

# Enseigner en grande section

Marie Goët-Georges





Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

© Éditions Retz 2019 pour la présente édition  
ISBN : 978-2-7256-3746-4

Cet ouvrage est initialement paru sous le titre  
*Débuter en grande section de maternelle*  
© Éditions retz 2009.

Préface .....	5
---------------	---

Préambule .....	7
-----------------	---

## Introduction

### Penser sa pratique

Les enjeux de la GS .....	11
Comment construire son enseignement ? .....	14

## Les incontournables de la gestion de la classe

### Chapitre 1. Du côté de la classe

La rentrée des classes .....	23
Aménager la classe .....	28
L'affichage en classe .....	30
Gérer les activités d'apprentissage .....	31
Gérer le temps .....	42

### Chapitre 2. Du côté de l'élève

Développer l'autonomie .....	47
Gérer les individualités et les difficultés .....	48

### Chapitre 3. Du côté des parents

La réunion de rentrée .....	58
Le suivi dans l'année .....	58
La préparation au CP .....	59

### Chapitre 4. Du côté de l'équipe

Les ATSEM .....	60
Le directeur .....	61
Les enseignants .....	62

## Propositions d'activités à mener en classe

### Chapitre 5. Les activités collectives ritualisées

Les activités ritualisées .....	70
---------------------------------	----

Les rituels de vie de classe .....	80
Les rituels cognitifs.....	85

## **Chapitre 6. Les activités disciplinaires hebdomadaires**

Repères didactiques pour enseigner les différentes disciplines .....	88
----------------------------------------------------------------------	----

## **Chapitre 7. Propositions de projets filés et de projets périodiques**

Les projets filés.....	114
Les projets périodiques .....	120

## **Créer des outils de travail pour l'élève**

### **Chapitre 8. Les traces écrites**

### **Chapitre 9. Le classeur de productions et d'exercices**

## **Gérer les outils de travail de l'enseignant**

### **Chapitre 10. Les classeurs et les porte-voies référentiels**

Les programmations et les progressivités .....	163
Les évaluations.....	165
Les projets d'école et de classe.....	171
Les documents administratifs.....	173

### **Présentation des ressources numériques.....** 175

# Préface

L'identité de l'école maternelle qui constitue l'axe de cadrage du programme se veut favorable à toutes les dimensions de l'enfance. Le développement cognitif ne peut pas se concevoir sans le développement moteur et social, la confiance en soi et l'épanouissement affectif. L'école maternelle doit donc s'adapter à l'enfant, à ses besoins et lui permettre de s'épanouir dans un climat affectif et sécurisant. Mais elle doit également envisager l'enfant, quels que soient ses écarts à la culture de l'école, comme un futur élève et lui offrir toutes les conditions de réussite au CP. C'est cette alliance réciproque, épanouissement et apprentissages, que doit viser l'école maternelle aujourd'hui.

Les attendus du programme, répartis presque de manière équitable dans les différents domaines, témoignent de leur importance pour le bien être, l'équilibre et les apprentissages de l'enfant, nécessaires à un développement harmonieux. Si les domaines d'activités sont très riches, le langage dont la place primordiale dans le programme est réaffirmée se développe d'autant mieux à l'école maternelle.

Dès le plus jeune âge, les enfants grandissent et apprennent dans des contextes familiaux divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme.

À l'école maternelle, l'enfant poursuit ses apprentissages, moteurs, sociaux, langagiers induits par l'environnement dans lequel il agit. Mais, certains ne peuvent advenir d'une logique d'adaptation. Des interventions de l'enseignant clairement orientées, avec des intentions didactiques et un guidage approprié sont nécessaires pour favoriser des apprentissages précis et structurés.

L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique. L'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissage variées : jeu, résolution de problèmes, entraînements, etc. et les choisit selon les besoins du groupe classe et de chaque enfant. Dans chacun des domaines d'apprentissage, chaque enfant est mis en situation d'agir, c'est-à-dire de prendre des initiatives, de décider, de faire. L'enseignant apporte les étayages indispensables pour que chaque enfant éprouve le plaisir de réussir, d'aller de manière satisfaisante au bout d'un projet, d'une réalisation, d'une consigne. Ce qui est fondamental et fondateur pour l'enfant. Mais il doit également comprendre pourquoi il a réussi et ce qui lui a permis de réussir. L'activité est réélaborée et mise en mots.

Le langage, dans la diversité de ses usages, a une place centrale tout au long de ce processus.

Les enfants de grande section y construiront ainsi les compétences majeures dans les domaines « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Construire

des premiers outils pour structurer sa pensée » sur lesquelles les enseignants de CP s'appuieront pour garantir l'acquisition des savoirs fondamentaux et permettre une entrée sécurisée au cycle 2.

**Blandine TISSIER, Inspectrice de l'Éducation nationale,  
mission École maternelle.**

# Préambule

Âgés de 4 à 6 ans, les élèves de grande section (GS) devront, à la fin de l'année scolaire, être prêts à rentrer à l'école élémentaire. Appartenant au cycle des apprentissages premiers (cycle 1) néanmoins, cette classe doit mener tous les élèves à la porte d'entrée de la lecture, de l'écriture et du calcul. Si les exigences sont plus précises et les activités plus structurées qu'en petite et moyenne sections, la GS fait cependant encore partie intégrante de l'école maternelle, la pédagogie de celle-ci s'appuyant, comme le soulignent les programmes de 2015, « sur des aménagements de temps et d'espace qui tiennent compte du développement de l'enfant, sur le jeu, les routines, les situations problèmes et l'évaluation positive<sup>1</sup> ». Il s'agit ainsi « de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. [...] l'école maternelle l'engage à avoir confiance [...] dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au delà.<sup>2</sup> » Si le but de la GS, qui clôt l'école maternelle, est de permettre aux enfants d'avoir les acquis les plus solides possibles pour éviter de rencontrer des difficultés scolaires en CP, puis dans les classes ultérieures, il est encore possible de prendre du temps pour que chaque enfant comprenne : il s'agit de manipuler, d'expérimenter et de créer, en garantissant des expériences mentales riches et variées qui donneront les matériaux nécessaires pour faire des liens entre les apprentissages. C'est sur ces liens que pourront s'édifier les apprentissages du cycle 2.

