

Le pilotage des classes dédoublées 100% de réussite en CP et CE1

VADEMECUM

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1 – RÉFÉRER LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET LES PRATIQUES AUX PRÉCONISATIONS NATIONALES	4
Des exemples de valorisation des lignes de force des programmes et des préconisations	5
Les attendus de fin de CP et de fin de CE1	5
Les ressources d'accompagnement EDUSCOL : l'exemple de l'emploi du temps	5
Les quatre recommandations : comment les référer aux classes dédoublées ?	6
CHAPITRE 2 – LA PÉDAGOGIE EN CLASSE DÉDOUBLÉE	12
Éviter la sur-sollicitation, entretenir la motivation et l'attention des élèves	13
Concevoir un entraînement régulier au service de l'automatisation	14
Différencier et personnaliser les apprentissages afin de faire progresser chacun	14
Enseigner explicitement pour donner du sens aux apprentissages	16
Penser l'organisation spatiale et matérielle en fonction des modalités d'apprentissage	17
Organiser le travail en autonomie	17
Attirer l'attention des professeurs sur des modalités de travail contre-productives	18
CHAPITRE 3 – DÉFINIR LES MODALITÉS DU PILOTAGE DE LA MESURE CLASSES DÉDOUBLÉES EN CIRCONSCRIPTION	19
L'équipe rapprochée et l'équipe élargie autour de l'IEN	19
Le rôle des directeurs	19
Les coordonnateurs	20
Le rôle des formateurs	20
Le plan d'action à l'échelle de la circonscription	21
La communication stratégique et la posture professionnelle de l'équipe de circonscription au service de la conduite du changement	22
L'opérationnalisation des actions du plan	22
CHAPITRE 4 – MESURER LES ÉVOLUTIONS À L'AIDE D'INDICATEURS	23
Les résultats des élèves	23
Que faut-il évaluer particulièrement en classe de CP et CE1 ? Comment envisager des évaluations complémentaires ?	25
Les visites de classes et d'écoles	26
CHAPITRE 5 – LA FORMATION DES PROFESSEURS	28
Des formations différenciées	28
Formations et formateurs dans le cadre de la mesure 100 % réussite classes dédoublées	29
Formations de formateurs : construire une parole commune	29
Formations et concertations spécifiques aux réseaux d'éducation prioritaire à définir	29
Temps de formation en REP et REP+ : recherche de complémentarité et de cohérence	30

Des priorités de formation dans le cadre de la mesure classes dédoublées	30
La recherche d'efficacité : formats et modalités de formation	31
Les formations en présentiel conçues en circonscription :	31
Les parcours M@gistère :	31
Les conférences :	31
L'accompagnement en classe	31
Les concertations accompagnées	33
CONCLUSION	34
ANNEXE 1 – OUTILS POUR LE PILOTAGE DES FONDAMENTAUX EN CIRCONSCRIPTION	35
Protocoles de visite des classes de cp dedoublees	35
1. Exemple du protocole mis en œuvre dans l'académie d'Amiens.....	35
2. Synthèse des visites de classe à l'échelle départementale à l'issue de la période 1	37
3. Observables pour les visites de classe de la période 3 en cours préparatoire	38
4. Outils pour la visite de classe en période 3 au CP :	39
5. Exemple de trame pour entretien individuel.....	40
6. Exemple de trame pour bulletin de visite d'école.....	41
7. Exemple de recueil des indicateurs à l'échelle départementale suite aux visites de classe en période 3.....	41
ANNEXE 2 – ARTICULER LES DIFFÉRENTS PLANS DE FORMATION : RECHERCHER LA COHÉRENCE ET LA COMPLÉMENTARITÉ.	42
ANNEXE 3 – GRILLE D'AUTO-POSITIONNEMENT	43
ANNEXE 4 – GRILLE D'ÉVALUATION ET DE SUIVI DES CLASSES DE CP ...	44
ANNEXE 5 – ANALYSER LES RÉSULTATS AUX ÉVALUATIONS NATIONALES	47
1. Exemple à l'échelle d'une circonscription.....	47
2. Exemples à l'échelle d'une école : exploiter les résultats des évaluations nationales et proposer aux élèves une remédiation.....	48
ANNEXE 6 – CONSTRUIRE EN ÉQUIPE DE CIRCONSCRIPTION UN PLAN DE FORMATION	53
ANNEXE 7 – L'IEN MISSIONNÉ 100 % RÉUSSITE CLASSES DÉDOUBLÉES AU PLAN DÉPARTEMENTAL	54
Objectifs de la mission :	54
Stratégie :	54

INTRODUCTION

Les résultats de la recherche et la comparaison internationale montrent qu'il n'y a pas de fatalité en matière d'échec scolaire et que des progrès peuvent être significatifs pour tous les élèves et notamment pour tous les élèves les plus fragiles.

Pour cela, il est nécessaire de se fixer des objectifs **ambitieux** pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire. Cela passe par un enseignement structuré, progressif et davantage personnalisé facilité par une baisse importante des effectifs dans les classes.

Le dédoublement des classes de CP et CE1 est la mesure phare en faveur de l'éducation prioritaire, inscrite dans l'objectif global de **100 % de réussite** au CP et, partant, de réussite à l'école primaire. Cette mesure a pour objectif de garantir, pour chaque élève, l'acquisition des **savoirs fondamentaux** : lire, écrire, compter, respecter autrui. Cette mesure consacre le rôle de l'école comme vecteur d'égalité des territoires. Elle vise à long terme l'élévation du niveau général des élèves.

Au total, la mesure s'est traduite par la création de 10 800 classes à effectif réduit de CP et de CE1 en REP+ et REP. En septembre 2019, elle bénéficiera à 300 000 élèves (soit **20 % d'une classe d'âge**).

Le simple dédoublement des classes ne saurait suffire pour faire advenir les progrès des élèves. La mise en place d'une pédagogie adaptée est indispensable. Les pratiques didactiques sont au service d'un enseignement ambitieux. L'enseignement doit être particulièrement **structuré et explicite** : il s'agit de donner du sens aux apprentissages et de les envisager dans leur progressivité. Ce nouveau contexte d'enseignement est propice à une sollicitation régulière de l'ensemble des élèves au cours de chaque séance et à des apprentissages renforcés. Il vise un meilleur suivi des besoins de chacun, une attention particulière aux processus d'apprentissage de l'élève, un traitement de la difficulté dans le cadre des enseignements et une remédiation rapide.

Pour ce faire, il est accompagné d'une **analyse réflexive des gestes professionnels**, une plus grande cohésion au sein de l'école et une mise en commun des outils et pratiques d'apprentissage entre les professeurs.

Pour être pleinement efficace, **la mesure doit à l'échelle de la circonscription constituer une priorité absolue**, et mobiliser **tous les acteurs** susceptibles de contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques.

L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote d'un territoire, avec **son équipe de circonscription**, est au cœur de la réussite de la mesure. Responsable de la mise en œuvre de la politique éducative, il établit des priorités pour conduire son action sur son territoire. Il se donne comme objectif de concrétiser **la plus-value de la mesure classes dédoublées**.

Pour cela, à l'échelon de sa circonscription, l'inspecteur :

- conçoit un **plan stratégique**, structuré et connu de tous les acteurs ;
- se dote **d'une méthodologie pour recueillir et analyser des indicateurs**, à des fins de régulation ;
- assure le **suivi effectif** des classes concernées, analyse les performances et les progrès des élèves ;
- organise la formation continue des professeurs ;
- facilite la maîtrise du **cadre de référence** par tous les acteurs concernés.

Issu de la réflexion conduite par les équipes de 52 circonscriptions à dominante Rep+, lors du séminaire national **Piloter à l'échelle de la circonscription la mesure 100 % réussite-classes dédoublées** organisé par la mission 100 % réussite de la direction générale de l'enseignement scolaire les 16 et 17 mai 2019, ce vade-mecum propose un cadre structurant à l'ensemble des acteurs locaux du pilotage pédagogique. Il prend en compte les facteurs qui concourent à l'efficacité de la mesure de dédoublement et permet aux équipes d'exercer pleinement leur responsabilité pédagogique, dans une logique de complémentarité entre les différents professionnels, en s'appuyant sur des repères solides et fiables. Il présente un cadre de travail qui doit nécessairement être régulièrement interrogé pour évoluer.

CHAPITRE 1 – RÉFÉRER LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET LES PRATIQUES AUX PRÉCONISATIONS NATIONALES

La médiation des textes officiels et des ressources d'accompagnement par l'équipe de circonscription, sera assurée très tôt dans l'année scolaire, pour garantir leur appropriation et leur compréhension par tous. Elle sera réitérée par des approfondissements successifs.

Les textes réglementaires

- Les **programmes simplifiés et clarifiés** pour les cycles 2, 3 et 4 publiés au Bulletin Officiel du 26 juillet 2018
- Les **quatre recommandations** au service de l'acquisition des fondamentaux à l'école élémentaire et au collège publiées au Bulletin Officiel du 26 avril 2018
 - Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome
 - Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française
 - Enseignement du calcul : un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments de mathématiques à l'école primaire
 - La résolution de problèmes à l'école élémentaire
- Les **attendus de fin d'année et repères annuels de progression**, adossés aux programmes, publiés au Bulletin Officiel du 28 mai 2019.

Deux ouvrages de référence

Le **guide pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP**, ouvrage de référence coordonné par le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, fondé sur l'état de la recherche contenant l'ensemble des préconisations en vigueur.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

Le guide pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CE1 (rentrée 2019).

Les ressources d'accompagnement 100 % réussite sur Eduscol

<https://eduscol.education.fr/cid117919/100-de-reussite-en-cp.html>

Des exemples de valorisation des lignes de force des programmes et des préconisations

On ne reviendra pas ici sur les programmes ajustés de 2018 et notamment sur la définition qu'ils donnent de l'apprentissage de la lecture au CP. On s'attachera, en revanche, à **la spécificité de la mise en œuvre en classe dédoublée des préconisations et des ressources qui insistent sur le « comment faire ? »**, à travers quelques exemples essentiels.

Les attendus de fin de CP et de fin de CE1

On sait que la lecture à haute voix est une activité essentielle pour faire progresser les élèves qui maîtrisent le décodage, mais dont la lecture reste lente.

Au CP, à partir des périodes 3 ou 4 au plus tard, les élèves doivent être habitués à lire plusieurs fois (par exemple 5 fois) le même texte afin de le lire plus vite. Ce texte est de plus en plus long, et en fin d'année le rythme de 50 mots par minute doit être atteint.

Au CE1, l'automatisation du décodage conduit les élèves à lire à une vitesse **d'au moins 70 mots par minute**.

Les repères de progression permettent aux professeurs de concevoir des programmations et un emploi du temps hebdomadaire qui accordent une place importante à l'entraînement de la lecture à haute voix, dont la pratique quotidienne est favorisée par la taille du groupe, dont il convient d'utiliser pleinement l'opportunité.

Les ressources d'accompagnement EDUSCOL : l'exemple de l'emploi du temps

Les élèves de cours préparatoire ont des temps d'attention particulièrement intenses mais relativement courts. Ils se fatiguent vite mais reprennent de l'énergie tout aussi vite. Il est donc fondamental de les solliciter sur des temps courts, très fréquents dans la même journée, mais d'entrecouper les phases de travail intense avec des activités non saturantes et des travaux en autonomie. La durée d'une séance d'apprentissage ne devrait pas se prolonger au-delà de 20 minutes. Les séances de français et de mathématiques seront réparties sur l'ensemble de la journée.

La gestion du temps en classe de CP et de CE1 requiert une réflexion approfondie, qui peut utilement être soutenue par équipe de circonscription. L'emploi du temps en classe de CP et de CE1 est en effet évolutif, remanié au fil de l'année en fonction des apprentissages stabilisés et de ceux qui restent à renforcer.

L'analyse des emplois du temps est une composante de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement. Lors des rencontres dans le cadre de l'accompagnement et des visites de classe, l'équipe de circonscription, à partir des emplois du temps des classes dédoublées est en mesure d'attirer l'attention des professeurs sur les précautions concernant la gestion du temps.

En début d'année, au cours préparatoire, pour l'apprentissage du code, l'attention de l'élève est sollicitée, trois fois par jour à un rythme élevé, d'une part pour multiplier les occurrences, d'autre part pour favoriser l'ancrage et le développement des réseaux neuronaux. L'emploi du temps quotidien évolue au fil de l'année, permettant un enseignement plus équilibré du code et de la compréhension.

Évolution de l'emploi du temps : l'exemple de l'apprentissage quotidien du code au CP

Périodes 1 et 2	Période 3	Périodes 4, 5
3 séances courtes de 10 à 15 mn	2 séances de 15 à 20 mn	2 séances de 30 mn
Sollicitations multipliées, rapides, répétées, suivies d'un temps d'activité calme, reposant, d'une même durée (lecture libre d'albums, écriture,...).	Une séance le matin et une séance en fin d'après-midi.	Une séance le matin et une séance en fin d'après-midi.

L'équipe de circonscription attire l'attention des professeurs sur

Les contenus d'enseignement

- le volume horaire dédié aux domaines d'apprentissages est-il suffisant ?
- l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire fait-il l'objet de séances dédiées régulières inscrites à l'emploi du temps ?
- la pratique de l'écriture dans ses 4 dimensions (rédaction, copie, dictée et geste graphique) est-elle très régulière et mise en œuvre dès le début de l'année ?
- l'apprentissage des faits numériques fait-il l'objet de séances quotidiennes ritualisées ?

Le fonctionnement de la langue écrite est-il enseigné de manière suffisamment explicite ?

- le sens et les finalités des apprentissages sont-ils explicités aux élèves ?
- tous les élèves sont-ils sollicités pour participer oralement ?
- les phases de découverte et de manipulation sont-elles systématiquement suivies d'un temps de structuration du savoir et d'un écrit ?
- les apprentissages sont-ils réitérés dans des contextes différents ?
- l'entraînement pour installer des automatismes est-il suffisant, au constat des performances ?
- le professeur observe-t-il les élèves à la tâche et tire-t-il parti de leurs erreurs ?
- le professeur personnalise-t-il son enseignement et apporte-t-il une aide individualisée aux élèves qui en ont besoin ?

Les quatre recommandations : comment les référer aux classes dédoublées ?

Les quatre recommandations pour l'école élémentaire attirent l'attention sur une série d'éléments constitutifs des apprentissages fondamentaux. Si leurs attentes s'adressent à toutes les classes, les classes dédoublées bénéficient de conditions de mise en œuvre favorables à l'appui aux élèves les plus fragiles.

Construire le parcours d'un lecteur autonome

Cette recommandation indique qu'il est nécessaire de conduire durant toute la scolarité obligatoire un travail régulier et structuré qui permette aux élèves de maîtriser les mécanismes de la lecture pour lire de manière fluide et aisée.

La classe dédoublée constitue un cadre propice à un entraînement intensif de la lecture à voix haute. Chaque jour, tous les élèves lisent à haute voix, en présence du professeur, seuls ou en tout petit groupe. L'automatisation des procédures de décodage, pour les élèves qui en ont besoin, s'obtient au prix d'un **entraînement très régulier**, de gammes de lecture, à partir de listes de syllabes, pseudos mots, mots contenant une puis deux et trois syllabes. Pendant ce temps, les élèves les plus performants peuvent, par exemple préparer, seuls ou en binômes, une lecture qui sera faite à l'ensemble du groupe à partir d'un texte de plus en plus long, ou travaillent en autonomie dans un autre domaine d'enseignement sur des supports conçus par le professeur.

Le petit effectif permet également d'utiliser des enregistrements, pour que l'élève puisse améliorer sa lecture.

Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française

La maîtrise de la langue française est fondamentale, car elle conditionne la réussite des élèves dans tous les domaines d'enseignement. La capacité des élèves à comprendre, à analyser le fonctionnement de la langue et à savoir appliquer les règles est indispensable, pour mieux lire et pour mieux écrire. La compréhension de l'écrit repose sur la fluidité du déchiffrage, sur un lexique riche et la maîtrise des règles de l'orthographe et de la grammaire.

A. Pratiquer le langage oral en situation

Un travail systématique, planifié, du langage oral dans les petites classes permet d'étayer l'apprentissage des bases de la lecture, en mobilisant de façon intensive le lexique et la syntaxe. A l'école maternelle, le professeur crée les conditions pour permettre à tous les élèves d'enrichir et d'augmenter leur vocabulaire, ce qui conditionne leur capacité future à entrer dans l'apprentissage de la lecture. La classe dédoublée, offre l'opportunité de **démultiplier les prises de parole de chaque élève** au cours de la journée de classe et de **varier les modalités d'apprentissage**. Elle permet d'être au plus près des besoins des élèves, de mieux repérer leurs difficultés et leurs progrès. Elle offre les conditions optimales pour concevoir une véritable pédagogie de l'écoute et du langage, avec une augmentation du temps de parole de l'élève, en relation duelle, en grand ou petit groupe. Le professeur encourage **tous les élèves** à s'exprimer le plus possible.

Dans une classe à 12 élèves, les échanges langagiers en relation duelle *élève/professeur* sont fréquents. **Ils sont constitutifs d'une nouvelle manière d'enseigner**. Attentif à chacun, le professeur repère beaucoup plus facilement dans **un petit groupe** l'élève qui manifeste des signes d'inquiétudes et peine à se mettre au travail. Pressentant des difficultés, le professeur demande à l'élève **d'explicitier la consigne et les finalités de la tâche**. Il l'aide à exprimer ce qu'il ne comprend pas, à prendre conscience de ce qu'il ignore, à identifier une stratégie erronée. Dans le cadre d'un dialogue, il aide l'élève à mieux s'approprier la situation proposée, échange avec lui sur la visée de l'apprentissage, l'interroge sur les obstacles qu'il rencontre et construit avec lui un parcours possible pour surmonter ces difficultés.

Le professeur facilite l'accès à une posture métacognitive : l'élève apprend à communiquer à propos de la communication, à se placer au-dessus de l'échange en cours pour le regarder fonctionner et l'améliorer. Tout au long de la scolarité, il lui sera demandé de développer cette capacité de distanciation cognitive sur le langage.

Les échanges oraux collectifs impulsés et régulés par le professeur, participent aux progrès langagiers de **tous les élèves**. Le professeur favorise les interactions entre élèves. Il est très explicite quant à ses attentes : **syntaxe correcte, vocabulaire précis et approprié**, respect des règles d'échange et écoute attentive des propos d'autrui. Il enrôle véritablement les élèves les plus réservés, sachant qu'il est plus facile pour un élève habituellement en retrait d'oser s'exprimer au sein d'un petit groupe.

