaux tuteurs)

En pratique ...

- 1) Les élèves-tuteurs réalisent l'activité à diriger le lendemain puis expliquent à l'enseignant ce qu'ils ont fait.
- 2) Le lendemain, un groupe est confié à l'élève sous le regard « lointain » de l'enseignant.
- 3) Retour avec les tuteurs sur l'activité et analyse de l'aide fournie.

Les avantages:

- Possibilité d'organiser la classe en 5,6 voire 7 groupes plus ou moins dirigés. (5 tuteurs, 1 enseignant, 1 ATSEM)
- Un travail sur le langage très riche surtout au niveau du « vocabulaire de la classe ».
- Une obligation pour l'élève-tuteur de prendre du recul sur son propre travail (et reformulation).
- On se retrouve face à des élèves qui sont fiers « d'apprendre » quelque chose à leurs camarades. (donc réel prise de confiance pour certains)

Le premier bilan / les premières difficultés:

3 situations rencontrées:

- 1) L'élève comprend parfaitement son rôle et le remplit : une aide efficace pour les autres enfants mais aussi pour l'enseignant.
- 2) L'élève-tuteur ne comprend pas ce qu'il doit faire: perte de temps pour le groupe mais pas pour le tuteur si l'analyse « post-activité » est menée.
- 3) L'élève comprend son rôle mais n'arrive pas à remplir sa mission: on a souvent affaire à un tuteur timide qui manque de confiance.
L'activité est alors bénéfique pour ce dernier, mais attention le groupe peut alors totalement être inactif ou perdre son temps.

Pour conclure...

Le tutorat est une organisation très intéressante pour développer la confiance en soi et le langage à l'école maternelle.

Mais il ne convient pas **immédiatement** à tous les enfants: certains font « à la place » et d'autres n'osent pas « prendre le groupe en main. »

Pour les premiers, une analyse de l'aide qu'ils ont apportée permet petit à petit de progresser.

Pour les seconds, il faut d'abord une prise de confiance (par des jeux théâtraux? Par la répétition de cette activité?) .

Cette activité se met en place très lentement...(une période complète voire plus pour certains)

Cette organisation n'est pas systématique mais elle est pratiquée quand cela est réellement nécessaire. (sans être pour autant espacée dans le temps).

Pour aller plus loin :

- Le tutorat

Article d'Alain Baudrit, Université de Picardie | Carrefours de l'éducation 2003/1 - n° 15 pages 118 à 134 - **LE TUTORAT À L'ÉCOLE. Que peuvent faire les élèves tuteurs ?**

disponible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-118.htm>

Exploiter l'hétérogénéité pour mieux réussir

Fiche 4 – Les classes multi-niveaux

Essai de définition

Les classes multi-niveaux ou multi-âges regroupent des élèves d'âges différents.

- Par exemple, des classes dites "multi-âges" regroupent de façon équilibrée des élèves de :
 - Toute Petite Section ou TPS (enfants de 2-3 ans)
 - Petite Section ou PS (enfants de 3-4 ans)
 - Moyenne Section ou MS (enfants de 4-5ans)

Le choix de cette répartition s'explique par des objectifs pédagogiques et n'est pas contrainte par les effectifs :

- L'interaction entre élèves permet l'amélioration à la fois du langage et de la structuration de la pensée.
- Le développement d'une socialisation en adéquation avec l'environnement habituel : petits et plus grands se côtoient en apprenant à respecter les possibilités et les limites de chacun.
- Chaque élève peut évoluer à son rythme, avec la possibilité d'atteindre des objectifs d'apprentissage correspondant à un autre niveau d'âge.
- L'hétérogénéité des élèves constitue un levier de conduite de classe pour l'enseignant.

Le risque de ce type d'organisation est de « contraindre » les élèves à rester avec le même enseignant ou le même groupe d'élèves durant toute la scolarité maternelle. C'est pourquoi, il faut penser la gestion des parcours afin que chaque enfant, dans la mesure du possible, durant sa scolarité de maternelle, soit élève de chacune des classes et ne passe au maximum que deux ans dans la même classe.

Quelques généralités

I – Le Constat : un système bénéfique pour les enfants

Toutes les études (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Institut de Recherche sur l'Éducation - Sociologie et Économie de l'Éducation, Observatoire Éducation et Territoires...), montrent régulièrement depuis une vingtaine d'années que les élèves des classes à plusieurs cours – et parfois davantage encore ceux de classes uniques – ont de meilleurs résultats scolaires, redoublent moins et s'intègrent mieux au collège que la moyenne (« *Résultats identiques voire légèrement supérieurs* », « *résultats nettement supérieurs à niveau socio-professionnel égal* », « *écarts statistiquement significatifs et quantitativement substantiels* », parfois supérieurs à 5%).

II – Les raisons profondes de cette meilleure réussite

Elles sont difficiles à cerner car elles sont souvent imbriquées les unes dans les autres (une classe est un système interactif bien avant d'être une succession de paramètres). On peut néanmoins identifier quelques invariants :

- 1/ **L'autonomie** : plus les élèves sont d'âges différents, moins l'enseignant peut s'adresser à eux collectivement, ainsi très tôt s'habituent-ils à travailler sans le maître et développent-ils des capacités d'autonomie.
- 2/ **L'entraide** : les différences d'âges induisent des comportements coopératifs, les grands aident les plus petits, soit directement, soit plus encore par effet de « modèles à suivre », et rétroactivement, les petits aident les grands à se voir grandir. S'installe ainsi dans la classe un climat de confiance où l'on observe moins de compétition et de situations conflictuelles.
- 3/ **La pédagogie** : par nécessité, les interventions magistrales sont réduites, l'enseignant est incité à pratiquer une pédagogie « sur mesure ».
- 4/ **Le temps** : la continuité pluriannuelle permet d'étaler les apprentissages, diminue le stress, tant pour les enfants que pour les parents et les enseignants, et favorise une meilleure inter-

connaissance de tous... La progressivité des apprentissages y trouvent les conditions optimales de réalisation.

On peut ajouter des éléments propres aux petites structures scolaires au sein desquelles on trouve la grande majorité des classes multi-âges :

5/ **L'espace** : assez souvent, les petites écoles rurales disposent de plus d'espace par rapport au nombre d'élèves, espaces souvent mieux investis (élèves plus autonomes, choix pédagogique...).

6/ **Les parents** : ils s'investissent en moyenne nettement plus dans ces écoles, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.

III – Les freins

Pourquoi alors tant de résistances ? D'où viennent-elles ?

1/ **Un frein conceptuel** : difficile d'imaginer – tant qu'on n'y a pas été confronté pendant une assez longue durée – que les enfants puissent apprendre correctement quand les niveaux sont si différents, tant la conception linéaire et verticale des apprentissages est dominante. Cette apparence de moindre rationalité entraîne de la méfiance, de la peur, des phénomènes d'évitement (la classe à plusieurs cours est souvent retenue par défaut et le moins possible), mais aussi...

2/ **Une formation professionnelle insuffisante** sur la question.

3/ **Des enseignants majoritairement défavorables** par crainte de s'exposer, de gérer sur plusieurs années. Pour les enseignants débutants, la classe unique effraie...

Pour d'autres, la classe multi-âges est un choix pédagogique affirmé et l'on peut trouver dans de grandes écoles des classes à deux voir trois cours où les enfants de trois à six ans se côtoient, apprennent et grandissent ensemble.

CONSTITUTION DES CLASSES AU SEIN D'UNE MÊME ÉCOLE

L'organisation pédagogique de l'école relève de la responsabilité de son directeur et de l'équipe pédagogique.

Au moment de la constitution des classes et de la répartition des élèves, on constate que dans la plupart des écoles, la priorité est donnée aux classes à cours simple, le recours aux classes à cours multiples étant la plupart du temps une contrainte liée à la répartition des effectifs d'élèves par niveau, quand la taille de l'école et le nombre de classes ne permettent pas la répartition en cours simples. Cependant, parfois et de plus en plus souvent, des équipes font le choix d'organiser des classes multi niveaux, indépendamment du choix de répartition par classe d'âge, parce que cette organisation permet d'entrer dans une dynamique particulière :

Ce mode de fonctionnement peut notamment favoriser :

- La construction de l'autonomie des élèves
- Les apprentissages, notamment langagiers, grâce aux interactions entre pairs d'âges différents
- Les relations sociales et l'étayage à l'initiative des plus âgés et au bénéfice des plus jeunes.

L'équipe doit ainsi réfléchir aux différentes possibilités de constitutions de classes dans une même école.

Analyse des aspects positifs et négatifs aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant

QUEL TYPE DE CLASSE ?	LES AVANTAGES	LES INCONVENIENTS
Classe d'une même tranche d'âge	*Les enfants ont les mêmes besoins -Psychologiques -- physiologiques *Les enfants ont les mêmes	*Il n'y a pas de brassage dans les petites écoles *Le groupe classe ne change pas, se suit année après année

	<p>« centres d'intérêt »</p> <p>*Il ya continuité des liens entre élèves au fil des années</p>	
<p>Classe de 2 niveaux successifs</p>	<p>*Il y a interactions entre les tranches d'âge</p> <p>*Les plus âgés « tirent » vers le haut les plus jeunes</p> <p>* le « devenir élève » est un peu plus développé par la coopération entre les 2 niveaux</p> <p>* Il y a brassage des élèves</p> <p>*La gestion des compétences, comportements et capacités des élèves paraît plus facile</p> <p>Ex : Un élève de MS peut être dans une classe de MS/GS ou PS/MS</p> <p>*Il y a possibilité pour certains domaines et en fonction du besoin de l'élève de travailler avec l'autre groupe de la classe</p>	<p>*La gestion du temps, des espaces et des besoins est différente</p> <p>*Cela demande plus de préparation pour l'enseignant.</p> <p>*Ce dispositif nécessite un travail d'équipe plus important</p> <p>* Il ne faut cependant pas tomber dans le piège de faire changer les élèves de section : le risque étant l'ennui ou le manque de maturité</p>
<p>Classe de 2 niveaux non successifs</p>	<p>*Mise en place de l'entraide et la coopération</p> <p>*Apprentissage de l'autonomie</p> <p>*Mise en place d'un tutorat</p>	<p>*Cela demande plus de préparation pour l'enseignant</p> <p>*L'enseignant doit gérer des besoins totalement différents car l'écart est plus important</p>



L'objectif est de présenter en situation l'organisation et le fonctionnement de deux classes multi-âges parallèles (de la petite section à la grande section) dans une même école. Sont particulièrement mises en valeur des activités menées : - autour de l'oral : la place du langage d'évocation « par rapport » au langage en situation, le travail sur la compréhension et sur les « réalités sonores », - autour de l'écrit : les fonctions de l'écrit, la découverte du principe alphabétique. On y voit : - les interactions entre les enfants plus petits et les plus âgés, les uns et les autres en tirant bénéfice ; - le travail d'équipe avec les réflexions et les échanges des deux enseignantes.

Niveau : Maternelle

Support : 1 DVD, 37 min + livret

Deux exemples en classe de TPS – GS

Mme DUBOIS de l'école de BREXENT ENOCQ, personne ressources de la circonscription de Montreuil sur mer, propose une présentation de l'organisation et du fonctionnement de sa classe de TPS – GS et sur le tutorat qu'elle a mis en place. Les impacts observés voire mesurés sur les apprentissages sociaux mais également langagiers sont explicités. En particulier, l'intérêt pour le tuteur de restituer, reformuler, expliciter les consignes et de s'assurer qu'elles soient effectivement et efficacement appliquées est évident. Les échanges conduisent à identifier le transfert de telles compétences dans le cadre de décroissements où les grands assurent la prise en charge des petits durant des activités préparées. L'accueil dans la classe le matin et l'après-midi est aussi l'occasion de mettre en place ce tutorat. En effet, le premier élève de GS qui arrive se doit d'accueillir les élèves de PS qui arrivent ensuite et de mener leur mise en activité.

Pourquoi ce choix?

En classe de tout-petits /petits, il manquait des interactions entre enfants d'âges différents et l'accueil des tout-petits méritait de bénéficier d'un autre fonctionnement. Après avoir effectué des recherches sur le tutorat, **Mme DUBOIS** a décidé de mettre en place cette section tout-petits/grands.

Modalités pratiques :

Chaque grand est tuteur d'un tout-petit qu'il va prendre en charge d'abord dans les activités des temps collectifs pour instaurer petit à petit des habitudes d'activités autonomes. Ensuite, il va le prendre en charge dans le cadre d'un apprentissage spécifique, ceci à raison de 2 fois par semaine, ceci pendant la première période. Après les vacances de Toussaint, chaque grand aura à tour de rôle la charge de "tutorer" un groupe de 3 ou 4 tout-petits, dans le cadre d'un apprentissage préalablement défini en collectif. C'est en fait , un des ateliers mis en place le matin.

Contenu d'enseignement travaillés :

Essentiellement la découverte du monde, le langage,l'expression corporelle, les jeux chantés et bien entendu le devenir élève.

Avantages, intérêts de cette organisation :

Il apparaît de manière générale que la phase un peu délicate de la rentrée pour les tout-petits(et leurs parents) soit très largement facilitée.Les enfants de grande section et leurs familles déjà habitués à l'école sont en moins grande demande et je peux me consacrer plus largement à l'accueil des tout-petits. Le tout-petit va également se sentir sécurisé, grâce au lien affectif qu'il va nouer avec son tuteur.

Les enfants de toute petite section deviennent plus rapidement des élèves. Ils comprennent mieux les attentes de l'enseignante, les rituels de la journée ainsi que l'enchaînement des temps différents au travers des grands et y adhèrent par imitation ou guidés par ceux-ci. Les règles de vie sont également plus vite intégrées. Ainsi rangement, coopération, respect s'instaurent de façon plus implicite. En ce qui concerne le langage, les échanges grande section/toute petite section sont riches et porteurs.

Le tout-petit est dans un bain de langage constant.

En quoi cette organisation est efficace pour prévenir.....

En étant sollicité pour être tuteur,l'élève, malgré les difficultés qu'il rencontre,va être amené à se penser lui-même comme CAPABLE. Se sentir valorisé permet à l'élève d'entrer dans les apprentissages avec plus de sérénité. C'est un des effets majeur du tutorat. De plus l'élève mettant en place une réelle réflexion du "comment faire" pour expliquer la tâche au petit ,la mettra également en place pour les tâches qu'il aura lui-même à accomplir.

En ce qui concerne la différenciation pédagogique, le tutorat est une des actions qui peut naturellement être mise en place pour améliorer les apprentissages des élèves.

Il permet d'accompagner en même temps l'élève dans ce qu'il est en tant qu'individu et de travailler la difficulté qui a été repérée. (exemple : un élève qui un esprit très créateur mais qui a des difficultés langagières devra "tutorer" un groupe de petits en collage/découpage ...) En cela, la mise en place d'une grille diagnostic est indispensable.

Mais à coté du tutorat, dans la classe, la coopération est de règle. Ainsi un élève est tantôt celui qui reçoit ou celui qui apporte de l'aide. La transmission de ses valeurs éducatives est le gage d'une meilleure réussite. Les élèves découvrent là, les valeurs d'entraide et non plus de compétition.

Mme LAUDE de l'école FLORIAN de Boulogne sur mer, personne ressources de la circonscription de

Boulogne sur mer, présente l'organisation de sa classe de PS-GS.

Pourquoi ce choix ?

En classe de tout petits/petits, les premiers temps paraissent longs concernant l'apprentissage des habitudes de classe mais aussi le développement du langage pour les non parleurs et peu parleurs notamment.

Mme LAUDE a donc fait le choix d'intégrer des grands et ainsi constituer une classe de TPS/GS afin de faciliter l'accès au langage et au « devenir élève » pour les petits.