Dans une première partie théorique, cet ouvrage propose des principes généraux de conduite pédagogique éclairés par quelques éléments du développement cognitif de l'enfant et des processus d'apprentissage.

Dans une seconde partie pratique, il propose d'aborder la classe de façon à ce que chaque domaine disciplinaire soit uniformément travaillé tout au long de l'année, et guide l'enseignant vers une approche des apprentissages par compétences. Cette méthode se réalisera au travers du cadrage précis de l'emploi du temps et dans l'organisation réfléchie des ateliers.

L'ouvrage redéfinit les enjeux de chaque domaine disciplinaire afin de conduire au plus juste les activités d'apprentissage. Enfin, il offre la possibilité de faire cheminer les élèves dans les apprentissages fondamentaux à travers deux projets annuels et dans les découvertes incontournables de la GS à travers cinq projets disciplinaires.

---

1. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes de l'école maternelle*, B.O. numéro spécial n° 2 du 26 mars 2015. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

2. *Idem*.

# Introduction

Penser sa pratique.....	11
• Les enjeux de la GS.....	11
• Comment construire son enseignement ?.....	14



# Penser sa pratique

## Les enjeux de la GS

La GS relève de trois enjeux majeurs : accueillir un enfant âgé de 4 à 6 ans, le faire entrer dans des apprentissages et préparer son entrée au CP.

### L'enfant de 4 à 6 ans

Les **besoins** de l'enfant de cet âge sont de quatre ordres :

- **affectifs** : il a besoin de se sentir accueilli et respecté par des adultes valorisants, dans un univers agréable et sécurisant ;
- **moteurs** : il a besoin de bouger, de jouer, de manipuler ;
- **physiologiques** : il a besoin d'être secondé dans son cheminement vers l'autonomie en matière d'hygiène ; il a encore souvent besoin de boire, parfois de dormir ; il a besoin d'espace pour se défouler ;
- **intellectuels** : il est très curieux et il a besoin de communiquer ce qu'il découvre sur le monde.

Les théories piagétienne sont aujourd'hui largement nuancées et remises en question – notamment sa conception du *développement cognitif* qui évoluerait par stades successifs<sup>1</sup> –. Pour donner des repères clairs au lecteur sur cette classe d'âge, on peut continuer de s'appuyer sur quelques observations cliniques qui permettront à l'enseignant de mieux comprendre l'enfant et d'adapter ses attentes. Sur le plan **affectif**, vers 4-5 ans, l'enfant se définit comme un être sexué. Il s'intéresse à la différence des sexes, mais aussi à la différence des générations. Il commence à s'interroger et se pose des questions fondamentales : d'où vient-il ? Que va-t-il devenir ?... Les questions du type « pourquoi ? » sont encore très présentes : pour lui, tout a une raison d'être et le hasard n'existe pas. Chaque chose est vivante et douée d'intention (c'est l'animisme).

Si la jalousie et le besoin d'imitation sont moins présents, l'enfant de 4-6 ans pense encore avec son affectivité et a des difficultés à se décentrer. Sa pensée demeure largement égocentrique : il n'évoque un objet qu'en fonction de ce qu'il en connaît, il ne le décrit que par ses connaissances et non de façon objective, et il ne fait que commencer à s'ouvrir à la pensée des autres. C'est vers 5 ans qu'il sort de la pensée omnisciente. Par exemple, dans l'histoire du *Petit Chaperon rouge*, le jeune enfant pense que la fillette entre chez sa grand-mère en personne avertie (alors que lui seul, lecteur, sait que le loup a mangé la vieille dame tandis que la fillette

---

1. Voir p. 12.

se trouve encore dans la forêt). L'enfant un peu plus âgé comprend que le personnage de l'histoire ne sait pas ce qui s'est passé. Il saisit que l'autre peut ne pas savoir ce que lui-même, pourtant, sait. C'est ce qui va lui permettre de découvrir également l'humour et les subtilités de l'ironie.

Les fonctions plus fines du **langage** sont acquises à partir de 5 ans (conjugaison des verbes à la forme passive, par exemple). Les enfants peuvent pratiquer « l'autocorrection linguistique, ils sont donc conscients du décalage entre leur production et la conformité et peuvent détecter des anomalies sémantiques<sup>2</sup> ». C'est, en effet, le moment où, se distanciant quelque peu de leur propre perception, ils comprennent que les autres n'ont pas nécessairement la même appréhension de la réalité. Il s'agit alors de s'exprimer d'une manière plus précise et d'adapter sa manière de parler au contexte.

D'un point de vue **moteur**, l'enfant de 4-6 ans aime s'agiter et raffole des jeux de compétition. En motricité fine, ce n'est que vers 6 ans qu'il commence à bouger une main sans bouger l'autre en même temps (pour suivre un rythme, par exemple). En revanche, la coordination des mains lui permet, dès 5 ans, l'apprentissage de l'écriture cursive.

Les élèves sont capables d'opérations logiques en l'absence de tout support. Ils sont moins dépendants du moment présent, et aptes à construire de nombreux concepts. La mémoire constitue des souvenirs durables.

## Points théoriques

### Le développement cognitif de l'enfant

Pour Jean Piaget, dont les conceptions ont longtemps prévalu, le développement cognitif de l'enfant s'effectue par stades fixes et séquentiels ; à chaque tranche d'âge correspondraient des stratégies cognitives nouvelles. Ce modèle linéaire dit « de l'escalier » est aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques et les travaux de Piaget sont revus et réinterprétés en fonction des nouvelles recherches et technologies expérimentales : « La psychologie de l'enfant ne peut plus se réduire à un modèle de stades "en escalier". Les choses sont moins linéaires, plus complexes et dynamiques comme l'avaient sans doute déjà pressenti, par leur pratique, beaucoup d'éducateurs, de professeurs des écoles ou de parents<sup>3</sup>. » Il n'est plus question de considérer le développement de l'intelligence comme suivant un plan linéaire, du stade sensori-moteur à l'abstraction.

En témoigne le célèbre exemple suivant.