Les phases collectives pour problématiser et organiser la structuration du savoir, tisser des liens entre les savoirs, s'exercent en classe dédoublée au profit de tous et de chacun. Tous les élèves, et particulièrement « les petits parleurs » sont davantage associés aux rituels d'ouverture et de clôture des leçons, véritables moments de langage organisés en début de séance pour placer les élèves en situation de recherche, et en fin de séance d'apprentissage pour structurer l'objet de savoir.

Il en est de même pour la correction d'un exercice, souvent longue en classe ordinaire, tant pour les élèves en difficulté que pour ceux qui ont réussi, gagne en dynamisme. Le maintien de l'attention est facilité par l'accélération du processus. Tous les élèves sont sollicités plusieurs fois pour participer aux échanges et pour justifier leurs réponses en mobilisant leurs connaissances.

Si l'effectif allégé permet une augmentation significative des échanges, dans les situations les plus courantes, la pédagogie du langage oral requiert également une programmation détaillée en syntaxe et en vocabulaire et des séances dédiées au travail du langage oral en petits groupes inscrites à l'emploi du temps. Le professeur se dote d'outils d'évaluation : par exemple, des grilles d'observations qui consignent les progrès langagiers de chacun au fil de l'année.

Le groupe restreint permet de mieux repérer les compétences à renforcer et de suivre beaucoup plus efficacement l'évolution langagière de chacun. Il est plus facile de répartir très régulièrement la classe en deux ou trois tout petits groupes, **composés d'élèves ayant les mêmes besoins clairement identifiés**, pour travailler **une conduite discursive** - raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter -, **une conduite langagière** - catégoriser, caractériser, exposer, décomposer - **ainsi que le vocabulaire et la syntaxe**.

Pour remédier à des difficultés, il est tout aussi nécessaire de travailler avec de petits groupes d'élèves de niveau homogène.

Lors des échanges en relation duelle, le professeur vise le réinvestissement des mots nouveaux. Il s'appuie sur des outils au service de l'apprentissage - imagiers individuels et collectifs, jeux de catégorisation - qui viennent en appui des stratégies au service de la mémorisation.

B. Faire acquérir un vocabulaire étendu

La compréhension de l'écrit repose sur la fluidité du déchiffrage ainsi que sur un vocabulaire étendu construit à partir **d'un corpus de référence**. La séance de vocabulaire est pratiquée **très régulièrement** conformément à la recommandation, selon une programmation préalablement bien définie, en cohérence avec les nouveaux programmes. Parmi les tâches cognitives qui assurent la mémorisation du vocabulaire, rappelons que les activités de **catégorisation**, mettant en jeu la **mémoire associative**, et les **stratégies de récupération d'information**, **l'étude de la dérivation** ont une place de choix.

L'enseignement du vocabulaire s'appuie donc sur le sens des mots, sur le lien qui existe entre les mots, l'analyse de leur formation, et sur leur polysémie, s'il y a lieu. Au cours des leçons de vocabulaire, dans le cadre d'un enseignement structuré et progressif, toute la richesse sémantique des mots et des expressions dans lesquelles ils sont employés, doit être explorée et régulièrement révisée.

En classe dédoublée, la manipulation, avec du matériel adapté conçu par le professeur ou par l'équipe de professeurs, participe à l'efficacité de ces enseignements. Les activités de tri, de catégorisation de mots ont toutes leur place. Les boîtes à mots, les listes de mots évolutives, les cartes heuristiques portant sur des champs sémantiques et lexicaux, sont régulièrement utilisées et réutilisées, et enrichies au fil des séances.

C. Améliorer les compétences en expression orale et écrite grâce à l'enseignement de la grammaire

L'enseignement effectif de la grammaire, régulier et explicite, dès l'entrée au cours préparatoire vise les compétences de compréhension et d'expression orale et écrite. Le professeur fait la distinction entre les séances qui ont pour objectif la découverte et la compréhension des textes, les séances destinées à la mise en œuvre des connaissances sur la langue dans la pratique de l'écriture et les séances consacrées plus particulièrement à la structuration des connaissances.

Orienter la grammaire vers la lecture, consiste à la mettre au service de la compréhension de phrases et des textes. Dès le début de l'année, l'enseignant habitue ses élèves à exercer une vigilance orthographique, à écarter toute approximation dans leur lecture et à mobiliser des connaissances grammaticales pour comprendre ce qu'ils lisent avec exactitude.

Lors des séances dédiées à la compréhension des textes, **dès que les élèves sont en mesure de lire de petits énoncés de manière autonome, le professeur attire leur attention sur les indices morphosyntaxiques et les habitue à prêter attention à la terminaison des mots du texte pour vérifier leur compréhension.** Le professeur entraîne les élèves à exercer leur compréhension tout d'abord à partir de phrases simples, très courtes, puis, plus longues et complexes, puis, de petits textes **déchiffrables à 100 %**.

Cette modalité est facilitée en classe dédoublée, la taille du groupe ayant une incidence sur la mise au travail, sur la gestion du matériel, sur la rapidité du retour d'information de la part du professeur.

En effet, c'est **le texte sous les yeux** que les élèves vont apprendre à accéder au sens, avec un recours à la signification des mots, un appui sur les marqueurs grammaticaux, sur la ponctuation. Au fil de l'année, les élèves prennent l'habitude de les repérer ; ils comprennent mieux leur importance, savent qu'elles donnent des indications sur les rapports entre les différents termes de la phrase et modifient la nature du message lu.

Les leçons de grammaire ont pour vocation d'outiller les élèves pour résoudre les problèmes orthographiques et syntaxiques afin de mieux écrire. Lors de la leçon de grammaire, les phases de manipulation (suppression, ajout, déplacement des étiquettes sur lesquelles des mots et/ou segments de phrase sont recopiés, tris de mots selon les catégories grammaticales) sont à privilégier.

D. Augmenter significativement les écrits en classe

La classe à effectif allégé est un contexte idéal pour permettre aux élèves de faire des progrès en rédaction. En classe de cours préparatoire, dans le cadre d'un étayage individualisé, le professeur aide l'élève en difficulté à rassembler ses idées et à structurer à l'oral ce qu'il souhaite écrire. Il favorise le passage du langage oral vers le langage écrit en cherchant à obtenir de la part de l'élève un énoncé en langage scriptural correct du point de vue syntaxique et lexical.

Dès le début de l'année en cours préparatoire, des activités guidées préfigurent la rédaction. Dans le cadre d'un entraînement très régulier, l'élève rédige des écrits très courts, selon des contraintes explicites : un mot sous un dessin, une phrase sous un dessin, des exercices reposant sur la reproduction puis la transformation de phrases prototypiques, des exercices à partir de mots ou de groupes de mots inducteurs, la transcription de messages oraux connus des élèves. La manipulation d'étiquettes, suivie d'une copie du résultat obtenu, aide l'élève à mieux appréhender l'ordonnancement des mots dans la phrase. La présence du professeur facilite le retour d'information nécessaire à une remédiation immédiate. Peu à peu, l'élève, qui progresse parallèlement dans le geste graphique et dans la maîtrise des correspondances grapho-phonémiques, peut écrire des phrases de manière plus aisée de sa main.

L'élève présentant des fragilités peut s'exercer à construire des phrases correctes ; au fil des essais, il prend conscience de l'importance de la présence et de l'ordre des mots dans la phrase.

Il améliore son travail avec l'aide du professeur et utilise des outils et méthodes à cet effet : cahier de références et affichages dans la classe.

La classe dédoublée permet qu'il soit guidé par le professeur, dans le cadre d'un échange individualisé, sur la démarche de révision et de correction de son écrit. Les élèves qui rencontrent les mêmes difficultés peuvent être regroupés pour cette phase de révision. Cette révision en présence de l'adulte est rendue possible par le nombre d'élèves de la classe dédoublée.

L'apprentissage de l'écrit, qui est un objectif majeur de l'enseignement, est difficile à appréhender pour l'élève en cycle II, a fortiori en cours préparatoire. Tâche à multiples facettes, il requiert la maîtrise du geste graphique et la capacité à construire du langage écrit en respectant l'orthographe et la grammaire. L'effectif allégé permet une gestion différente du temps : élèves plus vite mobilisés et prêts à travailler, temps de transition écourtés entre les activités. Le maintien de l'attention est facilité et les interruptions dans le déroulement de la séance se font plus rares.

Comme pour le langage oral et l'apprentissage du vocabulaire, ce qui est important pour que les enfants construisent leurs savoirs et leurs habiletés, c'est le temps dédié à l'interaction maître-élève et le travail de remédiation en petits groupes homogènes. **La classe dédoublée, avec des temps d'apprentissage plus intenses, évite que les activités de lecture ne l'emportent sur l'écriture.**

Pour installer des automatismes en écriture dans les quatre dimensions – geste graphique, copie, dictée, rédaction – le professeur privilégie la répétition au travers d'entraînements très réguliers, qui se traduisent par de petits exercices très courts et fréquents. La pratique très fréquente de la rédaction, dès les premiers jours en classe de CP garantit des progrès rapides.

En classe dédoublée, au cours préparatoire, le professeur accroît sa vigilance sur **l'apprentissage du geste graphique**. Un étayage individuel systématique permet de corriger les postures et les gestes en vue d'une automatisation de l'écriture. La séance d'écriture très guidée, de préférence en demi groupe-classe (soit 6 élèves placés face au tableau), s'effectue sous l'œil attentif du professeur, avec des remarques très explicites sur la formation des lettres, le sens du tracé des lettres, leur taille, l'accroche des lettres entre elles. Il réalise devant l'élève des tracés modélisants en commentant son geste et en attirant l'attention des élèves sur les obstacles éventuels. Au cours élémentaire, un suivi individualisé permet de corriger les postures et les gestes, déjà installés, qui freinent le geste graphique.

Enseignement du calcul : un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments de mathématiques à l'école primaire.

Du cycle 1 au CE1, l'apprentissage des nombres et du calcul passe avant tout par des manipulations. La classe à petit effectif offre pour cela des conditions optimales pour une pratique quotidienne. Le sens des nombres, les faits numériques, les premières résolutions de problèmes qui construisent le sens des opérations, s'acquièrent lors de séances qui s'appuient d'abord et aussi longtemps que nécessaire sur des manipulations, pour amener progressivement les élèves à verbaliser leurs procédures puis à dépasser ces phases d'exploration.

Concernant le calcul mental, la classe allégée permet une intensification de l'enseignement avec des sollicitations individuelles plus nombreuses pour l'explicitation des procédures par chacun des élèves et pour la restitution de résultats mémorisés ou à calculer rapidement, en complémentarité de l'usage de l'ardoise. Elle permet aussi l'utilisation de jeux à deux ou trois élèves, jeux de dés par exemple, parfois un peu bruyants lorsque la classe est nombreuse.

Les conseillers pédagogiques encouragent la construction de jeux adaptés et évolutifs (par exemple, jouer avec deux dés numérotés, puis avec trois ; ou modifier les nombres de chacune des faces ; remplacer les constellations par des nombres écrits en chiffre ; ou bien construire des dominos ayant une opération d'un côté et un résultat de l'autre, et progressivement augmenter les champs numériques, pour entraîner la mémorisation des résultats des tables d'addition, etc.). Ils suggèrent la fabrication ou l'achat d'un matériel adapté, aident à la conception des programmations, en prenant appui que les ressources institutionnelles qu'ils font connaître aux enseignants.

Concernant le calcul en ligne, la classe allégée permet plus facilement une attention aux écrits de chacun des élèves. En effet, leur diversité peut être importante concernant le type de procédures ou le nombre d'étapes ; en général il n'y a pas « une seule » bonne manière de faire, mais plusieurs, et chacune doit être analysée. Cette individualisation dans l'accompagnement du travail des élèves n'exclut pas, bien au contraire, des temps de mise en commun qui doivent être gérés par l'enseignant de telle sorte qu'ils ne soient pas chronophages mais balisent l'apprentissage d'écrits institutionnalisés ayant valeur de leçon ou de référence.

Pour le calcul posé, à l'inverse du calcul en ligne, les algorithmes doivent dès le départ être présentés comme modélisants, intangibles : l'enseignant explicite l'algorithme de l'addition par exemple, il justifie la nécessité de commencer par les unités et le principe de la retenue, en oralisant systématiquement par la suite toutes les pratiques au tableau et en les faisant oraliser par les élèves amenés à venir présenter leur travail au tableau. Pour la soustraction, le choix de la technique est de la responsabilité de l'équipe de cycle, cette technique est conservée en CE2. Mais cette rigueur dans la présentation s'accompagne d'une vigilance au travail de chacun des élèves, afin de s'assurer que chacun a bien mémorisé l'algorithme et l'applique exactement. En phase d'apprentissage, certains élèves en réussite peuvent produire un écrit conforme à l'attendu du maître mais en ayant d'abord effectué mentalement l'opération, en commençant par les dizaines. Par exemple, $62 + 19 = 81$, car $60 + 10 = 70$ et $9 + 2 = 11$ donc je rajoute une dizaine, puis j'écris le résultat de l'opération posée en ayant soin d'indiquer par un « 1 » le franchissement de la dizaine. Un tel élève n'apprend pas à utiliser l'algorithme de l'addition, et lorsqu'il devra l'utiliser pour des nombres à plus de deux chiffres ou pour des sommes de plusieurs nombres, il sera en difficulté. En phase d'entraînement, on focalise l'attention sur les erreurs de résultat, chacune devant absolument faire l'objet d'un retour oral de l'élève sur son travail : erreur dans les tables d'addition ou erreur de procédure, chacune fait l'objet d'une remédiation, en situation ou différée lors d'un travail en groupe ou en APC.

La résolution de problèmes à l'école élémentaire

La classe allégée permet aussi au professeur de mieux suivre chaque élève lors des résolutions de problèmes qui donnent lieu à des recherches individuelles diverses dans leur forme (jetons ou autre matériel, représentations analogiques diverses, nombres et opérations), d'intervenir pour chacun de la manière la plus appropriée, qu'il s'agisse de l'aider à démarrer sa recherche, de se corriger, ou d'aller un peu plus loin dans le niveau d'abstraction (par exemple, passer d'un dessin à un schéma ; ou d'un schéma à un traitement symbolique basée sur les nombres écrits en chiffre).

L'enseignement de la résolution de problèmes s'appuie aussi sur des temps d'échanges collectifs qui sont facilités par le petit nombre d'élèves, permettant plus facilement à tous les élèves de présenter ses idées, de proposer ou d'explicitier une méthode de résolution, d'en débattre.

Ce travail structuré et régulier vise à faire acquérir aux élèves des méthodes de travail tant pour comprendre les problèmes qui leur sont proposés que pour choisir une stratégie de résolution laquelle s'appuie le plus souvent sur des démarches connues, déjà expérimentées, qui ont fait l'objet d'une explicitation et d'un écrit de référence. **Mais l'appropriation de ces démarches est un travail de long terme, que chaque élève effectue à son rythme : un temps de recherche individuel**, laissé systématiquement dès la lecture de l'énoncé assurée, est indispensable. Lorsque le problème posé est le même pour tous les élèves, il est très important que la lecture de l'énoncé (oral de l'enseignant en début d'année puis lecture collective puis lecture individuelle) ne soit assortie d'aucun commentaire amenant les élèves à faire l'économie d'une réflexion individuelle : on lit l'énoncé, plusieurs fois si nécessaire afin que le texte lui-même ne soit pas un problème, puis on laisse les élèves chercher.

Pour les élèves qui peinent à démarrer, l'enseignant intervient en questionnant : qu'est-ce qui se passe dans ce problème ? peux-tu me raconter l'histoire sans les nombres ? peux-tu dessiner la situation ? ce type de question évite en effet que l'élève associe « résoudre un problème » et « trouver la bonne opération » ce qui, lorsqu'on ne dispose que d'une ou deux opérations, conduit inévitablement à trouver un résultat exact sans pour autant avoir compris le problème. Certaines tâches parfois demandées à l'élève telles que « repère les mots clés, les indices, souligne ce qui est important » sont en revanche à éviter, car elles ne produisent pas la compréhension de l'énoncé c'est-à-dire du lien fonctionnel entre les informations.

Dès le CP, proposer des problèmes dont la résolution engage deux opérations (deux additions, une addition et une soustraction, une addition et une comparaison...) est nécessaire, car ce type de problèmes engage l'élève dans une recherche qui mobilise le sens de ces opérations au-delà de l'application mécanique d'un modèle.

Toute situation de manipulation doit avoir été problématisée et explicitée avec les élèves. Après avoir encouragé et accompagné les manipulations, l'enseignant accompagne la structuration des apprentissages dont il saura garder trace.

Les ressources EDUSCOL, adossées au programme, proposent des pistes pour organiser l'enseignement au sein de la classe, en rappelant les objectifs visés, en proposant des stratégies d'enseignement concrètes, et en s'intéressant, à partir de certaines de leurs productions, aux obstacles et difficultés rencontrés par les élèves. La médiation de ces ressources auprès des professeurs par l'équipe de circonscription est un point de départ pour faire évoluer les pratiques dans la classe.

CHAPITRE 2 – LA PÉDAGOGIE EN CLASSE DÉDOUBLÉE

La mesure « 100 % de réussite au CP » nécessite, d'interroger au quotidien les fonctionnements pédagogiques retenus, de s'inscrire dans les préconisations du cadrage départemental et national. **Un CP à « effectif réduit »**, n'est pas un mini-CP. La mesure appelle une analyse réflexive sur les pratiques pédagogiques afin de les faire évoluer, à l'aune du prescrit et des résultats des élèves. **Le professeur se saisit de l'opportunité qu'offre la mesure classes dédoublées.**

Les sciences cognitives ont identifié quatre facteurs qui déterminent la facilité d'apprentissage : **l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et l'automatisation.**

Le petit effectif dans la classe de CP ou CE1 allégée, favorise ces quatre facteurs. La classe à effectif réduit est une véritable opportunité pour l'élève qui bénéficie d'un enseignement resserré, identifie mieux les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires proposées, sort de la logique de « faire » et développe une activité de « penser ».

Les **processus attentionnels** des élèves sont considérablement améliorés. La classe à effectif allégé constitue un environnement calme, apaisant et propice à la sérénité dans le travail, car le bruit et les sources de distraction sont réduits. Le professeur s'adresse plus souvent à chacun. Les élèves peuvent plus facilement se déplacer et investir les différents espaces conçus pour eux. Le professeur prend le temps d'observer chacun à sa tâche : le retour d'information immédiat sur l'action en cours, constitutif de l'apprentissage, est plus efficace et intègre celui-ci de manière pérenne.