Pour les grands, la présence des petits est un outil supplémentaire afin de les amener également à l'acquisition des compétences du « devenir élève » et du langage ...par le tutorat.

Les prévisions d'effectifs à cette rentrée scolaire montraient que l'on comptait beaucoup de petits et de grands dans l'école...les conditions étaient réunies pour proposer ce type de classe, et ce, sans gêner et perturber les collègues dans une nouvelle organisation de classe.

Nombre de classes, d'élèves concernés ? Niveaux concernés ?

*une seule classe est concernée cette année...une deuxième collègue aura certainement une classe de ce type l'an prochain....après cette année « expérimentale »

La classe est constituée de 6 petits/ 7 tout petits et 13 grands, ce qui me permet en début d'année de « former » des binômes.

Modalités pratiques : temps (horaires, durée, fréquence), espaces, moyens humains

*L' ATSEM est toujours présente lors des séances de motricité....Elle est également présente dans la classe lors des ateliers 2 matins par semaine.

Quand l'enseignante est en atelier dirigé avec les grands : elle prend en charge 1 groupe de petits : l'autre groupe de petits et le 2^{ème} groupe de grands sont en autonomie.

Quand l'enseignante est en atelier dirigé avec un groupe de petits : l'autre groupe de petits et les 2 groupes de grands sont en autonomie

- Concernant le matériel :

Un espace a été aménagé avec les jeux des grands//un espace avec les jeux des petits sachant que lorsque les grands « jouent » avec les petits, ils utilisent les jeux des petits. (construction/puzzles)

- Concernant les espaces pour tous :

un coin garage/un coin cuisine et un espace bibliothèque

Un tableau pour l'écriture des grands a été installé et les petits ont leur propre espace sur un mur pour le « graphisme libre »

3 tables pour les ateliers : Une réservée aux petits et deux réservées aux grands

Contenus d'enseignement travaillés :

tous les domaines de l'école maternelle

Avantages, intérêts de cette organisation :

A ce jour, après une période d'essais, d'observations :

Avantages :

Pour les petits : à la rentrée les pleurs ont été moins nombreux et ont duré moins longtemps que les autres années. Ils ont vite été « pris en charge » par un grand pour tout ce qui est découverte de l'espace classe, école et découverte/familiarisation du matériel

Pour les grands : ils se sentent « grands » et responsables, dotés de beaucoup de capacités par rapport aux petits, sont fiers de les aider.

A ce jour, aucune séance de tutorat avec un objectif (notamment en langage) n'a été mise en place pour les grands mais cela est prévu pour les prochaines périodes.

Un autre avantage non négligeable concernant les grands :

Pendant la sieste des petits : pour les séances en phonologie, écriture, découverte de l'écrit : ils sont 13 dans la classe pendant presque 1H30.....ils avancent bien !

Inconvénients : les séances en motricité où la différenciation est indispensable (problème concernant le matériel !)

Inconvénient qui sera résolu si la collègue a ce même type de classe l'an prochain : on regroupera les élèves par niveau pour la motricité !

Un autre inconvénient pour les grands au coin regroupement lorsque nous chantons des comptines

et lisons des histoires pour les petits. Même si il s'agit d'un moment de partage et de « vivre ensemble » : objet de réflexion quant à ce que ça apporte aux grands.
Plus tard dans l'année : ce sont les grands qui, à tour de rôle et ponctuellement raconteront des histoires (préparées avec l'enseignante l'après midi) avec marottes, marionnette aux plus jeunes.

En quoi cette organisation vous semble-t-elle efficace pour prévenir la difficulté scolaire, assurer la réussite de tous, mettre en place la différenciation pédagogique ?

Cette organisation de classe aide à donner confiance à des grands qui sont réservés, timides et qui manquent d'assurance. Par exemple, une primo arrivante roumaine qui ne parle pas français qui est intégrée avec les petits lors des séances de langage.

Pour en savoir plus:

Débuter en classe unique (Bernard Collot) => <http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/pratique/clasunidebut.htm>,

avec de nombreux autres liens vers des écrits du même auteur. Voir aussi <http://ecole-rurale.marelle.org/multiage.pdf>

Le multi-âge vu du Québec. Incontournable ! =>

http://www.latrottinettecarottee.com/theme_multiage.php,

en particulier <http://www.latrottinettecarottee.com/upload/UserFiles/File/L%20J-M%20%20Multiage.pdf>

Pourquoi et comment ça marche => <http://ecole-rurale.marelle.org/Plaidoyer.pdf>

Le multi-âge aussi en ville (Sylvain Connac et son école de ZEP à Montpellier) => <http://ecole-rurale.marelle.org/Marcq.htm#m5>

... Et en maternelle => <http://ecole-rurale.marelle.org/Multi-age-maternelle.pdf>

Plusieurs articles du "Café Pédagogique" => <http://www.cafepedagogique.net/> (tapez "multi-âge" dans l'encadré "rechercher sur le site")

Extraits d'un fameux rapport de la DEP => <http://ecole.et.territoire.assoc.pagesperso-orange.fr/Extraits%20du%20Rapport%20de%20Fran%20E7oise%20OEUVRARD.html>

Un peu de tout, mais sur un site IA ! => http://ia66.ac-montpellier.fr/IMG/performance_ecole_rurale.pdf

Rapport Mingat / Ogier (résumé par l'AMRF) => http://www.amrf.fr/Portals/0/AG_et_congres/FIresumrapmingat93.pdf

Autres liens sur "Ecole de Proximité"/CDPEPP =>

<http://ecoledeproximite.lautre.net/multiage.htm>

Enseigner en classe multi-âge : faites-vous aider par des pairs, aidez-les (par vos tâtonnements) => <http://marelle.org/>

Des outils adaptés, nés et validés en classe => <http://www.pemf.fr/>

Observatoire Éducation et Territoires (ex Observatoire de l'École Rurale) =>

<http://epragma.univ-fcomte.fr/oeet/>

Voir aussi ci-dessous

Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation =>

<http://iredu.u-bourgogne.fr/>

Voir aussi ici => <http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/n28a3.html>

- www.ac-grenoble.fr/ien.st-marcellin/guppy/articles.ph
- www.bdemaug.free.fr/cycle.pdf
- www.skolo.org

Approche théorique des classes multi-âges

- Bernard Collot a enseigné pendant 37 ans essentiellement en zone rurale et en classe unique. Membre de l'ICEM (Pédagogie Freinet) et des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) il a fondé la revue Marelle et les CREPSC (CentreS de Recherches des Petites Structures et de la Communication). Il propose dans cet article, une aide aux enseignants débutants

en classe unique.

<http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/pratique/clasunidebut.htm>

- Le site de la revue Marelle et sa partie consacrée aux classes uniques rurales (coordonné par B. Collot)

<http://marelle.org/clauniques/>

- Dans le numéro 33 du café pédagogique, une interview de Bernard Collot à propos de son ouvrage « la pédagogie de la mouche », où il parle notamment de compagnonnage entre les enfants d'âges différents.

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/Pages/2003/33_accueil.aspx

Si, après avoir lu Bernard Collot, vous avez encore des doutes sur l'intérêt des classes multi-âges et notamment des classes de cycle, Vincent Breton propose sur son site prepaclasse.net un plaidoyer pour la classe de cycle.

<http://www.prepaclasse.net/fichiers/cycles.html>

Quelques témoignages...

Quelques témoignages d'expériences qui pourront vous guider dans la mise en place de votre classe.

M@ternelle 94, le site de la mission départementale « maternelle » du Val de Marne, propose un tableau listant les avantages et les inconvénients d'une classe multi-âges à l'école maternelle. Ce tableau est suivi d'une rapide explication de l'organisation de deux écoles travaillant en classes uniques.

http://www.ac-creteil.fr/id/94/c14/maternelle/html/appren_prog_multi_age.html

« *Il y a trois ans, dans la petite école de Courcouronnes, naît le désir de changer, de vivre l'école autrement. Le pari est aujourd'hui gagné ! Une histoire à partager.* » Cette expérience de la petite école de Courcouronnes, est relatée dans BLE91, le bulletin de liaison des écoles de l'Essonne.

<http://www.ac-versailles.fr/ia91/ressources/ble/BLE%20pdf/BL%C991%20n%B023.pdf>

Organisation et activités dans les classes multi-âges

- Sur le portail de l'IUFM de Grenoble, quelques exemples de plans de classes uniques.

http://portail.grenoble.iufm.fr/STIC/Groupes/Ressources/cour_mul/espace.html

- Jean-Yves Labour, maître-formateur à Paimboeuf, présente « *l'exemple d'une démarche pluridisciplinaire et d'activités concrètes autour d'un premier lexique (les prénoms) en classe multi-âges.* »

<http://imf.stnazaire.free.fr/autresfichiers/lect-prenomJYL.pdf>

- Suite à un stage de formation des enseignants sur le langage, la circonscription de Guéret dans la creuse propose un exemple d'organisation d'une séance de langue dans une classe unique de maternelle.

<http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/pedagogie/acte3/acte.htm>

- L'organisation des activités d'apprentissage dans une classe de cycle I : de l'accueil, aux ateliers, des activités de langue orale à la découverte du monde en passant par l'apprentissage de l'écriture, le site de Christine Lemoine-Colomer « une fenêtre ouverte sur une pratique de classe de Cycle,

fruit de 15 ans d'enseignement en classe unique maternelle » est l'un des plus complets en ce qui concerne la classe de cycle à la maternelle, et s'étoffe de mois en mois. Il vous sera incontestablement d'une grande aide.

<http://maternales.net/organisation/page1.htm>

Exploiter l'hétérogénéité pour mieux réussir

Fiche 5 – Des aménagements (temps, espaces, moyens, organisation) décidés et assumés en équipe

Même si une équipe pédagogique ne fait pas le choix de constituer en parallèle des classes multi-âges, il y a un intérêt certain à constituer à certains moments de la journée des groupes multi-niveaux, très fortement hétérogènes pour certaines activités (décloisonnements par exemple).

- Groupes hétérogènes : favorables pour l'imprégnation (exemple : pour les « faibles parleurs »).
- Groupes homogènes : indispensables pour un travail d'appropriation ou d'entraînement qui exige un fort engagement, une participation abondante ou pour préparer des enfants peu à l'aise à une activité collective complexe.

La classe à multi-niveaux organisée sur certains temps de la journée par brassage des élèves des différentes sections nécessite que l'on se questionne sur l'intégration de l'enfant dans le groupe social de la classe.

- Comment l'enfant s'y prend-il pour devenir élève dans une classe où se côtoient des enfants d'âges, de pratiques et de compétences langagières différents ?
- Comment organiser des moments où les échanges oraux soient de véritables temps de communication en action ?

Les enseignants de l'école peuvent institutionnaliser une plage horaire définie dans leur emploi du temps, au cours de laquelle les activités proposées sont vécues en groupe hétérogène d'âge.

Un exemple : des ateliers au services des apprentissages langagiers

Sous la dénomination « ateliers », sont constitués des groupes de 8 élèves (2 PS, 3 MS et 3 GS). Ces groupes sont stables pendant une période et peuvent être modifiés à chaque retour de vacances.

Support théorique

Cette approche organisationnelle s'appuie sur les recherches de **Catherine Le Cunff**⁵, **Agnès Florin** ainsi que **Laurence Lentin**⁶ qui ont beaucoup écrit sur l'apprentissage de l'oral chez les 2 ans. Elles insistent sur l'importance de l'action de l'adulte dans la relation duelle avec le jeune enfant, mais notent également la dimension formatrice du petit groupe conversationnel. Pour **Catherine Le Cunff**, l'enseignant doit avoir la volonté de construire une communauté discursive dans laquelle les enfants échangent, non pas seulement avec l'adulte, mais aussi avec leurs pairs. Il y a donc à mettre en place un apprentissage de la prise de parole. Les élèves comprennent alors qu'à l'école, la communication est différente de l'échange pratiqué dans le cadre familial où l'adulte ne s'adresse qu'à lui.

C'est au travers des jeux de règles et de la transmission de consignes que les compétences langagières se développent en lien avec la socialisation. Peu à peu, les échanges enfants - adulte

⁵ **Catherine Le Cunff**, Maître de conférences en sciences du langage Université PARIS Ouest Nanterre La Défense Nanterre Département des Sciences du Langage

⁶ **Laurence Lentin** chercheuse en linguistique de formation du langage. Fondatrice et ancienne directrice du CRALOE (Centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit) à l'université de la [Sorbonne Nouvelle](#), ses travaux dans les années 1970 ont servi de base à la rédaction des programmes de l'école primaire de l'[Éducation nationale](#) en 1985. Ses travaux sont plus que jamais d'actualité dans les débats actuels sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

évoluent vers une prise en compte de la parole des autres enfants. En apprenant à parler, l'enfant comprend que la parole de l'autre est importante.

C'est à partir de cet éclairage théorique que les enseignants peuvent expérimenter la mise en place d'ateliers visant trois types d'objectifs :

- objectifs d'ordre social :

- intégrer chaque élève dans un petit groupe social,
- faciliter le passage du statut d'enfant à celui d'écopier,
- induire l'entraide et asseoir le tutorat.

- objectifs d'apprentissage langagier :

- utiliser le langage oral d'action par les échanges entre pairs,
- prendre la parole devant un groupe,
- respecter les règles sociales de la communication.

- objectifs notionnels :

- en lien avec les autres domaines d'activité.

Organisation

A la suite du moment d'accueil et de rituels vécus dans chaque classe, les élèves se répartissent dans les différentes classes et des ateliers d'une vingtaine de minutes sont proposés aux élèves répartis en 4 groupes hétérogènes d'âge.

Jour 1

Au coin regroupement, après avoir reçu la consigne donnée par l'enseignante, chaque groupe rejoint son atelier.

Jour 2

Au coin regroupement, un élève de GS qui a vécu l'atelier la veille le présente au groupe concerné. Durant le déroulement de cet atelier, un autre élève de GS a la responsabilité de ré-expliciter la consigne à ses pairs, en cas de besoin.

Jour 3

Même organisation avec soutien, si nécessaire, de l'élève du premier jour.

Jour 4

Même organisation.

Quelques conditions pour assurer la communication entre les membres du groupe :

- Organiser le contenu des ateliers, de manière à ce qu'il y ait nécessité de communiquer. Pour ce faire, il convient de mettre les élèves en situation de résoudre un problème par rapport à la tâche et au matériel ;
- S'assurer que les plus grands élèves connaissent et comprennent leurs missions (explicitation, tutorat des plus jeunes) ;
- Lors du bilan, faire un retour sur la qualité de l'énonciation de la consigne (ressenti de l'élève qui l'a donnée, perceptions du groupe).

On observe une meilleure qualité relationnelle entre les groupes et une prise en compte accrue de la parole du responsable de la consigne, au regard des autres membres du groupe.

La responsabilité de prendre la parole devant le groupe pour expliciter la consigne est prise très au sérieux par chaque acteur. De même, le groupe qui reçoit celle-ci se montre attentif. Il se noue, à ce moment-là, une relation sociale forte construisant une culture scolaire commune. On peut se rendre compte que, d'un jour à l'autre, les élèves s'approprient la consigne et ne reproduisent pas à l'identique ce qui a été fait la veille.

Il est à noter que les plus petits se sentent davantage concernés par le contenu de la tâche. Le tout petit semble construire une représentation de ce qui s'y fait et s'y dit.

Des difficultés liées à la gestion interne du groupe peuvent toutefois apparaître, notamment des conflits d'ordre cognitif.

Un exemple : des ateliers MS-GS-CP

Mme RUCKENBUSCH, personne ressources de la circonscription de IENS témoigne de l'organisation retenue par l'équipe pédagogique de l'école maternelle MAES de Lens.