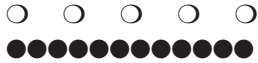
Selon Piaget, l'enfant de 4 à 7 ans est dans la phase préopératoire ; il a une pensée intuitive où le figuratif domine. Entre 4 et 5 ans, l'enfant se trouve au sous-stade

---

2. Marie.-Bernadette Dutilleul, Hélène Gilabert, Nicole du Saussois, *Les enfants de quatre à six ans à l'école maternelle*, Paris, Armand Colin, 2001, p. 21.

3. Olivier Houdé, *La Psychologie de l'enfant*, PUF, « Que sais-je ? », août 2009, p. 20.

de l'intuition simple tandis que l'enfant de 5 ans et demi à 7 ans a une pensée intuitive-articulée. L'expérience ci-dessous illustre le passage d'un stade à l'autre : Si l'on demande à un enfant de 4-5 ans de placer autant de jetons noirs que de jetons blancs sous ces derniers, il fait ceci :



Au stade de l'intuition articulée, l'enfant parvient à effectuer la correspondance, à dépasser la représentation :



Mais si l'on déplace un jeton blanc vers la droite, voici ce que l'on obtient :



Pour Piaget, les enfants de moins de 7 ans estiment que « longueur = nombre ». En effet, ils ne seraient pas « conservants » et ne connaîtraient pas les notions de quantité et de nombre : « Selon Piaget, [...] l'enfant d'école maternelle est encore intuitif, au sens où il est prisonnier du cadre perceptif<sup>4</sup>. » De même, face à deux rangées composées d'un nombre inégal de jetons (comme dans le dernier exemple page précédente), le jeune enfant commettrait systématiquement, selon Piaget, une erreur de perception intuitive en déclarant que les deux rangées sont égales (car aussi longues l'une que l'autre). Or Jacques Mehler et Tom Bever ont démontré dès 1967 qu'avant l'âge de 6-7 ans, les enfants peuvent réussir ce test à condition que l'on mette, par exemple, des bonbons à la place des jetons : ils identifient alors aisément la rangée où se trouvent le plus de bonbons (ce qui prouverait, de plus, les liens entre intelligence et émotions<sup>5</sup>). Fondées sur l'imagerie cérébrale, les études actuelles remettent ainsi en question la vision constructiviste de l'intelligence selon Piaget. Il apparaît que « plutôt que de suivre une ligne ou un plan qui mène du sensori-moteur à l'abstrait (les stades de Piaget), l'intelligence avance de façon plutôt biscornue, non linéaire<sup>6</sup> ». Selon Olivier Houdé, le problème principal qui se pose aux enfants est « [d']inhiber la stratégie perceptive inadéquate, c'est-à-dire [d']inhiber l'illusion "longueur égale nombre"<sup>7</sup> ». C'est dire que les progrès cognitifs prennent appui sur l'inhibition des perceptions premières par expérience, par imitation ou par instruction.

4. Olivier Houdé, *10 leçons de psychologie et pédagogie*, Paris, PUF, 2006, p. 9.

5. *Ibid.*, pp. 14-15.

6. *Ibid.*, p. 106.

7. Olivier Houdé, Entretien « Se développer, c'est apprendre à inhiber », [www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=10146](http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=10146).

## Devenir élève

La première forme d'apprentissage, notamment chez le bébé, est l'imitation. Présente dès les premiers mois, elle ne nous quitte jamais : c'est toujours par imitation que l'on apprend à parler, à jouer d'un instrument, à danser, à peindre... En grandissant, d'autres formes innées émergent, comme l'essai et l'erreur, le tâtonnement, l'observation, l'habituation, etc. Le cerveau traite alors l'information par différents biais (visuel, auditif, olfactif), puis compare et traite le stimulus selon des schémas antérieurs identiques. C'est donc l'analogie de la situation, sa catégorisation qui permet de transformer l'objet nouveau en compétence. Ces éléments expliquent que l'enseignant se doit de rappeler systématiquement les situations analogues. Les enfants scolarisés à l'école maternelle n'ont que très peu de représentations du savoir scolaire. Le rôle de l'enseignant est de leur donner les outils qui leur permettront de devenir élèves, ainsi que la culture de l'école : ses rites, ses implicites... Il s'agit d'apprendre les codes de l'école et ceux de l'apprentissage, d'apprendre à traiter une information et à s'en servir. Dès 4 ans, on peut apprendre et être conscient que l'on est en train d'apprendre. C'est en faisant l'expérience du manque que les élèves deviennent curieux, qu'ils comprennent qu'ils sont à l'école pour recevoir des informations, pour apprendre et qu'il y a des méthodes permettant d'y parvenir. Par ailleurs, si l'image de soi, la motivation et les aspects de la personnalité ne « se travaillent » pas avec des entraînements cognitifs, ils jouent un rôle fondamental dans la réussite.

## Comment construire son enseignement ?

### Les attentes institutionnelles

Les principaux documents que doit connaître l'enseignant de GS sont les programmes de l'école maternelle<sup>8</sup> et les documents d'application des programmes et les documents d'Eduscol.

Le référentiel des compétences de l'enseignant en école primaire (élémentaire et maternelle) a été publié le 25 juillet 2013<sup>9</sup>. Enfin, les ressources d'accompagnement proposées sur Eduscol.fr offrent des outils scientifiques et didactiques pour organiser la progressivité des apprentissages sur les domaines de l'école maternelle<sup>10</sup> ». Il est vivement conseillé de lire ces textes au complet.

L'enseignant doit en parallèle développer ses compétences professionnelles tout au long de sa carrière dans l'Éducation nationale.

8. *B.O.*, hors-série du 19 juin 2008. *B.O.* n° 2 du 26 mars 2015.

9. Arrêté du 19 décembre 2006, *I.O.* du 28 décembre 2006 ; *B.O.* n° 1 du 4 janvier 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

10. [eduscol.education/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html](http://eduscol.education/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html).