La classe à petit effectif permet de donner du dynamisme à l'enseignement. La mise au travail, la gestion des transitions entre les activités, tout est considérablement accéléré. Le professeur, à partir d'un emploi du temps journalier évolutif, organise des plages d'entraînement courtes, structurées, qui alternent avec des plages de détente.

Les visites de classe, suivies et accompagnements par l'équipe de circonscription sont une opportunité pour, d'une part faire découvrir aux professeurs les résultats de la recherche et les aider à les traduire dans la classe, et d'autre part les convaincre des opportunités qu'offre la classe à effectif allégé.

Ce que permet la mesure classes dédoublées

Le format de la classe dédoublée permet le développement de compétences transversales structurantes pour l'activité intellectuelle des élèves.

Les conditions en classe dédoublée doivent favoriser les apprentissages suivants, à chaque occasion :

- observer/apprendre à observer
- comparer/apprendre à comparer
- trier, classer, ordonner, estimer/apprendre à trier, classer, ordonner, estimer
- apprécier, partager un ressenti, une émotion
- donner un avis/apprendre à donner un avis
- manipuler, décrire/apprendre à manipuler, décrire
- reproduire, dessiner, représenter/apprendre à reproduire, dessiner, représenter

Les **échanges langagiers**, plus nombreux qu'en classe à 25, sont gages de progrès, en langage oral mais aussi dans tous les domaines d'enseignement :

- le professeur explicite à tous les élèves le **sens et les finalités** des apprentissages ;
- il s'assure que chacun comprend bien les consignes et il invite les élèves à les reformuler ;
- il invite les élèves à expliciter leurs démarches et à communiquer sur les obstacles qu'ils rencontrent ;
- il vise l'amélioration des compétences discursives : reformulations, émissions d'hypothèses, argumentation ;
- il est exigeant quant à la justesse syntaxique et lexicale orale de chacun ;

Les performances des élèves sont améliorées grâce à un temps passé avec le professeur :

- les élèves bénéficient d'interventions ciblées et massées rendues possibles par le petit effectif ;
- les interactions dans la relation duelle professeur/élève sont beaucoup plus fréquentes ;
- tous les élèves lisent individuellement avec le professeur ;
- le professeur **observe** véritablement les élèves à la tâche et tire parti de leurs erreurs.
- il est en mesure **d'identifier beaucoup plus rapidement les obstacles** que rencontre l'élève et d'apporter des réponses adaptées.

Le professeur personnalise son enseignement :

- il utilise les variables de la différenciation ;
- il cherche **un équilibre bénéficiant à tous** ;
- il enseigne selon des modalités qui se complètent : **le collectif, les petits groupes et l'individuel** ;
- il apporte **une aide individualisée** aux élèves qui en ont besoin ce qui permet d'identifier les procédures des élèves par une observation soutenue et de répondre aux besoins repérés ;
- plus attentif à chacun, il inscrit tous les élèves dans une dynamique de progrès.

Les apprentissages sont renforcés par des modalités d'entraînement plus variées et répétées :

- les phases de découverte et de manipulation, systématiquement suivies d'un temps de **structuration** du savoir et d'un temps d'entraînement, sont plus fréquentes ;
- les **phases d'entraînement** au service des **automatismes** sont augmentées, elles sont pensées dans le cadre d'activités ritualisées ;
- les **apprentissages sont répétés** dans des contextes différents ;
- Les séances plus courtes donnent du dynamisme à l'enseignement et permettent d'accorder le temps nécessaire à tous les domaines d'enseignement.
- l'emploi du temps journalier et hebdomadaire, évolutif, offre une dimension encore plus rythmée et structurée aux apprentissages ;
- les conditions matérielles permettent de plus grandes adaptations (espace classe repensé, jeux pédagogiques) sont au service des apprentissages ;
- l'apprentissage du travail en autonomie est renforcé, par une attention plus soutenue

Éviter la sur-sollicitation, entretenir la motivation et l'attention des élèves

Lors des visites de classes dédoublées, l'emploi du temps journalier requiert toute l'attention de l'équipe de circonscription. Pour éviter la sur-sollicitation, écueil possible avec un groupe restreint d'élèves, le professeur organise la journée en distinguant les phases d'apprentissage, les temps collectifs ou individuels, les travaux en autonomie, en grand groupe ou en petits groupes.

Les enfants ont des temps d'attention relativement courts mais particulièrement intenses. Contrairement aux adultes, ils se fatiguent vite, mais ils reprennent de l'énergie aussi vite. Il est important de les solliciter sur des temps courts, et d'autant plus courts que les enseignements sont nouveaux. Une alternance de temps de découverte, d'entraînement, de jeu et de repos, s'enchaînent avec régularité dans la journée de classe.

Les élèves reconnaissent l'identité formelle des situations dont les enjeux ne varient pas et qui constituent des repères sûrs, même si les contenus évoluent.

Les exercices ritualisés, à ne pas confondre avec les « rituels » sont des exercices réguliers et de courte durée, concernant les apprentissages fondamentaux, visent l'installation des automatismes, structurent la journée et donnent des repères aux élèves : dictées de syllabes, phrase ou problème du jour, calcul mental, dictée de nombres, rétroactions sur les mots de vocabulaires étudiés lors de la leçon précédente.

Pour éviter qu'ils ne deviennent des routines qui lassent les élèves, les exercices évoluent au fil des périodes et au gré des apprentissages.

Concevoir un entraînement régulier au service de l'automatisation

En début d'apprentissage, l'effort cognitif mobilise toutes les ressources du cortex frontal. Afin de libérer l'esprit pour se consacrer à d'autres tâches, il est indispensable que la connaissance soit automatisée.

En lecture, par exemple, ce n'est que lorsque les procédures de décodage sont complètement automatisées que l'élève peut se concentrer sur le sens du texte qu'il lit.

L'automatisation et la mémorisation passent par la **répétition** et l'**entraînement** qui est une partie essentielle du processus d'automatisation. Les **exercices répétés** sont donc pertinents pour l'intégration d'automatismes. Les **phases d'entraînement** de la maîtrise du code nécessitent d'être courtes, intenses et fréquentes dans une même journée. Le professeur doit donc envisager pour un même contenu plusieurs plages de répétition dans la même journée, s'il veut obtenir une bonne mémorisation : lecture de nombres entiers, procédures issues d'un travail en calcul mental, tables, gammes de syllabes, de mots...

Lors des visites de classes et des accompagnements, une réflexion partagée avec le professeur, sur le temps consacré à l'apprentissage et à l'entraînement est indispensable.

Au cours préparatoire

La lecture dès le début de l'année doit faire l'objet d'un entraînement intensif. Tous les jours, tous les élèves s'entraînent à lire à haute voix les syllabes, les pseudo-mots, les mots puis les phrases à haute voix. La fluence est travaillée tout au long de l'année sur des segments de plus en plus longs (de la syllabe au texte). **L'effectif réduit permet au professeur de faire lire à haute voix tous les élèves**, le plus possible, individuellement, en tout petit groupe, en classe entière à partir de supports variés (manuel de lecture, murs de syllabes et de mots, textes didactisés 100 % déchiffrables extraits de la littérature de jeunesse, et sur des segments de plus en plus longs et complexes.

Au cours élémentaire

Le travail a vocation à se poursuivre au CE1 pour parvenir à une automatisation complète.

Le professeur identifie en début d'année les élèves qui n'ont pas automatisés leurs procédures de décodage. Il propose quotidiennement un entraînement intensif : lecture de syllabes, de pseudos-mots, de mots, de petites phrases puis de textes. Parallèlement, il conçoit la révision des graphèmes complexes pour les élèves encore hésitants et multiplie les exercices de fluence.

Différencier et personnaliser les apprentissages afin de faire progresser chacun

La différenciation est au cœur de la mesure 100 % de réussite classes dédoublées. La classe à effectif allégé est un groupe hétérogène ; elle constitue un cadre idéal pour faire émerger et faire évoluer les procédures enseignantes en matière de différenciation.

En effet, la classe dédoublée permet une observation et une écoute de chacun des élèves lorsqu'ils sont au travail, afin de mieux comprendre comment ils s'y prennent ; elle facilite les échanges au cours de la réalisation de la tâche pour mieux finaliser l'activité et expliciter les façons de faire. Elle évite les situations d'attente et privilégie les interactions entre pairs. La classe à effectif allégé permet un étayage individualisé et une remédiation adaptée à des besoins mieux identifiés.

L'observation des élèves, au service de la différenciation, permet au professeur d'être réactif et de réguler si nécessaire son enseignement. Cette expertise se développe d'autant mieux qu'elle fait l'objet d'une vigilance accrue des équipes de circonscription en visite de classe. Les professeurs et les équipes méritent d'être outillés pour éviter les écueils et organiser une différenciation efficace. Le cadre serein de la classe dédoublée, la connaissance fine des élèves, conjugués à l'expertise du formateur y contribuent.

Les difficultés passagères ou durables dans tous les domaines d'enseignement n'échappent pas à un professeur face à une classe dédoublée. S'il consigne ses observations dans des outils spécifiques (grilles d'observations, tableaux synoptiques des profils individuels et du profil de la classe à chaque période), il développe une connaissance très fine des besoins de ses élèves. Il est en mesure d'identifier très précisément la nature des difficultés. A l'issue des constats (observation des élèves, résultats aux évaluations et aux petits tests en classe), le professeur répond aux besoins des élèves : il diversifie et adapte, pour chacun, les postures d'étayage en fonction de l'apprentissage en jeu.

Le professeur met en œuvre un fonctionnement souple, où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres modalités d'appropriation. Il encourage leur participation à une démarche collective d'enseignement qui vise l'acquisition des mêmes savoirs et savoir-faire pour tous.

L'effectif réduit permet de mieux focaliser l'attention sur « comment l'élève apprend ? », comment il s'y prend pour effectuer une tâche (par exemple : encoder un nouveau mot, effectuer une addition, résoudre un problème, rédiger une ou plusieurs phrases).

L'observation de l'élève et la compréhension des processus permet d'engager une **remédiation immédiate** avec le concours de l'élève. Une remédiation peut aussi être organisée avec des petits groupes de besoins pour l'acquisition d'une compétence bien identifiée.

A cet égard, **la composition des groupes mérite d'être réfléchie**. On regroupera les élèves qui rencontrent **la même nature de difficulté**. Encore faudra-t-il avoir identifié très précisément ce qui fait obstacle à la réussite – mauvaise interprétation de la consigne, procédures inefficaces, méconnaissance d'un concept ou d'une procédure- en observant les élèves à la tâche.

L'organisation spatiale de la classe dédoublée, évolutive et flexible, permet pour cette modalité de différenciation, un travail en îlots. Les élèves peuvent ainsi éviter le bruit et se concentrer autour du professeur. Cette organisation ne doit en aucun cas être figée, avec des « îlots de niveau », regroupant à l'identique les mêmes élèves pour tous les domaines d'enseignement. La flexibilité des groupes selon les compétences à renforcer est à encourager.

Faut-il différencier avant, pendant ou après la séance d'apprentissage ? Il est difficile de répondre à cette question de manière tranchée, tant les situations observées en classe et les profils d'élèves sont divers. La pratique d'une pédagogie de la circonstance, mais, ce qui n'est pas contradictoire, une préparation soignée en amont, sont requises pour adapter l'étayage aux besoins de chacun. **L'élève apprend à partir de ce qu'il ne sait pas encore**. Au risque de voir apparaître des erreurs, il est préférable de laisser l'élève agir seul dans un premier temps, et de revenir avec lui, dans un deuxième temps, sur ses stratégies erronées.

Pour autant, il convient d'être attentif à la mise au travail. Il ne s'agit pas de placer un élève, trop longtemps seul face à son exercice, en situation d'attente, voire d'échec. **Le petit effectif permet au professeur de repérer très vite si tous s'engagent dans la tâche** et de répondre aux stratégies de contournement.

L'usage d'amorces est parfois nécessaire. Pour aider l'élève à se lancer dans le travail : observer comment un autre élève s'y prend, lui faire utiliser un outil d'aide auquel il n'a pas songé, recourir à un exercice passé qui présente des similarités avec le travail à effectuer. Beaucoup d'élèves ne parviennent pas à accomplir une tâche, même s'ils maîtrisent les connaissances et les procédures nécessaires : ce qui fait obstacle à leur réussite est leur incapacité à déterminer lesquelles de ces ressources il convient de mobiliser.

Un échange préalable entre l'élève et le professeur (reformulation des consignes, référence à des travaux antérieurs, sériation des tâches à accomplir) aide l'élève à entrer dans la tâche et donc à se risquer à agir. Cette pratique différenciée ne le mettra pas à l'abri des obstacles à venir mais aura le mérite de faciliter son engagement.

L'apprentissage se fait précisément au moment où l'élève, guidé par le professeur, en explicitant son interprétation de la consigne et ses procédures, prend conscience qu'il a utilisé une voie erronée, et y remédie, grâce à des pistes apportées.

Différencier, c'est refuser une mise à l'écart des élèves les plus fragiles du reste de la classe, en leur proposant une tâche très différente qui risque de les voir s'installer dans une situation durable de dépendance et de décalage perpétuel par rapport aux autres.

Le professeur préférera des adaptations de la tâche donnée à tous (repères complémentaires, consignes allégées) à une tâche très différente. Tout se jouera après la mise en activité, au moment où l'élève s'appropriera ou non les aides proposées. Une approche intéressante consiste à prévoir des séances d'anticipation des obstacles prévisibles auxquels seront confrontés certains élèves.

Enseigner explicitement pour donner du sens aux apprentissages

Les situations d'enseignement peuvent induire involontairement des sous-entendus et des malentendus qui constituent des obstacles potentiels pour les élèves. L'équipe de circonscription est attentive, lors des visites de classe, à la capacité du professeur à expliciter le sens et les finalités de l'apprentissage. L'usage d'un vocabulaire adapté à l'âge des élèves, les reformulations des consignes de travail par les élèves eux-mêmes garantissent une meilleure appropriation. Le professeur s'assure ainsi que tous les élèves sont en mesure de s'engager dans le travail.

Les élèves scolarisés en réseau d'éducation prioritaire peinent à identifier les enjeux d'apprentissage des tâches scolaires proposées. Nombre d'entre eux, enfermés dans une logique du « faire », visent la réussite immédiate de la tâche sans se préoccuper du « comment faire ? ». En classe dédoublée le professeur prend le temps de s'assurer de la compréhension des enjeux et finalités de la tâche par tous les élèves. Il sollicite la reformulation des consignes, il invite à une expression sur la finalité des apprentissages, avec une attention accrue pour ceux qu'il sait en difficulté. Il prend appui sur les travaux antérieurs en rapport avec le travail demandé et pousse, chacun à se servir de ses outils personnalisés (sous-main, cahier de référence, fiche méthodologique, manuel de lecture...). Il les aide enfin à hiérarchiser les tâches.

Aider un élève en difficulté en classe dédoublée

- Fixer des objectifs réalistes, adapter la tâche et le matériel aux capacités.
- Présenter l'information de façon simple et structurée sans surcharge inutile ; éviter la double consigne.
- Aider l'élève à se référer à des expériences connues lors d'un nouvel apprentissage, favoriser les rétroactions (travaux antérieurs apparentés au travail demandé ; notions déjà étudiées)
- Solliciter les connaissances automatisées.
- Aider l'élève à identifier les tâches intermédiaires et les réaliser une à la fois.
- Outiller l'élève pour améliorer son organisation, fournir des repères visuels ou auditifs selon ses besoins et expliciter les étapes.
- Guider verbalement la procédure. L'aider à développer un langage intérieur en lui faisant expliciter la tâche.
- Diminuer la quantité au profit de la qualité.
- Allouer plus de temps qu'aux autres élèves pour terminer la tâche et prévoir des temps de pause.

Penser l'organisation spatiale et matérielle en fonction des modalités d'apprentissage

L'espace scolaire constitue un enjeu important. C'est un espace d'apprentissage qui doit répondre aux besoins relationnels, cognitifs et moteurs des élèves. C'est un espace qui participe pleinement à l'efficacité de l'enseignement. Une réflexion entre espace et pédagogie est attendue en classe dédoublée.

L'aménagement de la classe est un acte pédagogique qui se prépare en amont en fonction des apprentissages visés. L'espace classe est flexible et évolutif. Il permet autant le déploiement de l'enseignement différencié que les regroupements. Pour l'équipe de circonscription, il s'agit de mettre en discussion, à partir de l'agencement de la salle de classe, un modèle de l'enseignement exclusivement frontal, et inviter le professeur à envisager la flexibilité de l'organisation de l'espace en fonction des modalités et contenus des apprentissages.

Quelques exemples :

- Disposition frontale face au tableau de quelques tables pour les séances dédiées à la maîtrise du geste graphique ou de la copie ;
- Ilots pour le travail en différenciation, pour les manipulations en mathématiques ou en sciences ;
- Espace de regroupement pour organiser des échanges oraux ou pour préparer en binômes

Tant pour l'organisation des travaux en autonomie que pour la différenciation, le professeur doit pouvoir disposer d'un matériel pédagogique de qualité. Le concours de l'équipe de professeurs d'un même niveau ou d'un même cycle est requis pour construire et mutualiser des jeux, du matériel de manipulation. La suppression du fichier en lecture et en mathématiques permet de faire des économies substantielles au profit d'achats réfléchis, en prenant appui sur les ressources EDUSCOL.

Organiser le travail en autonomie

Le travail en autonomie fait l'objet d'un apprentissage progressif. En début d'année scolaire, le professeur donne aux élèves des habitudes de travail en les aidant à devenir plus autonomes et en les aidant à développer de la persévérance dans les tâches. Il construit avec eux les règles de fonctionnement qui régissent cette forme de travail. Au cours préparatoire et au cours élémentaire, les travaux proposés en autonomie sont très cadrés et ont toujours été préalablement travaillés collectivement.

Le travail proposé fait référence aux apprentissages en cours. Il ne s'agit pas d'une activité occupationnelle : il concerne un entraînement qui porte sur une notion déjà étudiée.

La tâche est à la portée de l'élève. Ni trop facile, ni trop difficile, le travail demandé doit éviter le risque de découragement et de désintérêt. L'effectif allégé favorise une connaissance très fine des élèves qui évite ces écueils.

L'élève a recours à des aides pour effectuer son travail en autonomie : l'enseignant ou un pair dans le cadre d'un tutorat organisé préalablement ; outils d'aide variés (cahiers de référence, affichages didactiques). Le professeur s'assure que les élèves ont bien identifié la nature et les finalités de la tâche. Il s'assure que les consignes sont bien comprises ; il consacre le temps nécessaire au démarrage de l'activité. Il supervise l'avancée des travaux pour relancer l'intérêt et lever les obstacles.