Depuis quatre ans, trois classes de moyenne et de grande sections participent tous les jours, et, sur toute l'année, à différents décloisonnements . En effet, l'équipe pédagogique a organisé les classes, l'école et le travail différemment pour favoriser un parcours individualisé plus ciblé et plus performant pour chaque élève.

A l'accueil de 8h20 à 9h00, sur des périodes de quinze jours, et toute l'année, chaque élève s'inscrit à un des 8 à 10 ateliers proposés, selon des compétences précises et déficitaires ou pour approfondir et consolider une compétence particulière. Les difficultés de ces ateliers sont différenciées et croissantes. Ce décloisonnement permet de structurer l'accueil, de mettre l'accent sur des compétences précises, de favoriser le tutorat entre les moyens et les grands et aussi de profiter de moments privilégiés. De plus, il permet d'améliorer l'aide à la parentalité car les parents sont invités plusieurs fois dans l'année à venir jouer avec leurs enfants dans la classe et peuvent bénéficier de la banque de prêts de jeux avec lesquels ils ont joué.

De 9h00 à 11h30, les élèves sont répartis par groupes de besoins, évolutifs au vue de leurs résultats, dans deux univers bien distincts : une salle de découverte de l'écrit et une salle de découverte du monde. Les groupes changent de classe, d'univers et d'enseignantes après la récréation.

Cette organisation permet à chaque groupe de besoin de bénéficier de deux ateliers dirigés par matinée avec un rythme d'apprentissage intensif et diversifié. Elle favorise également la mutualisation des pratiques et des outils entre les enseignants et permet une meilleure continuité dans les apprentissages au sein du cycle.

Décloisonner pour faire réussir les élèves en équipe

Fiche 6 – Un principe, des réalités

Décloisonner pour élargir la gestion de classe à un espace plus vaste

Il est sûr qu'entre les quatre murs de sa classe et durant les huit à neuf mois d'une année scolaire, un enseignant seul ne peut résoudre tous les problèmes de ses élèves. Il semble indispensable d'inviter les enseignants à mettre leurs forces en commun pour organiser la différenciation à l'échelle de plusieurs classes et, si possible, sur plusieurs années. L'organisation officielle de l'école en cycles d'apprentissage pluri-annuels facilite cette coopération, mais c'est loin d'être suffisant :

- dans certains systèmes formellement structurés en cycles, chacun fonctionne comme avant, porte fermée, seul dans sa classe, parfois en figeant les degrés annuels,
- dans d'autres systèmes, organisés en degrés annuels, certaines équipes pédagogiques ont créé des cycles avant la lettre, en décloisonnant les années et les classes parallèles, en gérant des groupes multi-âges ou en établissant une forte continuité entre les degrés.

Le travail dans des espaces plus vastes exige des compétences spécifiques autour de la coopération professionnelle et de la gestion de la progression des apprentissages sur plusieurs années.

Il faut insister sur une compétence proprement gestionnaire, mais à une échelle plus vaste que la classe : penser, organiser, habiter, faire vivre des espaces d'enseignement concernant des dizaines d'élèves, sur plusieurs années du parcours scolaire, pose des problèmes d'organisation et de coordination inédits. Dans une pédagogie différenciée et une organisation par cycles d'apprentissage, ces problèmes sont du ressort des enseignants, qui ne peuvent les résoudre qu'en équipe et de façon locale.

Si l'on travaille dans de tels espaces - temps d'enseignement, c'est pour avoir plus de temps devant soi, de ressources et de forces, d'imagination, de continuité et de compétences pour construire des dispositifs didactiques efficaces et donc prévenir l'échec scolaire. Cela oblige à maîtriser des paramètres plus complexes et à prévenir des risques non négligeables de désorganisation ou de

dérive.

Le décloisonnement est à différencier de l'échange de services. En effet, lors d'un échange de services, les maîtres, selon leurs compétences, prennent en charge des élèves autres que ceux de leur classe. Dans ce cas, il n'y a pas réellement gestion de l'hétérogénéité car ils suivent tous le même enseignement sans que leurs difficultés ou réussites soient identifiées.

Lors d'un décloisonnement, on regroupe par exemple des élèves de classes ou / et de niveau différente ayant les mêmes besoins et mêmes compétences : on les évalue collectivement afin de déterminer leur niveau et on les regroupe de façon homogène, à partir de l'évaluation diagnostique. On définit pour chaque groupe des objectifs à atteindre, généralement dans les domaines fondamentaux, et chaque enseignant a à sa charge un groupe.

Les enseignants placent en parallèle une partie de l'emploi du temps de plusieurs classes dans un même domaine d'activité. Après des évaluations, des analyses des difficultés majeures que rencontrent les élèves, les enseignants peuvent décider de répartir les élèves en fonction de leurs besoins.

En fait, le groupe de besoin est limité dans le temps et se réorganise constamment ce qui a pour effet de ne pas cantonner les élèves dans un même statut. Les groupes de besoin permettent, en plus de la reprise de savoirs et savoir-faire non assimilés, l'entraînement à la méthodologie.

Décloisonner pour faire réussir les élèves en équipe

Fiche 7 – Exemples et illustrations

Toutes les écoles ou classes maternelles pratiquent un décloisonnement pendant la sieste des TPS PS.

•Public concerné par le décloisonnement :

Dans la majorité des cas, il est mis en place avec les élèves des classes maternelles. Dans quelques écoles primaires, des interventions des collègues de maternelle concernent un groupe d'enfants de CP.

Un exemple : un décloisonnement entre la GS et CP

Mme DANJOUX de l'école maternelle PREVERT de Grenay, personne ressources de la circonscription de Bully les Mines nous présente l'organisation d'un décloisonnement en continuité avec l'école élémentaire. La liaison GS-CP se fait en deux temps forts dans l'année, d'une part lors de **décloisonnements spécifiques** et d'autre part lors des **temps d'aide personnalisée**.

Décloisonnement GS –CP :

Les élèves de GS et de CP sont mélangés et répartis en 5 petits groupes. Le décloisonnement se fait une fois par semaine (le jeudi) de 14H15 à 15H30 de janvier à juin et il y a alors une récréation commune dans la cour de l'école élémentaire. Ce décloisonnement se fait sur les 2 écoles et les groupes tournent de semaine en semaine. Les 2 maîtresses de GS, les 2 maîtresses de CP ainsi que celle des PS (disponible lors de la sieste), les 2 assistantes pédagogiques, une ATSEM et une maman d'élève participent au décloisonnement. Les arts visuels, l'éducation musicale, les jeux mathématiques, la littérature les TICE ou l'éducation motrice y sont travaillés.

L'aide personnalisée :

Lors de la 1^{ère} période, les enseignantes de GS vont faire l'aide à l'école élémentaire pour soutenir les maîtresses de CP. Ceci permet un travail et une entrée dans l'aide plus rapide du fait de la bonne connaissance des élèves par les maîtresses de GS et permet de rassurer les élèves concernés car les adultes présents sont connus et les pratiques reconnues.

Lors de la dernière période, les enseignantes de CP viennent faire l'aide à l'école maternelle. Ceci leur permet de prendre connaissance des élèves les plus en difficulté, d'observer les pratiques des enseignantes de GS ainsi que les outils utilisés, ceci afin de permettre dès le début d'année qui suit une pratique de la différenciation pédagogique (en lien avec cette observation, les résultats des évaluations GS et les PPRE de passage établis en conseil des maîtres).

Avantages et intérêts de cette organisation :

- Ceci permet aux enseignantes d'échanger sur leurs pratiques, sur les règles de vie des 2 écoles, sur les niveaux d'exigence des 2 écoles, d'harmoniser leurs outils d'apprentissages dans le cycle (bande numérique, calendrier, affichages, référents des petits mots...)
- Pour les élèves, l'intérêt est d'appréhender en confiance les nouveaux lieux et adultes de l'école élémentaire et d'aménager ainsi une transition plus douce entre les habitudes de l'école maternelle et l'école élémentaire.
- Ceci est donc un outil indispensable pour prévenir de la difficulté scolaire et assurer la réussite de tous par l'utilisation de mêmes outils, référentiels de mots, la mise en place de projet d'accueil des CP (PPRE de passage, observation en classe, différenciation pédagogique dès les premiers jours de l'année suivante). Ceci permet une certaine stabilité et rassure les élèves car il y a moins de rupture et cela permet de dédramatiser la rentrée au CP.

En parallèle, des réunions d'informations auprès des parents de GS et une visite des locaux de l'école élémentaire permettent de dédramatiser cette rentrée au CP du point de vue des familles.

Un exemple de décloisonnement en MS-GS-CP et CE1

Mme HESPELLE et Mme DEULEURY de l'école maternelle O. CLERET d'Arras, personnes ressources de la circonscription d'Arras 1, présentent les essais et la réflexion conduite pour mettre en pratiques le parcours de l'élève de la GS au CP. Des échanges (2 classes de MS-GS + 2 classes de CP - 40 GS et 48 CP) sont organisés une fois par semaine (chaque mardi après la récréation) :

Nombre de classes, d'élèves concernés ? Niveaux concernés ?

- *4 classes concernées:
- MS/GS 28
 - MS/GS 28
 - CP 28
 - CP/CE1 20+

Niveaux concernés GS/MS

Modalités pratiques : temps (horaires, durée, fréquence), espaces, moyens humains

* le mardi de 16h15 à 16h45: pendant 4 semaines les enfants quittent leurs classes respectives et sont pris en charge par les autres maîtresses.

- * 4 groupes de GS/CP constitués
 - 10 GS + 12 CP
 - CE1 restent dans leurs classes respectives
 - MS ont participé aux ateliers production d'écrits et anglais à l'école maternelle

Contenus d'enseignement travaillés :

- *Les écoles sont voisines: * GS sont accueillis par les maîtresses de CP/CE1
- * CP sont accueillis par les maîtresses de GS

SEMAINE1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	SEMAINE 4
4 groupes	4 groupes	4 groupes	4 groupes
Anglais	production d'écrits	théâtre	compréhension

Sur la période, les enfants ont participé aux 4 ateliers.

4 histoires ont été produites et lues à l'ensemble des enfants lors d'un goûter où ils ont également chanté une chanson en anglais.

- en anglais autour d'un album d'Eric Carle (**La chenille qui fait des trous / The Very Hungry Caterpillar**)

This all-time favorite not only follows the very hungry caterpillar as it grows from egg to cocoon to beautiful butterfly, but also teaches the days of the week, counting, good nutrition and more. Striking pictures and cleverly die-cut pages offer interactive fun.



Ils ont également montré un jeu pratiqué en théâtre et les CE1 ont raconté sous la forme d'une saynète un texte lu en compréhension.

- en théâtre
- dans le cadre d'un projet sur les continents

Avantages, intérêts de cette organisation :

- * Assurer la continuité des apprentissages
- * Eviter la rupture entre les 2 écoles, des enfants plus à l'aise qui connaissent déjà leurs futures enseignantes.
- * Installer et favoriser des échanges verbaux entre les élèves
- * Participer à des échanges collectifs.

En quoi cette organisation semble-t-elle efficace pour prévenir la difficulté scolaire, assurer la réussite de tous, mettre en place la différenciation pédagogique ?

- * A ce stade il est encore tôt pour porter un jugement sur l'impact sur la difficulté scolaire.

Un exemple de décroisement en MS-GS et CP

Mme KARAKANIAN, personne ressources de la circonscription d'Arras 4, témoigne d'une expérience développée l'an dernier sur trois niveaux MS-GS-CP en sciences. Cette action de liaison a permis d'accorder une place et une valeur au tutorat inter-âge autour d'un domaine d'activités.

Contexte de l'école rurale : 1 classe de TPS-PS-MS (8 MS) et 1 classe de GS-CP (22 élèves), plusieurs élèves de grande section sont en difficulté (adaptation aux contraintes scolaires, compréhension, concentration...). Les petits à la sieste, les deux enseignantes peuvent alors travailler avec de petits groupes de 15 élèves chacune dans sa classe. Le choix a été fait de travailler avec des groupes mixtes MS-GS-CP afin d'offrir une plus grande différenciation et de mettre en place un tutorat par les CP pour rendre les groupes plus autonomes dans leurs recherches (favoriser les échanges langagiers) ou dans les traces écrites. Deux séances de découverte du monde (activités scientifiques) ont été mises en place par semaine permettant aux élèves d'aborder 2 sujets d'étude par période (technologie, matière, vivant...). Ce fonctionnement a permis à mes élèves de MS ayant plus de facilités d'aller plus loin dans les expérimentations ou notions et aux élèves de grande section en difficulté de travailler la même compétence avec plus d'aides ou des adaptations sans être stigmatisés. Les élèves de CP ont dans l'ensemble bien investi leur rôle de tuteur. En tant qu'enseignantes cette organisation nous a donné plus de disponibilité pour chacun et les évaluations individuelles se sont révélées satisfaisantes.

Un exemple : un décroisement d'école

Mme RUCKENBUSCH, personne ressources de la circonscription de IENS témoigne de l'organisation retenue par l'équipe pédagogique de l'école maternelle MAES de Lens.

Tous les après-midi, tous les jours de 13h30 à 15h00, pour palier les difficultés repérées après chaque évaluation de fin de période ou au vu des résultats aux évaluations nationales, les quatre enseignants de l'école élaborent des projets périodiques en fonction des difficultés rencontrés et en fonction du projet d'école. Ils prennent en charge tous les moyens et les grands dans des groupes de besoins (rallye mathématiques, ...) et de remédiations (graphisme, langage avec un travail sur les contes, ateliers à visées philosophiques, le dictionnaire des écoliers, théâtre ...). Ce décroisement permet aussi aux enseignants de croiser leur regard par une meilleure connaissance des besoins et des atouts de chaque élève.

Cette organisation de classes et d'école permet à l'équipe de mieux gérer l'hétérogénéité des classes et ainsi prévenir la difficulté scolaire, d'assurer la réussite de tous en faisant progresser tous les enfants à leur rythme et au maximum de leur possibilités grâce à une continuité pédagogique adaptée et réfléchi. Finalement, la constitution de groupes de besoins est un moyen de favoriser l'application d'une pédagogie différenciée au service de chaque enfant.

Un exemple en MS et GS

Mme CARON Marianne, enseignante en classe de TPS/PS et directrice de l'école maternelle Jean Claude Casadesus à HULLUCH, circonscription de VENDIN LE VIEIL présente le décloisonnement concernant les élèves de moyenne et grande section de son école.

Les élèves sont répartis chaque lundi, jeudi et vendredi après-midi, pendant une heure, dans 3 groupes hétérogènes (1 ou 2 enfants en difficulté répartis dans chaque groupe, puis équilibrage des autres élèves) pris en charge en rotation par les 3 enseignantes de l'école (celles de PS/MS et MS/GS) et celle de TPS/PS (libérée pendant la sieste de l'après-midi).

Objectifs :

- Partager la prise en charge de tous les élèves entre les 3 enseignantes de l'équipe, pour un mieux-être des enfants et des enseignantes.

- Provoquer un changement dans les pratiques professionnelles de prise en charge des élèves : chaque enfant devenant « l'élève de toute l'équipe » et non plus seulement « l'élève d'une enseignante en particulier ».

Stratégies pédagogiques :

Stratégies centrées sur des compétences ciblées dans 3 domaines d'activités : sciences, situations-problèmes et arts visuels.

Le programme d'action est défini par les 3 enseignantes.

Stratégies organisationnelles :

Chaque enseignante prend en charge un groupe d'élèves (classes d'âge mélangées) dans sa classe pour une séquence de 8 séances dans un domaine d'activité ; ensuite, rotation des 2 autres groupes. Les enseignantes en charge des sciences et des situations-problèmes bénéficient chacune de la participation d'une aide-maternelle.

Le décloisonnement s'organise sur toute l'année scolaire. Une séquence est préparée dans un domaine d'activité par chaque maîtresse pour chaque période de l'année.

