



CE2

CYCLE 2

Guide pédagogique du manuel

———— Antoine Fetet ————

Isabelle Coutard et Philippe Virmoux

avec le concours de Patrick Picard et Philippe Clauzard



RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris



Sommaire

C.L.É.O. et les programmes 2016 en un clin d'œil p. 4

Introduction

1. Présentation générale	p. 7
2. Organisation générale.....	p. 18
3. Programmation et planification des activités.....	p. 23
4. Les « 5 minutes chrono ».....	p. 27
5. Rubrique « Pour aller plus loin ».....	p. 37
6. L'aide-mémoire CE2.....	p. 38
7. Les affichages référents.....	p. 40
8. Les activités d'entraînement sans le support du manuel.....	p. 41
9. L'évaluation.....	p. 45
10. L'oral au cycle 2.....	p. 47
11. Écrire au cycle 2.....	p. 54

Les séquences d'apprentissage



Compréhension

• Je comprends ce qui est « caché » dans un texte	p. 79
• Je repère le passé, le présent et le futur	p. 84
• Je comprends les réactions des personnages	p. 86
• Je fais attention à la logique des phrases (1)	p. 89
• J'organise des informations.....	p. 91
• Je lis différents types de documents.....	p. 93
• Je comprends de qui on parle dans un texte	p. 95
• Je fais attention à la logique des phrases (2).....	p. 97

Lexique

• J'explore des familles de mots (1).....	p. 99
• Je fais attention aux lettres muettes	p. 101
• Je maîtrise l'ordre alphabétique (1)	p. 102
• Je classe les mots en catégories : les suffixes.....	p. 104
• Je comprends les différents sens d'un mot.....	p. 105
• J'explore des familles de mots (2) : les préfixes.....	p. 107
• J'utilise des verbes de sens contraire.....	p. 109
• Je maîtrise l'ordre alphabétique (2).....	p. 111



Étude de la langue

• Je maîtrise les phrases affirmatives et négatives.....	p. 113
• Je conjugue les verbes au présent (1)	p. 115
• Je trouve l'infinitif des verbes.....	p. 117
• J'utilise les déterminants.....	p. 119
• Je reconnais le masculin et le féminin	p. 121
• Je conjugue les verbes au présent (2).....	p. 123
• Je repère les limites de la phrase	p. 125



• Je reconnais les verbes et les noms (1)	p. 127
• Je reconnais les noms communs et les noms propres	p. 129
• Je conjugue les verbes au présent (3)	p. 131
• Je repère le sujet et le verbe de la phrase	p. 133
• Je reconnais les noms et les adjectifs	p. 135
• Je conjugue les verbes au futur	p. 137
• Je conjugue les verbes à l'imparfait	p. 139
• Je conjugue les verbes être et avoir	p. 141
• J'utilise l'infinitif et le participe passé	p. 143
• Je reconnais les verbes et les noms (2)	p. 145
• Je construis le passé composé	p. 147
• Je conjugue les verbes faire et dire	p. 148
• Je maîtrise la terminaison des verbes au présent	p. 151
• Je reconnais les classes de mots	p. 152
• Je conjugue le verbe prendre	p. 153
• Je conjugue les verbes aller et venir	p. 154
• Je conjugue les verbes pouvoir et vouloir	p. 155

Orthographe

• Je maîtrise le singulier et le pluriel des noms	p. 155
• J'utilise et, ou	p. 157
• J'utilise à, là, où	p. 158
• Je choisis -en ou -enn, -et ou -ett, -el ou -ell	p. 160
• Je choisis g, ge ou gu	p. 162
• Je choisis s ou ss	p. 164
• J'accorde l'adjectif avec le nom (1)	p. 165
• J'accorde le verbe avec le sujet (1)	p. 167
• Je choisis c ou qu	p. 169
• Je choisis c ou ç	p. 170
• J'écris les mots en -ail, -eil, -euil, -ouil, -ille...	p. 172
• Je choisis -an ou -am, -en ou -em...	p. 174
• J'utilise le masculin, le féminin, le singulier et le pluriel	p. 175
• J'accorde le verbe avec le sujet (2)	p. 177
• J'utilise a, ont, est, sont	p. 179
• J'utilise e ou é (e accent aigu)	p. 181
• J'accorde l'adjectif avec le nom (2)	p. 184
• Je maîtrise les pluriels particuliers	p. 186
• J'utilise é (e accent aigu) ou è (e accent grave)	p. 187
• Je transforme des phrases en respectant les accords	p. 189
• Je maîtrise l'accent circonflexe	p. 191
• J'utilise le pronom on	p. 192



Les ateliers d'écriture du cahier d'activités CE2	p. 194
Les ateliers art et écriture du cahier d'activités CE2	p. 209
Autres ateliers d'écriture à partir d'œuvres d'art	p. 223
Présentation du CD-Rom	p. 233



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

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



et les programmes 2016 en un clin d'œil



Les choix didactiques et pédagogiques de la collection C.L.É.O. se trouvent validés et confirmés par les programmes 2016. En voici quelques extraits sélectionnés et commentés.



Programmes 2016

Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et **si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme.**

Cette dernière phrase peut sembler à première vue paradoxale : comment apprendre ensemble, si chacun va à son propre rythme ? C'est toute l'alchimie de la vie d'une classe qui est présente dans cette simple affirmation. En effet, une classe n'est pas un regroupement d'élèves suivant chacun un parcours individuel, et où la compétition domine. Ce qui fait la dynamique d'une classe, c'est l'engagement collectif dans l'appropriation des notions, l'attention conjointe, à certains moments, sur les mêmes objets de savoir, la découverte commune et la résolution collaborative de problèmes dans toutes les disciplines. C'est selon ces principes que la collection C.L.É.O. est organisée.

Programmes 2016

L'oral Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des interactions) gagnent à être **incluses** dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe.