Le travail en autonomie requiert beaucoup de matériel, souvent construit par le professeur. Le concours des membres de l'équipe enseignante d'un même niveau de classe est utile pour construire des jeux et exercices pédagogiques.

Le cadre est clairement identifié par l'élève : localisation du matériel à utiliser, organisation temporelle. Le temps dévolu est fixé préalablement par le professeur et indiqué de manière précise. Des outils tels que pendule, sablier, montre, permettent à l'élève de mieux planifier sa tâche.

Il est possible de mettre progressivement en place un plan de travail personnalisé permettant de travailler seul, quand le professeur est occupé avec certains élèves. Cet outil ne comprend pas plus de trois tâches à effectuer sur un temps donné. Les plans de travail hebdomadaires ne sont pas adaptés aux élèves de CP et de CE1.

Les travaux méritent systématiquement une évaluation du professeur et, si besoin est, une remédiation immédiate, ce qui est facilité par l'effectif restreint.

Si le travail en autonomie permet une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, il requiert la vigilance du professeur. Il n'est pas envisageable que des élèves de cours préparatoire soient livrés à eux-mêmes plus d'une quinzaine de minutes. Le professeur ne peut s'isoler avec un groupe pendant un trop long moment, laissant les autres élèves, inoccupés ou bloqués par les obstacles rencontrés.

Certaines tâches ne peuvent être réalisées sans l'aide du professeur. Par exemple, l'entraînement du geste graphique au cours préparatoire nécessite sa présence pour corriger immédiatement les postures inadéquates. De même, la rédaction, encouragée dès le début de l'année, nécessite l'aide d'un adulte. La phase d'élaboration orale préalable du message, en présence du professeur est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrase destinée à être écrite.

Attirer l'attention des professeurs sur des modalités de travail contre-productives

Des décroissements et des regroupements entre classes trop fréquents peuvent mettre l'élève en difficulté, a fortiori quand il est très jeune. La perte de temps due aux déplacements, le risque de dispersion et la dérive de groupes de niveau font que ces modalités d'organisation doivent être limitées (au plus deux fois par semaine). Au CP, un élève a besoin en priorité d'un professeur référent pour s'inscrire dans des apprentissages sécurisés.

L'organisation du travail différencié s'apparente parfois à des « ateliers tournants », auxquels auront participé tous les élèves au terme de la demi-journée de classe.

Le conseiller pédagogique aidera le professeur à recentrer l'organisation sur des groupes de besoins et à privilégier des séances où tous travaillent la même compétence. La constitution de groupes de besoin requiert une réflexion approfondie. Lorsqu'il s'agit de remédier à une difficulté particulière, il convient de constituer de petits groupes d'élèves de niveau homogène, et de les faire travailler sur une compétence bien identifiée. Pour cela, une identification fine des besoins sera préalablement effectuée.

CHAPITRE 3 – DÉFINIR LES MODALITÉS DU PILOTAGE DE LA MESURE CLASSES DÉDOUBLÉES EN CIRCONSCRIPTION

L'équipe rapprochée et l'équipe élargie autour de l'IEN

L'inspecteur s'entoure de son **équipe rapprochée** – les conseillers pédagogiques, l'ERUN - pour piloter la mesure classes dédoublées. Il construit une parole commune au sein d'une équipe restreinte qu'il fédère autour d'un plan d'action de circonscription.

Il constitue également une **équipe élargie** en identifiant les **ressources humaines** susceptibles d'être mobilisées pour les formations et l'accompagnement des équipes : directeurs d'école, formateurs et coordinateurs des réseaux, professeurs titulaires d'un CAFIPEMF, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques départementaux, membres du groupe d'appui départemental, référents mathématiques de circonscription.

Il associe aussi le pôle ressource, et en particulier les membres du réseau d'aide aux élèves en difficultés, à l'impulsion de pratiques pédagogiques efficaces.

Il reçoit l'appui des IEN missionnés par le DASEN : IEN 100 % réussite, IEN maîtrise de la langue, IEN éducation prioritaire, A-DASEN, selon les configurations départementales.

Le rôle des directeurs

L'inspecteur associe les **directeurs des écoles REP et REP+**, animateurs pédagogiques de leurs équipes, à la conduite du changement. Les directeurs sont pleinement partie prenante de la mise en œuvre du dédoublement des classes. Ils attribuent les classes, accueillent et soutiennent les nouveaux enseignants, anticipent l'installation de mobilier adapté dans les classes, impulsent une harmonisation des pratiques et des supports d'enseignement dans l'école. Ils contribuent à bâtir des emplois du temps réfléchis avec les professeurs des classes dédoublées de l'école. Ils exercent une veille pédagogique au bénéfice de leur équipe (en lien avec la formation, au service de la transformation des pratiques...). Conformément à leurs missions, ils facilitent l'appropriation des textes officiels, le partage et la réflexion autour des préconisations et des documents d'accompagnement et sont en mesure de solliciter les personnes ressources de l'équipe de circonscription pour venir en appui aux professeurs. Par la dimension pédagogique qu'ils donnent aux concertations, ils agissent pour l'harmonisation des supports d'enseignement, des pratiques d'enseignement efficaces, le travail de programmation au sein de l'école. Enfin, les directeurs rédigent en équipe l'avenant au projet d'école qui intègre le dédoublement et présentent les enjeux de la mesure « CP et CE1 dédoublés » au conseil d'école et aux parents des élèves concernés.

Les coordonnateurs

L'inspecteur sollicite **les coordonnateurs** et les **formateurs en éducation prioritaire** et les associe à la conception du plan de circonscription. Il articule les actions du trio coordonnateur, conseiller pédagogique et formateur REP+.

Les tâches des coordonnateurs sont réorientées pour répondre au cadre de la mesure 100 % réussite classes dédoublées. Elles sont définies précisément dans leur lettre de mission, rédigée par l'inspecteur de l'éducation nationale. Les coordonnateurs bénéficient de formations, en tant que de besoin, dans les domaines didactiques et pour l'appropriation des préconisations liées aux apprentissages fondamentaux.

En cohérence avec les orientations arrêtées par les co-pilotes du REP, le coordonnateur participe à la mise en œuvre du projet de réseau d'une part entre les écoles du réseau, et d'autre part, entre le collège et les écoles du secteur. Il participe aux concertations visant à analyser les résultats des élèves aux évaluations nationales (CP, CE1, 6^e) ; il contribue au suivi et à l'évaluation des élèves (par exemple en participant à la passation de tests de fluence en lecture en fin de CE1 et de CM2). Il contribue à l'évaluation du projet du réseau d'éducation prioritaire par sa participation à la construction d'outils diagnostiques et d'autoévaluation.

Le coordonnateur participe à l'élaboration du plan de formation REP et REP+ (aide au recueil des besoins, planning des formations et des temps de pondération, proposition de répartition des moyens de remplacement sur le réseau, organisation du remplacement entre pairs pour les formations spécifiques classes dédoublées) aux côtés de l'équipe de circonscription, et aide à l'organisation et au suivi des journées de formation/concertation REP+. Il transmet les contenus de formations et les ressources à tous les professeurs.

Le coordonnateur transmet à tous les professeurs concernés les informations, les ressources et les outils de mutualisation conçus en concertation, pour cela, il établit des liaisons fonctionnelles entre les professeurs des écoles d'un même niveau de classe et d'un même réseau et se fait l'écho des expérimentations, des modes d'organisation et des pratiques efficaces mises en œuvre dans les classes à l'effectif allégé. Il a vocation à intervenir pour les deux degrés d'enseignement et dans tous les cycles et participe aux réunions de liaison (cycle 1/2 ; cycle 2/3). Il élabore et diffuse des documents de travail, instruit et suit des dossiers, organise les réunions institutionnelles.

Le rôle des formateurs

Les formateurs en éducation prioritaire s'inscrivent dans un réseau de relations repensé à différentes échelles avec les pilotes des réseaux, les coordonnateurs, les conseillers pédagogiques de circonscription. Il appartient à l'inspecteur de l'éducation nationale de définir leurs actions en cohérence et en complémentarité ces acteurs. Il est nécessaire de les associer aux formations de formateurs pour les aider à développer une véritable expertise, tant au plan des connaissances didactiques qu'au plan de l'ingénierie de formation.

Les formateurs en éducation prioritaire peuvent, par exemple, assurer les formations du contingent des titulaires remplaçants affectés sur les réseaux REP et REP+. Ces derniers appelés à enseigner dans les classes dédoublées pendant que les professeurs titulaires assistent à des formations, doivent avoir une bonne connaissance des problématiques du réseau, de l'organisation des enseignements dans les classes dédoublées. Ils doivent être en mesure d'assurer la continuité des enseignements fondamentaux et développer une culture professionnelle au service de l'évolution des pratiques.

Ils favorisent le travail collectif des équipes en référence aux thématiques du projet de réseau, définies après analyse des résultats aux évaluations ; ils contribuent à la diffusion des préconisations et des ressources d'accompagnement pour les apprentissages fondamentaux. Co-animateurs de la réflexion des équipes et des professeurs, ils accompagnent le travail d'équipe et encadrent des temps de formation et de concertation.

Ils viennent en aide aux professeurs débutant en classe dédoublée. Ils identifient leurs besoins et les accompagnent dans l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves et/ou les professeurs, problématisent les situations professionnelles rencontrées et les confrontent à des références théoriques.

Piloter la mesure classes dédoublées, c'est :

- Identifier les objectifs à atteindre ;
- Évaluer les besoins ;
- Choisir les indicateurs quantitatifs (évaluations) et qualitatifs (observations de classes) ;
- Définir une stratégie dont découlera le plan d'action :
 - Identifier les acteurs
 - Définir et planifier les actions
 - Communiquer

Cf. annexes

Le plan d'action à l'échelle de la circonscription

Ce plan concerne l'ensemble des actions visant à exercer une influence sur les pratiques et les gestes professionnels que les enseignants ont à effectuer. La mesure nécessite un suivi effectué à partir d'une **vision stratégique** et de la **planification** des actions qui permettent d'atteindre les objectifs que l'IEN se fixe.

La vision stratégique est une projection **rationnelle des résultats escomptés** et des transformations que se fixe l'inspecteur de l'éducation nationale au terme d'un horizon de planification préalablement retenu. Le principe selon lequel tous les élèves peuvent atteindre 100 % de réussite dans les apprentissages fondamentaux au cours préparatoire et au cours élémentaire première année **est un objectif qui relève du possible**. On sait que l'origine socio-culturelle des élèves n'est pas sans effet sur l'entrée dans les apprentissages, mais le fait que tous les enfants qui entrent à l'école élémentaire possèdent un capital lexical et des ressources cognitives prêtes à s'activer, renforce le principe de l'éducabilité universelle et relativise les théories des handicaps socio-culturels.

L'inspecteur construit avec son équipe, pour atteindre ses objectifs, un **plan d'action structuré** présentant une cohérence d'ensemble, qui décrit toutes les étapes envisagées pour le suivi des classes dédoublées. Le plan d'action s'élabore pour être opérationnel au mois de septembre. Il s'appuie sur l'analyse effective des indicateurs et prend en compte les situations nouvelles. Chaque année, l'analyse des indicateurs (résultats des élèves, pratiques observées) permet une régulation et l'impulsion de nouveaux chantiers.

Le plan d'action, en équipe de circonscription doit être connu de tous (équipe rapprochée, pôle ressource, directeurs et professeurs). Il permet de rendre compte de l'action engagée auprès des autorités départementales. Il constitue un **cadre de référence** lisible par tous les acteurs concernés.

Les constats effectués les années précédentes, l'anticipation de la rentrée -résultats des élèves et observation des pratiques enseignantes, spécificités propres au territoire et caractéristiques des personnels- conduisent l'inspecteur à **se fixer des objectifs** mesurables (par exemple : réduire significativement le nombre d'élèves d'un réseau qui ne maîtrisent pas la lecture fluente en début de CE1 pour atteindre rapidement les 100 % de réussite dans ce champ, soit une lecture aisée d'au moins 50 mots par minute).

L'équipe de circonscription définit **des priorités** et une opérationnalisation des actions à partir d'une réflexion sur l'organisation de la délégation et le partage des tâches au sein de l'équipe de circonscription.

La communication stratégique et la posture professionnelle de l'équipe de circonscription au service de la conduite du changement

Il s'agit de présenter et d'expliquer les finalités de la mesure et son opérationnalisation en réunion de directeurs, auprès des équipes d'école concernées, auprès des professeurs remplaçants, auprès de tous les formateurs associés, et auprès des élus locaux.

La première étape de la construction de la culture commune est bien évidemment la connaissance des **programmes et recommandations**, des attendus de fin d'année et des **repères de progression**. C'est aussi le **Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP**, guide fondé sur l'état de la recherche, publié par le ministère de l'Éducation nationale le 26 avril 2018 sur le site EDUSCOL. Les conseillers pédagogiques assistent et conseillent l'IEN dans la mise en œuvre de la mesure à l'échelle de la circonscription. Ils exercent une veille didactique et pédagogique ; ils s'engagent dans un parcours personnel de formation continue pour conforter et étendre leurs champs d'expertise, **actualiser leurs connaissances** pédagogiques et maîtriser parfaitement **les préconisations** et les ressources d'accompagnement.

Les visites et accompagnements doivent être présentés et conçus comme des opportunités à saisir pour faire évoluer la professionnalité et non comme un simple contrôle de conformité. Elles ont pour vocation, en toute bienveillance, de réexaminer et de faire évoluer les pratiques de classe au regard des résultats des élèves. Les résultats font l'objet de présentations, d'analyses et de commentaires.

La réussite de la mesure est directement liée à l'action menée par les professeurs. L'atteinte de l'objectif « 100 % réussite », connu de tous et perçu comme possible, est conditionnée à cet état de fait. Ce nouveau contexte d'enseignement exige **un effort d'implication et de conviction**.

L'opérationnalisation des actions du plan

L'équipe de circonscription définit un **protocole de visites qui est différent selon les périodes de l'année** (cf. annexes).

Elle définit un **calendrier** et un partage des visites (1^{re} période et 3^e période pour les CP et CE1 ; tout début d'année pour les professeurs néophytes en CP et pour ceux qui en font la demande).

L'équipe de circonscription définit donc les **modalités d'accompagnement en fonction des besoins repérés lors de ses visites de classe**.

Elle établit un **plan de formation** en cohérence avec les besoins repérés et doté d'actions complémentaires entre elles. Elle organise la médiation des textes officiels (programmes 2018, repères de progression, recommandations), des outils de préconisation (par exemple *Guides pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP- et au CE1, rentrée 2019*) et des ressources nationales. Elle différencie les contenus, les modalités et les formats des formations, selon les publics ciblés et les résultats escomptés. Elle articule son plan de formation au plan départemental de formation en évitant les redondances. L'équipe s'attache à évaluer l'impact des formations et de l'accompagnement pour envisager les régulations nécessaires.

Elle **assure le relevé et l'analyse des indicateurs** en circonscription en se dotant d'une méthodologie.

Elle planifie **l'appui didactique, en proposant des thématiques, qu'elle apporte aux équipes pédagogiques sur les temps de concertation REP+** avec les directeurs des écoles concernées au cours de l'année. Elle diffuse auprès celles-ci, les outils nécessaires à cet appui.

L'équipe de circonscription intègre ces données, en collaboration avec les directeurs d'école, au suivi du **projet de réseau**.

CHAPITRE 4 – MESURER LES ÉVOLUTIONS À L'AIDE D'INDICATEURS

Conformément à l'esprit qui préside à l'ensemble des transformations en cours, la mesure 100 % de réussite classes dédoublées doit faire l'objet d'une évaluation et d'un accompagnement renforcé. L'IEN, voit son rôle réaffirmé pour faire évoluer les pratiques professionnelles. Responsable à son échelle de la mise en œuvre de la politique éducative, il doit être en capacité de déterminer si les enseignements atteignent leurs objectifs. Il lui faut relever et interpréter les indicateurs au service du suivi de la mesure.

L'IEN recueille un **faisceau d'indicateurs** et procède avec son équipe rapprochée à une analyse approfondie afin de formuler des objectifs et de réguler son action de suivi et de formation des équipes. Lui-même et ses collaborateurs font un état des lieux des pratiques dans les classes et analysent les performances et les progrès des élèves, à partir des observations in situ mais aussi à partir des résultats aux évaluations nationales. L'IEN se dote d'une méthodologie au service de son pilotage et crée des outils d'observation. Il restitue ses conclusions aux acteurs de terrain et fixe des objectifs mesurables à atteindre.

Les indicateurs ressortent essentiellement des **résultats des élèves aux évaluations nationales et locales**, et des **visites de classes**.

Les résultats des élèves

Depuis la rentrée 2018, des évaluations nationales sont réalisées en début d'année au CP et au CE1, ainsi qu'au milieu de l'année de CP. Elles répondent à trois objectifs :

- fournir aux enseignants un état des acquis et des besoins de leurs élèves, compléter leurs constats et leur permettre d'infléchir leurs pratiques pédagogiques ;
- doter les « pilotes de proximité » - recteurs, DASEN, IEN - d'indicateurs ;
- disposer d'indicateurs permettant de mesurer, au niveau national, les performances du système éducatif.

Il revient à l'IEN, assisté de son équipe de **recueillir, d'analyser et d'interpréter les données**, puis, à partir d'un constat objectif **d'orienter et de réguler son plan d'action**.

L'IEN communique sur l'importance des évaluations nationales et s'assure que la démarche est bien comprise par l'ensemble des équipes (notes de service, réunions des directeurs). Il garantit qu'elles n'ont pas pour objet de mettre en concurrence les écoles.

Il se dote d'une méthodologie de recueil et d'analyse. Les résultats par école sont collectés. Le croisement des données permet de procéder à une analyse et à des comparaisons globales.

Les données des évaluations au service du pilotage de circonscription

Croisement des données des évaluations nationales à des échelles différentes :

- Comparer les résultats d'une école en REP+ à ceux du réseau auquel elle appartient, ou à ceux de l'ensemble des réseaux d'éducation prioritaire de la circonscription, ou à ceux du département ou du territoire national :
Exemples :
 - une école obtient de bons résultats, meilleurs que ceux du réseau et que ceux de la circonscription ; il s'agit de comprendre pourquoi et de valoriser et diffuser les pratiques efficaces.
 - l'ensemble des résultats d'un réseau est mis en regard avec la moyenne nationale ou de circonscription. Il ne suffit pas en REP+ d'avoir de meilleurs résultats que la moyenne nationale REP+. Il faut réduire les écarts avec les secteurs hors éducation prioritaire de la circonscription ou, lorsque ce n'est pas le cas, du département.
- Comparer les résultats des écoles REP+ aux résultats RE à l'échelle de la circonscription pour mesurer l'impact des formations pour les équipes du REP+

Croisement des données en comparant les résultats des évaluations nationales pour une cohorte d'élèves en début de CP et à mi-CP :

Sur des domaines identiques, les comparaisons peuvent être établies sur la base des pourcentages d'élèves au-dessus ou au-dessous des différents seuils.