Mise en œuvre humaine :

Information des parents (réunion de rentrée, conseil d'école et traces dans le cahier de vie)

Effectifs concernés :

L'action concerne 19 GS et 30 MS.

Aspects innovants de l'action :

- Mise en œuvre d'un véritable travail d'équipe avec l'acceptation du regard de l'autre, la volonté de croiser les regards sur les élèves et sur les pratiques professionnelles.

- Porter un regard plus affiné sur les élèves et la façon dont ils apprennent (« *Parler moins, faire agir plus, et observer pendant ce temps* » J.M. De Ketele) grâce aux effectifs réduits l'après-midi (30 -> 17 chez les MS/GS)

- Profiter des compétences particulières de certaines collègues

- Réalisation d'activités nécessitant tout particulièrement des groupes restreints et privilégiant des manipulations et expérimentations (situations-problèmes et sciences)

- Développer des apprentissages « méthodologiques » : apprendre à aider. Le tutorat ou « aide des pairs » permet l'interaction et l'entraide entre élèves de différents niveaux (l'élève expert, qui a terminé avant les autres, explique, guide, propose des procédures, mais ne fait pas à la place de son camarade).

La mise en place de ce décloisonnement est un atout indéniable pour pallier aux difficultés de gestion de l'hétérogénéité dans les classes, pour favoriser l'acquisition de l'autonomie, pour faire progresser les petits parleurs et ceux rencontrant des difficultés grâce à l'aide du groupe.

***Prévenir et remédier : des ateliers de stimulation,
d'entraînement et de réactivation***

Fiche 8 – La stimulation langagière

« *L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* » B.O. n° 3 du 19 juin 2008

Les activités de langue orale se font en petits groupes pour des enfants repérés (notamment par le **Dépistage et Prévention Langage à 3 ans (DPL3)**).

Les séances sont assurées conjointement par un enseignant du **Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED)** et un enseignant chargé de classe, préalablement formés.

Les parents sont invités à participer, à tour de rôle, aux séances de présentation d'albums.

L'organisation des séances :

Ce sont des groupes de 3 à 6 élèves de moyenne section ou de grande section. Chaque groupe est hétérogène : les besoins sont spécifiques, mais pas identiques, ils concernent le lexique, la syntaxe, la compréhension et/ou la communication. Les séances sont hebdomadaires et réalisées lors d'un **décloisonnement** ou en **aide personnalisée**.

Un adulte mène l'activité, l'autre régule et observe (avec une grille d'observation). A l'issue de chaque séance, les élèves sont évalués et les enseignants définissent le contenu de la séance suivante.

L'organisation des séquences :

1. Présentation de l'album au groupe de stimulation langagière par un des adultes.
2. Activités d'appropriation et préparation de la restitution.
3. Restitution au groupe classe, par les enfants du groupe.

Les moyens matériels :

Les albums sont analysés en fonction du texte, de la langue, des images, de l'univers de référence, des personnages, de l'histoire, et sélectionnés par les maîtres du réseau d'aides. Un partenariat est réalisé avec les municipalités, les associations pour la mise à disposition des séries d'albums.

Les effets attendus sont multiples :

Pour les compétences en production, il s'agit :

- d'augmenter le champ lexical et enrichir la syntaxe ;
- d'augmenter la longueur des phrases, d'utiliser les marques du pluriel...

Les élèves passent de l'énumération à l'énoncé construit.

Pour les compétences en compréhension : les élèves sont amenés à analyser l'image, à faire des hypothèses. C'est également une ouverture culturelle par la littérature avec le passage d'une préoccupation tournée vers l'école et la famille à des sujets de culture commune.

La stimulation langagière est un dispositif qui permet la prise en charge d'un nombre restreint d'élèves, ce qui permet de mieux travailler les situations de communication, mais également de solliciter l'attention, la concentration et de mieux cerner les attitudes des enfants. Ces compétences sont transférables en groupe classe.

Certaines postures de l'enseignant sont à proscrire, à éviter car inhibitrices de langage :

- vouloir gagner du temps
- quand Mélissa ne répond pas, demander à Brandon
- dire à la place : avoir horreur du vide
- créer un bain de langage : beaucoup parler
- vouloir rester dans le sujet : ne pas entendre
- vouloir faire avancer le thème de l'échange

- attendre la réponse dans un système communicationnel fermé
- vouloir enrichir le vocabulaire
- vouloir par le langage en profiter pour construire un apprentissage notionnel
- faire répéter un énoncé qui a été corrigé
- avoir prévu (voire écrit) les réponses des élèves

d'autres postures sont facilitatrices :

- se taire
- offrir une écoute attentive qui postule le sens de ce que dit l'élève, quoi qu'il dise et ainsi l'installer comme partenaire de communication
- accuser réception de ce que dit l'élève
- oser dériver avec l'élève (le tout petit parleur, le timide)
- ménager du temps, de l'espace, pour installer l'élève en tant que parleur dans un tour de parole
- échanger dans un langage partagé autour de ... (l'album)
- redire les paroles de l'élève : l'aider à progresser dans l'organisation morpho-syntaxique, lexicale, mais en restant dans son niveau de développement, juste devant lui, juste derrière lui

Quel est le rapport au langage ?

a) des situations de communication différentes

- dans la « vraie » vie : une situation duelle où se rencontrent deux personnes, JE et TU, et ce dont elles parlent. Cette situation est étayée par une médiation (un objet, une action...) en vue d'une négociation
- dans les moments « langage » à l'école : une situation de groupe où se rencontrent des personnes JE, TU, et les AUTRES, et ce dont elles parlent
- deux types d'échanges langagiers :
 - l'un dans la sphère privée,
 - l'autre dans la sphère sociale où le tour de parole obéit à des règles sociales (se taire, prendre la parole, écouter, attendre, s'exposer aux autres, lever le doigt, s'ajuster...)

b) des postures différentes qui ne se recouvrent que partiellement

Pour l'élève :

- apprendre à parler pour explorer le langage et son pouvoir, apprendre à dire JE
- apprendre à parler pour apprendre : apprendre les mots qui fondent les catégories, les notions, les concepts
- apprendre à parler pour découvrir que l'on peut verbaliser ce qu'on fait pour mieux en prendre conscience
- parler pour montrer que l'on sait

Pour l'enseignant :

- aider à construire le langage de l'enfant, étayage de la construction de sa personne
- aider à construire le langage de l'élève, étayage de sa construction cognitive et sociale

Quels sont les enjeux de la stimulation langagière ?

a) pour quel langage ?

évoquer, imaginer, prédire, interpréter, s'identifier, jouer, raconter

- avec des mots FAIRE COMME SI pour accéder à la pensée symbolique
- avec comme médiation, un album, une fiction

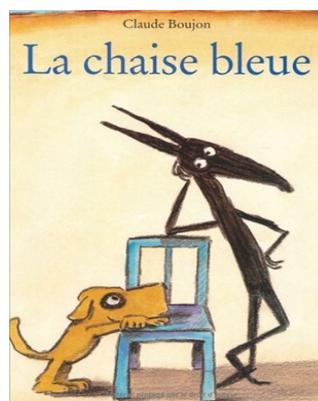
exemples : « **Qu'est-ce que c'est**

Ecole des Loisirs



que ça ? » P. Teulade

« **La chaise bleue** » C. Boujon,
Ecole des Loisirs



b) dans un groupe

Le langage dans sa dimension sociale

- avec la circulation de la parole et ses règles
- tout en sollicitant la parole et l'écoute de chacun

Cette stimulation langagière a pour but de faciliter l'accès à l'apprentissage de l'écrit et donc de prévenir la difficulté scolaire. On n'oubliera pas de travailler par ailleurs la conscience phonologique .

Avec quel dispositif ?

a) composition des groupes

- ateliers ou groupes de besoin ?
- homogénéité ou hétérogénéité ?
- nombre d'élèves ?

b) fréquence

- Dans un 1er temps, travail avec le groupe de stimulation langagière
- Dans un 2e temps, reprise avec le groupe classe

c) les adultes : enseignant classe et enseignant spécialisé

- l'animateur
- le médiateur

et les autres élèves ? L'organisation est à prévoir et à inscrire dans le projet d'école : sieste des PS, décroissements, et par la suite en aide personnalisée

d) disposition matérielle

- dans la classe ? hors de la classe ?
- cercle ? alignement ?
- des chaises ? des bancs ?
- place des adultes
- table ?

Les groupes de stimulation langagière seront inscrits :

- dans le projet d'école,
- dans le projet de prévention qui s'inscrit dans les missions de l'école et tout particulièrement des

RASED

- sans oublier que le trouble n'est pas simple difficulté
- sans oublier que le langage est identitaire ; il s'agit de la langue maternelle

Un autre exemple d'organisation de la stimulation langagière

Places et rôles des adultes dans le dispositif : animateur – régulateur – observateur...

Etant entendu que le dispositif rassemble 3 professionnels, qu'il permet la participation simultanée de 3 adultes « spécialistes » de l'élève et du langage, qu'il permet le regard croisé de 3 intervenants spécifiques sur le développement du langage, de ses difficultés et de sa progression, quelles sont les rôles et la place de chacun dans les séances de stimulation langagière ?

L'organisation générale des séances :

L'ensemble des adultes acteurs de la séance veille à créer une ambiance particulière, propre à la stimulation :

- instaurer un climat de « sécurité linguistique », de plaisir à vivre ensemble ce moment de partage autour d'histoires, d'albums...
- susciter l'intérêt, la motivation autour de récits à découvrir à chaque séance...
- garantir une organisation matérielle qui permette le « confort » de chacun : voir et être vu...entendre et être entendu...
- s'assurer des conditions d'observation, d'évaluation et d'analyse des productions langagières de chaque enfant du groupe : voir et écouter tous les enfants...garder une trace des productions, des comportements langagiers des enfants (verbaux et non verbaux)... retranscrire un corpus, visionner une séquence vidéo...renseigner le cahier de suivi...se partager les tâches...

L'animateur :

Il gère la présentation de l'album avec le groupe d'enfants :

- o ouvre et ferme la séance : rappel, annonce et anticipation...
- o suscite la prise de parole, les réactions verbales des enfants par la pratique d'attitudes facilitatrices...
- o avance avec les enfants page à page dans le déroulement de l'histoire...
- o médiatise les interactions entre enfants...
- o instaure les règles du tour de parole...
- o gère la re-centration sur le contenu de l'histoire tout en acceptant les « digressions » essentielles à la motivation interne (J'ai quelque chose à dire !)...
- o amène les enfants à se familiariser avec la langue de l'écrit en lisant le texte dans son intégralité...
- o crée les conditions du développement de la construction du sens : par le questionnement (vérification, anticipation, conflit d'idées...), par l'émergence des hypothèses, par la mise en relation des différents points de vue...
- o gère la durée et le rythme de la séance...

Le régulateur :

Il garantit aux enfants et à l'adulte qui anime les bonnes conditions de déroulement de la séance :

- o il prend place parmi les enfants et se rend disponible pour tel ou tel selon les besoins...
- o il garantit une écoute aisée et agréable pour le groupe (calme, apaise...)
- o il veille au respect de la parole de chacun, il est attentif au plus petit parleur et canalise ceux qui monopoliseraient la parole ou qui étoufferaient les petites voix...
- o il recadre et recentre quand l'attention faiblit, individuellement...

- o il permet à l'animateur de jouer pleinement son rôle et n'interfère pas...
- o il donne un point de vue distancié sur le déroulement de la séance : sur la dynamique de la séance, quant aux conduites langagières des enfants et de l'adulte aussi, dans le souci de réajustements positifs...

L'observateur :

Il occupe une place extérieure au groupe de stimulation et permet la prise de conscience et l'analyse post – séance :

- o il écoute, observe et note le contenu et le déroulement de la séance...
- o il peut ne se focaliser que sur tel ou tel aspect de la séance en fonction des besoins d'information ou d'analyse (les conduites langagières de tel enfant...les interventions de l'adulte qui anime...le type de questions adressées aux enfants... la gestion du temps de parole, de la durée de la séance...)
- o il prend note et retranscrit le corpus de tel ou tel enfant...
- o il note les interactions, les échanges ou les conduites remarquables...

Dans ce dispositif en « trio », il est intéressant et formateur que chaque adulte occupe en alternance l'une et l'autre place dans le groupe afin :

- o d'enrichir ses pratiques professionnelles...
- o de perfectionner le regard porté sur les conditions de développement de l'expression et de la communication orale du jeune enfant...
- o de tirer profit de la place « extra – ordinaire » qu'offre l'organisation du dispositif...
- o de développer les conditions de réflexion et d'analyse collégiale en confrontant des points de vue différents sur un projet commun...

Les activités des séances de stimulation langagière : objectifs et organisation

1. Objectifs :

- o « le réconfort après l'effort » : accorder et s'accorder un moment de détente plus ludique après avoir sollicité l'attention, la concentration et des efforts soutenus pendant une période plus ou moins longue...Les enfants vivent ce moment comme un jeu après un travail...
- o valoriser, encourager la participation de chacun en leur permettant d'intervenir sur d'autres modes, en donnant la possibilité d'être actif et acteur autrement...
- o offrir aux enfants d'autres situations de participation active et d'échanges verbaux et aussi non verbaux surtout pour les enfants qui éprouvent des difficultés à prendre leur place et la parole même en petit groupe : mimes...jeux de rôles...manipulation...
- o permettre aux enfants de prendre de la distance avec l'histoire, de revenir sur le contenu, le déroulement, le sens du récit présenté : jouer avec les personnages... retrouver les lieux...rejouer certaines scènes...
- o favoriser les interactions entre enfants par des situations de jeux...
- o développer la pragmatique : donner la possibilité aux enfants d'exercer leurs capacités à être explicite...à savoir répondre aux questions...à se faire comprendre...à être informatif.....mémorisation...compréhension...réception.....production... réinvestissement...
- o explorer les différents domaines de la langue : registre lexical...construction morpho – syntaxique...emploi et usage des pronoms...des temps verbaux...

2. Organisation :

- o En principe, l'activité suit la séance de présentation de l'album : attention cependant à ne pas solliciter trop les enfants et à penser à une « coupure », à une transition entre les deux moments de la séance : attention à la fatigue, à la lassitude...
- o En général, surtout en MS, les enfants repèrent vite cette séquence, la réclament et y participent avec plaisir et implication...Elle est en quelque sorte nécessaire après la présentation de l'album : veiller alors à la gestion du temps... En GS, la participation des enfants est encore beaucoup plus active...
- o Les activités sont préparées avec l'ensemble des adultes participant aux séances de

stimulation...

- o L'activité peut être menée à tour de rôle par chacun des adultes :
 - l'un anime, les autres observent et régulent...
 - l'activité peut être aussi animée avec l'ensemble des adultes, après avoir défini le contenu, le matériel, et le déroulement. : « on joue ensemble »...
- L'activité peut être réalisée en classe lors de la séance de restitution si le temps est compté lors de la séance de présentation de l'album...Il conviendra de toujours veiller à terminer la présentation de l'album même si c'est au détriment de l'activité...
- o le contenu de l'activité varie en fonction :
 - du contenu de l'histoire et de sa spécificité : dialogues...nombre et nature des personnages, déroulement chronologique particulier...structures linguistiques spécifiques...
 - de l'objectif particulier que les adultes se fixent pour le développement de tel ou tel aspect de la langue : enrichissement du bagage lexical...réinvestissement de certains aspects linguistiques...informativité...
 - de l'aide individualisée à apporter : mise en place de situations aidantes pour tel ou tel enfant : jeux sur les sonorités de la langue...solicitation de l'écoute...jeu sur la compréhension orale de consignes simples...

La synthèse et l'analyse se font après la séance avec l'ensemble des partenaires présents, sur le temps scolaire (environ 20 à 30 minutes)...