## Enseigner en GS

L'accès à la culture scolaire est favorisé par la transparence pédagogique de l'enseignant, qui dit ce qu'il fait et pourquoi il le fait : c'est ce qu'on appelle la *clarté cognitive*<sup>11</sup>. C'est en expliquant ce qui se fait en classe et le savoir potentiel visé par le maître que les enfants deviennent des apprenants. C'est pourquoi il est extrêmement important de noter les objectifs d'apprentissage dans une fiche de préparation et d'énoncer ceux-ci aux élèves au début de toute séance. Il convient avant tout d'installer l'expérience culturelle qui engendre les savoirs. Les enseignants doivent susciter l'attention collective à chaque instant, par des moyens verbaux ou non, afin que les élèves se sentent concernés. À charge pour eux d'adapter également ces moyens aux enfants qui, en GS, n'ont pas encore acquis les codes de l'école : « D'autres [enfants] ne sont pas sensibles à l'action langagière susceptible de guider toute action pour exécuter une tâche ou résoudre un problème. C'est là où l'école maternelle a un rôle à jouer : permettre aux jeunes enfants d'apprendre à penser et à utiliser le langage (oral puis écrit) pour apprendre à se construire comme sujet.<sup>12</sup> » L'enseignant doit accorder une attention particulière à la démarche des élèves, à leurs connaissances initiales et à leurs stratégies propres. Il doit les amener à verbaliser leurs stratégies d'apprentissage et à en évaluer l'efficacité.

Enfin, les composantes affectives doivent également et autant que possible être prises en compte. Ainsi, il convient :

- d'éviter, lorsqu'un enfant est en difficulté, de demander « Qui peut l'aider ? », ce qui risque d'installer l'échec et n'aide pas l'élève à comprendre la démarche cognitive qu'il doit adopter ;
- de rappeler ce que savent les élèves (« Vous savez déjà que... Mais comment expliquer que... ? »), les confronter à leurs savoirs mais également à leurs lacunes afin d'éveiller leur curiosité ;
- de dire ce que font les élèves et leur donner l'habitude d'explicitier leurs façons de procéder ;
- de valoriser les élèves et leurs progrès.

11. Voir pages suivantes.

12. M.-C. Javerzat, « Réussir à l'école : responsabilité de l'école maternelle », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 456, 5 octobre 2007.

## Points théoriques

### Enseignement, médiation pédagogique et clarté cognitive<sup>13</sup>

Dans son ouvrage *Les Pédagogies de l'apprentissage*<sup>14</sup>, Marguerite Altet présente trois types de pédagogie :

- les pédagogies de la **transmission** ;
- les pédagogies centrées sur l'**apprentissage** qui, au-delà des contenus, s'intéressent aux démarches et aux procédures utilisées par les élèves (les pédagogies du projet, de la situation-problème, de la métacognition...) <sup>15</sup> ;
- les pédagogies, qui prennent appui sur les **théories cognitivistes**, et selon lesquelles « l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet, qui interagissent avec le milieu environnant<sup>16</sup> ».

**Lev Vygotski** est l'un des premiers à avoir établi la *médiation pédagogique* comme facteur décisif du développement cognitif de l'enfant. Pour lui, les coopérations sont ainsi fondamentales. Il nomme « zone proximale de développement » l'écart entre deux niveaux de développement :

- le développement actuel du sujet, qui peut résoudre des problèmes en autonomie et a intériorisé un certain nombre de compétences cognitives ;
- le développement potentiel de ce même sujet, qui peut résoudre d'autres problèmes mais avec l'aide de l'adulte ou de pairs plus avancés dans des situations de coopération et d'interaction.

C'est dans cet espace que les activités d'apprentissage doivent se déployer pour Vygotski. Le langage et l'explicitation des démarches suivies, dans l'interaction constante maître/élève, favorisent alors l'acquisition des connaissances.

Le psychologue américain **Jerome Bruner** insiste pour sa part sur l'importance de la stimulation en mettant l'accent sur l'expérience, l'environnement et le contexte culturel. C'est le langage qui, en permettant le codage de l'expérience, la représentation de ce qui est absent, la structuration de la pensée, la compréhension de la réalité, permet d'accéder à la représentation symbolique, et est, à ce titre, à l'origine des progrès cognitifs des élèves. C'est dire toute l'importance des relations adulte/enfants et le rôle fondamental joué par la clarté cognitive dans l'enseignement.

La *clarté cognitive*, c'est être au clair sur ce que l'on doit faire pour apprendre, c'est-à-dire connaître les buts et les moyens d'y arriver. Dans l'ouvrage coordonné par Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*<sup>17</sup>, la clarté cognitive est définie comme une « préoccupation permanente du maître qui

13. Pour un approfondissement de cette notion, voir John Downing et Jacques Fijalkow, *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.

14. Marguerite Altet, *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

15. Voir Gaston Mialaret, Philippe Meirieu, Benjamin Bloom.

16. Marguerite Altet, *op. cit.*, p. 22.

17. Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2000.

sait que cet arrière-fond mental est essentiel à la connaissance qu'ont les enfants de leurs apprentissages. Cela signifie qu'elle est toujours mobilisée par le langage et qu'elle renvoie à différentes dimensions des apprentissages<sup>18</sup> ». De même, le rôle de la verbalisation explicite par l'enseignant est très fortement mise en valeur dans les programmes 2015

« L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier. (...) Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. »

Ainsi, le maître doit :

- dire aux élèves le lien qui existe entre deux séances et les phases de la journée ;
- établir des routines langagières pour questionner le groupe (par exemple, prendre l'habitude de dire « *Comment tu le sais ?* ») ;
- reformuler, expliciter les stratégies (« *Tu as cherché un souvenir dans ta tête, tu as tourné le cube dans plusieurs sens...* ») ;
- faire identifier toutes les étapes de l'apprentissage, par exemple, dire : « *On cherche, on tâtonne, on mémorise, on se souvient, on voit dans sa tête, etc.* » ;
- faire formuler des hypothèses sur les outils et méthodes qui devront être utilisées : « *De quoi a-t-on besoin pour... ?* »
- faire identifier les progrès et le chemin qui reste à parcourir pour réussir (voir chapitre sur évaluation) ;
- établir clairement les connaissances (je sais que...), les capacités (je sais + verbe) et les attitudes (je fais attention à...) mobilisables pour les séances ;
- faire le lien entre les activités de classe et les pratiques réelles de vie (si le lien n'est pas possible ou peu évident, c'est que l'activité est mal choisie) ;
- énoncer la différence entre ce qu'il faut faire avec ses mains et ce qu'il faut faire avec sa tête (*j'entoure/je compare*).

Pour avoir une démarche de clarté cognitive, l'enseignant doit rendre transparent ce qu'il attend des élèves mais également les raisons pour lesquelles il leur fait faire telle ou telle tâche.