Par exemple : l'équipe de circonscription cherche à comprendre pourquoi, dans une école, le pourcentage d'« élèves à besoins » a augmenté en février, pour la compétence « *Résoudre des problèmes* » ; elle émet l'hypothèse que le domaine n'a pas été suffisamment travaillé en classe et que les élèves n'ont pas développé leurs compétences dans ce domaine.

Les évolutions de résultats, entre le début de l'année et le milieu de l'année, sont à envisager en fonction des différents attendus à ces moments précis.

Par exemple : en 2018/9, pour la compétence « *Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent* », les 10 items sont rigoureusement identiques en début de CP et en milieu de CP. Globalement, les élèves progressent, sur cette dimension en termes de performance brute, c'est-à-dire qu'ils réussissent plus d'items en milieu de CP qu'en début de CP. En effet, pour 23 % des élèves qui ne réussissaient que cinq items, ou moins, sur dix en début d'année de CP et à la mi- CP, 3,3 % des élèves n'ont pas progressé à mi-parcours.

Mais on peut également comparer les performances au regard des attendus (seuils de 2 et 5 en début de CP et seuils de 5 et 7 en milieu de CP) : dans cette perspective, 23 % sont fragiles en début de CP, 17 % sont encore fragiles en milieu de CP.

Croisement des résultats aux évaluations repères et/ou évaluations mi-parcours sur plusieurs années, pour mesurer le développement de la professionnalisation, l'effet des formations, de l'accompagnement et la prise en compte des préconisations à l'issue des visites.

Mise en regard des évaluations CP et CE1 dans un même réseau REP+, pour identifier les difficultés persistantes et nourrir le projet de réseau.

L'analyse des résultats peut nécessiter des investigations supplémentaires sur le terrain. **L'analyse des résultats permet à l'équipe de circonscription d'identifier des besoins de formation et de construire le plan de formation.** Elle permet aussi la régulation de la formation et de l'accompagnement (formation adaptée et différenciée, accompagnement spécifique).

L'IEN associe les directeurs et les équipes de professeurs à l'exploitation des résultats. Il valorise les réussites. Il les aide à déterminer des perspectives pédagogiques pour l'amélioration des performances, à envisager des stratégies d'équipe, à formaliser un engagement contractualisé. Il assure une transmission de ressources pour répondre aux besoins identifiés et planifie l'accompagnement.

L'analyse partagée des résultats des élèves aux évaluations nationales permet **d'impulser d'une part la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire** et d'autre part la liaison entre les **écoles et établissements d'un même réseau d'éducation prioritaire**. L'action des professeurs s'appuie sur une connaissance très précise des compétences et du niveau des élèves qu'ils accueillent. Ils travaillent avec leurs collègues des niveaux précédents pour repérer très rapidement les élèves qui devraient bénéficier d'un suivi renforcé.

Les apprentissages à l'école maternelle favorisent l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Les temps de concertation dédiés à la liaison cycle 1/cycle 2 portent sur :

- L'analyse des résultats aux évaluations nationales ;
- Les contenus didactiques d'enseignement ;
 - Découverte du principe alphabétique
 - Développement des habiletés langagières (vocabulaire et syntaxe en émission et en réception)
 - Conscience phonologique
 - Maîtrise du geste graphique
 - Construction du nombre
- Les stratégies pour réduire la difficulté scolaire.
- Le projet de réseau

L'action pédagogique au cycle 2 s'inscrit dans la continuité des apprentissages du cycle 1. Les recommandations pédagogiques pour l'école maternelle, publiées le 29 mai 2019 au bulletin officiel de l'éducation nationale guident la pratique des professeurs de cycle 1. Connues de tous, elles sont une référence commune à mobiliser lors des temps de concertation et des réunions de liaison inter-cycles. Elles soulignent les points importants concernant le langage oral, l'apprentissage des gestes graphiques et de l'écriture, la construction du nombre et les langues vivantes étrangères.

Que faut-il évaluer particulièrement en classe de CP et CE1 ? Comment envisager des évaluations complémentaires ?

Les évaluations nationales forment une batterie de tests prédictifs. Elles ne dispensent pas le professeur de concevoir très régulièrement des tests de positionnement courts et réguliers directement liés aux enseignements.

Les sciences cognitives nous éclairent sur le fait qu'enseignement, apprentissage et évaluation forment un continuum. L'apprentissage est optimal lorsque l'élève alterne apprentissage et test répété sur ses connaissances. Le nombre de tests par le biais de petits exercices fréquents et courts, compte plus dans la mémorisation que le nombre d'heures passées à étudier. Les élèves surestiment en général leurs acquis. Il est important de donner aux tests un caractère ordinaire dans les activités scolaires, car ils permettent à l'enfant de s'auto-évaluer et de se corriger, l'inquiétude étant un inhibiteur d'apprentissage. Tout en dédramatisant l'erreur, le professeur conjugue bienveillance et exigence en indiquant à l'élève les objectifs à atteindre.

Par exemple, **en calcul mental** (tables d'addition, de soustraction, de multiplication), **en lecture** (déchiffrage à partir de gammes de syllabes, puis de mots), **en écriture** (dictées et exercices d'encodage), les tests de positionnement sont particulièrement indiqués.

Il est fortement conseillé d'évaluer systématiquement le **capital lexical et syntaxique** des élèves en début d'année à tous les niveaux de classe. C'est en observant les élèves lors des échanges informels d'une part, et à partir de petits dispositifs d'évaluation d'autre part, que les besoins pourront être rapidement identifiés : effectuer un rappel de récit, répondre à des questions orales, se présenter, décrire des images... Le professeur pourra alors planifier un enseignement très structuré du langage oral. La connaissance des mots et la maîtrise des règles d'assemblage qui fondent la syntaxe de la langue, lexicale et syntaxe

étant indissociables dans tout acte de parole, est très inégale chez les écoliers qui entrent en cours préparatoire. La maîtrise du langage oral constitue un enjeu essentiel pour l'apprentissage de la lecture.

Les **capacités d'encodage**, au travers de dictées et d'essais libres, sont à évaluer finement en début d'année, puis très régulièrement tout au long de l'année. En début de CP, elles attestent de la compréhension du principe alphabétique et de la connaissance des lettres. Tout au long de l'année et en début de CE1, les évaluations mesurent la maîtrise des correspondances entre lettres et groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes) et la justesse orthographique.

Des **tests de fluence en lecture**, tout au long de l'année, tout d'abord à partir de syllabes, puis de mots, puis de phrases et enfin des textes, permettent de déterminer les entraînements intensifs nécessaires.

« L'importance du *retour d'information*, quant à lui, souligne le statut pédagogique de l'erreur. Enfants et enseignants devraient prendre conscience que, du point de vue des neurosciences cognitives, loin de constituer une faute ou une faiblesse, l'erreur est normale, inévitable même, en tout cas indispensable à l'apprentissage. Mieux vaut un enfant actif qui se trompe et apprend de ses erreurs, qu'un enfant passif et qui n'apprend rien. Ne confondons pas l'erreur (signal informatif) avec la sanction qui ne fait qu'augmenter la peur, le stress, et le sentiment d'impuissance. Les motivations positives et les récompenses modulent l'apprentissage. Notons enfin que le mot "récompense" n'implique aucun retour à un béhaviorisme naïf : chez notre espèce, éminemment sociale, le regard des autres et la conscience de progresser constituent des récompenses en soi. »

Stanislas DEHAENE, extrait des cours au collège de France, 3 février 2015.

<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-03-09h30.htm>

Les visites de classes et d'écoles

Les visites de classes, compte tenu de leur place dans le processus de pilotage des classes dédoublées, nécessitent la mise en œuvre d'un protocole spécifique (cf. exemples en annexe) de façon à assurer une régularité dans le choix des observables. **Elles s'inscrivent pleinement dans le suivi du projet du réseau d'éducation prioritaire.**

Les objectifs des visites de classes dédoublées, présentés en réunion de directeurs et lors des réunions avec les équipes, sont connus de tous.

- **Piloter et accompagner les fondamentaux au cœur de la classe ;**
- **Orienter les enseignants vers les outils et les démarches reconnus les plus efficaces ;**
- **Mesurer l'efficacité des apprentissages mis en œuvre ;**
- **Concevoir la formation à partir des indicateurs recueillis.**

L'inspecteur planifie une visite de tous les professeurs concernés par la mesure. Il construit avec son équipe un outil commun qui permet de recueillir des indicateurs précis. Un protocole départemental ou académique est évidemment préférable.

Dès la première période de l'année scolaire, une visite est effectuée par l'IEN et/ou le conseiller pédagogique dans chacune des classes concernées. L'inspecteur annonce sa visite et demande des documents préparatoires à la visite. La visite est suivie d'un entretien individuel pour replacer avec le professeur les pratiques observées dans une perspective d'analyse critique, pour valoriser les pratiques efficaces, identifier les marges de progrès et les évolutions attendues.

Une contractualisation est élaborée. Un bulletin de visite individuel renseigné par l'IEN, ou le conseiller pédagogique et visé par l'IEN, consigne clairement les préconisations et les évolutions attendues. Une réunion d'accompagnement collectif, pilotée par l'IEN, en présence du directeur de l'école, réunit les professeurs d'une même équipe ayant bénéficié d'une visite. Elle a pour objet d'interroger l'harmonisation des pratiques au sein de l'école, le choix des supports d'apprentissages, le travail en équipe. Un rapport écrit collectif non nominatif est transmis à l'équipe à l'issue de la réunion, qui mentionne explicitement les évolutions attendues.

En parallèle, l'équipe de circonscription a construit un outil synoptique qui est progressivement renseigné et permet de consigner les observations dans toutes les classes (par exemple, en français au CP : manuel utilisé ; déchiffrabilité des textes ; supports pour enseigner la compréhension ; nombre de graphèmes étudiés au terme de la période 1 ; organisation des séances d'écriture ; place de la rédaction ; langage oral).

Pour la période 3, l'outil qui recueille les indicateurs diffère du premier, avec des focales spécifiques (cf. les exemples proposés en annexes).

Conception du protocole des visites

- Communication aux équipes concernant l'annonce et les objectifs des visites (notes de rentrée, trame de réunion de directeurs, ouverture de concertations accompagnées).
 - Courrier aux professeurs concernés par une visite ; types de documents préparatoires préalables à la visite.
 - Grilles d'observations communes avec des focales préalablement identifiées en lien avec préconisations.
 - Méthodologie pour la conduite des entretiens suite à la visite de classe.
 - Restitutions aux équipes et aux professeurs des observations à l'issue des visites de classe ; documents de contractualisation des engagements pris (bulletins de visite individuels et synthèses d'équipe).
 - Outil de synthèse des visites à des fins de pilotage de la mesure (circonscription et département).
- (cf. exemples en annexes)

La visite de classe

Un exemple : focale sur la lecture-écriture au CP

- S'assurer de la répartition des enseignements dans la journée de classe.
- Traiter la question du manuel (intérêt du manuel syllabique à entrée graphémique).
- Inciter à compenser les manques du manuel en vigueur ou de supports photocopiés choisis au hasard.
- Mobiliser sur la fréquence d'acquisition des CGP (2 par semaine en moyenne).
- Expliquer la nécessité d'une déchiffrabilité à 100 % des textes supports, surtout en période 1 et 2.
- Viser une compréhension de textes lus et décodés par les élèves (finalités) construite à l'aide du manuel et sur un matériau littéraire en développant une démarche organisée régulière.
- S'assurer de la quantité d'écrits : qualité du geste graphique, copies et dictées quotidiennes.
- Favoriser une analyse des évaluations pour « guider » ou « changer » les pratiques.

Le calendrier des visites au CP

- En tout début d'année pour les néophytes (plutôt dévolues aux conseillers pédagogiques).
- Après les évaluations nationales de début d'année (avant les vacances de la Toussaint).
- Après les évaluations de mi-CP par l'IEN.
- A d'autres moments dans l'année, si nécessaire, selon les suivis envisagés (conseillers pédagogiques).

CHAPITRE 5 – LA FORMATION DES PROFESSEURS

L'enjeu majeur de la mesure classes dédoublées est la réussite des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes. Des conditions d'exercice nouvelles accompagnées d'objectifs précis, requièrent une formation et un suivi approfondis. C'est la raison pour laquelle les professeurs concernés doivent recevoir une formation spécifique à ce nouveau contexte d'enseignement que doit prévoir l'IEN dans son plan d'action.

Le premier objectif que l'IEN et son équipe de circonscription se fixent en matière de formation, c'est d'assurer **la présentation et l'explicitation des textes officiels et des préconisations pédagogiques** afin que soient clarifiées les attentes de l'institution. Mieux connues, elles seront mieux comprises et ne donneront pas lieu à des surinterprétations.

Le second objectif c'est de **répondre véritablement aux besoins identifiés** à l'issue des visites, des suivis et de l'analyse des évaluations des élèves. Les fondamentaux demeurant la priorité, c'est par des entrées précises que l'IEN porte un regard rétrospectif sur les plans passés, afin d'évaluer l'impact des formations précédentes et dessiner les contours des suivantes. Il formalise l'offre dans un plan de formation qui se prépare entre avril et juillet pour la rentrée suivante, pour l'essentiel, mais que l'IEN régulera en cours d'année en tant que de besoin. Le choix des contenus de formation ne se fait pas en fonction de l'expertise du formateur (risque de spécialisation, d'enfermement dans des contenus figés et obsolètes) mais en fonction des besoins identifiés.

Des formations différenciées

La circulaire de rentrée dans le premier degré, publiée au bulletin officiel du 29 mai 2019, réaffirme le principe d'un équilibre concernant les fondamentaux avec 9 heures de formation pour tous consacrées au français et 9 heures aux mathématiques. Cependant, les modalités et les contenus varient selon les différents publics sur un même territoire. Les formations départementales qui s'adressent aux professeurs concernés par la mesure classes dédoublées viennent en complément des formations en circonscription.

Celles-ci nécessitent **des contenus spécifiques dédiés, bien circonscrits, pour les professeurs des classes de CP et CE1 dédoublées**. Il convient d'y prendre en compte les professeurs n'ayant jamais enseigné en CP, ou débutant dans le métier, et ceux qui découvrent l'enseignement avec un effectif allégé.

L'inspecteur peut faire le choix de regrouper tous les professeurs de CP, en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire pour dispenser des formations sur l'apprentissage de la lecture. Les formations dans le cadre des obligations de service des personnels en REP+ seront alors complémentaires, avec par exemple un volet spécifique sur la rédaction, l'enseignement du vocabulaire et les mathématiques, selon les besoins identifiés et les formations déjà effectuées.

Les thématiques didactiques en lien avec l'enseignement des fondamentaux peuvent être dispensées dans le cadre des 18 heures de formation, tandis qu'un approfondissement de ces thématiques dans le contexte d'exercice sera plutôt réservé aux temps de formation REP+. Une articulation cohérente sera recherchée (cf. exemple ci-dessous et en annexe).

Formations et formateurs dans le cadre de la mesure 100 % réussite classes dédoublées

Formateurs	Public ciblé
L'IEN de la circonscription	Les professeurs en classes dédoublées ;
Les IEN chargés des missions (maîtrise de la langue, mathématiques, 100 % réussite classes dédoublées)	Les professeurs appartenant au contingent des titulaires remplaçants affectés sur les réseaux REP et REP+*,
Les conseillers pédagogiques	Les directeurs
Les conseillers pédagogiques départementaux	Les membres du RASED
Les formateurs REP et REP+ et les coordonnateurs	
Les maîtres formateurs	

*Ils sont appelés à enseigner dans les classes dédoublées pendant que les professeurs titulaires assistent à des formations, ils doivent assurer un enseignement dans la continuité de ce qui a été engagé et pour cela avoir une bonne connaissance de l'organisation des enseignements, des préconisations et des ressources au service de l'évolution des pratiques.

Formations de formateurs : construire une parole commune

Formateurs	Public cible	Contenus
IEN missionnés 100 % réussite classes dédoublées	Conseillers pédagogiques	Évolutions des pratiques à l'aune du prescrit dans les apprentissages fondamentaux
IEN missionnés mathématiques et maîtrise de la langue	Formateurs REP et REP+	Ingénierie de formation dans le cadre de la mesure classes dédoublées
IEN-A	Coordonnateurs REP et REP+	Suivi de la mesure : les observables (visites de classe et accompagnement ; évaluations nationales)
Chercheurs invités	Maîtres formateurs	
	Directeurs d'écoles d'application	

Formations et concertations spécifiques aux réseaux d'éducation prioritaire à définir

Un exemple d'organisation départementale pour les formations REP+

Formation filée de 3 jours par professeur

En REP+ :

- 1 jour à prendre sur le temps de pondération REP+ (remplacement effectué par les professeurs titulaires remplaçants affectés sur les REP+)
- 2 jours avec une organisation de remplacement en interne à l'école

En REP :

- 1 jour avec remplacement par des professeurs du contingent des brigades départementales
- 2 jours avec une organisation de remplacement en interne à l'école

Formations (cadre ORS des 18 heures)	Formations REP et REP+	18 demi journées
Formations inscrites au plan de formation de la circonscription (professeurs regroupés) <ul style="list-style-type: none"> • Conférences • Animations pédagogiques • Parcours hybrides 	Formations et/ou concertations (professeurs regroupés) <ul style="list-style-type: none"> • Formations départementales • Formations et/ou concertations à l'échelle d'une école ou d'un réseau 	Temps de pondération (professeurs en autonomie) <ul style="list-style-type: none"> • Parcours à distance • Auto-formation ; appropriation du prescrit • Appropriation des ressources données ou produites en formation • Concertations (mêmes niveaux de classe dans l'école, dans le réseau) • Concertations inter-degré
Enseignement des fondamentaux <ul style="list-style-type: none"> • Calcul au cycle 2 • Résolution de problèmes à l'école maternelle • Enseignement du vocabulaire au CP et au CE1 	Formations départementales <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à lire et à écrire en classe dédoublée au CP et au CE1 • Gérer l'hétérogénéité des besoins dans une classe dédoublée. Concertations à l'échelle locale <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les résultats aux évaluations. <ul style="list-style-type: none"> ○ priorités du projet de réseau à l'aune des résultats des élèves ○ faire évoluer les pratiques au regard des recommandations. 	Parcours M@gistère <p>Pour une meilleure appropriation du guide pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture (CP et CE1 à paraître)</p> Travaux inter-écoles <ul style="list-style-type: none"> • Conception de programmations sur l'étude des graphèmes harmonisées pour les classes de CP • Conception d'un parcours littéraire pour les classes de CE1 • Organisation du quart d'heure de lecture plaisir au niveau du réseau, de la maternelle au cycle 4.