Les programmes mettent l'accent sur les pratiques autour de l'oral. Pour autant, il ne s'agit pas de considérer « l'oral » comme une nouvelle discipline scolaire à part entière, séparée des autres domaines d'enseignement. Ce guide pédagogique vous donne des pistes concrètes pour le travailler.

Programmes 2016

Au cycle 2, on justifie de façon rationnelle. Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent non seulement la réaliser mais expliquer pourquoi ils l'ont réalisée de telle manière.

Les séries d'entraînement proposées dans C.L.É.O. favorisent puissamment la priorité qu'il convient de donner à l'explicitation et à la justification. Il est difficile de mettre en mots un cheminement de pensée, une procédure que l'on vient à peine de découvrir. C'est donc grâce à la répétition d'expériences d'apprentissage réussies qu'on favorise la prise de conscience et la mise en mots de ces procédures.

Programmes 2016

Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément. **Les démarches et stratégies permettant la compréhension** des textes sont enseignées explicitement.

L'enseignement explicite de la compréhension a été un des axes de développement de C.L.É.O. dès la première édition. Ce domaine si important pour la réussite de tous les élèves est travaillé patiemment sur le très long terme (l'année, le cycle) pour permettre à chacun de construire des compétences solides.

La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... De cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre).

C.L.É.O. n'est pas un « livre unique » au sens traditionnel du terme. Vous n'y trouverez pas d'extraits littéraires. En effet, il nous semble que la fréquentation d'œuvres complètes trouve toute sa justification si on lit dans de « vrais » livres (romans, albums, bandes dessinées...). D'ailleurs, cette recommandation figure en toutes lettres dans les programmes du cycle 3 : « *Quelle que soit la forme de lecture choisie, les élèves doivent avoir accès aux ouvrages eux-mêmes, non à des photocopies ou des extraits dans des manuels.* » Nous vous conseillons d'équiper votre école en séries de livres, albums, romans, etc. offrant à tous les élèves une expérience de lecture authentique. En effet, quelle meilleure expérience de la lecture que dans les vrais livres ?

Les connaissances préalables à l'enseignement, acquises de façon implicite, sont utilisées comme fondements des apprentissages explicites. Elles sont au cœur des situations de prise de conscience, où l'élève se met à comprendre ce qu'il savait faire sans y réfléchir et où il utilise ses connaissances intuitives comme ressources pour contrôler et évaluer sa propre action (par exemple, juger si une forme verbale est correcte).

Les connaissances préalables des élèves présentent de grandes variations interindividuelles. Dans l'optique de ne pas mettre inutilement en difficulté les élèves au capital culturel limité, l'ensemble des activités d'entraînement de C.L.É.O. s'appuie sur un lexique et des situations proches du vécu des enfants. Le choix de ne pas prendre pour support d'activité des œuvres littéraires procède de la même intention.

Au cycle 2, les élèves ont le temps d'apprendre.

C.L.É.O. permet effectivement à tous les élèves de s'approprier les savoirs et les compétences sur le long terme. Cette option forte permet d'organiser de nombreuses expériences d'apprentissage jusqu'à la réussite de chacun. Les nouveaux programmes 2016 rompent avec la logique des « compétences annuelles » et c'est tant mieux. Cette logique avait parfois mené à des dérives qui faisaient passer le « programme » au premier rang des préoccupations, et obligeaient à suivre un rythme d'apprentissage précipité sans tenir compte des acquisitions réelles des plus fragiles.



L'organisation des apprentissages
Deux éléments sont particulièrement importants pour permettre aux élèves de progresser : la répétition, la régularité, voire la ritualisation d'activités langagières, d'une part, la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux, d'autre part. **Des séances courtes et fréquentes sont donc le plus souvent préférables à une séance longue hebdomadaire.**

C.L.É.O. a toujours favorisé une organisation concrète des apprentissages rompant avec les pratiques traditionnelles où des séances hebdomadaires trop longues – étaient la norme. Avec C.L.É.O., les élèves travaillent sur des formats d'activités courts, récurrents et stabilisés, d'égale complexité. Cette régularité permet à tous les élèves de progresser durablement. Les dernières avancées des neurosciences militent d'ailleurs pour ce type d'organisation, nous y reviendrons p. 7 et suivantes.



La place centrale donnée à la langue française ne s'acquiert pas au détriment des autres apprentissages. Bien au contraire, la langue est aussi un **outil au service de tous les apprentissages** du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage.



Comme pour l'oral, il s'agit de **gérer avec attention le temps de classe disponible**.

Les opportunités de travailler l'oral, la lecture et l'écriture doivent être aménagées dans toutes les disciplines. Nous développerons ces points et présenterons de nombreux exemples de démarches et d'activités en ce sens.



Les activités de lecture et d'écriture sont quotidiennes et les relations entre elles permanentes: **situations quotidiennes pour des écrits courts, intégrées aux séances d'apprentissage**; écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents.



Les programmes 2016 mettent l'accent sur l'écriture. Écrire au quotidien, c'est, la plupart du temps, produire des écrits courts intégrés aux séances d'apprentissage dans toutes les disciplines. Quel défi! Souvent, dans nos classes, les séquences de production d'écrits sont difficiles à gérer, les productions d'élèves sont très inégales en longueur, en correction orthographique et syntaxique, et l'on peine à venir à bout des projets d'écriture plus ou moins ambitieux dans lesquels on s'est engagé...

Cette nouvelle édition de C.L.É.O. va vous accompagner dans la découverte de nouvelles pratiques d'écriture, et en particulier l'organisation d'ateliers d'écriture courts (limités à une ou deux séances). Nous allons vous guider dans les modalités d'écriture qui permettent d'écrire au quotidien sans perdre de vue le facteur du temps passé. Rendez-vous p. 54.

Les élèves développent une **attitude de vigilance orthographique**, soutenus par le professeur qui répond à leurs demandes d'aide. Le recours aux outils numériques (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative...) peut permettre d'alléger la tâche de rédaction et de relecture.