Il s'agit de donner à l'élève des repères et des idées sur ce qu'il fait à l'école, pourquoi il le fait, comment il peut mieux le faire, et de lui énoncer clairement ce qui se joue dans les activités en distinguant ce qu'il doit faire de ce qu'il doit apprendre. Donner les codes et usages de l'école ainsi que des stratégies d'apprentissage est un enjeu primordial en GS. Au CP, ces codes, pourtant toujours aussi nécessaires, seront parfois moins explicités.

18. *Ibid.*, p. 52.



## Préparer les élèves au CP

En GS, l'enseignant prépare les élèves au CP. C'est la dernière année où ils peuvent encore prendre le costume d'élève si ce n'est déjà fait.


Il est essentiel que les enfants se constituent des images mentales nombreuses. Pour ce faire, il faut avoir vu, avoir vécu de nombreuses expériences, même simples. L'enseignant de GS doit avoir mené le plus grand nombre possible d'activités visant à faire comprendre aux élèves l'utilité de savoir écrire, lire, compter, parler. Il doit avoir mis en place suffisamment d'activités de manipulation dans les domaines scientifiques et artistiques pour que les élèves aient un stock important de représentations mentales et imagées qui expliquent le monde (représentations qui seront ensuite explicitées ou élucidées scientifiquement à l'école élémentaire).

L'apprentissage se fait par lien entre ce que je sais déjà et ce qu'on m'apporte. L'enseignant de GS rend explicites ces jalons en les verbalisant (« Vous savez déjà... ») et prépare le lien vers de nouveaux savoirs en expliquant à quoi ces connaissances serviront. En CP, l'enseignant fera émerger ces jalons de la mémoire de ses élèves et créera le lien « retour » vers la GS en rappelant les connaissances et expériences vécues. D'où l'importance d'élaborer une liaison GS/CP précise et concrète. Par exemple, le maître de CP doit savoir si la notion de croissance a été observée en classe par des plantations ou par l'observation d'un poussin afin de faire appel aux bonnes représentations imagées mentales de départ, support de la connaissance. Le projet filé (voir p. 114 et suiv.) est un outil de travail pour l'année de GS qui permet de faire le lien GS/CP.

Pour vous aider, sont disponibles dans le CD-Rom :

- une comparaison des programmes et compétences attendues entre la GS et le CP en français et en mathématiques.  **Documents 1. Liaison compétences-GS/CP** ;
- une mise en perspective des apprentissages à mener en GS et des compétences à acquérir en fin de cycle 2.  **Documents 2. Apprentissages-GS/cycle 2** .

## Découpage disciplinaire et pistes de travail

L'enseignant doit mener sa classe de façon cohérente dans la perspective des exigences nationales de fin de maternelle. Il doit avoir une vision claire des domaines d'activités des programmes et donner sens à sa pratique dans une articulation pertinente des thèmes, des projets et des outils des élèves. Le tableau de la page suivante (également disponible dans le CD-Rom :  **Documents 3. Découpage disciplinaire** ) explicite le contenu des programmes officiels en listant domaines disciplinaires et sous-domaines, et en mettant en regard activités et outils pour l'élève. Chacun de ces domaines sera l'occasion de construire un cahier ou un livre pour les élèves. Ces réalisations, parties prenantes de projets, sont à planifier sur chaque période de l'année. Par ailleurs, l'unité des apprentissages disciplinaires de l'année sera mise en valeur dans deux cahiers dont la réalisation s'étalera sur l'année : le cahier pour grandir et le cahier des savoirs. De plus, un classeur répertoriera tous les essais des élèves dans tous les domaines d'apprentissage.



## Découpage disciplinaire et mise en œuvre dans les outils pour l'élève

Domaine des programmes	Sous-domaines	Activités phares	Outils pour l'élève	
			Un classeur des essais (onglets à préparer)	Cahiers ou Livres-projets
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral, l'écrit	Oser entrer en communication Comprendre et apprendre Échanger et réfléchir avec les autres Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique Écouter de l'écrit et le comprendre Découvrir la fonction de l'écrit Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement Découvrir le principe alphabétique Commencer à écrire tout seul	Séances de langage oral sur les actes de langage « parler pour, convaincre, informer... » Séance sur le lexique (devinettes, imagiers...) Lectures offertes/plaisir Dictée à l'adulte Activités de phonologie Découverte de lettres sur abécédaires Tracés de lettres Essai d'écriture (encodage)	« J'apprends à parler et à comprendre des lectures » « J'apprends à écrire avec un crayon et à dire sur une feuille ce que je pense »	Le cahier des projets Les affiches poétiques
	<b>Vivre ensemble</b> (Objectif transversal qui n'est pas inclus dans les cinq domaines de l'école maternelle. Il est cependant important de le faire figurer dans ce tableau pour un faire un véritable objet d'apprentissage explicite, structuré et outillé)	Comprendre la fonction de l'école Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe	Discussions de vie de classe Discussions à visée philosophique Bilans des activités et mises en projets institutionnalisées dans l'emploi du temps	« J'apprends à grandir à l'école et dans la vie »
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets Adaptier ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique Collaborer, coopérer, s'opposer	Déplacements, manipulations d'objets en fonction d'une performance de temps et d'espace Espaces incertains : piscine, parc, forêts, patinoire Jeux collectifs Jeux duels Danses, rondes, gymnastique Parcours topologiques et activités d'orientations	« J'apprends à bouger avec mon corps »	Le cahier de l'élève Le cahier pour grandir Le cahier des savoirs
Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Construire le nombre Exprimer des quantités Stabiliser la connaissance des petits nombres Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position Construire des premiers savoirs et savoir-faire avec rigueur Explorer des formes et des grandeurs	Jeux de manipulations, de comparaisons, de comptage, de repères d'unités	« J'apprends à compter »	L'album animé du corps humain