Des priorités de formation dans le cadre de la mesure classes dédoublées

La **présentation et l'explicitation des ressources et des préconisations** est prioritaire (programmes, recommandations, progressions, *Guide pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture*, ressources EDUSCOL). Il revient à l'équipe de circonscription de créer les outils de diffusion, d'accompagnement et de médiation des ressources, et de concevoir des temps de formations dédiés. Des productions départementales ou issues de groupements de circonscriptions, au service de cette médiation, sont évidemment souhaitables. Certaines composantes des préconisations et des ressources méritent des formations ciblées sur **une thématique**, évitant ainsi des généralités ou des quantités d'informations trop importantes.

L'**enseignement des fondamentaux dans toutes leurs dimensions didactiques** participe ensuite des contenus de formations.

Une **articulation est systématiquement** recherchée entre des thématiques pédagogiques (climat de classe, différenciation, travail en autonomie) et la didactique des apprentissages fondamentaux (lecture-écriture, mathématiques). Sous le vocable « gestes professionnels », les formations restent peu opérationnelles si elles ne se fondent pas sur des situations d'apprentissage dans des domaines précis.

Des exemples de contenus de formation prioritaires pour le CP et le CE1

- L'apprentissage de la lecture au CP, parce que pour être efficace, il fait appel à des pratiques actualisées. Ce chantier ne peut être réglé par une formation unique.
- L'écriture dans toutes ses dimensions (geste graphique, copie, dictée, rédaction), parce que dès le début de l'école primaire, les activités de lecture sont souvent trop nettement prééminentes sur celles d'écriture.
- L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, car il est déterminant pour la compréhension du langage parlé et écrit.
- L'enseignement du calcul parce que c'est un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments des mathématiques.
- La résolution de problèmes, parce qu'elle est au cœur de toutes les activités mathématiques tout au long de la scolarité.

Des exemples de thématiques propres à la mesure classes dédoublées

- Installer des automatismes en français et en mathématiques avec un entraînement intensif.
- Différencier en classe à petit effectif (leviers, freins, écueils).
- Faire des mathématiques et du français « sans fichier ».
- Comment évaluer la lecture en classe ?
- Le travail en autonomie dans l'enseignement des fondamentaux (intérêt et limites).
- Les échanges langagiers en petit effectif.
- L'évaluation et l'estime de soi.
- Concevoir un espace-classe en fonction des objectifs visés.
- La gestion du temps avec un petit effectif : construire un emploi du temps évolutif en fonction des différentes périodes de l'année.
- Construire dans une école un projet d'enseignement-apprentissage sur un même niveau de classe.

La recherche d'efficacité : formats et modalités de formation

Les formations en circonscription, qu'il s'agisse des 18 heures relevant des obligations de service ou des formations au titre des Rep+, sont à considérer à l'aune d'une participation plus active des professeurs en situation de formation. Quelques exemples de ces adaptations sont présentés ci-dessous.

Les formations en présentiel conçues en circonscription :

Elles gagnent en efficacité si elles se limitent à un seul sujet approfondi. Le dépôt du déroulé et des ressources sur le site de circonscription permet une réappropriation personnelle par le professeur. A l'issue de la formation, les conseillers pédagogiques incitent les enseignants à mettre en œuvre les préconisations ; ils systématisent les relances pour encourager les dépôts des travaux sur le site de circonscription ou sur un espace partagé qui favorise la mutualisation et le partage d'expériences.

Les parcours M@gistère :

L'équipe de circonscription s'assure que les contenus sont conformes aux prescriptions et reconstruit si nécessaire le parcours choisi. La modalité hybride est à favoriser, car elle autorise des mises en œuvre en classe et des retours sur expérience. Elle comporte un engagement du formateur et du professeur en formation.

Les conférences :

Les indicateurs sont déterminants pour le choix des contenus. On privilégiera des contenus correspondant aux besoins identifiés et on écartera ceux qui peuvent en être trop éloignés. Pour qu'une conférence remplisse pleinement ses objectifs, il est opportun de la faire suivre d'un temps d'animation pédagogique destiné à rendre opérationnels les apports didactiques. Le compte rendu est déposé sur le site de circonscription. Les expérimentations de pratiques en classe sont encouragées.

L'accompagnement en classe

Dans le cadre de la mesure 100 % réussite classes dédoublées, le suivi que les professeurs peuvent parfois considérer comme une contrainte apparaît comme une opportunité de progrès. Pour ancrer la légitimité de la mesure, l'inspecteur et ses conseillers en appellent à l'éthique professionnelle des professeurs, au sens de leur mission, au souci de l'élève. Ils rappellent qu'elle vise un projet ambitieux pour tous les élèves. Pour une mise en œuvre pragmatique, le conseiller pédagogique démontre l'efficacité pédagogique et didactique de la mesure 100 % réussite-classes dédoublées.

Le passage progressif des connaissances tacites aux connaissances explicites, constitue un premier pas dans ce processus de formation. Les enseignants disposent tous au commencement de leur carrière de connaissances professionnelles ; elles sont personnelles, orientées vers l'action et acquises souvent sans accompagnement. Elles se réfèrent au bagage cognitif de chacun, aux représentations liées aux

compétences acquises, au savoir-faire expérientiel. Elles permettent de s'adapter au milieu professionnel et constituent une intelligence pratique intuitive. Exprimées en entretien à l'issue de la visite de classe et formalisées dans un document, elles deviennent tangibles et participent à l'émergence de nouvelles idées et de nouvelles pratiques.

Accompagner un professeur en classe permet d'être au cœur du processus d'enseignement. Cependant, la notion d'accompagnement est difficile à circonscrire tant elle s'ajuste à chaque situation, et elle s'invente avec chaque professeur qu'il convient d'accompagner. Il est toutefois nécessaire de réfléchir à la posture d'accompagnant en équipe de circonscription. Celle-ci suppose une attitude d'écoute et de dialogue, mais aussi de conviction. Plutôt que de vouloir changer le professeur, on s'engage sur la recherche du modifiable avec le professeur, ce qui suppose de se focaliser sur la démarche en œuvre et les compétences des élèves.

L'équipe de circonscription promeut et porte le modèle du « praticien réflexif ». L'enseignant praticien réflexif est en mesure de s'adapter aux situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, interroger ses propres conceptions, analyser les résultats de ses élèves, réfléchir à ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à analyser ses pratiques professionnelles, il peut alors identifier ses réussites et les obstacles qu'il rencontre, et par là réajuster ses actions. La démarche d'explicitation et même de conceptualisation des expériences professionnelles permet d'envisager le renouvellement des stratégies d'apprentissage.

La démarche d'auto-positionnement aide le professionnel à prendre de la distance et à placer son action dans une perspective critique, mais elle doit nécessairement d'une part **se nourrir de regards croisés** et d'autre part donner lieu à une contractualisation (formalisation d'objectifs réalisables et mesurables ; évolution des pratiques). Pour s'inscrire pleinement dans une dimension formative, elle nécessite un entretien d'explicitation avec un des membres de l'équipe de circonscription, suite à la visite de classe ou dans le cadre d'un suivi régulier. Il s'agit d'évaluer, avec le professeur, l'écart entre ce qu'il perçoit de sa pratique et ce que l'observateur constate en situation.

La grille d'auto-positionnement (cf. exemple en annexe) offre la possibilité de se situer sur l'usage de principes référés au prescrit et au préconisé. Cet outil, renseigné préalablement par le professeur avant la visite de classe, utilisé lors de l'entretien individuel à l'issue de l'observation de classe, permet de s'engager dans une relation d'accompagnement.

L'accompagnement dans la classe, selon une modalité convenue à l'avance (observation, co-intervention éventuelle, prise en main de petits groupes ou de la classe par le CPC) permet de réduire la distance entre deux professionnels et d'instaurer des relations de confiance. In situ, le conseiller pédagogique s'engage avec le professeur en lui laissant l'initiative de mener la séance. Le conseiller pédagogique l'aide à analyser sa pratique et les difficultés qu'il rencontre ; il lui transmet des ressources et lui fournit des apports directs de connaissances ; il l'aide à faire le point sur la démarche employée.

Il s'agit d'impulser une pratique réflexive et d'impliquer véritablement les professeurs en leur montrant que l'amélioration des performances des élèves est possible. La valorisation des pratiques expertes et les progrès des élèves, entretiendront sans nul doute la dynamique que requiert la mesure 100 % réussite classes dédoublées.

Les dispositifs de co-observation entre professeurs, à l'issue d'une préparation collective, sont des modalités à envisager, dès lors que ces observations sont ensuite reprises avec différents formateurs dans des moments de concertation pour conceptualiser ce qui a été observé et apporter des pistes d'amélioration. L'originalité de cette formation réside dans le fait qu'il est possible d'appréhender dans le même temps les questions didactiques et celles liées à la gestion de la classe. Les classes dédoublées sont particulièrement propices à ce type de démarche.

Les concertations accompagnées

L'inspecteur de l'éducation nationale et son équipe rapprochée, dans le cadre du pilotage, participent à des concertations d'équipes. Elles peuvent concerner l'avancement des effets de la mesure, l'analyse partagée des résultats aux évaluations, les constats suite aux visites de classe et au terme d'un suivi particulier, toute autre problématique à la demande des équipes ou sur proposition de l'équipe de circonscription. Les concertations accompagnées feront l'objet d'un ordre du jour établi préalablement avec le directeur et d'un compte-rendu diffusé à tous les participants. Les formateurs REP+ et les coordinateurs y seront associés.

Dans le cadre de la mesure, le travail collectif de l'équipe enseignante vise :

- L'appropriation des prescriptions et des ressources
- Le partage d'objectifs d'apprentissage
- L'harmonisation d'outils, de progressions, de cahiers de référence, de manuels
- La construction de jeux, de matériel pour le travail en autonomie
- Les stratégies autour de la différenciation
- La réflexion autour des emplois du temps
- L'exploitation collective des évaluations

L'accompagnement des équipes de professeurs vise à les transformer en organisations capables de prendre des initiatives, de développer des stratégies locales. Pour être pleinement efficace, l'équipe de circonscription impulse le processus, puis elle est relayée sur le terrain par le directeur d'école. L'efficacité est conditionnée par son engagement à exercer un véritable « leadership » pédagogique : aider l'équipe à se fixer des objectifs mesurables, organiser des réunions à caractère pédagogique, réguler les échanges, obtenir un consensus, être le garant des engagements pris collectivement.

La réflexion collégiale se nourrit des ressources que l'équipe de circonscription met à disposition. La production de la connaissance permet aux membres de l'équipe enseignante d'utiliser de nouvelles stratégies pour améliorer les résultats scolaires et le comportement des élèves.

CONCLUSION

La première évaluation réalisée par la DEPP en janvier 2019 nous éclaire. Les professeurs des CP dédoublés en REP+ décrivent des classes mieux engagées dans les apprentissages scolaires : les élèves y sont plus attentifs, plus concentrés, plus efficaces dans leur travail, plus motivés et ils présentent moins de difficultés de comportement. Dans ces classes, les professeurs se distinguent par des pratiques pédagogiques plus actives et davantage orientées vers la différenciation. Ils recourent plus fréquemment à l'enseignement systématique du code alphabétique. Nous voyons aujourd'hui les effets produits sur les élèves dans ces territoires.

Cependant, la mesure classes dédoublées n'a pas encore atteint son niveau optimal. **Pour faire progresser plus encore les élèves, elle doit s'appuyer d'une part sur le renforcement du suivi des élèves par les professeurs, d'autre part d'un accompagnement rapproché des professeurs par l'équipe de circonscription.**

Cette première évaluation correspond à une première année de mise en œuvre et indique clairement la direction à suivre. Des transformations pédagogiques plus importantes sont attendues ; elles devront accompagner le déploiement et l'approfondissement de la mesure dans les années à venir pour lui donner sa pleine efficacité.

Les parents et les élèves attendent beaucoup de l'école, car ils savent qu'elle est en mesure de changer leur destin. Ils savent que l'école républicaine porte une double promesse : l'élévation du niveau général des élèves et la justice sociale. Accomplir cette double promesse républicaine est la condition de la cohésion de la Nation, comme de la liberté de chaque citoyen de notre pays.

ANNEXE 1 – OUTILS POUR LE PILOTAGE DES FONDAMENTAUX EN CIRCONSCRIPTION

Protocoles de visite des classes de cp dédoublées

1. Exemple du protocole mis en œuvre dans l'académie d'Amiens.

Objectifs du protocole

- Piloter et accompagner les fondamentaux au cœur de la classe ;
- Orienter les enseignants vers les outils et les démarches reconnus les plus efficaces ;
- Mesurer l'efficacité des apprentissages déployés ;
- Concevoir la formation à partir des indicateurs recueillis.

L'accompagnement des enseignants

Mettre en place un accompagnement de toutes les équipes des écoles concernées par la mesure ; accompagnement qui doit comprendre :

- dès la première période de l'année scolaire :
 - **une visite de l'IEN/CPC** dans chacune des classes concernées,
 - **une réunion de travail**, pilotée par l'IEN, avec le directeur de l'école et les enseignants ayant bénéficié d'une visite,
 - **un rapport écrit** collectif non nominatif.
- en période 3 par l'IEN et/ou un CPC :
 - une **visite** suivie de **réunions d'équipe**.
- un outil pour recueillir des indicateurs précis.

Le protocole comprend

1. Un questionnaire école (transmis en amont de la visite).
2. Un protocole de visite de classe (ce que l'on fait/regarde lors du temps en classe, observation de séance).
3. Un protocole d'entretien (retours sur les observations/questions complémentaires/échanges suites aux questions complémentaires).
4. Un rapport écrit (transmis à l'équipe à la suite de la visite).

Le questionnaire préalable aux visites dans les écoles avec des CP dédoublés, renseigné par les professeurs.

Classe	Identité de l'enseignant	Effectif global de la classe (évolution en couleur)	Nombre d'élèves d'un PPS (modification en couleur)	Nombre d'élèves allophones/EFIV (modification en couleur)	Nombre de graphèmes phonèmes étudiés	Étude du nombre		
						≤ 30	40	≥ 50
1								
2								
3								
4								
5								
6								

Chaque inspecteur dispose pour les visites en période 1 de la grille d'analyse ci-dessous

3. Observables pour les visites de classe de la période 3 en cours préparatoire

Observables lors de la séance et dans les outils des élèves :

Conscience phonémique/principe alphabétique/correspondances graphèmes/phonèmes/identification des mots

a	é	i	o	u	l	r	f	j	ou
è	eu	v	ch	p	t	b	d	m	n
gn	z	s (ss)	s (z)	es (ai)	c (k)	k (k)	qu (k)	g (gu)	Gu
								TOTAL	

Où en est-on dans la progression de la classe ?

Correspondances graphèmes/phonèmes étudiés explicitement : entourer celles qui ont été étudiées ; rayer celles qui n'ont pas été étudiées ; ajouter celles qui ont été étudiées en plus de celles mentionnées et compter dans chaque ligne le nombre de correspondances étudiées.

Rappel du tempo à privilégier : 15 correspondances en 9 semaines (période 1 et 2), pour 14 semaines, 23 correspondances fin période 3

Y a-t-il encore des élèves en difficulté avec le code ? cf. le document de lecture ci-dessous.

Les élèves connaissent une trentaine de graphèmes/phonèmes.

Les élèves fusionnent les graphèmes étudiés pour lire des syllabes puis des mots

Niveau	1	2	3	4	5
Nombre d'élèves					

4. Outils pour la visite de classe en période 3 au CP :

- support pour faire lire les élèves à voix haute
- tableaux synoptiques

Protocole de lecture en janvier :

vélo joli fâché
 Fatima pétale bolide

Mardi, Lola ira à Paris.

A midi, Lara va partir avec la mamie de Matéo.

Le pirate offre une tulipe bleue à la dame.

La balle touche Martine et roule sur le bitume.

Mardi, Lola ira à Paris.

A midi, Lara va partir avec la mamie de Matéo.

Le pirate offre une tulipe bleue à la dame.

La balle touche Martine et roule sur le bitume.

niveau	
1	L'élève n'est pas entré dans la lecture. Il connaît éventuellement les lettres, mais n'est pas en mesure de lire les mots proposés.
2	L'élève a compris le principe de la combinatoire, mais la lecture des mots isolés est difficile : des erreurs et/ou un temps très long pour déchiffrer. Il ne semble pas raisonnable de passer aux phrases ou le passage aux phrases s'avère très compliqué avec de nombreuses erreurs et un temps très long.
3	L'élève lit à peu près correctement des mots isolés qui lui sont proposés. La lecture d'une première phrase est assez laborieuse (une ou deux erreurs et une certaine lenteur) et il ne semble pas souhaitable d'aller au-delà.
4	L'élève lit à peu près correctement une première phrase proposée (pas plus d'une erreur) mais est en difficulté sur une phrase du second niveau (plusieurs erreurs, lecture de certains graphèmes non maîtrisée, lenteur).
5	L'élève lit de façon satisfaisante une phrase du second niveau (pas plus d'une erreur, rythme pas trop lent)

10				
nombre d'élèves ayant obtenu en lecture le				
niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4	niveau 5

5. Exemple de trame pour entretien individuel

Comment avez-vous fait évoluer les différentes composantes de l'apprentissage de la lecture dans votre emploi du temps ? (Code, production d'écrit, compréhension...)
Quelles évolutions au niveau du travail sur la compréhension (textes lus par l'adulte, par les élèves, outils, etc.) ?

Comment prenez-vous en compte le taux de déchiffrabilité dans les textes que vous proposez aux élèves ? (Utilisation d'anagraph, place et nombre des mots outils ...)

La lecture à haute voix est-elle pratiquée régulièrement ?

Quelles activités mettez-vous en place pour travailler la fluence ? quels outils ?

Avez-vous fait évoluer les modalités de travail avec vos collègues du dispositif ? (Préparation, co-intervention, groupes de besoin, regroupement pour décrochage...)

Comment prenez-vous en compte la difficulté scolaire ?