C.L.É.O. favorise une approche intégrée de l'orthographe: plutôt que de multiplier les séances de relecture et de toilettage orthographique des textes produits, nous vous proposons des modalités d'écriture et de vigilance orthographique intégrées. «Écrire juste du premier coup, établir l'orthographe plutôt que la rétablir», nous reprenons à notre compte des propositions fécondes d'André Ouzoulias.



L'étude de la langue s'appuie essentiellement sur des tâches de tri et de classement, donc de comparaison, des activités de manipulation d'énoncés [...] afin d'**établir des régularités**. Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels relèvent, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation.

Depuis sa première édition, C.L.É.O. favorise la découverte et l'acquisition des régularités de la langue. Les exceptions, qui interfèrent avec la stabilisation des savoirs et des compétences, ne sont jamais présentées en même temps que les cas réguliers. C.L.É.O. favorise également la réitération des rencontres d'un corpus de mots soigneusement sélectionnés, en lecture comme en écriture. Ainsi, la forme orthographique des mots a plus de chance de s'ancrer durablement dans la mémoire des élèves. Les mots-outils sont appris en tenant compte des analogies orthographiques (mots invariables en -ès appris ensemble, par exemple).



1

Présentation générale



Faire progresser tous les élèves, mission impossible ?¹

L'école peine souvent à réduire les écarts de performance entre élèves, ou même à éviter qu'ils ne s'élargissent...

Pourtant, depuis 2006, le « socle commun » exige de chaque élève l'acquisition d'un certain nombre de connaissances, de compétences et d'attitudes, et c'est à l'École que la Nation a confié en priorité cette mission.

Il nous faut donc tout mettre en œuvre pour que chacun des élèves, y compris ceux qui sont en très grande difficulté, accède à la maîtrise de ce socle commun.

S'agirait-il d'une mission impossible ? Nous pensons l'École et les enseignants capables de relever ce défi, pour peu qu'on les y accompagne. La conception de C.L.É.O. a été guidée en permanence par cet impératif : que chaque activité, chaque séance soient à la portée de chaque élève, et qu'en fin de séquence, on puisse constater un progrès dans la performance de tous.

Avec C.L.É.O., nous vous proposons **une démarche pédagogique qui s'adresse réellement à tous les élèves**. Elle s'appuie sur des choix didactiques forts, que nous allons détailler maintenant. Peut-être les options retenues vous interrogeront-elles, mais nous pensons que nos propositions sont compatibles avec les pratiques de la plupart des enseignants.

► Quelle est votre priorité ?

D'abord, fixons ensemble une ambition claire : ce sont les élèves en difficulté qui ont le plus besoin de votre enseignement ; sans l'action déterminée de l'école, ces élèves sont voués à l'échec.

Le choix de **C.L.É.O.**

C.L.É.O. permet d'organiser concrètement les séquences d'enseignement en fonction des élèves les plus fragiles.

Comme vous allez le découvrir, cela ne signifie pas réduire la vie de la classe à des séances trop faciles, peu exigeantes, d'où la complexité serait absente. Cela signifie que le rythme des apprentissages, l'explicitation des procédures, la présentation des nouveaux savoirs, l'installation des savoir-faire sont patiemment construits pour tous les élèves, y compris les plus faibles.

La démarche spiralaire de C.L.É.O. permet à tous les élèves, conformément aux programmes 2016, d'avoir « le temps d'apprendre ».

¹ Chapitre coécrit par Patrick Picard et Antoine Fetet.

Comment gérer l'hétérogénéité ?

On sait désormais que la seule préparation d'activités simplifiées, plus courtes, moins réflexives ne permet pas aux élèves les plus faibles de progresser suffisamment. Cette pratique risque même de creuser les écarts de mois en mois, d'année en année, allant jusqu'à l'impossibilité pour l'enseignant de garder des objectifs communs à toute la classe, et d'installer chez lui un sentiment d'échec durable.

Le choix de C.L.É.O.

Gérer l'hétérogénéité, c'est d'abord identifier chez les élèves les plus faibles les obstacles à la compréhension de ce qui est enseigné, et organiser les conditions d'apprentissage en fonction de ces obstacles.

Corolaire de ce qui précède, il est souvent nécessaire de prévoir des activités complémentaires, plus exigeantes, pour les plus avancés (voir plus bas).

Comment prendre en compte les élèves les plus avancés ?

Il ne serait pas raisonnable d'oublier pour autant les élèves les plus habiles. S'ils se sentent négligés, ils poseront rapidement des problèmes de gestion de classe. Ils sont demandeurs de situations résistantes, plus complexes, qui constituent un défi à relever, un obstacle à surmonter. Si ces élèves sont capables de davantage d'efforts, de constance, de réussite, c'est parce qu'ils ont gagné une autonomie précoce dans la gestion et le contrôle de leur activité. Autrement dit, ils sont généralement à même de lire seuls une consigne puis de s'organiser dans leur travail de manière efficace.

Le choix de C.L.É.O.

C.L.É.O. propose aux élèves les plus avancés des activités à leur mesure, qu'ils pourront généralement gérer en autonomie. C'est pour eux qu'ont été conçues les activités « *Pour aller plus loin* ».

Ainsi, vous serez en mesure de donner la priorité aux élèves fragiles, tout en répondant à « l'appétit » de vos élèves les plus avancés.

Quels supports de travail pour l'étude de la langue ?

Récemment, une étude de grande ampleur² a montré que les élèves les plus faibles sont pénalisés dans leurs apprentissages par des textes (supports d'activité) au contenu difficilement déchiffrable.

Par ailleurs, les difficultés des élèves tiennent souvent à un facteur rarement pris en compte à sa juste mesure, celui de la lisibilité³.

Dans les activités d'étude de la langue, de compréhension ou de vocabulaire, il est essentiel de ne pas trop « charger la barque ». Si les difficultés s'accumulent (déchiffrement, longueur du texte, complexité de la syntaxe), les élèves faibles lecteurs seront dans l'incapacité de centrer leur attention et leurs efforts sur la notion en cours d'apprentissage.