Un retour sur la séance lorsque les parents participent est tout à fait profitable, mais il nécessite de l'avoir « pensé » avant : Quelles remarques ? A qui ? Réponses aux questions des parents ? Informalité de l'échange, convivialité ?

Pour en savoir plus :

- Stimulation langagière présentation du dispositif
- PROPOSITION D'ACTIVITES D'EXPLOITATION DES ALBUMS dans le cadre de la STIMULATION LANGAGIERE
- Liste des albums pour une stimulation langagière

Pour impliquer les parents dans la stimulation langagière :

- Conseils de stimulation du langage pour les parents



Prévenir et remédier : des ateliers de stimulation, d'entraînement et de réactivation

Fiche 9 – Le programme Lecture en GS

Le programme lecture repose en GS à la fois sur une pratique réfléchie de l'évaluation et sur un entraînement régulier et différencié de la conscience phonologique, de la compréhension et du code alphabétique.

Le programme propose à tous les élèves des temps d'enseignement par petits groupes homogènes pour entraîner des compétences très précises nécessaires à l'apprentissage de la lecture : la compréhension orale, la conscience phonologique, le code alphabétique.

Évaluer tous les élèves par recours à des outils spécifiques au programme :

- ★ Analyser les résultats des évaluations avant, en cours et à la fin de l'entraînement
- ★ Constituer des groupes homogènes de 6 à 8 élèves par compétence évaluée et réviser régulièrement leur composition.

La différenciation passe par la proposition d'un parcours adapté pour chaque groupe :

- ★ Nombre total de séances
- ★ Rythme de travail
- ★ Vitesse de progression

Le programme prévoit l'organisation de séances d'entraînement courtes (de 20 à 30 minutes) en groupes restreints (de compétences ou besoins).

Des emplois du temps sont proposés aux enseignants pour construire au mieux les parcours d'apprentissage et gérer efficacement le temps de la classe. La formation proposée en circonscription leur a permis de construire l'emploi du temps de leur classe ainsi que la progression des activités.

- Les classes de MS-GS

La classe est organisée en 2 groupes en fonction des résultats aux évaluations initiales (groupe 1 : élèves ayant les meilleurs résultats) . Cette répartition est régulée au fil du temps au regard des niveaux de performance des élèves.

★ Chaque groupe de GS bénéficie d'un entraînement en compréhension, phonologie et code alphabétique. La durée varie en fonction des progrès .

★ Chaque groupe de MS bénéficie d'un entraînement en compréhension .

★ À certaines périodes, un entraînement complémentaire (catégorisation, flexibilité...) est proposé aux élèves de MS ou GS en fonction des besoins .

- Les classes de GS

La classe est organisée en 4 groupes en fonction des résultats aux évaluations initiales (G1 : élèves ayant les meilleurs résultats) .

★ Chaque groupe bénéficie d'un entraînement en compréhension, phonologie et code alphabétique. La durée varie en fonction des progrès .

★ À certaines périodes, un entraînement complémentaire (catégorisation, flexibilité...) est proposé aux élèves en fonction des besoins .

Certaines séances peuvent être conduites en demi classe (jusqu'à 14 élèves) par exemple en code alphabétique pour les élèves plus performants. Les situations d'apprentissage accordées à la phonologie et à la compréhension se déroulent en groupe plus restreint (de 4 à 6 élèves).

Deux objectifs pédagogiques sont fixés pour les enseignants :

- Organiser des entraînements réguliers et structurés. Cela signifie :

★ Construire une progression par groupe, cohérente avec les objectifs d'apprentissage et pertinente avec les besoins des élèves

★ Réguler les séances en fonction des groupes

- Mettre en lien les entraînements et les tâches complexes

★ Utiliser le matériel pédagogique du programme en dehors des temps d'entraînement

★ S'appuyer sur les acquis et les réinvestir explicitement dans les situations de classe ordinaires

Les situations proposées sont ritualisées et sécurisantes :

★ Une seule compétence visée

★ Un groupe mis très rapidement au travail

★ Des séances à la portée de tous les élèves, qui peuvent enfin réussir

et permettent la mobilisation permanente de chacun :

★ Des situations requérant l'avis de tous (Compréhension)

★ Des exercices en chaîne, mobilisant deux ou trois élèves (Phonologie)

★ Des reprises en chœur en lecture (code alphabétique)

La confiance en la capacité d'apprentissage des élèves et l'estime de soi sont entretenues, soutenues, valorisées voire restaurées.

Documents joints :

• *Programmations des ateliers en classe*

◦ *L'organisation en MS-GS*

◦ *L'organisation en GS*

La place et le rôle de l'enseignant sont fortement questionnés dans le programme qui attend une

individualisation de la relation avec les élèves dans l'analyse de leurs réponses :

- ★ Interroger chaque élève à tour de rôle et lui laisser le temps de répondre
- ★ Écouter, analyser ses réponses, essayer de comprendre
- ★ Repérer les réussites, les erreurs, les obstacles

dans les propositions de relances adaptées

- ★ Intervenir pendant le temps d'apprentissage et non après
- ★ Adapter ses questions au type d'erreur relevé
- ★ Solliciter plusieurs fois pour faire répéter, reprendre un exemple proche
- ★ Réinvestir les réussites dans les autres temps de la classe

Le programme ne nécessite pas nécessairement de moyens supplémentaires mais impose de réunir au sein de l'équipe des conditions favorables :

- Mobilisation des enseignants de petite section participant aux décloisonnements : Respect de ½ heures et contraintes dans la prise en charge des petits en début d'après-midi ;
- Souplesse d'intervention des intervenants extérieurs qui rencontrent des difficultés pour faire coïncider leurs interventions avec les plages horaires du programme;
- Gestion des contraintes pour les classes bénéficiant d'activités en dehors de l'école (piscine, utilisation de structures sportives...);
- Rigueur dans la conduite des cours doubles : obligation d'autonomie plus forte et plus fréquente notamment pour les élèves qui ne bénéficient pas du programme ;
- Organisation des projets de classe autour des activités du programme LECTURE
- Obligation pour les enseignants d'ajuster leur programmation pour assurer la mise en œuvre des programmes pour l'école maternelle.

Les éléments du programme lecture qui apparaissent particulièrement pertinents pour réduire la difficulté scolaire sont :

- Travailler avec des petits groupes (de 4 à 7 élèves) de niveau homogène
- Favoriser et organiser le travail en autonomie
- Travailler une compétence à la fois
- Proposer aux élèves des entraînements correspondant à leur « zone proximale de développement »

Les entraînements :

- Respecter la fréquence des entraînements et l'augmenter pour les élèves les plus faibles
- En début de séance, rappeler la séance précédente (possibilité de la faire rappeler aux élèves, mais sans l'inclure dans la durée de la séance).
- Lors de la présentation de la séance du jour, expliquer à quoi sert l'entraînement et l'objectif du jour.
- En fin de séance, rappeler ce que les élèves ont appris.
- Refaire un exercice plusieurs fois si les élèves ne réussissent pas ou répondent laborieusement.
- Répéter les séances tant qu'elles ne sont pas maîtrisées par plus de deux élèves du groupe

Le rôle et la place de l'enseignant :

- Solliciter tous les élèves du groupe individuellement, chacun son tour, de façon systématique et ordonnée et proposer systématiquement une validation collective
- Faire préciser ou reformuler les réponses si besoin
- Ne pas influencer les réponses des élèves par des questions trop précises ou donnant une partie de la réponse

L'évaluation et le suivi des progrès des élèves

- Evaluer régulièrement à l'aide d'outils normés.

- Collecter et analyser les résultats des élèves au fil de l'entraînement.
- Réguler la constitution des groupes et l'action d'enseignement selon les besoins des élèves.



Pour en savoir plus :

- Le programme PARLER - <http://www.programme-parler.fr/>
- L'article Des sons et des lettres paru dans le Monde le 3 septembre 2012 - http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2012/09/03/des-lettres-et-des-sons_1754912_3208.html

Des actions massées pour faire réussir les élèves

Fiche 10 – Les Modules d'Approfondissement des Compétences en Langue Orale en MS

Il existe dès la maternelle des écarts importants dans la construction du langage. Une grande partie des élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture le sont parce que leur langage est insuffisamment construit et pour certains dramatiquement faible. C'est cette inégalité linguistique qu'il faut s'attacher de combattre.

Cela ne peut se faire que par une démarche extrêmement volontariste, organisée, programmée, un véritable enseignement actif de la langue orale. C'est seulement ainsi que l'école peut garantir des apprentissages effectifs pour la plupart des enfants issus des milieux populaires.

Les **MACLO** sont une transposition des **MACLÉ** au niveau de l'école maternelle. C'est avant tout le langage oral qui est ciblé.

Les **MACLO** s'inscrivent dans une démarche volontariste du développement du langage pour la réussite des élèves :

- Par une action forte et ciblée sur les MS et les GS qui restent encore en difficultés langagières à l'entrée au cycle 2
- En contribuant de façon volontariste à l'atteinte des objectifs présentés dans l'annexe 1 de la circulaire de rentrée 2007 pour les compétences de base en français (Palier 1 du socle).
- Quelles sont les conditions de la réussite de cette pédagogie ?
 - Fonctionner en petits groupes de langage axés prioritairement sur les enfants en retard dans l'acquisition du langage
 - Privilégier les situations de réitération, à partir de thèmes et de situations déjà explorés.

- Construire et utiliser avec l'élève des « albums-échos » ; premier « récit de vie », en différé sur des situations vécues qui ont été photographiées.
- Élaborer, là aussi à partir des intérêts et des productions spontanées des enfants, des albums en syntaxe adaptée de contes et de récits dont le texte est reconstruit à partir des illustrations pour viser spécifiquement le travail de complexification sur le langage oral.
- Se positionner correctement en tant que pédagogue dans la ZPD (Zone Proximale de Développement)

En langage oral, 3 axes sont à investir :

- S exprimer
- Comprendre
- Le matériau

La syntaxe

La syntaxe a un rôle moteur transversal. C'est une « compétence-levier ». Ce serait une erreur de penser qu'il est inutile de s'intéresser à la syntaxe de l'enfant tant que ses capacités d'expression et de communication ne sont pas bien assises. En fait progrès syntaxiques et progrès expressifs vont de pair. Sans développement syntaxique, pas de progrès lexical. Sans possibilité d'introduire des précisions, des circonstances, des restrictions, l'enfant ne peut rien faire en production de tout le lexique dont il a déjà imprégné en réception.

Une syntaxe suffisamment construite est aussi la condition d'une pensée causale, plus relationnelle, plus analytique.

Les objectifs syntaxiques que l'enseignant doit avoir prioritairement en tête quand il interagit avec l'élève sont la diversification des pronoms, des temps, des prépositions, l'encouragement à la complexification.

Le vocabulaire

Le travail se base sur le développement d'une liste de mots reposant sur l'observation des élèves, des listes de fréquence et des imagiers dictionnaires. Ces listes font référence au vécu de l'enfant en maternelle, à des situations concrètes.

En terme de situations pédagogiques amenant à développer le lexique, on s'appuie sur :

- le vécu direct (situations, consignes, bilans d'activités),
- le rappel en différé (albums écho déclenchant des répétitions, interactions élèves/enseignant).

Ces deux situations favorisent le travail dans tous les champs du langage oral, et tout particulièrement celui sur les verbes. L'utilisation des imagiers est particulièrement utile pour les noms et les adjectifs. Les jeux : avec le support des imagiers, mais aussi en manipulation directe dans les coins-jeux et (loto, mémoire, jeu de Kim, tris et jeux de catégorisation) les jeux de catégorisation permettent au lexique des noms de s'organiser et de se hiérarchiser pour être mieux fixé et plus aisément mobilisable. À partir de là on peut également travailler le jeu du portrait, et aboutir à des définitions.

Il est aussi important de souligner l'intérêt des jeux de contraire pour organiser le lexique des verbes (entrer/sortir) mais aussi des adjectifs (long/court), des adverbes, des prépositions.

Les coins-jeux rendent possibles des versions particulièrement attrayantes de ces jeux si bien qu'ils peuvent certainement avoir un rôle charnière dans l'acquisition du langage en maternelle.

L'acquisition de l'articulation

Il s'agit de travailler les voyelles en respectant l'ordre d'acquisition suivant :

à partir d'une voyelle unique proche du [a], qui caractérise les premières émissions de l'enfant, on différencie le [a] et le [i] puis construction du triangle de base, [a] / [i] / [ou]

À noter que les enfants de langue arabe ne disposent avec cette langue que de ce triangle, ils doivent apprendre les autres voyelles à l'école.

[é] / [è] assez différenciés

émergence des nasales [in] / [an] / [on]

[u], [e] / [eu] sont plus fermés et formés en avant

puis différenciation supplémentaire des sons ouverts ou fermés variables suivant les régions.

Le travail sur les phonèmes vocaliques s'appuie essentiellement sur les comptines.

Les phonèmes consonantiques émergent et se différencient par un travail sur les paires distinctives. (poule/boule)

Les **MACLO** s'inscrivent dans une démarche volontariste du développement du langage pour la réussite des élèves :

- Par une action forte et ciblée sur les MS et les GS qui restent encore en difficultés langagières à l'entrée au cycle 2
- En contribuant de façon volontariste à l'atteinte des objectifs présentés dans l'annexe 1 de la circulaire de rentrée 2007 pour les compétences de base en français (Palier 1 du socle).

Les **MACLO** sont destinés aux élèves de MS qui, aux mois de mars/avril, sont encore en difficultés langagières. Ils seront pris en charge plutôt l'après-midi en petits groupes de besoin (4 à 6 enfants) pour une durée de 3 à 4 semaines.

Le groupe d'enfants en difficultés langagières est encadré par leur propre maîtresse ou par une autre maîtresse particulièrement compétente en pédagogie du langage.

L'encadrement des autres élèves est réalisé par les autres maîtresses, les ATSEM, les assistants d'éducation, les maîtres E, les maîtres supplémentaires.

Dans ces autres groupes, les activités peuvent ou non être à dominante langagière.

Elles doivent être adaptées aux compétences pédagogiques diverses des animateurs. Ces groupes peuvent tourner sur différents ateliers. Les animateurs peuvent changer d'atelier de même que les enfants. Par contre, les groupes de besoin restent stables.

Pour les élèves de GS restant en difficultés langagières, cette prise en charge s'effectue au début du premier trimestre.

Ces élèves seront particulièrement signalés et accompagnés lors de la passation des épreuves permettant d'établir un bilan des acquis en fin de GS dans le cadre du dispositif de prévention de l'illettrisme et du « tuilage » des élèves les plus fragiles dès les premières semaines du CP à l'école élémentaire.

1. Évaluation de départ qui devra être adaptée en fonction des compétences du palier 1 du socle commun.

Elle est réalisée en amont du lancement des **MACLO** et permet de préciser quels problèmes doivent être prioritairement résolus au sein des groupes de besoin : levée d'inhibition, construction de la syntaxe

2. Évaluation finale

Avec la même grille afin de mettre en évidence une dynamique de progrès

Les supports et activités

- **S'exprimer**
- Faire parler fort, chuchoter, chantonner
- Reprendre des comptines, les jouer à 2
- Utiliser une marionnette
- Le journaliste : un rituel en amont
- Agir et dire ou dire et agir

- **Comprendre en littérature**
- Raconter, lire, raconter, lire....
- Décrire des illustrations
- Raconter une histoire à partir des illustrations
- Varier les dispositifs de présentation
- Parler de l'histoire, manipuler l'histoire avant sa présentation en classe

- **Comprendre la vie de la classe**
- Jeu des objets : lier objet/action
- Jeu du robot : écouter et agir
- Jeu de conversation : écouter et agir
- Construire les outils de la classe en amont

- **Maîtriser le matériau**
- Le lexique
- Structure syntaxique

Multiplier les situations de langage est nécessaire mais pas suffisant pour l'émergence de telle ou telle forme syntaxique ciblée.