Explorer le monde	<p><b>Le temps</b> Stabiliser les premiers repères temporels Introduire les repères sociaux Consolider la notion de chronologie Sensibiliser la notion de durée</p> <p><b>L'espace</b> Faire l'expérience de l'espace Représenter l'espace Découvrir différents milieux</p> <p><b>Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière</b></p>	<p>Observer et réaliser des objets techniques Expériences physiques Observations du vivant Jeux géométriques en 2D et 3D Histoire proche Histoire lointaine (chevaliers, princesses...) Géographie proche (quartier) Géographie lointaine (les lieux de vacances)</p>	<p>« J'apprends à observer et à comprendre le monde »</p>	Le cahier pour grandir	Le cahier des savoirs	Mon cahier d'histoire des arts
	<p><b>Les productions plastiques et visuelles</b> <b>Dessiner</b> S'exercer au graphisme décoratif Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume Observer, comprendre et transformer les images</p> <p><b>Univers sonores</b> Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et chansons Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps Affiner son écoute Le spectacle vivant Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant</p>	<p>Fabrication d'objets Dessin libre Techniques de dessin par étapes (fiches autonomes) Activités d'écoute Chanter Réaliser des petits spectacles Mimer des histoires</p>	<p>« J'apprends à écouter et à chanter » « J'apprends à dessiner, observer des images et des spectacles, à jouer pour un public »</p>			
<p><b>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</b></p>						

# Les incontournables de la gestion de la classe

Chapitre 1. Du côté de la classe.....	23
• La rentrée des classes.....	23
• Aménager la classe.....	28
• L’affichage en classe.....	30
• Gérer les activités d’apprentissage.....	31
• Gérer le temps.....	42
Chapitre 2. Du côté de l’élève.....	47
• Développer l’autonomie.....	47
• Gérer les individualités et les difficultés.....	48
Chapitre 3. Du côté des parents.....	58
• La réunion de rentrée.....	58
• Le suivi dans l’année.....	58
• La préparation au CP.....	59
Chapitre 4. Du côté de l’équipe.....	60
• Les ATSEM.....	60
• Le directeur.....	61
• Les enseignants.....	62

# Du côté de la classe

## La rentrée des classes

### La première journée d'école

Voici une proposition d'emploi du temps :

#### Emploi du temps du premier jour

- **8 h 20 – 8 h 40** Accueil des parents et des enfants

En GS, les parents ont l'habitude de l'école maternelle. Cependant, il se peut qu'ils aient encore des inquiétudes sur une première inscription à la cantine ou à la garderie du soir. Autant que possible, l'enseignant se rendra disponible pour ces personnes<sup>1</sup>, le principal demeurant d'être attentif aux enfants que la coupure des vacances aura pu rendre anxieux. Pour les mettre à l'aise, il installe diverses activités attractives et familières : des coloriages, des bacs à graines, des puzzles, des jeux de construction, un garage avec un tapis de route pour les voitures, un coin déguisement...

- **9 h 00 – 9 h 30**

Les familles sont invitées à sortir de la classe. L'enseignant réunit alors ses élèves dans le coin regroupement et propose de chanter une petite comptine ou une chanson simple connue. (Le jour de la prérentrée, il aura demandé à l'enseignant de MS la dernière chanson apprise.)

Ensuite, il se présente, raconte une partie de ses vacances, et explique en quelques mots le programme prévu pour l'année : nouveaux projets, activités... Il invite les élèves à revenir sur leur été ; il fait émerger leurs attentes et leurs représentations sur cette année scolaire sans obligation de participation, en leur demandant : Que pensez-vous apprendre dans cette classe ? Qu'allons-nous faire ensemble ? Etc. Il peut éventuellement les inviter à partager ce qu'ils auraient entendu dans les familles sur les enjeux de cette année afin de dédramatiser et de recentrer ensuite sur les apprentissages<sup>2</sup>.

1. Afin de répondre au mieux aux attentes de certains parents tout en restant disponible pour les élèves, il est conseillé de préparer à l'avance et de distribuer une liste des activités qui seront menées dans la journée, la liste des fournitures à apporter ainsi que la date de réunion de rentrée (qui doit avoir lieu assez rapidement).

2. En cas de rentrée difficile (enfants qui pleurent, enfants agités...), il vaut mieux passer immédiatement aux activités. En effet, l'occupation des mains aide à recentrer les esprits et à faire oublier les inquiétudes.

L'enseignant présente l'activité qui sera proposée aux élèves après la récréation : fabriquer un grand panneau avec les dessins et les photos des enfants que l'on affichera sur la porte de la classe. Les enfants se dessineront (sans représenter leur tête) et colleront leur dessin sur le panneau. C'est l'enseignant qui collera la photographie du visage de chacun.

Sur le chemin de la salle de motricité, l'enseignant peut proposer de faire un tour de l'école pour les nouveaux venus ou pour montrer les nouveautés de l'école (si les congés ont été l'occasion de travaux ou si de nouveaux jeux ont été installés dans la cour).

• **9 h 30 – 10 h 00**

L'enseignant emmène sa classe en salle de motricité, où un parcours aura été préalablement installé. La plupart des élèves apprécient cette activité : ils y sont en général très à l'aise et l'enseignant en profitera pour prendre en photo leurs visages (pour composer le panneau qu'ils finaliseront dans la matinée).

• **10 h 00 – 10 h 15**

L'enseignant retourne en classe pour dresser un bilan de ce qui a été fait en motricité. Il en profite pour rappeler les règles de civilité qui auraient pu faire défaut lors de cette séance et les bienfaits de cette activité.

• **10 h 15 – 10 h 45**

Récréation. Pendant ce temps, l'enseignant imprime les photos qu'il vient de prendre.

• **10 h 45 – 11 h 20**

L'enseignant présente l'activité dans le coin regroupement : chaque élève doit se dessiner dans la tenue qui lui plaît (princesse, pompier...) et évoquer les détails de celle-ci (diadème, casque...). Il peut proposer aux élèves de s'inspirer de modèles puisés dans les différents imagiers de la classe. Il indique où se trouvent les feutres : c'est l'occasion de les localiser et d'expliquer quelques principes d'autonomie (rangement, pose des bouchons à l'extrémité du crayon, les jeter à la poubelle quand ils sont usés). Ensuite, les élèves se répartissent autour des tables de la classe et commencent à dessiner. Quand chaque élève a terminé, il est invité à découper le contour de son personnage et à aller le coller sur le panneau réservé à cet effet. L'enseignant complètera au fur et à mesure en collant la photographie de la tête de chacun.

• **11 h 20 – 11 h 30**

L'enseignant propose l'apprentissage d'une comptine dans le coin regroupement.