² « Lire et écrire - Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », sous la direction de Roland Goigoux, ifé / université de Lyon / ENS de Lyon, 2016.

³ Merci à Jean Mesnager, qui nous a fait bénéficier de son expertise dans ce domaine. Son ouvrage *Évaluer la difficulté des textes* (accompagné du logiciel « Lisi »), coécrit avec S. Bres, est disponible aux éditions Nathan (2008).

S'il est encore nécessaire, au CE2, de continuer à développer les compétences de déchiffrage, les stratégies de compréhension ou le bagage lexical de ces élèves, ce serait mettre les élèves dans une situation impossible que d'essayer de tout faire en même temps. Si, par exemple, vous leur demandez de relever les adjectifs dans un conte de Perrault, vous soumettez les faibles lecteurs à une double complexité : non seulement ils ont des difficultés à déchiffrer et à comprendre le texte support de l'activité de grammaire, mais, en plus, leurs efforts de lecture seront tellement lents et improductifs qu'ils ne pourront consacrer que peu de ressources cognitives à l'objectif principal de la séance, le repérage des adjectifs.

Le choix de

La lisibilité des phrases et des textes supports des activités dans C.L.É.O. a été systématiquement prise en compte pour qu'elle soit compatible avec les capacités d'un élève de 8 ans.

Au CE2, tous les élèves n'ont pas encore automatisé le déchiffrage, acquis toutes les stratégies nécessaires à la compréhension, ou accumulé un bagage lexical qui dispenserait de travailler ces connaissances et compétences. Outre l'utilisation quotidienne de C.L.É.O., il est nécessaire de travailler ces aspects dans toutes les situations de lecture rencontrées dans les différentes disciplines.

Selon quelle organisation présenter les notions à apprendre ?

Bien souvent, les élèves sont soumis à un apprentissage « atomisé » : les connaissances, morcelées, leur sont présentées jour après jour et défilent à trop grande vitesse. À peine ont-ils le temps de se saisir des savoirs et savoir-faire en jeu qu'on passe à la notion suivante. Chaque jour, une nouvelle leçon, une nouvelle page de manuel tournée... Cette manière de faire, trop souvent présentée comme un découpage rationnel⁴ des notions à enseigner dans le programme, peut, à la rigueur, convenir aux élèves les mieux adaptés à l'école, mais a des effets désastreux sur les plus fragiles qui s'essouffent à essayer de suivre le rythme, qui peinent à faire des liens entre les divers savoirs, et finalement se désinvestissent d'apprentissages sans cohérence ni continuité à leurs yeux.

Par exemple, la compétence « reconnaître un verbe » exige des situations d'enseignement et d'entraînement répétées. On sait qu'il est très difficile, pour les élèves les plus distants de la culture de l'École, de prendre la langue écrite comme objet d'étude et d'apprentissage, et non comme simple outil de communication. Parce que ce type de compétences se met en place très lentement, il est impératif de ne pas brûler les étapes pour que les élèves les plus faibles prennent du pouvoir sur l'écrit.

Le choix de

C.L.É.O. laisse le temps à tous les élèves de saisir les enjeux des savoirs et savoir-faire en cours d'apprentissage et les entraîne jusqu'à la performance attendue.

Le fichier privilégie le principe de la répétition des entraînements sur une période longue. Plus précisément, le choix a été fait de s'éloigner résolument de la succession des traditionnelles « leçons », suivies de leurs exercices d'application. Dans C.L.É.O., le chantier ouvert à la première séance sera repris quelques jours plus tard, puis la semaine suivante, etc., avec la volonté de créer un « espace de sécurité » aux élèves, favorable à leur apprentissage : « Vous n'y arrivez pas encore bien, mais c'est normal, c'est plutôt difficile de reconnaître le verbe, on y travaillera encore, et petit à petit, vous y arriverez. » Ce faisant, on met en place les conditions pour qu'un double mouvement se produise : la compréhension de plus en plus fine des notions en jeu et l'automatisation des procédures.

⁴ Méthodologie inspirée du *Discours de la méthode* de Descartes.

Y a-t-il un pilote dans la classe ?

L'idée d'entraînement évoque peut-être pour vous celle d'exercices répétitifs, individuels et écrits, qu'on donne aux élèves jour après jour mais qui ne nécessitent finalement pas d'enseignement à proprement parler.

Si les activités d'entraînement sont effectivement au cœur de la démarche de C.L.É.O., elles s'articulent systématiquement avec des situations collectives d'apprentissage pour réguler, affiner et rendre plus efficace l'activité des élèves. Il ne s'agit pas de simples moments de correction où l'on écrit au tableau les « bonnes réponses », aussitôt recopiées par les élèves sans réelle réflexion.

C'est au cours de ces moments collectifs que la classe a besoin d'un véritable pilote qui assure de multiples fonctions :

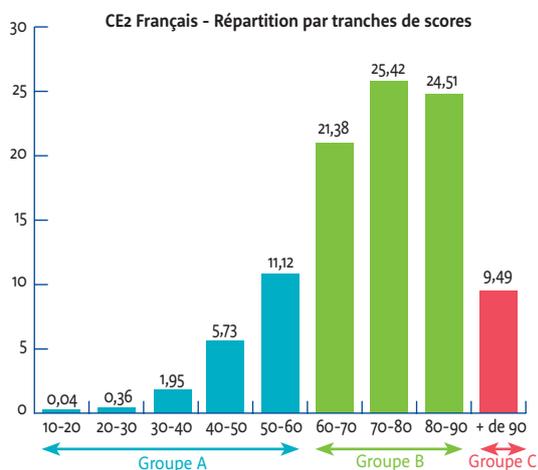
- il repère les obstacles à la compréhension ;
- il aide les élèves à déconstruire les procédures erronées et à comprendre en quoi elles ne sont pas valides ;
- il régule les échanges, donne la parole à tous, recentre au besoin le débat ;
- il compare et contraste les points de vue ;
- il aide les élèves à expliciter leurs stratégies ;
- il reprend pas à pas des procédures pour rendre visible par tous les élèves ce que seuls les plus avancés ont saisi à cet instant ;
- il reformule ce qui mérite de l'être ;
- il répète ce qui n'a pas été entendu par tous ;
- il aide à discerner ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas ;
- etc.