« *Les albums-écho et les albums en syntaxe adaptée vont fournir de nouvelles armes d'usage aisé pour assister tous les élèves, quel que soit leur âge et leur niveau de compétence. Évaluer et équiper en syntaxe adaptée sont les deux fondamentaux de la formation du pédagogue.* » **Philippe Boisseau**⁷

Les albums-échos

L'élève peut rencontrer trois types de difficulté :

- le mutisme
- des difficultés comportementales
- une langue différente école-famille

Ils concernent des événements dont les enfants sont les personnages principaux (recette de cuisine, anniversaire, activité psychomotrice...). Ils sont destinés à faire réagir les élèves devant les photographies. Il convient, pour la réalisation des albums, de garder les photos les plus intéressantes après les avoir testées au préalable devant les élèves.

Le texte accompagnateur est un texte obéissant aux structures de l'oral (avec des pronoms), et se situant un peu au-delà des possibilités des élèves. Il peut être ambitieux en ce qui concerne les complexités. (pour que, parce que, quand...). Il est important que l'élève puisse présenter SON album.

On peut réaliser sur le même thème trois albums : un facile, un moyen, un difficile...

Il vaut mieux produire 3 albums de 7 pages plutôt qu'un seul, géant, de 20 pages. Il est important de se fixer des objectifs.

Album à la première personne.

- 6 ou 7 photos de l'enfant en situation (activités technologique ou culinaire par exemple)
- Enregistrement des productions orales spontanées de l'enfant.
- Dans l'album, reprise de ce que l'enfant a dit mais complexifié

Cette trace écrite permet à l'adulte de trouver plus aisément le « feed-back » adapté qui fait progresser l'enfant. L'enseignant tient des objectifs ciblés pour un enfant à cet instant. C'est un outil individualisé de progression.

⁷Philippe Boisseau a été instituteur, rééducateur, puis I.E.N, actuellement honoraire.

Album-écho du MOI-JE

L'enseignant est le chef d'orchestre. Un enfant pose la question, l'autre répond. L'enseignant peut reprendre le feed-back en assistance puisqu'il n'est plus l'acteur. Ce principe est à utiliser après l'album-écho précédent car plus difficile.

Album-écho à la troisième personne

Ce n'est pas un enfant qui parle, mais le groupe d'enfants ayant vécu la situation.

Les albums réécrits en syntaxe adaptée.

La syntaxe adaptée consiste à proposer aux élèves un texte réécrit dans une syntaxe qui lui permet de comprendre et de s'approprier l'histoire, tout en se situant à un niveau immédiatement supérieur à ses possibilités pour le faire progresser.

Cette réécriture s'appuie sur des règles strictes :

- Progression d'après une échelle de complexités
- Utilisation des techniques de l'oral, ces techniques étant au service de l'acquisition des complexités.
- Références à des listes syntaxiques correspondant à chaque âge.
- Objectif prioritaire : cultiver l'oral

Pour tous les textes de ces albums, on s'appuiera sur les émissions spontanées des enfants (toutes les fois que cela est possible), mais aussi sur les quatre documents fournis par **Philippe Boisseau** : les dix règles d'équipement, les complexités, les présentatifs, la programmation pour la maternelle. S'agit-il de lire un livre, ou de raconter un livre ? S'il s'agit de lire, comme on le fait pour une personne ne sachant ou ne pouvant pas lire, on « prête » sa voix. Dans ce cas, l'intégrité du texte est respectée et le style et la syntaxe de l'auteur contribuent à un enrichissement culturel.

Mais il s'agit de raconter un livre, l'objectif est que l'auditeur puisse s'y impliquer, et donc le comprendre. Dans ce cas, le livre est rendu accessible à la compréhension.

C'est pour cette raison que la narration d'un livre (domaine de l'écrit) transposée dans le domaine de l'oral rend ce livre accessible et le transforme en outil pédagogique pour les élèves en difficultés langagières.

L'album en syntaxe adaptée n'est pas à utiliser comme un album ordinaire, mais comme un document de l'oral. Cette distinction est importante au sens où la culture du livre peut rebuter certains à modifier le texte de l'auteur, avec l'appréhension de l'« appauvrir » aussi.

Nous ne sommes pas dans la structure de l'écrit, mais dans celle de l'histoire contée oralement. Et à ce titre, les techniques apportées (utilisation des pronoms, détachement du sujet..) correspondent à celles utilisées par les professionnels de l'oral (conteurs, etc...)

Les livres écrits en syntaxe adaptée sont des « livres à parler »

« Toucher au texte d'auteur, c'est un tabou ? » Pour faire progresser des élèves en difficulté, ce débat n'a pas lieu d'être.

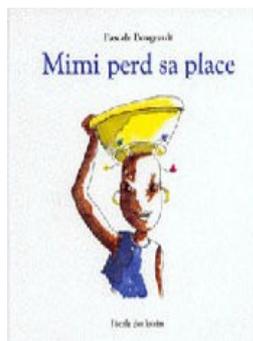
Le livre en texte intégral aussi, bien - sûr, sa place dans la bibliothèque de la maternelle : il ne répond pas au même objectif et peut côtoyer le livre modifié en syntaxe adaptée.

Quelques livres réécrits qui ont fait leurs preuves :

« **Mimi perd sa place** » à l'école des loisirs Mimi perd

A la fontaine, Mimi, la petite Mais voilà qu'arrive Kokuvi dans

« Maman ! Au secours ! »,

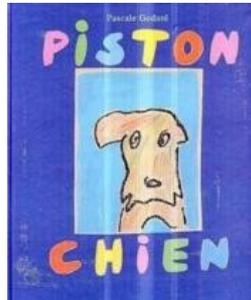


partir de l'album de **Pascale BOUGEAULT** sa place 1993 - 3 à 5 ans

africaine attend son tour pour avoir de l'eau. qui refuse de faire la queue. Retrouvez Mimi

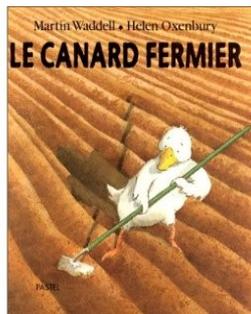
« Mimi et Angelo

« *Piston chien* » à partir de l'album de **Pascale GODARD** 1997 Ecole des Loisirs

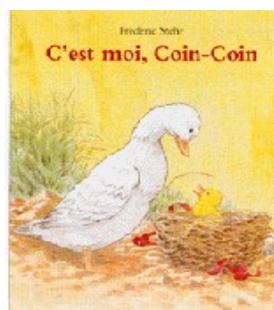


« *Canard fermier* » à partir de l'album de **Martin WADDELL** 1999 PASTEL

Il était une fois un canard qui vivait avec un fermier très paresseux. Le canard s'épuisait au travail. Le fermier grossissait dans son lit. Une telle situation ne pouvait plus durer...



« *C'est moi coin-coin* » à partir de l'album de **Frédéric STEHR** 2 à 4 ans Ecole des Loisirs 1998



Le vocabulaire : les imagiers

L'imagier est réparti en plusieurs domaines, comprenant des mots issus de la liste des 750 mots de base pour les trois ans (Annexe 7), 1750 à quatre ans (Annexe 8), 2700 à cinq ans. Il existe une corrélation entre le nombre de mots connus à la sortie de la maternelle et les aptitudes à apprendre à lire.

Une étude menée par le Ministère de l'Éducation Nationale à la fin des années 1990, indique qu'un élève qui ne maîtrise que 600 mots au sortir de la maternelle va à l'échec assuré en apprentissage de la lecture, et ceci quelle que soit la méthode. Inversement, un élève qui maîtrise 3000 mots à la même période apprendra à lire au CP, là aussi quelle que soit la méthode.

La syntaxe et le vocabulaire vont de pair. L'expérience montre que les noms et les adjectifs sont difficiles à acquérir. Les imagiers sont un document privilégié pour ce travail, et l'album-écho permet de partir d'un support pour évoluer.

L'articulation : les comptines

La recherche sur l'apprentissage de la langue orale ne peut se passer d'une réflexion sur l'articulation. Les enfants de culture maghrébine dont la langue maternelle utilise trois voyelles rencontrent de grandes difficultés pour étendre leur registre phonétique. Les travaux de **Jakobson**⁸ donnent des pistes pour entreprendre une progression dans l'apprentissage de l'articulation, notamment en s'appuyant sur des comptines utilisant les paires distinctives.

De tradition orale à la genèse inconnue, la comptine, toujours rythmée, est parlée ou chantée.

Actuellement, le terme de comptine est utilisé par extension pour désigner des chansonnettes, des jeux dansés, des brefs poèmes, des formulettes aux sonorités étranges ou comportant un suspense, accompagnant l'enfant entre 2 et 6 ans, tout au long de son développement.

Le texte

Les comptines n'ont pas de signification rationnelle, mais sont une jonglerie avec :

- des mots choisis pour leur sonorité,
- des mots inventés,
- des onomatopées.

Il s'agit d'un texte court, vite retenu, dont les rimes, mais surtout les assonances, c'est-à-dire les rimes imparfaites, s'appuient sur la syllabe accentuée.

Le rythme et la mélodie

Les comptines sont faites pour être dites en accentuant chaque syllabe. Elles parlent et chantent à la fois :

- sur une musique élémentaire (une, deux, trois notes),
- selon des cellules rythmiques simples, très souvent communes à plusieurs comptines.

Le rythme est souvent proche de celui, naturel, des enfants : tempo lent pour les balancements, modéré pour les marches, rapide pour les sauts ou les courses. La pulsation est toujours suivie spontanément lorsque les enfants se déplacent sur une comptine. Enfin, le rythme et la mélodie aident à la mémorisation.

Les comptines procurent du plaisir et permettent aux enfants d'exprimer des émotions, des sensations ainsi que des sentiments. Après une séance de motricité ou un moment d'activités en groupes, un retour au calme s'impose : enseignant et enfants récitent alors ensemble pour apaiser la classe.

Il faut également souligner que ces comptines font appel à une culture traditionnelle et donnent ainsi une base commune à tous, ce qui procure un sentiment d'existence et réduit les inégalités sociales ainsi que les barrières culturelles. Grâce aux comptines en langue française, les enfants

⁸**Roman Ossipovitch Jakobso** est un penseur [russe](#) qui devint l'un des [linguistes](#) les plus influents du [XX^e siècle](#) en posant les premières pierres du développement de l'[analyse structurelle](#) du [langage](#), de la [poésie](#) et de l'[art](#).

non-francophones ou d'origine étrangère peuvent en effet s'imprégner de la culture française et avoir une culture commune, différente de la leur.

Les comptines facilitent l'intégration au groupe : plaisir de dire ensemble, avec l'adulte, apprentissage de règles de vie communes, identité de groupe, etc. Elles créent des moments de don et de partage entre l'adulte et les enfants qui traduisent intensément le plaisir d'être et d'être ensemble. Le contact est immédiat et le plaisir à un effet de contagion, car il fait appel à la gestualité et au jeu. Les enfants disent et/ou chantent ensemble. Ainsi, les comptines favorisent l'ancrage au monde ainsi que l'acculturation. Elles viennent prendre leur place dans les apprentissages essentiels du « fond culturel » collectif de l'enfant : il peut jouer avec les mots qui lui viennent de l'autre, il peut inventer des musiques qui vont vers l'autre, il peut inventer et communiquer.

De plus, elles attirent l'attention et favorisent l'écoute de celui qui récite (respect de l'autre). Elles permettent également à l'enfant de prendre de l'assurance lorsqu'il récite seul devant les autres.

Enfin, transmises à la maison, les comptines apprises à l'école favorisent la liaison avec la famille.

Compétences dans le domaine de la langue

Un des objectifs principaux de l'Ecole Maternelle est d'apprendre à parler, à communiquer et à échanger avec son entourage, ainsi que de développer les différentes fonctions du langage. Cet enrichissement de la langue orale des enfants peut se faire par l'audition et la répétition de comptines, grâce à l'apport d'éléments linguistiques variés : vocabulaire, expression et structure.

De nombreuses comptines présentent un intérêt particulier pour la prononciation et pour la distinction auditive. Ainsi, en petits groupes, l'enseignant peut questionner les élèves pour favoriser une prise de conscience des sons particulièrement mis en relief dans une comptine. Ce type d'activité ne prétend pas traiter, mais plutôt assouplir, discipliner lucidement l'émetteur et le récepteur en jouant, détecter des problèmes éventuels, faire repérer des phonèmes d'opposition pertinente, ce qui est une composante essentielle de la connaissance de l'oral.

Les compétences relatives au langage sont nombreuses et les comptines semblent plus particulièrement appropriées pour atteindre les suivantes :

- ▶ prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible quant à la prononciation et à l'articulation
- ▶ identifier des éléments de la langue parlée, les isoler, les reproduire, les associer, les agencer,
- ▶ dire et mémoriser des textes courts.

Les comptines et jeux de doigts :

<http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/maternelle/doigt1.htm>

Des comptines classées selon leur intérêt du point de vue du code de l'écrit :

Des comptines pour bien articuler, des comptines pour répéter des sons, des comptines pour travailler des structures de phrases, des comptines pour écrire... Un certain nombre d'exemples sont proposés.

[http://educ73.ac-grenoble.fr/nectar/nectar_enseignant/docs_p\[...\]](http://educ73.ac-grenoble.fr/nectar/nectar_enseignant/docs_p[...])

Des actions massées pour faire réussir les élèves

Fiche 11 – Les Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture- Ecriture en GS

Qu'est-ce qu'un MACLÉ⁹ ?

Conçu par une équipe autour du chercheur **André Ouzoulias**¹⁰, le **MACLE** est un décloisonnement massif et concentré dans le temps pendant lequel un seul domaine, la maîtrise de la langue écrite, lecture/écriture, est travaillée avec tous les élèves d'un même niveau. Cela permet à des élèves, notamment les moins avancés dans l'acquisition de la lecture, de travailler au sein de l'école, dans des groupes à effectifs très réduits. La durée est de trois semaines, à raison d'une heure et demie par jour au minimum et au mieux, une demi-journée. Cela nécessite donc un encadrement plus important, des ressources humaines et matérielles, un engagement de tous.

Qu'est-ce qu'un MACLE ?

Une intervention massive et concentrée, visant une accélération des apprentissages pour les élèves les moins expérimentés. Au minimum une période de trois semaines successives pendant lesquelles, à raison d'une heure et demie au moins chaque jour (et si possible, toute la demi-journée), tous les élèves d'un même niveau d'enseignement bénéficient d'un encadrement significativement plus important que celui de leur classe habituelle.

Il faut pouvoir réaliser des groupes de besoin dont la taille est adaptée aux caractéristiques des divers élèves. (Maximum six élèves pour les plus faibles lecteurs) S'il y a un enseignant surnuméraire, on peut organiser des groupes homogènes de besoin pendant une heure et demie et des groupes hétérogènes de projets pendant le reste de la matinée. Ces groupes de projet visent à amener les élèves à produire des textes et à le faire en s'appuyant sur des lectures.

Les objectifs

En GS, on visera l'identification de la fonction des différents supports de l'écrit, la compréhension que l'écriture note du langage, la notion de mots, la découverte du principe syllabique et l'apprentissage du nom des lettres. Le **MACLE** doit permettre une accélération de l'apprentissage en lecture pour les élèves les moins expérimentés.

Le **MACLE** s'appuie sur « un apprentissage massé » où le temps joue un rôle dans la consolidation et l'automatisation des connaissances (par opposition à « un apprentissage distribué »).

Les élèves les plus en difficultés bénéficient d'un apprentissage « massé », portant sur des tâches répondant bien à leurs besoins et dans des petits groupes. À l'expérience, un bon programme réalise toujours un équilibre entre trois activités :

- Des activités centrées sur la compréhension des textes

Identifier les difficultés qu'on peut rencontrer (traitement des substituts et notamment des pronoms,

identification des personnages dans le dialogue, reconstruction de la chaîne des événements, etc.)