• **11 h 30**

Les parents arrivent ; les élèves peuvent montrer leur première réalisation collée sur la porte.

• **13 h 30**

L'enseignant lit une histoire « plaisir », sans poser de questions, en répondant simplement aux éventuelles remarques des élèves.

**• 13 h 45**

L'enseignant présente rapidement le travail de l'après-midi. Il s'agira de mettre en place un ou deux ateliers tournants afin de présenter les jeux d'autonomie (logique, raisonnement) à tous les enfants de la classe. À tour de rôle, deux groupes de cinq élèves participent successivement aux ateliers afin de se familiariser avec le fonctionnement et les règles du jeu pendant environ 15 minutes. Les autres élèves jouent dans les coins jeux, en attendant leur tour.

**• 14 h 30**

L'enseignant dresse le bilan de ces activités et explique à quoi servent ces jeux : s'entraîner à mieux réussir des petits exercices de logique, à réfléchir seul, et à s'occuper lorsqu'un travail est terminé.

L'enseignant propose ensuite quelques jeux de doigts afin de dresser une petite évaluation diagnostique des capacités des élèves dans le domaine de la numération (jeux d'ajouts, de retraits de doigts, d'additions rapides...).

**• 15 h 00**

Récréation – Passage éventuel aux toilettes et proposition d'eau.

**• 15 h 30**Jeux d'orientation

L'enseignant propose quelques photos de détail de l'environnement de la classe (prises lors de la pré-rentrée).

But du jeu : trouver les endroits photographiés et y coller une gommette.

Déroulement : chaque élève trouve à sa place deux photos. Les élèves se déplacent librement dans la classe et collent la gommette quand l'endroit est identifié.

L'enseignant réserve quelques photos supplémentaires pour les élèves qui auraient trop vite terminé.

**• 16 h 10**Jeux phonologiques

Proposer un jeu de pigeon-vole (lever le doigt quand on entend un son déterminé à l'avance) et un jeu de rimes.

**• 16 h 20**

L'enseignant donne l'heure ; il propose de dresser un petit bilan de la journée avec ses élèves : ce qui a été fait, dans quel but, et avec quels outils. Les élèves qui vont au centre de loisirs après la classe sont identifiés. L'enseignant fait écouter le chant qui sera appris le lendemain avant d'ouvrir les portes.

**Remarque** : Cet emploi du temps est un peu différent de celui présenté en pp. 45-46 : il est plus souple et a pour objectif de familiariser les élèves avec leur environnement.

## La liste de fournitures

En maternelle, il est d'usage de ne pas demander aux parents de consommables car les classes s'équipent conséquemment en peinture, feutres, feuilles, etc. Cependant, dans l'objectif d'habituer les élèves à la gestion de leur matériel en vue du CP, l'enseignant peut demander aux familles quelques achats à échelonner dans le temps.

### Dès septembre :

- un tablier pour la peinture ;
- une paire de chaussures de gym ;
- un classeur et des intercalaires en vue de réaliser le classeur de productions et d'exercices (voir chap. 9, pp. 161-162).

### En septembre ou en mars<sup>3</sup>

- une trousse avec un crayon bleu à pointe fine pour l'écriture ;
- un crayon à papier ;
- une gomme ;
- un stick de colle ;
- une règle double-décimètre ;
- un surligneur jaune ;
- une ardoise blanche effaçable à sec, un petit chiffon et deux feutres-marqueurs (un rouge, un bleu) effaçables ;
- des feutres et des crayons de couleur.

Ce matériel remplace celui de l'enseignant, qui sera utilisé en dépannage. Les élèves devront alors apprendre quelques règles d'autonomie matérielle qui font partie du « métier d'élève ». L'enseignant les encouragera dans ce sens en faisant copier dans le cahier de correspondance les éléments manquants ou usés à racheter.

## Le matériel pour la classe

L'enseignant doit prévoir une commande de fournitures à son arrivée en septembre si cela n'a pas été fait par son prédécesseur (il s'en assurera auprès du directeur d'école). Certaines écoles disposent aussi de fournitures communes (peinture, feuilles de dessin, etc.).

### Les consommables :

- un lot d'ardoises blanches effaçables à sec ;
- des crayons de couleur ;
- des feutres (environ 20 de chaque couleur) ;
- une dizaine de pinceaux de différentes tailles ;

---

3. L'introduction de ces fournitures en cours d'année est motivée par le besoin de rendre les élèves plus autonomes dans la gestion de leur matériel en vue du CP.

- des rouleaux et des tampons ;
- de la pâte à modeler et les ustensiles qui vont avec ;
- une trentaine de crayons à papier ;
- une trentaine de règles et de gommages ;
- des embouts de doigts pour apprendre à bien placer ses doigts sur le stylo.

### En matériel pédagogique :

- des jeux de lettres ;
- des pions et des cubes à compter ;
- des jeux de tangram ;
- des jeux de logiques ;
- des puzzles en 2 et 3D ;
- des jeux de société simples pour jouer à 2 ou 3.
- du matériel pour les coins jeux (poupées, dinettes, voitures...) ;
- des jeux de construction ;
- des livres (imagiers, albums de jeunesse, livres divers sur des thèmes attractifs : chevaliers, voitures, volcans, animaux, espace, astronomie, pompiers, rois et reines...).

### Le matériel des élèves<sup>4</sup>

Chaque élève doit disposer des outils suivants :

- un cahier de correspondance pour communiquer avec les familles ;
- des cahiers de projets périodiques qui seront réalisés en classe (voir « Les projets périodiques », p. 124) ;
- un cahier des savoirs qui répertorie les activités évaluatives et les connaissances fondamentales liés aux compétences fondamentales de fin de cycle (voir « Les projets filés », p. 117) ;
- un classeur de productions (pour archiver les exercices, essais et tâtonnements) organisé en sept domaines<sup>5</sup> :
  - *J'apprends à parler et à comprendre des lectures ;*
  - *J'apprends à écrire avec un crayon et à dire sur une feuille ce que je pense ;*
  - *J'apprends à grandir à l'école et dans la vie ;*
  - *J'apprends à bouger avec mon corps ;*
  - *J'apprends à compter ;*
  - *J'apprends à observer et à comprendre le monde ;*
  - *J'apprends à écouter et à chanter ;*

4. Voir aussi les outils des élèves, chapitres 8 et 9, p. 155 et suiv.

5. Voir chapitre 9, pp. 159-160.



- *J'apprends à dessiner, observer des images et des spectacles, à jouer pour un public.*

– une pochette à dessins.