Le choix de C.L.É.O.

C.L.É.O. met l'accent sur le rôle essentiel de pilotage, par l'enseignant, de l'activité de l'élève pour que l'entraînement soit efficace. La mise en mots à haute voix par l'enseignant permet d'explicitier les enjeux de l'apprentissage et de construire progressivement le sens des mots spécifiques de l'étude de la langue, pour favoriser la « secondarisation » (voir plus bas la définition de Ph. Clauzard).

Pour résumer

Jusqu'en 2005, le ministère de l'Éducation nationale évaluait tous les élèves à leur entrée en CE2. Voici le score moyen global en Français des élèves de ce niveau cette année-là :



Groupe A (environ 20 % des élèves en difficulté). Souvent, la conduite des séances n'est pas adaptée à leurs capacités : elles demandent des compétences de lecture qu'ils n'ont pas, accumulent des tâches diverses ; ces élèves ne finissent pas le travail, ne saisissent pas les enjeux, ont tendance à mettre en place des stratégies d'évitement de la tâche.

Groupe B (environ 70 % des élèves). C'est pour ce groupe que la séance est ciblée : ils suivent, participent, comprennent ce qui est attendu d'eux, leur performance est généralement conforme aux attentes de l'enseignant.

Groupe C (10 % des élèves sont brillants) : ils sont à la fois rapides et fiables, ils exécutent les tâches beaucoup plus vite que la plupart des autres élèves.

Source : © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - DEP.

Généralement, l'enseignant ajuste la préparation des séances plus ou moins consciemment aux compétences du groupe B. De fait, cet ajustement exclut fréquemment d'emblée les élèves du groupe A. Dès le début de la séance, ces derniers sont aux prises avec des savoirs et savoir-faire non maîtrisés, des textes dépassant leurs compétences de déchiffrage et de compréhension, des consignes et des tâches trop peu explicites où ils se perdent. Très rapidement, la gestion de la séance devient problématique car les élèves du groupe A et ceux du groupe C, pour des raisons très différentes, perturbent le déroulement prévu : les premiers ralentissent le rythme quand les seconds ont tendance à vouloir l'accélérer.

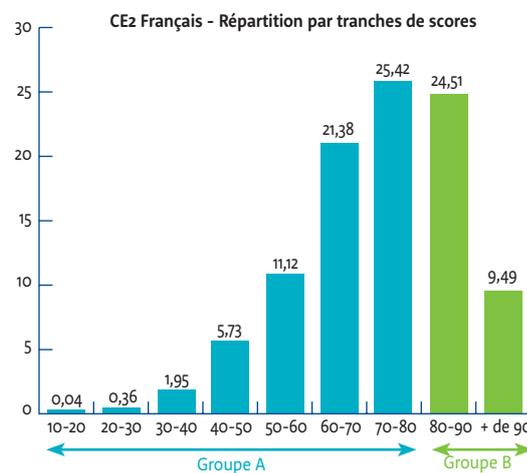
Ces deux groupes accaparent l'attention de l'enseignant (maintien d'une ambiance de travail sereine, demandes d'explication, organisation d'activités supplémentaires pour le groupe C, etc.). Dans ces conditions, l'enseignant se trouve souvent écartelé entre les besoins des élèves les plus faibles et ceux des plus forts. Il en découle une frustration professionnelle car à vouloir s'occuper de tous, on finit par ne s'occuper de personne ! Comment sortir de ces contradictions ?

Nous allons « redécouper »
la classe en deux groupes :

Groupe A (environ deux tiers des élèves).

Groupe B (environ un tiers des élèves).

Source : © Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - DEP.



Avec C.L.É.O., il s'agit de systématiquement concevoir les séances à destination de tous les élèves, en commençant par les élèves prioritaires, c'est-à-dire ceux qui ont le plus besoin de l'école pour réussir. Tous seront capables de comprendre les enjeux des activités, et de réaliser les tâches en faisant preuve de réflexion. Même si, bien sûr, des écarts de performance sont constatés durant la séquence et à l'issue des entraînements, tous les élèves, sans exception, auront progressé. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant prendra en compte ces difficultés particulières de compréhension et/ou d'apprentissage en organisant une nouvelle séquence de travail.

Les élèves du groupe B, bons compreneurs et bons déchiffreurs, sont pratiquement autonomes dans l'exécution des tâches. Ils sont capables généralement d'un autocontrôle satisfaisant de leur activité. C'est pour ces élèves que sont conçues les activités « Pour aller plus loin » : plus exigeantes, plus ouvertes, elles sont également de nature à stimuler les élèves les plus vifs qui aiment relever des défis. De plus, ces activités permettent de s'assurer que les élèves consacrent effectivement le temps imparti à la maîtrise de la langue à des activités de ce domaine, et non à des activités dites « de délestage », qui peuvent perturber et déconcentrer le reste de la classe.

5 Bernard Lahire, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in *L'École, l'état des savoirs*, éd. La Découverte, 2000.



« LA TECHNIQUE CONTRE LE GÉNIE⁵ »

Nous empruntons à Bernard Lahire cette opposition qu'il a contribué à mettre en lumière. Selon ce sociologue, l'école a tendance à négliger l'entraînement et la transmission de techniques intellectuelles au prétexte que le génie ne saurait s'enseigner. À vrai dire, quand nous observons dans nos classes les élèves les plus brillants, nous avons souvent une impression de facilité, d'aptitude naturelle, voire de don inné, n'ayant rien à devoir à un apprentissage et encore moins à un entraînement réitéré.