Questions possibles pour la visite en mars : Combien d'élèves semblent encore en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ? Une comparaison avec l'année précédente est-elle possible ? Les nouvelles conditions ont-elles permis une meilleure prise en charge de la difficulté scolaire ? si oui, décrire précisément ce qui a pu être fait. Quel a été, ou sera, le rôle des maîtres du RASED ?

Comment prenez-vous en compte la difficulté scolaire au regard des résultats des évaluations CP ? (Recours aux outils sur Éduscol)

Comment les élèves sont-ils ou vont-ils être évalués en lecture ? en mathématiques ? (Date, modalité et résultat de la dernière évaluation dans les classes observées, prise en compte de l'évaluation du début d'année)

Quelles modifications avez-vous apportées à vos pratiques de classe suite aux formations reçues et aux visites ? (Formation départementale, formations de circonscription ...)

6. Exemple de trame pour bulletin de visite d'école

I. CONSTAT(S)

(Liens avec le projet d'école - Coopération professionnelle - Observables en classe : Attitudes, comportement, mobilisation, interactions et acquis des élèves...) - Prise en compte des temps de formation - Evaluations (liaison GS/CP - résultats évaluations nationales CP - évaluations formelles)

II. POINTS D'APPUIS - POINTS DE VIGILANCE

Prise en compte des recommandations ministérielles (guide et circulaires) - Programmations et progressions : graphèmes/phonèmes et numération) - Aménagement spatial des classes - Conduite de classe - Organisations pédagogiques (regroupements - décloisonnements...) -

III. EVOLUTION DU DISPOSITIF ET PERSPECTIVES

(Engagements sur les semaines à venir en vue des prochaines rencontres/visites)

7. Exemple de recueil des indicateurs à l'échelle départementale suite aux visites de classe en période 3

Nombre circonscription	nombre d'écoles	Nombre de Classes	NB d'élèves observés	NB d'élèves disposant d'un PPS	NB d'élèves allophones / EFIV	type de manuel utilisé			Taux de déchiffrabilité entre 70 et 100% respecté.	Des textes hors manuel sont proposés aux élèves ?
						syllabique	mixte	autre		
7	47	149	1744	53	35	110	29	10		137
				3%	2%	73%	19%	8%	91%	91%

Une évolution de l'emploi du temps est constatée par rapport à la période 1 et 2?	Les élèves lisent à haute voix quotidiennement.	Un enseignement de la compréhension est conduit explicitement.	Activités de dictées et de copies quotidiennes observées (10 à 20 mn) ?	Des situations régulières d'écriture et de productions d'écrits observées ?	Le tempo d'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes de 2 par semaine en moyenne.
148	143	132	128	132	144
99%	95%	89%	86%	89%	97%

nombre d'élèves ayant obtenu en lecture le					un affichage permet aux élèves de repérer les notions enseignées.	modalités de travail repérées (groupe, atelier, diade) dans l'espace et dans le temps.	un enseignement explicite du lexique est observé (progression et programmation).
niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4	niveau 5			
121	186	285	492	653	141	130	85
7%	11%	17%	28%	37%	95%	87%	57%

La synthèse à l'échelle départementale met en évidence des points de vigilance :

Lecture

- Impulser les manuels syllabiques graphémiques (pour l'année scolaire prochaine) ;
- Mobiliser sur la fréquence d'acquisition des CGP (2 par semaine en moyenne) ;
- Sensibiliser à la déchiffrabilité des textes, en explicitant l'intérêt d'une déchiffrabilité à 100 % en période 1 et 2 et ensuite également ;
- Viser une compréhension de textes lus et décoder par les élèves (finalités) construite à l'aide du manuel et sur un matériau littéraire en développant des stratégies de lecture ;
- Imposer pas plus de deux mots outils par semaine (moins d'impact en période 3)
- Imposer les copies et dictées quotidiennes ;
- Favoriser une analyse des évaluations pour « guider » ou « changer » les pratiques.

ANNEXE 2 – ARTICULER LES DIFFÉRENTS PLANS DE FORMATION : RECHERCHER LA COHÉRENCE ET LA COMPLÉMENTARITÉ.

Exemple : le plan de formation 2019 du département de la Somme.

PDF départemental : plan départemental de formation à l'échelle du département

PDF EP : plan départemental spécifique à l'éducation prioritaire

PDF circo : plan de formation dans le cadre des 18 H, harmonisé au plan départemental

	PDF DEPARTEMENTAL	PDF EP	PDF CIRCO
CYCLE 1	instruction obligatoire à 3 ans et impact sur la classe	Apprendre à parler aux élèves	Apprendre et mémoriser le vocabulaire
	Apprendre en mémorisant et en se remémorant	Apprendre en résolvant des problèmes	Quelle continuité construire entre la GS et le CP ?
	Développer un coin écoute pour favoriser l'accès au langage écrit et développer le langage oral	Préparer les élèves à lire au CP : Quel rôle pour chaque niveau de classe ?	Conduire une séance de vocabulaire de vocabulaire en PS-MS-GS
CYCLE 2	Mettre en œuvre et traduire pour la classe la note sur "La résolution de problèmes"	Impact des repères des programmes sur les apprentissages en lecture	Impact des repères des programmes en mathématiques
	Apprendre à lire au CP : de nouvelles références	L'emploi du temps au cycle 2 en lien avec les éléments du guide et les recommandations	Evaluations nationales CP et CE1, un outil au service des apprentissages des élèves
	Respecter autrui	Conduire une leçon de lecture au CP, au CE1 et au CE2	Enseigner la lecture et l'écriture au CP : choix d'un manuel adapté aux recommandations
CYCLE 3	Mettre en œuvre et traduire pour la classe la note sur "le calcul "	Impact des repères des programmes sur les apprentissages en lecture	Impact des repères des programmes sur les apprentissages en mathématiques
	Apprendre les élèves à parler un français correct	Mettre en œuvre et traduire pour la classe la note sur "le parcours d'un lecteur autonome"	Mettre en œuvre et traduire pour la classe la note sur "la résolution de problèmes"
	Respecter autrui	conduire une leçon de lecture au CM et en sixième	Mettre en œuvre et traduire pour la classe la note sur "l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire"

ANNEXE 3 – GRILLE D'AUTO-POSITIONNEMENT

Exemple de grille d'auto-positionnement conçue par l'équipe de la circonscription de Roubaix- centre.

Parmi ces principes, lesquels sont pour moi...	... un point fort ma pratique est en accord avec ce principe	... un point à faire évoluer principe difficile à mettre en œuvre pour moi.
Principe N° 1 – Proposer une entrée par les graphèmes		
Principe N° 2 – Donner à lire du « 100 % déchiffrable »		
Principe N° 3 – Proposer un tempo rapide		
Principe N° 4 – Faire déchiffrer les mots-outils, ne pas les faire apprendre globalement		
Principe N° 5 – Eviter les procédures de déchiffrage global, de déchiffrage partiel, d'aide au déchiffrage par le contexte ou par les images.		
Principe N° 6 – Encoder pour mieux décoder		
Principe N° 7 – Entraîner à la fluence		
Principe N° 8 – Faire lire à haute voix		
Principe N° 9- Automatiser par la copie		
Principe N° 10 – Automatiser par la dictée		
Principe N° 11 – Porter attention au geste d'écriture		
Principe N° 12 - Faire écrire dès le début de l'année avec la préoccupation orthographique		
Principe N° 13 – Faire observer la langue, l'étudier		
Principe N° 14 – Développer le vocabulaire en contexte		
Principe N° 15 – Travailler la compréhension dès le début de l'année par des textes entendus		
Principe N° 16 - Rendre visible les stratégies expertes pour comprendre un texte		
Principe N° 17 – Evaluer le quotidien		

Les professeurs la renseignent avant la visite de classe. Elle sert de point d'appui pour l'entretien suite à la visite de classe.

ANNEXE 4 – GRILLE D'ÉVALUATION ET DE SUIVI DES CLASSES DE CP

Exemple conçu en équipe de circonscription à Reims-Sud, dans le cadre des visites des classes de CP dédoublées (2e année de fonctionnement).

	Les observables	Remarques de l'observateur	Entretien avec l'enseignant
L'enseignement des fondamentaux	<p>Lecture :</p> <p><i>Nous observons lors de la visite...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> lecture à l'unisson, <input type="checkbox"/> lecture (jeu du furet), <input type="checkbox"/> lecture silencieuse, <input type="checkbox"/> lecture offerte, <input type="checkbox"/> activités d'encodage/décodage, <input type="checkbox"/> lecture individualisée, <input type="checkbox"/> lecture en binôme, <input type="checkbox"/> lecture en groupe, <input type="checkbox"/> lecture collégiale. <p>Méthode(s) utilisée(s) :</p> <p>Supports utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> omanuel, <input type="checkbox"/> ophotocopies, <input type="checkbox"/> otableau, <input type="checkbox"/> ofichier <input type="checkbox"/> affichage (entrée par le graphème). <p><i>Nous observons d'autre part...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> nombre de graphèmes à cette date :... <input type="checkbox"/> une place pour la lecture fluence dans l'emploi du temps 		<p><i>Sur les 10 heures d'enseignement en français, combien de temps accordez-vous aux quatre temps de la leçon de lecture/écriture ?</i></p> <p><i>À quoi consacrez-vous le reste du temps ?</i></p> <p><i>Quels sont les aménagements que vous apportez à votre méthode pour qu'elle prenne en compte la démarche indiquée dans le guide ?</i></p> <p><i>Mettez-vous en place des séances de lecture fluence ? Si oui, comment sont-elles organisées ?</i></p> <p><i>Pouvez-vous me dire combien de mots est capable de lire en une minute un élève pris au hasard dans votre classe ?</i></p>
	<p>Compréhension :</p> <p><i>Nous observons lors de la visite...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> un travail de compréhension sur un texte entendu, <input type="checkbox"/> un travail de compréhension sur un texte lu. <p>Le questionnement du texte vise-t-il :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le sens littéral, <input type="checkbox"/> les inférences, <input type="checkbox"/> les personnages, <input type="checkbox"/> l'espace et le temps, <input type="checkbox"/> la logique de texte, <input type="checkbox"/> le lexique, <input type="checkbox"/> la syntaxe, <input type="checkbox"/> la compréhension générale. <p><i>Nous observons d'autre part...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> des élèves qui explicitent leurs stratégies de compréhension, formulent des hypothèses, proposent des interprétations, <input type="checkbox"/> des élèves qui débattent ensemble. 		<p><i>Comment travaillez-vous la compréhension des textes lus par les élèves ? (Référence à une méthode, types de texte choisis)</i></p> <p>Question de relance : <i>Quelle est votre progression concernant les compétences liées à la compréhension ?</i></p>

	Les observables	Remarques de l'observateur	Entretien avec l'enseignant
	<p>Écriture :</p> <p><i>Nous observons lors de la visite...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> travail du geste graphique, <input type="checkbox"/> copie-écriture, <input type="checkbox"/> dictée, <input type="checkbox"/> production individuelle. <p>Supports utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> tableau ligné, <input type="checkbox"/> ardoise lignée, <input type="checkbox"/> cahier ligné (sèyès ou double ligne), <input type="checkbox"/> fichier. <p><i>Nous observons dans les écrits des élèves...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> une place pour la production, <input type="checkbox"/> une variété des types d'écrits. <p>Supports utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> brouillon (feuille libre ou cahier) <input type="checkbox"/> cahier du jour, <input type="checkbox"/> cahier d'écrivain, <input type="checkbox"/> fichier, <input type="checkbox"/> outils d'aide à l'écriture (affichages divers, répertoire de mots). 	<p><i>Préciser ici si la disposition des tables permet le travail de copie et du geste d'écriture (dos au tableau/face au tableau, etc.) ?</i></p> <p><i>Préciser ici si l'enseignant(e) attire l'attention des élèves sur l'orthographe grammaticale (transposition en genre et en nombre).</i></p> <p><i>Préciser ici les différentes activités d'écriture (écriture à partir d'un texte « matrice », écriture induite par des photos ou des images ou des mots sur un thème, écriture s'appuyant sur un type de texte).</i></p>	<p><i>En dehors de la leçon de lecture - écriture, proposez-vous des temps où l'élève est en situation d'écriture ? Si oui, lesquels ?</i></p> <p>Question de relance : <i>Combien de fois par semaine proposez-vous des activités pour travailler l'écrit ?</i></p>
	<p>Langage oral :</p> <p><i>Nous observons lors de la visite...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> oral de communication (communiquer et interagir), <input type="checkbox"/> oral pour construire du savoir (s'exprimer, écouter, chercher, comprendre), <input type="checkbox"/> oral comme objet d'apprentissage (raconter, décrire, expliquer, questionner, exprimer un point de vue). 		<p><i>Quelle(s) activité(s) mettez-vous en place pour favoriser la structuration du langage oral ?</i></p>
	<p>Mathématiques :</p> <p><i>Nous observons lors de la visite...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> des activités mentales, <input type="checkbox"/> des situations problèmes, <input type="checkbox"/> des exercices de réinvestissements, <input type="checkbox"/> des élèves qui manipulent. <p>Supports utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fichier, <input type="checkbox"/> photocopies, <input type="checkbox"/> cahier de référence (exemples-types) <input type="checkbox"/> affichages. <p>Méthode(s) utilisée(s) :</p> <p>Matériel(s) utilisé(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> connaissance des nombres à cette date :... <p><i>Nous observons d'autre part...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> des élèves qui modélisent eux-mêmes la situation problème (dessins, images, matériel approprié), <input type="checkbox"/> des élèves qui échangent collectivement pour émettre des hypothèses, élaborer des stratégies, confronter des idées, proposer des méthodes de résolution. 		<p><i>Combien de créneaux « mathématiques » avez-vous sur la semaine ?</i></p> <p><i>Sur les 5 heures d'enseignement en mathématiques, combien de temps accordez-vous à la numération ? (Nombres et calculs)</i></p> <p><i>Quelles activités permettant la mémorisation des faits numériques mettez-vous en place ? (table d'addition ; doubles et moitiés ; compléments à 10, dizaines supérieur ; relation entre 25, 50, 100...)</i></p> <p><i>Quelle est la place du calcul mental dans l'emploi du temps de la semaine ? Sous quelles formes ? (oralement, sur l'ardoise, sur feuille ou sur le cahier de brouillon, avec un support oral ou écrit)</i></p>

	Les observables	Remarques de l'observateur	Entretien avec l'enseignant
La pratique de classe	Différenciation : <i>Nous observons lors de la visite...</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> une absence de différenciation, <input type="checkbox"/> une différenciation s'appuyant sur : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> un rôle particulier de l'enseignant, <input type="checkbox"/> des parcours individualisés, <input type="checkbox"/> un plan de travail, <input type="checkbox"/> des groupes de besoins, <input type="checkbox"/> de l'aide entre pairs, <input type="checkbox"/> des élèves en autonomie. <input type="checkbox"/> l'utilisation d'outils spécifiques à préciser : 		
	Explicitation : <i>Nous observons lors de la visite...</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> une annonce des objectifs de la séance par l'enseignant, <input type="checkbox"/> des objectifs explicités par l'enseignant, <input type="checkbox"/> une aide à la consigne (relance de l'enseignant, affichage), <input type="checkbox"/> une explicitation par les élèves eux-mêmes (reformuler la consigne, expliquer sa démarche, savoir dire ce qu'on a appris) 		
L'évaluation	Évaluation : <i>Nous observons lors de la visite...</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> l'annonce des critères de réussite, <input type="checkbox"/> l'explicitation de ces critères, <input type="checkbox"/> des cahiers/brevets de réussites, <input type="checkbox"/> une grille d'évaluation par l'enseignant, <input type="checkbox"/> une auto-évaluation, <input type="checkbox"/> une co-évaluation, <input type="checkbox"/> des retours immédiats à l'oral. 		<i>Comment avez-vous analysé les résultats de vos élèves aux évaluations nationales ?</i> <i>Quels ajustements pédagogiques avez-vous proposé suite à ces évaluations nationales ?</i>
La coopération des enseignants			<i>Quelles sont les démarches pédagogiques communes concernant l'enseignement des fondamentaux ?</i> <i>(progressions, supports, évaluation)</i>

ANNEXE 5 – ANALYSER LES RÉSULTATS AUX ÉVALUATIONS NATIONALES

Document réalisé à partir des travaux de M. Ollivier Hunault, IGEN, publié avec son aimable autorisation

- A l'échelle de la circonscription, pour construire un plan de formation ;
- A l'échelle de l'école, pour mettre en place une remédiation efficace.

1. Exemple à l'échelle d'une circonscription

CP

	Connaître les lettres et le son qu'elles produisent (≥ 6/10 lettres)	Manipuler des syllabes (≥ 9 / 15 syllabes)	IPS
France	77,0	81,0	103,3
Académie	76,9	77,2	98
Département	82,9	80,5	108,7
Circonscription	82,3	76,7	101,1

CE1

	Lire à voix haute un texte (≥ 30 mots/min)	Comprendre des phrases entendues au CE1 (≥ 13/15 phrases)	IPS
France	73,6	77,4	103,3
Académie	70,2	75,2	98
Département	78	80,3	108,7
Circonscription	63,7	78,7	101,1

Animations pédagogiques C1 et C2

- Enseignants de CP : Améliorer l'efficacité de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP.
- Enseignants de CE1 et CE2 : Renforcer le lexique et travailler la compréhension écrite et orale au cycle 2.
- Enseignants de GS : Renforcer le développement de la conscience phonologique en GS.
- Enseignants de PS et MS : Enseignement explicite du vocabulaire à la maternelle.

2. Exemples à l'échelle d'une école : exploiter les résultats des évaluations nationales et proposer aux élèves une remédiation.

Deux axes et trois temps distincts pour agir sur la difficulté :

- **Axe 1** : Actions en faveur des élèves évalués
 - **Temps 1** : immédiatement après les évaluations (sans attendre les fichiers de résultats, des actions peuvent être lancées).
 - **Temps 2** : à réception des résultats de l'école
- **Axe 2** : Questionnement des pratiques au sein de l'école ou du réseau d'écoles
 - **Temps 3** : au cours de la deuxième période

Exemple 1.1 : En CP, repérage des élèves en difficulté en phonologie (par exemple réussite de moins du tiers des items sur la reconnaissance de syllabes)

	<i>couleur</i>	<i>bouteille – canard – couteau - peinture</i>
	<i>binocle</i>	<i>bijou – bouchon – lunettes - cahier</i>
	<i>monture</i>	<i>montagne – violon – cheval - micro</i>
	<i>vacances</i>	<i>canard – valise – bateau - vélo</i>
	<i>râteau</i>	<i>robot – radis – serviette - collier</i>

→ **Action** : prise en charge de trois élèves pendant 20 minutes par jour, trois fois par semaine dans le cadre des APC pour un travail spécifique sur la phonologie du 19 septembre au 12 octobre (12 séances de 20 minutes).