Ces activités sont réalisées à partir de textes lus par l'adulte.

Écouter, dire, lire, raconter.

Les enfants sont mis dans une position de réception de textes lus par l'adulte. Situation proposée au moins une fois par jour, par exemple au début et en conclusion d'un groupe de besoin.

Objectifs: familiarisation par imprégnation, avec « la langue dans l'écrit » (syntaxe, vocabulaire, modes d'énonciation). Mettre les enfants en confiance avec le monde de l'écrit, nourrir l'imaginaire.

L'exploitation ne doit pas tuer le plaisir de l'histoire ou du texte.

- Qui a raison ?

Une histoire sans illustration est lue. Chaque enfant reformule et décrit « ce qu'il a vu dans sa tête » . On se pose la question : qui a raison? Et on compare avec la proposition de l'illustrateur.

⁹MACLÉ : Module d'Approfondissement des Compétences en Lecture et Écriture

¹⁰ Professeur agrégé de philosophie, **André Ouzoulias** est impliqué dans la formation initiale et continue des maîtres depuis 1980 comme psychopédagogue.

Ses recherches et ses productions portent principalement sur les apprentissages en lecture-écriture et leurs difficultés.

- Récit en images, images en récit.

On choisit un album parfaitement connu. On propose les illustrations les plus représentatives des principales phases de l'histoire. La tâche de l'enfant est de reconstruire la séquence narrative en remettant en ordre les illustrations et en disant le récit avec ses propres mots. (uniquement un ou deux enfants effectuent cette dernière tâche)

Cette activité peut servir de point de départ à un atelier d'écriture :

- Soit on ré écrit la même histoire.
- Soit on lui donne une suite, on la transforme, on change de point de vue, on la transpose dans un autre temps, un autre lieu...

Dire/lire

- Différence langue écrite / langue orale.

L'enseignant raconte plusieurs fois une histoire (oralité); le même exercice est demandé aux enfants : dire une histoire de mémoire, puis la lire à haute voix. Parcourir le chemin inverse ; lire une autre histoire, puis la dire de mémoire. L'objectif est ici d'expérimenter les différences entre langue orale et langue écrite.

- Club poésie : une fois par semaine les élèves viennent dire et écouter des poèmes. On ne recherche pas la performance mnésique mais la « poétisation de la parole »
- Un « lu pour vous » : un élève présente un article de journal ou un documentaire en relation avec l'actualité. Un extrait est lu à haute voix.
- Des histoires pour les petits.

Utiliser des supports écrits divers et comprendre leur fonctionnement propre.

- La presse :

Support le petit quotidien : Mon quotidien pour les enfants de CE2, le Petit quotidien pour les enfants de CP et Quoti pour les enfants de GS.

Un moment est prévu en fin de séance pour les échanges sur les lectures des uns et des autres.

- Pour favoriser les apprentissages méthodologiques en documentation :

Repérer le plus rapidement possible la page et le paragraphe d'un livre où l'on trouvera la réponse à

une question donnée. Dans un premier temps l'élève va chercher dans un seul ouvrage, dans un second temps il dispose de plusieurs ouvrages.

Identifier et résoudre des problèmes de compréhension.

Des questions types pour favoriser la compréhension :

- Où et quand se passe l'histoire?
- Combien y-a-t-il de personnages?
- Qui parle?
- Il s'agit de développer l'auto contrôle.
- A la fin d'un paragraphe, est-ce qu'on arrive à résumer ce qu'on a lu?
- A la fin de la lecture, est-ce qu'on arrive à donner un titre au texte et à le résumer?

On peut travailler sur les inférences.

- Des activités centrées sur l'appropriation du pluri-système orthographique

Référence : Nina Catach : le système orthographique français fonctionne à partir de trois principes: la graphophonologie, la morphologie lexicale (qui permet de distinguer les homophones comme « saut », « sot » et « seau ») et la morphosyntaxe (marqueur du genre et du nombre sur le groupe verbal et du nombre sur le verbe).

Les activités possibles sont : l'automatisation des conversions graphèmes-phonèmes, l'usage automatique des règles de voisinage les plus fréquentes, la découverte des relations graphophonologiques.

- Des activités centrées sur la production de textes:

40 à 50 % du temps est consacré à la production de textes.

Le **MACLE** ne se substitue pas aux autres formes de prévention et de remédiation des difficultés. Il permet encore moins de faire l'économie d'une politique globale et continue, dans l'école et

autour d'elle, visant l'appropriation des usages sociaux de l'écrit par tous les enfants. C'est une réponse pertinente dans la mesure où il mobilise intensément les équipes de maîtres au bénéfice des élèves les plus fragiles et met en scène cette mobilisation, d'abord aux yeux des enfants et des parents. De plus, au cours de ces activités, surtout s'ils sont en petits groupes, les enfants vont pouvoir « parler de leurs problèmes de lecture » et leur chercher des solutions. Ils vont pouvoir clarifier pour eux-mêmes les compétences sur lesquelles ils doivent se concentrer. Cela les aide à entrer de façon plus consciente et plus efficace dans cet apprentissage. Enfin, au fil des progrès observés, l'élève se sent et se sait progresser.

Lorsque les activités sont adaptées aux besoins des élèves, définis préalablement par une évaluation diagnostique en amont, les **MACLE** ou les **MACLO** sont un moyen supplémentaire pour prévenir les difficultés en maîtrise de la langue à divers moments du parcours de l'élève.

Pour en savoir plus :

- **Un article et des ressources sur le site de la circonscription des Mureaux:**
<http://www.ien-mureaux.ac-versailles.fr/spip.php?article103>

Aider les élèves au delà de la classe

Fiche 12 – L'aide personnalisée

La classe est le lieu fondamental de gestion de la difficulté d'apprentissage. Ce qui s'y joue, durant la journée scolaire et tout au long des vingt-quatre heures de la semaine, entre l'enseignant et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part, se révèle déterminant. Un maître qui sait organiser des situations d'apprentissage, simultanément pour tous et appropriées à chacun dans sa singularité, offrira des occasions d'apprendre bien plus efficaces que tout autre dispositif annexe. Le concept de **différenciation pédagogique** demeure plus que jamais d'actualité. Savoir enseigner, c'est savoir faire apprendre et cela suppose d'adapter et d'aménager les conditions d'apprentissage pour garantir qu'elles correspondent aux besoins particuliers de chacun.

Il convient donc pour faire réussir les élèves d'articuler l'action et l'aide en classe et la mise en œuvre de dispositifs complémentaires au sein du cycle et en périphérie du temps scolaire, non pas dans une simple juxtaposition mais au contraire dans une étroite articulation et avec le souci d'une constante régulation.

L'aide personnalisée complète les formes d'aide déjà mises en place pendant le temps de classe (décloisonnement, petits groupes, prise en charge individuelle, différenciation...). La mise en place de l'aide personnalisée ne remet pas en cause ni ne met en péril aucune autre modalité d'aide déjà éprouvée au sein des classes et des écoles. Il s'agit bien d'un moyen supplémentaire dont disposent les enseignants pour construire des programmes et des parcours d'aide et de progrès toujours plus efficaces.

Les équipes pédagogiques doivent focaliser l'analyse des difficultés et l'aide personnalisée sur les compétences listées dans les programmes dans les champs disciplinaires à privilégier que sont langage, la compréhension de textes entendus, les mathématiques.

On privilégiera les activités sollicitant fortement l'activité intellectuelle des élèves, leurs capacités de réflexion.

Par exemple : « **apprendre à faire des boucles** » relève davantage du travail quotidien en classe, en revanche « **apprendre à comprendre un album** » est un travail pertinent en aide personnalisée parce que la médiation du maître est indispensable et parce que l'élève bénéficie d'un étayage adapté à ses difficultés dans le cadre d'un tout petit groupe de niveau homogène.

L'étayage du maître doit être très fort : il faut contraindre les élèves à réfléchir.

La méthode consiste à différer l'action car les élèves sont sans cesse dans un rapport direct au monde. Quand ils font, ils ne réfléchissent pas. On met trop vite les élèves face à la tâche sans véritable activité intellectuelle de leur part. Une des raisons est que l'enseignant reste focalisé sur l'idée de production. La concentration est sur la tâche au détriment de l'activité intellectuelle qu'elle met en œuvre chez l'élève. C'est le langage qui permet à l'élève de comprendre ce qu'il

fait, sa stratégie. Il faut permettre à l'élève de conscientiser le travail intellectuel qu'il opère. Dire avant comment on pourrait faire, quelles sont les stratégies que l'on va mettre en œuvre, solliciter les objets et les pratiques par une représentation mentale.

Faire verbaliser l'élève à propos de la tâche :

- **Sens** : quel sens je donne à ce travail, pourquoi cet apprentissage est important, à quoi il va me servir ?
- **Compréhension** : faire reformuler la consigne ou l'énoncé, traduire la consigne en actions
- **Démarche** : comment je vais m'y prendre, par quoi je commence, est-ce que ça ressemble à une autre tâche déjà effectuée ?
- **Outils** : de quoi vais-je avoir besoin ? quels outils sont disponibles ? y a-t-il des aides dans la classe ?
- **Critères de réussite** : j'aurai fini et réussi quand ...

Pour les élèves parlant peu, c'est le maître qui va dire, expliciter la tâche et l'apprentissage sous-jacent. On va mettre des mots sur l'activité, sur son sens, sur les démarches.

Mettre en réussite des élèves :

- Tâche réalisable
- Compétence ciblée, précise
- Des progrès mesurables facilement, des progrès atteints à court terme
- Valorisation par la prise de conscience par l'élève du progrès constaté (il réalise l'écart entre ce qu'il ne savait pas faire avant l'aide et ce qu'il sait faire maintenant ce qui suppose d'associer l'élève à l'évaluation), par la verbalisation du maître, par la communication aux familles, par le lien avec la classe.
- Penser la progressivité des tâches
- Etayage du maître (soutenir, conforter, encourager, reformuler ...)
- Favoriser les liens avec la classe et le réinvestissement en classe des progrès réalisés en AP

Communiquer avec les familles :

Il faut valoriser les progrès par le dialogue et la collaboration avec les parents. L'AP dans ces conditions développe l'estime de soi pour l'élève mais aussi pour les parents.

Ritualiser la séance :

- Ouverture de la séance : lien avec la classe, ce qui s'est fait dans la journée, faire le point sur ce que l'élève sait déjà ...
- Clôture de séance : mettre en mots ce qu'on a fait, ce qu'on a appris

Diversifier :

- Varier les supports, les chemins proposés pour dépasser la difficulté

Utiliser des aides :

- Inviter l'élève à utiliser les référents présents dans la classe (affichages, ...) pour mieux comprendre, mieux mémoriser, faire des liens
- Réinvestir les outils de classe

Penser la posture de l'enseignant et démarche pédagogique :

- Changer de posture et adopter une démarche adaptée aux besoins des élèves.
- Eviter le frontal, le guidage permanent.
- Favoriser la démarche par essais/erreurs, la recherche de solutions par l'élève.

Le maître cherchera à analyser les procédures utilisées par l'élève pour proposer l'étayage dont il a besoin.

Proposer des situations bien adaptées :

1) Le jeu :

Il doit bien répondre à la compétence visée, on évitera de se laisser envahir par le jeu lui-même. Ne pas perdre de vue qu'on ne cherche pas à ce que l'élève joue mieux mais à ce qu'en jouant, l'élève atteigne l'objectif d'apprentissage que s'est fixé le maître. Il faut savoir s'arrêter en cours de jeu pour faire expliciter les procédures (comment a fait l'élève pour résoudre le problème), et pourquoi pas changer momentanément de support pour travailler ce qui fait obstacle pour revenir au jeu par la suite.

2) Le projet :

A travers un projet l'élève construit des compétences. La trace ou l'objet fini valorise l'élève et donne un sens à ses efforts. Le projet peut parfois être réinvesti en classe, communiqué aux autres, voire leur servir. Exemple : fabriquer un compteur ou un jeu de dominos. L'élève est valorisé car il devient une ressource pour les autres.

3) Des situations plus proches des situations proposées en classe :

On évitera de refaire à l'identique ce que l'élève fait déjà en classe.

4) Utilisation de supports :

Album, matériel didactique spécifique ...

Pour en savoir plus :

Le livre de bord thématique publié par la mission départementale en septembre 2011 propose, en s'appuyant sur les premières pratiques d'aide personnalisée observées, quelques pistes de travail afin d'exploiter le plus efficacement en équipe pédagogique ce dispositif d'aide aux élèves.

<http://www.ac-lille.fr/dsden62/spip.php?article2214>



Aider les élèves au delà de la classe

Fiche 13 – La collaboration avec les familles

Nous sommes tous convaincus qu'il nous faut construire un dialogue serein et positif avec les parents autour des difficultés que peuvent rencontrer leurs enfants à l'école sur le plan social, comportemental ou scolaire. Il est nécessaire d'expliquer aux parents qu'à l'école les enseignants aident l'élève à construire des apprentissages.

Notre regard se doit d'être celui qui considère l'élève évoluant dans l'école. Nous devons faire comprendre aux parents que notre regard sur l'enfant est différent du leur. Que malgré la façon d'être de l'enfant à la maison, nous devons lui renvoyer l'image de l'apprenti-élève qui à l'école peut avoir un comportement différent et il est essentiel d'informer la famille sur son évolution. La mise en mots constante de ce que l'on fait, de ce que l'on a fait (à l'aide de supports), de ce que l'on va faire permet à l'enfant et à sa famille d'entrer dans la compréhension de ce pourquoi il vient à l'école.

Mais avant tout, l'école doit être en mesure d'identifier les difficultés que les parents connaissent eux-mêmes dans leur relation à l'école.

De quelles difficultés l'école devrait-elle prendre conscience ?

De la précarité de la vie de ces familles

Les familles sont tellement préoccupées de survivre qu'il n'est pas facile pour elles de s'intéresser à une culture scolaire.

« Quand on est venu saisir nos meubles », raconte une maman, « je n'étais pas à la maison, mais mon fils était là. Voyant faire l'huissier, l'entendant se moquer de la manière dont le logement était tenu, il s'est enfermé dans les toilettes et s'est mis à crier. Quand je suis rentrée, il m'a dit : « maman, je n'ai plus envie de vivre. »

« Nos vies si difficiles tourmentent nos enfants et les empêchent d'être attentifs à leur scolarité et de croire qu'ils peuvent réussir. Les problèmes familiaux comme l'absence d'argent et toute la violence que cela peut faire naître dans les familles, cela les perturbe. Dans nos familles, les problèmes sont davantage partagés avec les enfants : c'est un tort, car cela va les atteindre, mais on ne peut faire autrement car cela les concerne. C'est trop dur pour eux à porter, ce qui fait qu'ils n'ont plus l'esprit libre pour apprendre. »

« Quand un couple divorce, les enfants sont perturbés et ont des difficultés à l'école ; eh bien, pour les exclus, c'est pareil : ils ont divorcé d'avec la société. »

De la peur des parents devant l'école

Elle s'explique par la reproduction d'une génération à l'autre des situations de pauvreté et d'échec scolaire. Beaucoup de parents parlent de la peur d'être convoqués.

« Nous sommes tous, malgré nous, à tort ou à raison, perçus comme des gens de pouvoir qui inspirent la peur. Nous avons, entre autres, le pouvoir de suggérer le placement de l'enfant ou de mettre en route tout un encadrement qu'ils ne peuvent que ressentir comme menace d'un autre monde intervenant dans le leur. »

De la difficulté de comprendre ce qui se passe à l'école et de la difficulté de faire reconnaître ses droits

L'absence de vraies rencontres peut avoir des conséquences graves en termes de réussite car les procédures basées sur le dialogue sont vidées de leur sens. L'institution peut alors être tentée de penser à la place des familles et de recueillir leur accord en profitant de leurs difficultés à comprendre structures et enjeux.