Mais il s'agit, dans l'immense majorité des cas, d'une fausse impression. En réalité, ces élèves ont bénéficié, dans leur milieu familial, d'une acculturation qui a largement conditionné ce talent soi-disant « naturel ». Leur « don » est en fait constitué d'un faisceau d'automatismes, de techniques intellectuelles, de compétences acquises au cours d'expériences non scolaires mais riches d'interactions langagières, de contacts culturels, de multiples découvertes du monde, de réflexion soutenue et accompagnée par le milieu familial, d'habitudes de rigueur, de jeux stimulants et exigeants sur le plan intellectuel, etc. Ces élèves sont capables de mobiliser vite et bien ce bagage intellectuel et nous ne devons pas nous laisser tromper par cette illusion de facilité naturelle. Au contraire, l'école, si elle est bien là pour donner plus à ceux qui ont moins, doit tout faire pour offrir à tous les élèves le type d'expériences d'apprentissages dont certains élèves ont bénéficié dans leur milieu familial. Faute de quoi, elle ne pourra pas répondre aux accusations d'élitisme qui ne manqueront pas de se multiplier à son endroit.

Dans la lignée des travaux de Bernard Lahire, nous avons conçu C.L.É.O. comme un outil favorisant le travail explicite sur les techniques intellectuelles, permettant de rendre visible l'invisible, d'explicitier l'implicite, de favoriser une action pédagogique réaliste qui contribue à réduire les inégalités face aux savoirs écrits.

Il ne s'agit pas de faire de tous les élèves des petits génies, mais de faire sentir à tous que le pseudo « génie », celui qui semble hors de portée, réservé aux élèves doués, est en réalité le produit

d'attitudes et de gestes intellectuels longuement entraînés.

Dans un renversement de point de vue qui semblera audacieux à certains, Sylvie Cèbe⁶ affirme que « ce n'est pas parce que les élèves sont inattentifs qu'ils n'apprennent pas, c'est parce qu'ils ne comprennent pas qu'ils ne sont pas attentifs ». Il nous faut donc faire notre deuil d'une motivation préexistante aux apprentissages, sur laquelle nous aurions finalement peu de prise... Considérons cela comme une bonne nouvelle car, dans cette perspective, c'est l'enseignant qui reprend la main et qui a donc une carte maitresse à jouer !

Les élèves qui ne posent pas de problème sont d'abord ceux qui participent, qui savent s'organiser dans leur travail, qui sont persévérants. Ce sont bien leurs capacités à raisonner, à réfléchir qui sont déterminantes, plus que leurs connaissances pures. C'est pourquoi nous vous engageons à expliciter tous les facteurs contribuant à la réussite d'une activité :

- Ai-je bien compris ce qu'il faut faire ?
- Ai-je saisi et retenu les différentes étapes de travail ?
- Suis-je capable de m'autoévaluer ?
- Quels outils, quelles aides sont à ma disposition en cas de besoin ?

Comparez et contrastez systématiquement les attitudes et choix possibles face aux tâches d'apprentissage : aidez les élèves à percevoir ce que fait (ou ne fait pas) celui qui réussit, celui qui échoue. Vous les aiderez ainsi à gagner en clarté cognitive.

Les élèves fragiles s'enferment souvent dans des systèmes de croyance ne reposant aucunement sur la réalité : ils attribuent la réussite et l'échec à la chance, au fait que l'enseignant a des « chouchous », à des procédures qui leur échappent, relevant plus ou moins de la pensée magique. Il faut absolument les accompagner dans le dépassement de ces croyances : notre action d'enseignement doit leur permettre de mieux réguler leur activité. Sylvie Cèbe nous rappelle qu'il faut certes leur « apprendre à faire, mais surtout apprendre à comprendre comment faire plus tard, tout seuls »...



Construire le savoir grammatical⁷

La grammaire est une discipline scolaire que chacun a connue pendant sa scolarité. Pourtant, nous sommes nombreux à ressentir une difficulté à cerner précisément ce domaine d'enseignement. Elle présente en effet de redoutables ambiguïtés que Bernard

⁵ Bernard Lahire, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in *L'École, l'état des savoirs*, éd. La Découverte, 2000.

⁶ Aux rencontres nationales GFEN, 31 janvier 2009, compte rendu sur l'excellent site du Café pédagogique.

⁷ Chapitre coécrit par Philippe Clauzard, Pascal Picard et Antoine Fetet.

Combettes a relevées lors de la journée de l'ONL en 2006⁸. Pour lui, le mot latin *grammatica* aurait pu être traduit en français par **grammatique** (de la même famille que mathématique, linguistique ou phonétique – étude de...) ; le terme de **grammaire** (comme annuaire, syllabaire, dictionnaire) évoque plutôt l'idée de collection, de manuel. L'étude de la langue renvoie-t-elle à une « science » ou à un « recueil » ?

Le mot « grammaire » est largement **polysémique** :

- c'est un **principe d'organisation** interne propre à la langue ;
- c'est une **description** du système linguistique ;
- le terme renvoie aussi à un savoir plus ou moins méthodique sur la langue avec **des régularités, des normes**. Il évoque une école de pensée, une théorie spécifique, **un point de vue particulier** sur le savoir grammatical ;
- il peut être synonyme d'**ouvrage** dans lequel sont gravées des règles, ou encore de **moment pédagogique** au cours duquel on enseigne la grammaire en classe.

Souvent envisagée en priorité pour ses enjeux orthographiques (« l'orthographe grammaticale »), la grammaire laisse par ailleurs perplexe un certain nombre d'entre nous : à quoi bon enseigner la grammaire si elle n'est pas au service de la lecture et de l'écriture ?

Sauf exception, nous n'avons en effet pas besoin de connaissances grammaticales poussées pour comprendre la langue écrite : notre connaissance implicite de la grammaire, acquise en même temps que la langue elle-même, est presque toujours suffisante pour la compréhension en lecture.