L'enseignant prépare également l'étiquette-prénom de chacun<sup>6</sup> :



Sur le verso, on laissera les majuscules en script. (Le tracé des majuscules en cursive fait l'objet d'un apprentissage en école élémentaire quand l'écriture de toutes les minuscules en cursive ne pose plus de problème.)

## Aménager la classe

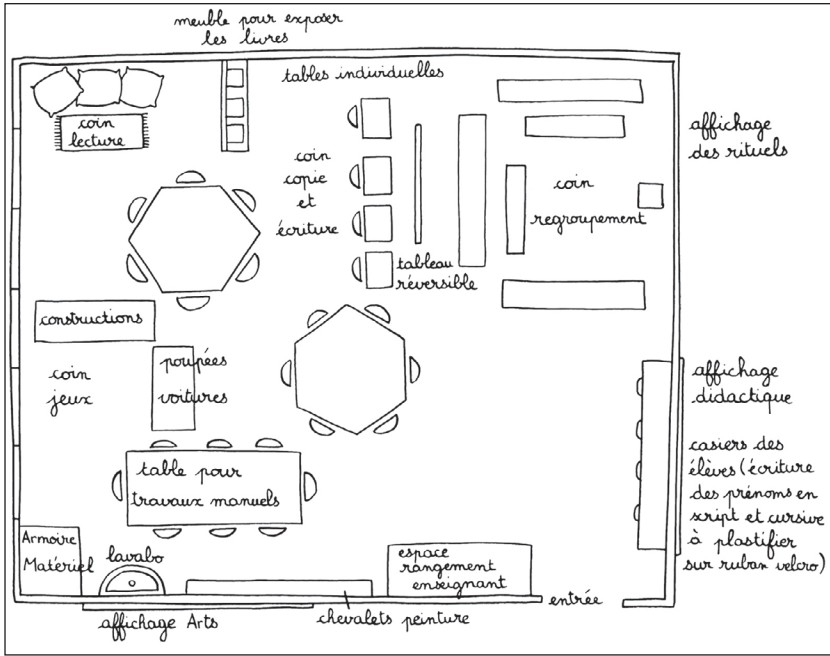
Le plan de classe doit répondre aux exigences de l'emploi du temps. Sa structure doit être fixe pour que les élèves ne perdent pas leurs repères, mais ses espaces doivent pouvoir se moduler pour répondre aux besoins de place dans la conduite des différents projets (voir plan 1, page suivante). La classe pourra évoluer en fin d'année afin de préparer les élèves à une configuration plus proche de celle de l'école élémentaire (voir plan 2, page suivante).

L'enseignant prévoit quatre espaces :

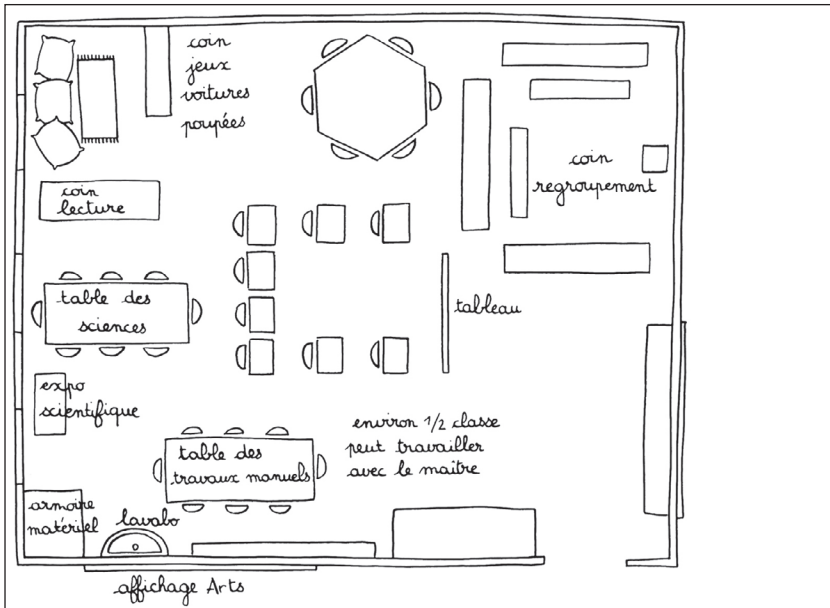
- Un espace **regroupement** : conçu avec un espace d'affichage, il accueille les enfants lors des rituels, des temps d'échange et des activités collectives.
- Un espace **projet** : les tables sont disposées par groupes de 3 ou 4 de façon à favoriser les échanges et les grandes réalisations.
- Un espace **disciplinaire** : en maths, des tables collectives favorisent les échanges lors des situations-problèmes, et des meubles permettent de ranger le matériel de manipulation. En sciences, une table accueille les expériences en cours. Un affichage à proximité retrace les observations faites. En graphisme, des tables individuelles sont disposées face au tableau pour les activités de copie ou de dictée à l'adulte. En art, on dispose d'un pupitre et d'espaces pour créer.
- Un espace **détente et jeu** : il comprend le coin bibliothèque (avec des coussins) et un coin jeux. Les coins jeux sont moins présents en GS ; ils cèdent la place à des « coins d'apprentissage plus structurés » (graphisme, écriture, copie...). Cependant, il ne faut pas oublier que les enfants de cet âge ont encore besoin de jeux et de moments de détente. Un rythme trop soutenu ne leur est pas profitable cognitivement et, chaque semaine, des jeux différents peuvent être proposés par l'enseignant<sup>7</sup>.

6. Sur [www.dafont.com](http://www.dafont.com), rubrique « script » puis « scolaire », sont disponibles les polices *crayon*, *plume* et *seyes* qui calquent au plus près l'écriture attachée académique de l'Éducation nationale.

7. Pour une proposition d'évolution des coins jeux, il est possible de se reporter au site : [http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/maternelle/acc\\_3ans/Espacecoin.htm](http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/maternelle/acc_3ans/Espacecoin.htm)



Plan 1



Plan 2