« On ne fait pas le poids contre eux parce qu'ils sont plus intelligents que nous. On est diminué devant les profs, par leur parler, on ne comprend rien. »

De certaines exigences difficiles à satisfaire

L'école demande aux parents d'accompagner son action par l'attention accordée au travail scolaire, l'aide à y apporter, ainsi que par des activités extra-scolaires.

Pourquoi ces « injonctions à collaborer » (**Jean-Pierre Obin**¹¹) sont-elles difficiles à satisfaire par les exclus ?

- Quand on est plus ou moins illettré, lorsqu'on a été soi-même séparé de sa famille, on ne sait pas comment s'y prendre.

« Les parents ne peuvent pas suivre leurs gosses. Les choses qu'on ne peut pas leur expliquer, les

¹¹ Jean-Pierre Obin est inspecteur général de l'éducation nationale

parents ne peuvent pas aller voir un professeur et lui dire : je ne peux pas l'aider. Un gosse qui n'a pas compris en cours, qui rentre chez lui, que les parents ne peuvent pas lui expliquer, il ne va pas faire ses devoirs. Au bout d'une fois, deux fois, on ne va pas chercher à comprendre pourquoi, on va dire : ce gosse-là, il fait ce qu'il a envie, ses parents le laissent, les parents n'ont pas envie qu'il fasse ses devoirs, ils ne s'en occupent pas quand il rentre à la maison. »

- L'exigence de co-éducation est de plus en plus forte au fil des années, voire démesurée par rapport à la vie de certaines familles. Trop vite, les enseignants décrètent que ces parents-là ne s'intéressent pas à l'école, et ils portent sur eux un regard négatif.

« Les efforts que nous faisons ou que font nos enfants ne sont pas vus. »

Du regard que portent les enseignants sur les enfants et leurs parents qui paraissent différents des autres

Les familles ont parfois l'impression que l'École fait des différences entre les enfants. Cela peut conduire ces derniers à un repli sur eux-mêmes ou au refus de s'exprimer pour ne pas s'exposer.

« Comme on vivait en caravane, le gamin était repoussé. Quand on nous appelait, c'était pour nous dire que les enfants étaient sales, qu'ils sentaient mauvais. »

« Un modèle de conduite sociale (...) l'emporte avec ses critères, rendant particulièrement sensible tout ce qui s'écarte visiblement de ce modèle et identifiant négativement et infériorisant ces familles. Il en résulte une conduite de défense. Alors que pour (d'autres) parents, une ligne passe entre les adultes d'un côté formant un ensemble éducatif, et les enfants de l'autre qui font l'objet de soins communs, ici va constamment réapparaître une ligne qui passe entre d'un côté les enseignants et de l'autre côté parents et enfants formant bloc. » (Manuel de Queiroz¹²)

Ces constats doivent nous conduire à agir en professionnels attentifs et vigilants et à créer les conditions favorables à un véritable dialogue et à une collaboration réussie. C'est à dire se donner les moyens de changer de regard.

Qu'est-ce que cela veut dire ?

Connaître

- connaissance de la pauvreté
- connaissance des obstacles qu'elle crée pour la réussite des enfants.

Connaître permet de comprendre et de remettre en question ce que l'on peut appeler une « évidence d'indignité », qui conduit à une logique de la dénonciation.

Comprendre

- Le mot « compréhension » est ambigu : il peut ne signifier que « tolérance » et la compréhension – tolérance peut susciter de mauvaises réponses :
- baisser les bras devant un problème qui nous dépasse
- assister les pauvres
- vouloir les éduquer

Reconnaître

C'est sortir du discours négatif et passer de « connaître » à « reconnaître ».

- La reconnaissance des attentes

Pour les familles pauvres, plus encore peut-être que pour les autres, l'École est le lieu de tous les espoirs.

¹² Jean-Manuel de Queiroz est agrégé de philosophie, docteur en sociologie et professeur à l'université de Rennes 2. Il fut l'un des premiers à s'interroger sur les rapports entre l'école et les familles ouvrières.

- La reconnaissance des droits

Cela rend la dignité à ces familles. En conséquence, il convient de cesser de penser à la place de ceux que l'on considère comme incapables de le faire.

- La reconnaissance des personnes

C'est la reconnaissance des efforts, du courage, des capacités, des richesses intellectuelles.

Le partenariat, dans quel but ?

- pour favoriser la réussite de leurs enfants.

- pour favoriser la réussite des autres aussi (les difficultés que rencontrent les pauvres révèlent, de manière plus aiguë, celles de beaucoup d'autres familles).

- pour que l'École fasse comprendre à tous les élèves que la misère est une violation des Droits de l'Homme. (il s'agit de reconnaître des droits et non pas de pratiquer la charité ou l'assistance).

Changer de regard, c'est pas seulement se laisser interpellé par le Quart Monde, mais c'est aussi lui permettre de participer à la mission de l'École. Il devient acteur. Il peut **agir avec**.

Alors, comment le Quart Monde peut-il contribuer à la mission de l'École aujourd'hui ?

Reconnaître les personnes conduit à poser comme postulat que chacun est éducatible mais à expérimenter que chacun est doué d'intelligence et doit donc être respecté. On pourrait dire que la reconnaissance de la dignité de chacun est simplement idéologique ou relevant de l'éthique. On peut dire aussi que c'est la base de la démocratie.

Mais expérimenter la reconnaissance de personnes qu'on aurait pu ignorer ou mépriser est d'un autre ordre, celui de la raison, qui est par excellence le champ dans lequel travaille l'École.

La reconnaissance des personnes rejoint les caractéristiques de la recherche scientifique. Deux personnes en désaccord doivent :

- considérer loyalement leurs expériences comme également valables et vouloir les rapprocher pour les rendre compatibles,

- considérer leurs mutuelles capacités d'avoir des expériences et de les représenter,

- développer leur capacité conjuguée d'inventer un langage commun permettant de transmettre ces représentations,

- inventer le langage d'une communication sans parasites, sans « bruit » créé par les sentiments. La violence résulte de l'absence d'un langage commun et le refus de reconnaissance est une violence plus forte que l'agression physique.

Quel est le rôle essentiel de l'école aujourd'hui ?

- Travailler ensemble, à égalité,

- « **Se reconnaître comme des personnes qui possèdent, chacune à partir de sa vie et de sa perception des choses, un savoir propre que l'autre ignore, et qu'il lui faut apprendre.** » (**Claude PAIR**¹³)

- Apprendre l'un de l'autre et savoir écouter.

Qu'attend l'école des parents dans le suivi des enfants ?

- dialoguer avec l'enfant sur ses apprentissages

- aider ou faire aider à la réalisation d'activités demandées (contribuer à la réalisation du cahier de vie, laisser trace du séjour de la mascotte de la classe à la maison durant le week-end, lire le livre emprunté à la bibliothèque, utiliser un jeu fabriqué et exploité en classe).

- regarder les cahiers, les productions réalisées en classe

- rechercher des ressources et documents en lien avec un sujet abordé à l'école, avec le projet de la classe

- suivre les résultats, les évaluations, les progrès

Plus tard à l'école élémentaire.

¹³ **Claude Pair**, né le 21 juin 1934 à **Blâmont** en **Meurthe-et-Moselle**, est mathématicien, informaticien et haut fonctionnaire français et ancien recteur.

- contrôler le cahier de textes, les devoirs, les affaires
- aider ou faire aider à la réalisation des devoirs
- regarder les cahiers, les copies, les leçons

Pour les élèves rencontrant des difficultés :

- engager les démarches permettant de cerner la difficulté de l'enfant
- mettre en place les aides extérieures nécessaires

Cela passe par des attitudes et des attentions décelables et observables :

- Accorder de l'importance à la réussite scolaire, pour que l'enfant sente qu'apprendre a de la valeur.
- Manifester de l'intérêt pour ce qui est appris en classe, y montrer de l'attention en dialoguant avec l'enfant.
- Suivre l'enfant : sans forcément intervenir directement.
- Se tenir informé des progrès et résultats des enfants par les moyens et le lien que la famille choisira.

Les mécanismes de la réussite scolaire sont complexes et multi-factoriels . Il n'existe pas d'effets mécaniques ni automatiques entre le niveau d'implication des familles et la réussite scolaire de l'enfant. Le lien entre familles et école ne s'avère pas une nécessité absolue : certains élèves de milieu populaire réussissent très bien sans que leurs parents interviennent directement dans leur scolarité. Par contre, ils les soutiennent et les encouragent, car ils donnent du sens à l'école. C'est en effet la conjonction de l'implication des familles et de l'engagement propre des enfants, guidés et accompagnés par les enseignants, qui créent le plus de chances de réussite.

Le premier objectif que nous devons nous assigner est d'assurer la fréquentation assidue de l'école maternelle des élèves rencontrant des difficultés ou présentant des fragilités dans la construction progressive des apprentissages en parvenant à convaincre les parents de l'importance d'une scolarisation continue. Nous savons tous à quel point une fréquentation irrégulière contrarie et perturbe la réussite.

Il nous faut ensuite rendre lisible l'école maternelle, ce qui s'y fait et ce que s'y joue et rendre visibles ce qui dans le quotidien de la classe ne laisse pas de traces mais qui pourtant contribue indéniablement à la construction progressive des apprentissages.

Pour les élèves en difficulté, les enseignants ne se contentent des réunions collectives et reçoivent seuls les parents. Ils peuvent associer à ces rencontres le directeur ou un membre du RASED connaissant l'enfant ou intervenant auprès de lui en classe (co-intervention) ou en dehors de la classe. Ces rencontres se déroulent le plus souvent dans la salle de classe. Les enseignants doivent préparer ces rencontres en listant les points à aborder, les mots pour le dire, en collectant des productions de l'élève et en discutant éventuellement avec d'autres collègues. A ce titre et au regard de leur expertise professionnelle, les membres du RASED paraissent aussi être des personnes ressources précieuses pour les enseignants. Beaucoup d'enseignants font état de difficultés lorsqu'il s'agit d'exprimer oralement ou par écrit les compétences des élèves et d'y ajouter des commentaires sur leurs résultats scolaires.

La construction de bonnes relations école / famille, si elles se cantonnent au domaine extra pédagogique, ne sont pas efficaces.

Il est indispensable de baser les relations avec les parents sur le pédagogique et le cognitif pour déclencher des attentes élevées et rester exigeants de chaque côté.

Les enseignants doivent donc parler de pédagogie en termes simples et clarifier les choix qu'ils opèrent pour conduire les enseignements énoncés dans les programmes.

Les échanges avec les parents d'élèves en fragilité ou en difficulté doivent se fonder sur les travaux des élèves et sur l'évaluation effectuée de leurs compétences. Il faut nous interdire l'expression de tout ressenti, de tout rapprochement au sein de la fratrie. Même si à l'école maternelle, l'approche

évaluative doit permettre de mettre en lumière les acquisitions, les réussites et les progrès observés, certaines situations exigent que la réalité observée soit clairement énoncée aux parents afin de ne pas les laisser s'installer dans un déni de la difficulté de leur enfant et ainsi contrarier le recours éventuel à des examens complémentaires ou à la mise en place rapide d'aides extérieures efficaces.

Des rencontres régulières sont nécessaires et participent à l'installation et à la préservation d'une relation de confiance. La mémoire de ces rencontres sera assurée par l'enseignant sous une forme proche d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative. L'aide personnalisée offre dans ce cadre une occasion adaptée de collaborer avec les parents et l'enfant autour d'un diagnostic précis et partagé et permettant de porter ensemble un regard positif sur les progrès de l'enfant, de tenir d'une même voix un propos encourageant et de valoriser conjointement les efforts consentis par l'élève.

- **La relation école-famille**

Les fiches jointes ont été préparées dans le cadre de journées de stages "école-famille" au cours desquelles parents et enseignants de la circonscription de Cognac ont réfléchi ensemble.

Ces fiches pourront être utiles à toute équipe éducative soucieuse de clarifier le fonctionnement de son école (fiches "Communication école-famille" et "Comment aider un élève dans ses apprentissages") ou encore de clarifier des thèmes comme celui de l'autorité ou du temps (fiches "Autorité" et "Le temps") lors de réunions de rentrée :

- Comment améliorer la communication école/famille ?
- Comment aider l'élève / l'enfant dans ses apprentissages ?
- Savoir / savoir-faire / Savoir être (le temps).
- La place de l'autorité.

Pour en savoir plus :

Le livre de bord thématique publié par la mission départementale en juin 2012 interroge les relations entre l'école et les familles. La relation école/famille est un des éléments majeurs de la réussite scolaire. La plupart des chercheurs insistent depuis une décennie sur le malentendu entre le milieu scolaire et les familles, plus particulièrement issues de milieux populaires. Les enseignants, les partenaires, les familles elles-mêmes le constatent, sans pouvoir en déterminer clairement la cause.

Afin d'essayer de resserrer les liens entre l'école et les familles, il semble indispensable au préalable de se questionner sur les points suivants :

- ce qu'on entend par l'implication des familles à l'école
- les attentes des enseignants par rapport aux familles
- la nature des actions déjà entreprises dans les écoles et les classes.

Il nous faut prendre du recul, interroger nos pratiques, nos représentations, nos manières de voir à la lumière des débats et des éclairages de quelques chercheurs, dont la parole n'est qu'une contribution à l'analyse et à la réflexion. Il s'agit également pour nous acteurs de l'école d'accepter enfin de débattre sur la professionnalité de l'acte enseignant dans la relation école/famille. C'est cette invitation à la réflexion et à l'action que nous propose cette dernière publication de la mission départementale pour l'école maternelle.

<http://www.ac-lille.fr/dsden62/>

Pour en savoir plus ...

Ressources existantes

Textes de référence

•LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE

L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

•hors-série n° 3 du 19 juin 2008

PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE - PETITE SECTION, MOYENNE SECTION, GRANDE SECTION

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

•Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012

circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012

Articles

Evaluer l'oral Article www.cndp.fr/zeprep GARCIA-DEBANC C. 28/01/03

Article de [Catherine Le Cunff](#) **LE GROUPE HETEROGENE COMME FACTEUR DE SOCIALISATION - Observation dans la classe enfantine**

Ouvrages

La logique de l'échec L'harmattan PERUISSET-FACHE N. 1999

Pédagogie différenciée : des intentions à l'action P. PERRENOUD

Collection pédagogies ESF éditeur

Enseigner en classe hétérogène M.C. GRANDGUILLOT

Collection nouvelles approches HACHETTE éducation

Aider les élèves en difficulté : enseigner en ZEP V. KOCIEMBA

Collection formation des enseignants BORDAS Pédagogie

Groupements différenciés d'élèves J. F. ASTOLFI

Pédagogie différenciée R. FRESNE

HACHETTE éducation

Éléments pour une pédagogie différenciée A. MAUFFREY & I. COHEN

Collection formation des enseignants A. COLIN

Différencier sa pédagogie à l'école maternelle S. BRIQUET-DUHAZE

Collection pratique pédagogique BORDAS

Comment différencier la pédagogie ? D. BENSIMHON & E. BATTUT

Collection pédagogie pratique RETZ

La pédagogie différenciée H. PRZESMYCKI

Collection profession enseignant HACHETTE éducation

Apprivoiser les différences

Guide pour la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles J. CARON

Collection Chenelière didactique éditions CHENELIERE

Ressources en ligne

Rubrique Ecole maternelle - <http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48445/la-classe-au-quotidien.html>

[L'aide aux élèves : une affaire d'équipe \(un guide concret pour la classe et pour l'école\) - 2011](http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141)
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>