En revanche, des connaissances explicites (le repérage des classes et des fonctions grammaticales notamment) sont indispensables à la maîtrise de l'écriture et de la lecture fine de certains textes complexes. Sans cela, impossible par exemple d'assurer les accords au sein du groupe nominal, ou entre le sujet et le verbe.

Selon André Chervel⁹, l'histoire de la grammaire scolaire, ainsi que son importance croissante au fil du temps ont été fortement conditionnées par un point précis d'orthographe, à savoir l'accord du participe passé, véritable Everest des difficultés du français ! En effet, la complexité redoutable (et redoutée) de cet accord dans tous les cas de figure exige des écoliers la maîtrise experte de savoirs savants et très abstraits...

Pour beaucoup, la grammaire évoque des savoirs opaques, marqués par l'arbitraire et les exceptions, et faisant souvent remonter des souvenirs liés à la dictée ou à l'analyse grammaticale ; les controverses et les brusques changements de direction dans son enseignement (de l'application stricte et hasardeuse de théories linguistiques dans les années 1970 à « l'Observation Réfléchie de la Langue » qui a souffert d'un déficit d'accompagnement fatal dans les années 2000), la grammaire peine à trouver, dans la pratique de beaucoup d'enseignants, la place qu'elle mérite en classe. D'autant que les concepts grammaticaux manquent de stabilité, les repères théoriques sont parfois brouillés (complément essentiel/non essentiel, déterminant/article, complément d'attribution/d'objet second... la liste des appellations nouvelles est longue). Cela étant, raisonner la construction des phrases puis des textes en termes de structures (micro et macro structures, un peu selon les théories de la grammaire générative et transformationnelle) emboîtées (tel un système de poupées russes) peut donner une cohérence à cette masse de savoirs grammaticaux.

⁸ Journée ONL du 8 mars 2006. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/ONL_Journee080306_index2.aspx

⁹ Historien de la grammaire, lire notamment *L'Orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?*, éd. Retz, 2008.

Faisons donc le point !

Pour reprendre la terminologie de Jean Piaget, quand l'élève apprend la grammaire, il passe du statut de « sujet capable » (celui qui parle ou écrit en respectant implicitement les règles de la syntaxe) à celui de sujet « épistémique » (celui qui est capable de contrôler sa propre activité d'écriture en utilisant des savoirs explicites sur la syntaxe, capable d'avoir une « réflexion sur », une posture d'observateur et de juge éclairé de ses propres écrits).

C'est pourquoi, face aux tâches scolaires, les élèves peuvent tout à fait réussir sans comprendre : un élève de CP écrit « une petite fille » sans prendre conscience ni de l'accord entre nom et adjectif, ni de la place et de la fonction de l'adjectif par rapport au nom ; il utilise des connaissances implicites qui lui permettent une première entrée dans l'écriture sans avoir recours à des savoirs grammaticaux formalisés.

Cependant, la compréhension ne mène pas toujours immédiatement à la réussite de la tâche.

Exemple

Un élève de CM2, qui écrit : « un ruisseau où *s'amuse les enfants » ; bien qu'il ait assimilé l'essentiel des caractéristiques du concept de « sujet », il n'est pas encore capable d'activer en toutes circonstances les connaissances lui permettant d'assurer l'accord sujet-verbe.

Quelles explications peut-on donner à ce manque de réussite ?

- On peut souvent l'expliquer par une surcharge cognitive : les ressources attentionnelles de l'élève n'étant pas extensibles, il arrive fréquemment que la vigilance orthographique soit prise en défaut, l'attention de l'élève étant monopolisée par d'autres aspects de l'activité d'écriture (geste graphique, mémorisation à court terme en vue de la copie, etc.).
- On peut également y voir le signe d'une compréhension partielle, voire d'une illusion de compréhension. Essayons de cerner précisément ce que recouvre la maîtrise totale du concept de sujet, dans toutes ses dimensions :
 - dimension **sémantique** : le sujet fait ou subit l'action,
 - dimension **morphosyntaxique** : le sujet impose sa marque de conjugaison au verbe,
 - dimension **discursive** et **textuelle** : le sujet indique le thème de la phrase,
 - dimension **syntactique** : le sujet est un constituant obligatoire de la phrase.

Les diverses descriptions grammaticales envisagent le système de la langue sous des angles complémentaires, et c'est la prise en compte de ces dimensions qui assure l'accès au concept. C'est pourquoi, tant que la conceptualisation n'est pas achevée, l'apprentissage de procédures diverses pour assurer l'accord sujet-verbe est utile, puisque ces procédures permettent la réussite orthographique dans de nombreux cas. Utiles, certes, mais insuffisantes pour assimiler les savoirs grammaticaux dans leur complexité : elles ne dispensent pas d'une étude plus réflexive, qui permette d'affiner et d'approfondir la connaissance de la langue.

Cette conquête du système de la langue ne se fait pas *ex nihilo* : toute réflexion grammaticale est conscientisation d'une connaissance implicite, d'une pratique qui n'était pas formellement exprimée, qui peut devenir une prise de conscience par l'activité grammaticale en permettant le passage d'un implicite à un explicite. La grammaire porte d'abord en effet sur la pratique quotidienne du langage. Les psycholinguistes (notamment J.-E. Gombert¹⁰) établissent à ce titre une différence entre *épilinguistique* et *métalinguistique*.

L'activité épilinguistique recouvre une utilisation de la langue non contrôlée consciemment ; c'est la dimension « outil » de la langue, la maîtrise fonctionnelle de règles et d'usages langagiers dont la connaissance est implicite.

¹⁰ Jean-Émile Gombert, *Le Développement métalinguistique*, PUF, 1997.