Exemple 1.2 : En CP, repérage des élèves en difficulté dans l'exercice de dénombrement.



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

→ **Actions** :

- Les deux élèves concernés sont invités à dénombrer chaque matin, l'un les filles, l'autre les garçons, présents dans la classe dans le cadre de rituels mis en place sur quelques semaines (vérification de la stabilité de la comptine numérique).
- Ils se voient de plus proposer un petit jeu chaque matin en rituels, par exemple, il y a cinq jetons dans une boîte, la maîtresse ajoute ou retire jusqu'à 5 jetons, il faut trouver combien il y a alors de jetons dans la boîte, puis vérifier par dénombrement.
- Une vigilance particulière est également portée sur ces deux élèves pendant les séances de mathématiques.
- Ce suivi est mis en place le 20 septembre et poursuivi tant que les élèves ne sont pas en réussite lors du traitement des tâches proposées.

Exemple 1.3 : En CE1, repérage des élèves en difficulté de lecture importante lors de l'exercice sur la fluence.

→ Actions :

- Selon le type d'école (HEP, REP), le nombre d'enseignants de CE1, les moyens humains disponibles, etc., mise en place d'un accompagnement spécifique quotidien (idéalement deux fois par jour) sur plusieurs semaines ;
- Dans le cadre des APC avec une prise en charge de 30 minutes tous les jours en réunissant deux classes ;
- Dans le cadre d'un décloisonnement entre les classes ;
- Par les membres du RASED.

Appui sur les fiches EDUSCOL

FRANÇAIS
Évaluation en début de CE1
Séquence 2 : Exercice n°4

Maîtrise des correspondances phonème-graphème (écriture) et des autres caractéristiques de l'orthographe française

COMPÉTENCE VISÉE
Être capable de mémoriser et se ramémorer l'orthographe de mots fréquents.
Activité : écrire un mot fréquent, régulier, dicté par l'enseignant.

POURQUOI CE TEST ?
Alors qu'il faut passer du graphème au phonème pour lire, il faut passer du phonème au graphème pour écrire. La seconde opération est plus difficile que la première. La difficulté de l'écriture par rapport à la lecture est encore plus marquée quand il faut écrire des mots dans le contexte d'une phrase, et donc tenir compte des accents, ce qui différencie fortement l'écrit de l'oral en français. Toutefois, au-delà de ces différences, les similitudes entre apprentissage de la lecture et de l'écriture sont fortes.
Savoir écrire nécessite, en amont, la capacité à former correctement les lettres en écriture cursive et à enchaîner rapidement leur tracé. Ce geste graphique doit être répété pour devenir précis et rapide. Il nécessite la plus grande attention de la part du professeur des écoles. Ces procédures doivent progressivement s'automatiser afin de dédier les ressources de mémoire et d'attention à la planification de l'écrit. La production manuscrite de lettres permet une meilleure mémorisation des mots écrits, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle. Il est donc important de pratiquer suffisamment l'écriture manuscrite afin que la lenteur du geste graphique ne nuise pas aux autres composantes de l'écriture, et en particulier à celles qui mettent en jeu la rédaction d'un texte.

Type de difficultés rencontrées généralement par les élèves

Langage oral-écrit

- L'élève ne maîtrise pas bien les correspondances graphèmes-phonèmes régulières les plus fréquentes.
- L'élève ne maîtrise pas les graphèmes fréquents ayant plus d'une lettre [ou, un].
- L'élève a des difficultés à encoder des mots réguliers longs (composés de plus de trois phonèmes : ordre, table...).
- L'élève confond des mots contenant des phonèmes proches au niveau sonore [p/-p/, /t/-d/, /v/-z/, /v/-d/, /d/-z/, ...] : car /pare, vra/trais...
- L'élève a des difficultés électives pour écrire certains types de syllabes [tri versus tir, lion versus loin].

1

Exemple 2.1 : une enseignante de CP va introduire le graphème « v ».

Elle connaît les élèves qui n'ont pas réussi à identifier la lettre v et le phonème [v] : évaluations repères début CP

CP – livret 1 de français – Exercice 1 – Item 10/10

« Mettez votre doigt sur la ligne de la croix noire. Les cinq lettres sont : n, m, v, u, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot vol. »

✘ n m v u f

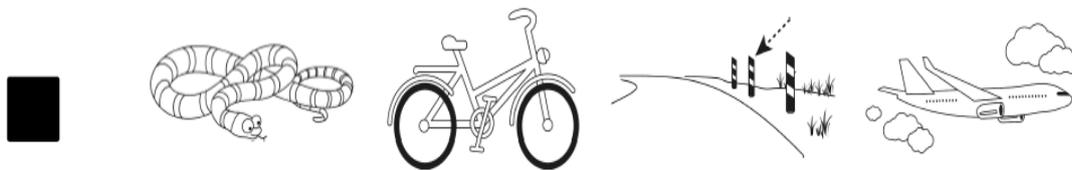
CP – livret 1 de français – Exercice 3 – Item 4/8

« Mettez votre doigt sur le carré noir.

Les quatre mots sont : serpent – vélo – balise – avion.

Entourez l'image du mot qui commence par le même son que valise... valise.

Le mot prune commence par "v" [prononcer le son de la lettre v] comme le mot valise. »



➔ **Action** : prévoir un étayage renforcé pour les élèves à besoins sur ces compétences au moment de la découverte avec le groupe classe du graphème V

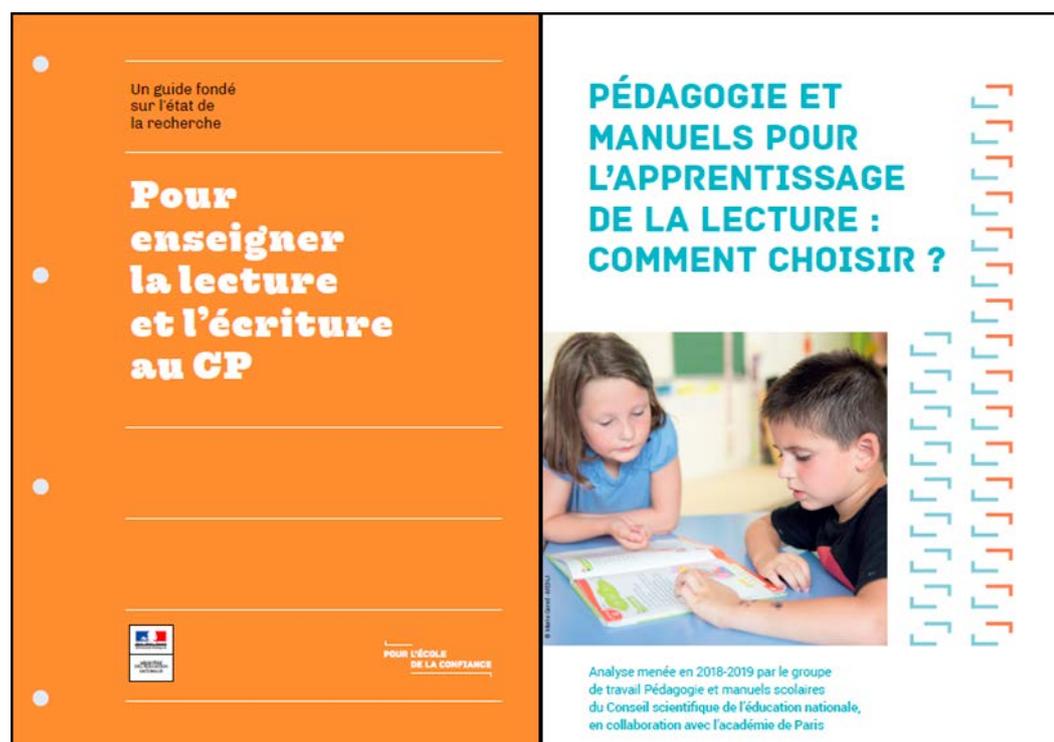
Exemple 2.2 : un professeur de CE1 constitue des groupes de besoins en fonction des compétences en encodage/décodage. La composition des groupes n'est pas aléatoire ; il regarde pour les évaluations repères, les scores des élèves concernant les items *Ecrire des syllabes dictées, écrire des mots dictés* et constitue les groupes en conséquence.

Exemple 3.1 : Questionnement d'une équipe de cycle 2 face à des résultats en lecture et écriture (fluence, encodage) en deçà des attentes étant donnée la population accueillie.

	Lire à voix haute un texte (≥ 30 mots/min)	IPS
France (public + privé)	73,6	103,3
Public (Hors EP)	71,58	
REP	58,6	
REP+	56	

→ Actions :

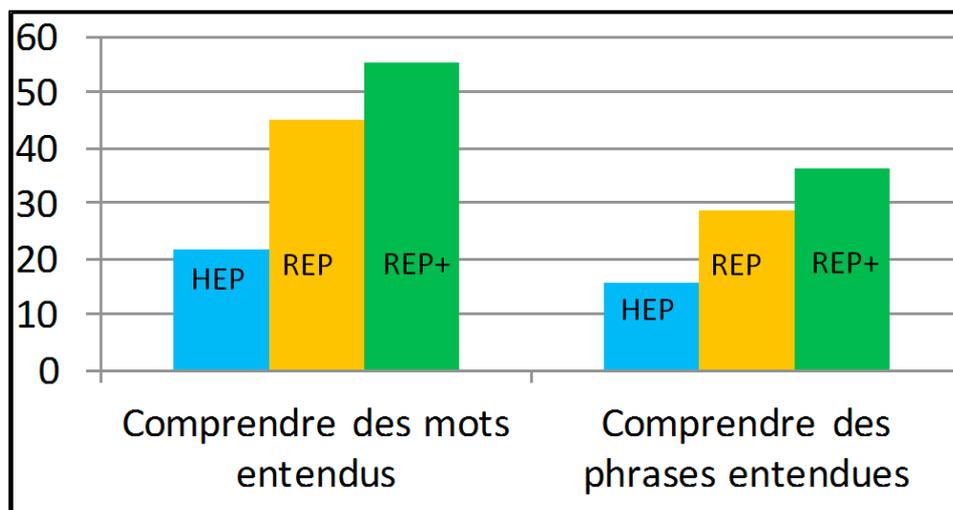
- L'équipe de cycle 2 s'appuie sur les résultats de la recherche pour interroger ses pratiques et ses outils.



- La réflexion en équipe de professeurs concerne :
 - l'emploi du temps,
 - la progression d'étude des correspondances graphèmes-phonèmes,
 - le tempo,
 - le taux de déchiffrabilité des supports de lecture,
 - le manuel utilisé,
 - la place de l'écrit (copies, dictées, production d'écrits), etc.

Elle aboutit à des prises de décisions pour les périodes 3, 4 et 5 et pour la rentrée suivante.

Exemple 3.2 : Échange avec les écoles maternelles partenaires sur un point posant problèmes à l'entrée en CP dans l'école : le vocabulaire. Les taux de réussite pour l'exercice sur la compréhension de mots est très en-deçà des résultats attendus.



Pourcentage d'élèves n'atteignant pas le niveau 2

→ Actions :

- o Demande de l'appui de la circonscription : présence d'un CPC lors de la première réunion.
- o Programme spécifique au sein de l'école (introduction dans le projet d'école) pour renforcer le travail sur le vocabulaire de la PS au CE2. Travail explicite sur un vocabulaire, partagé par les enseignants, et réinvesti d'année en année.



Ressources maternelle
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Partie II. 1 – Lien oral-écrit
Annexe. Le vocabulaire et la syntaxe dans les différents domaines d'apprentissage



Avril 2016

BO LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019

Enseignements primaire et secondaire

Recommandations pédagogiques

L'école maternelle, école du langage

NOR : MENE1915456N

note de service n° 2019-084 du 28-5-2019

MENJ - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré ; aux directeurs des écoles et des établissements d'enseignement privés du premier degré sous contrat ; aux professeurs des écoles et des établissements d'enseignement privés du premier degré sous contrat

L'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge. En effet, la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages tout au long de la scolarité. Le cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser les élèves depuis la petite section jusqu'à la grande section vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture.

La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part,

ANNEXE 6 – CONSTRUIRE EN ÉQUIPE DE CIRCONSCRIPTION UN PLAN DE FORMATION

Exemple : le plan de formation pour les enseignants de la circonscription de Toulouse Deux-Rives, académie de Toulouse.

	18h d'animations pédagogiques circonscription, contenu proposé par les groupes départementaux	Points de vigilance identifiés à partir des évaluations nationales	Besoins exprimés	Contenus à prioriser si possible: fondamentaux	Contenus transversaux
Cycle 1	PS/M5 : vocabulaire en lien avec les sciences. Conférence de 3h/circo ; 1h d'appropriation du vocabulaire, 2h de travail en équipe Mathématiques : La construction du nombre 6h au choix 6h français : 2h30 : conscience phonologique et principe alphabétique ; 2h de liaison ; 1h30 de retour en circonscription 6h mathématiques : 2h : Construction du nombre ; 2h distanciel ; 2h retour en circonscription	Evaluations repères CP : Français : Comprendre des mots et des phrases entendues ; manipuler des phonèmes ; reconnaître les différentes écritures d'une lettre Mathématiques : résoudre des problèmes ; placer un nombre sur une ligne numérique	-Problématique des élèves allophones (CASPAX)	La résolution de problèmes à la maternelle (2 jours) + un temps de concertation Quels tâches proposer aux élèves ? répertoire et progression sur le cycle ?	<input type="checkbox"/> Respecter autrui : climat scolaire <input type="checkbox"/> Aménagement des espaces et du temps <input type="checkbox"/> Processus d'apprentissage des élèves <input type="checkbox"/> Evaluation et différenciation <input type="checkbox"/> Statut de l'erreur <input type="checkbox"/> Elèves allophones <input type="checkbox"/> PEAC <input type="checkbox"/> Outils numériques
GS/CP		Evaluations repères CE1 : Français : Comprendre des mots lus, répondre à des questions lues par l'élève ; par l'enseignant, lire à voix haute des mots Mathématiques : Placer un nombre sur une ligne numérique, calculer mentalement, représenter des nombres dictés, résoudre des problèmes Evaluations point d'étape CP : Français : Comprendre des phrases lues par l'enseignant, écrire des mots dictés Mathématiques : soustraire, résoudre des problèmes		Comment mettre en place un projet engageant les élèves dans des activités de résolution de problèmes : élaborer un rallye ? (2j) + un temps de concertation (du CP au CE2) Pourquoi pas l'outil numérique ?	<input type="checkbox"/> Respecter autrui : climat scolaire <input type="checkbox"/> Aménagement des espaces et du temps <input type="checkbox"/> Processus d'apprentissage des élèves <input type="checkbox"/> Evaluation et différenciation <input type="checkbox"/> Statut de l'erreur <input type="checkbox"/> Elèves allophones <input type="checkbox"/> PEAC <input type="checkbox"/> Outils numériques
Cycle 2	CP : français : 3h : encodage CP : mathématiques : 3h : numération et calcul posé CE1/CE2 : Français : étude de la langue et rédaction CE1/CE2 : Mathématiques : enseigner la numération et le calcul posé				
Cycle 3	CM1/CM2 : Français : étude de la langue et rédaction CM1/CM2 : Mathématiques : enseigner le calcul mental, en ligne, posé				
Préciser la demande	D'une manière générale, les enseignants de REP+ manifestent leur lassitude des formations proposées. Ne serait-il pas possible de faire évoluer la manière dont ces formations sont organisées ? Proposer une formation sous forme de résolution de problèmes intégrant bien évidemment les fondamentaux ; Comment mettre en place un rallye mathématiques sur la résolution de problème en y intégrant la question des traces écrites, des traces intermédiaires ? Projets qui pourraient contribuer à la dynamique du réseau : Cela permettrait de travailler dans la continuité des 18h de cette année ; de rendre plus concrets le travail de réflexion et de préparation (quels problèmes proposer, pourquoi), d'engager un travail d'équipe... Penser la liaison GS/CP dans la formation.				
Proposition des formateurs	La résolution de problèmes à la maternelle La résolution de problèmes au cycle 2 La résolution de problèmes au cycle 3 Qui mobiliser ? Identifier qui a suivi la formation résolution de problèmes à l'IFE et quelle sera la part des formateurs du groupe maths/sciences, dans le cadre du plan Torossian.				

ANNEXE 7 – L'IEN MISSIONNÉ 100 % RÉUSSITE CLASSES DÉDOUBLÉES AU PLAN DÉPARTEMENTAL

Objectifs de la mission :

- Contribuer à l'échelle départementale à la plus-value de la mesure classes dédoublées.
- Mettre en synergie tous les acteurs autour de cette mesure phare, en cohérence avec le plan académique et départemental, pour améliorer les performances scolaires.

Stratégie :

- Constituer et animer un comité de pilotage départemental au service de la mesure.
- Objectiver les besoins des IEN et des formateurs.
- Créer les conditions pour que les IEN mutualiser leurs pratiques.
- Venir en appui aux collègues IEN nouvellement nommés sur un territoire comprenant des classes dédoublées.
- Accompagner les circonscriptions dans la dimension logistique et pédagogique pour réussir la rentrée.
- Orienter le potentiel des formateurs et des accompagnateurs vers les objectifs fixés. Identifier des relais et des partenaires (chercheurs).
- S'approprier des ressources institutionnelles et universitaires.
- Construire une parole commune autour des prescriptions. Partager et médiatiser les ressources pédagogiques.
- Concevoir des modalités de formation partant des besoins.
- Articuler différents niveaux de formation : département, bassin, circonscription, inter-circonscriptions.
- Accompagner les inspecteurs spécialement sensibilisés aux enjeux de la mesure.
- Créer des outils communs de suivi des classes (protocoles/grilles d'observation/bulletins de visite/synthèse départementale)
- Mettre en place les bases d'un travail en réseau au niveau du département (articulations entre les groupes départementaux Mathématiques, Maîtrise de la langue et Education Prioritaire).
- Contribuer à l'évaluation des dispositifs en s'appuyant, entre autres, sur les observations des équipes de circonscription.
- Organiser la formation des formateurs du département : Construire une culture commune et une parole commune dans le réseau des formateurs.
 - Mettre en cohérence sur le département les contenus de formations continues.
- Créer un espace départemental dédié aux ressources à mutualiser qui visent 100 % de réussite au CP
- Rendre compte à l'IA-DASEN des évolutions (pratiques pédagogiques et performances des élèves).

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**