En revanche, l'activité métalinguistique recouvre une utilisation contrôlée et planifiée de la langue, c'est la dimension « objet d'étude » de la langue, qui permet une attitude réflexive, un contrôle délibéré et une planification de l'usage des règles de grammaire. Le caractère conscient de l'action est le critère majeur pour différencier les comportements *méta* des comportements *épi* : tout se joue dans la prise de conscience de l'élève. L'apprentissage grammatical favorise le **passage**, le **glissement** entre une connaissance *épi*, non consciente et implicite, et une connaissance *méta*, explicite et consciente. Comprendre le langage et produire du langage sont une chose, adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et savoir contrôler la manipulation des faits langagiers en sont une autre.

Pour sortir de l'implicite et assurer un contrôle de sa propre activité, surtout à l'écrit, l'enseignement de la grammaire est un passage obligé : il n'y a pas d'appropriation « spontanée » de la grammaire française, bien trop complexe pour être assimilée sans apprentissage. Cet enseignement de la grammaire, assuré à l'école élémentaire et au collège, a donc pour objectif essentiel de provoquer une prise de conscience des classes et fonctions grammaticales, ainsi que des relations particulières entretenues par certains mots, de manière à rendre les élèves capables d'assumer la posture d'observateur éclairé de leurs propres écrits et de ceux d'autres.

Il convient alors qu'un « **glissement conceptuel** » se produise !



GLISSEMENT CONCEPTUEL ET SECONDARISATION

Philippe Clauzard¹¹ définit le « glissement conceptuel » comme le passage d'un état à un autre dans la manière d'appréhender la langue, le passage d'une analyse sémantique puis discursive de la langue (stade « épilinguistique ») à une étude morphosyntaxique puis syntaxique de langue (stade « métalinguistique »). Ce saut conceptuel (encore appelé « secondarisation ») qui est demandé à l'élève est bien sûr accompagné par l'enseignant.

Secondariser est un geste professionnel assuré par chaque maître plus ou moins implicitement. Les élèves ne doivent pas se contenter d'appliquer la tâche scolaire demandée (compléter un texte à trous, par exemple), il convient qu'ils exercent des activités de pensée sur ce qu'ils font, qu'ils en saisissent la signification. De la sorte, les élèves

doivent aller au-delà du côté conjoncturel de la tâche, dépasser le stade du faire.

Le discours d'explicitation en est un instrument facilitateur, avec un questionnement du type : « Qu'ai-je fait ? Comment ai-je agi ? À quoi ça sert ? Qu'est-ce que je retiens ? »

Si l'élève cherche à réussir une tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée et l'apprentissage improbable. L'objectif est de faire en sorte que l'élève, centré sur la tâche en cours et sur son activité concrète, saisisse l'enjeu de la tâche scolaire, qu'il comprenne qu'au-delà des phrases sur lesquelles il travaille à cet instant précis, il y a un objectif plus vaste, une dimension supérieure qu'il s'agit d'atteindre, à savoir l'organisation interne de la langue qu'il utilise tous les jours. Le glissement conceptuel est ainsi un geste professionnel d'étayage essentiel à notre métier.

Les séquences de grammaire sont donc organisées pour provoquer des « glissements conceptuels » intervenant à différents niveaux ; on passe :

- du concret à l'abstrait,
- de l'implicite à l'explicite,
- d'un savoir en situation à un savoir décontextualisé.

¹¹ La Médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante, Thèse de doctorat du Conservatoire national des Arts et Métiers, de Philippe Clauzard, dirigée par Pierre Pastré, 2008.

Philippe Clauzard détaille, entre activités de l'élève et activités de l'enseignant, les étapes qui fondent **la classe de grammaire**.

Du côté des élèves

1 Observer, découvrir, s'engager

Cette première phase rend possible le processus d'**enrôlement dans une tâche scolaire** : il s'agit pour l'enseignant de présenter la « règle du jeu » d'une manière suffisamment accessible pour qu'elle parle aux élèves. Pour éviter la dérive d'une réussite sans compréhension, la tâche doit être suffisamment résistante et impliquante pour constituer une véritable situation-problème et déclencher une réflexion authentique. Rien à voir donc avec l'application mécanique de règles, par exemple.

2 Réussir

Cette phase implique une **dévolution de la tâche** : autrement dit, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent réellement en charge la tâche, et non l'enseignant. Il arrive en effet que les consignes ou les étapes de travail proposées par l'enseignant organisent un guidage tellement étroit que les élèves, relégués au rôle de simples exécutants, perdent le sens de l'activité. Il est donc nécessaire non seulement qu'ils soient actifs, mais surtout véritablement acteurs de leur propre apprentissage, en prenant des décisions et en faisant des choix qu'ils assument pleinement.

En classe de grammaire, ces tâches comportent généralement des manipulations, des tris, des transformations, des repérages, à l'aide de procédures et de règles d'action qui sont soit découvertes, soit enseignées (toutes les nuances entre les deux étant possibles !).

3 Glisser

Cette phase est déterminante, dans la mesure où elle permet à l'élève de passer à une dimension supérieure de connaissance sur la langue et de provoquer un **saut conceptuel** : on se dégage peu à peu de l'activité concrète pour retenir les caractéristiques essentielles de la notion en cours d'apprentissage. Le matériau linguistique (mots, phrases, textes) abandonne progressivement son statut d'outil à manipuler pour conquérir le statut d'objet sur lequel observation et réflexion s'exercent.

4 Comprendre

Cette dernière phase met en œuvre un processus de **généralisation** : il s'agit d'un travail de formalisation, d'institutionnalisation de savoirs et savoir-faire grammaticaux. La compréhension s'effectue par la distanciation de l'élève par rapport à son activité scolaire, par la mise en mots de ce qu'il vient d'effectuer, par l'assimilation de la procédure qu'il a employée. Sans compréhension authentique, le transfert de ses acquisitions de connaissances et compétences dans des situations nouvelles est compromis. Ce transfert s'établira pleinement grâce aux situations de réinvestissement dirigé ou situations de production écrite ou orale permettant l'accès progressif à l'autonomie.

N.B. : Cette présentation en étapes ne doit pas laisser penser que l'acquisition serait purement linéaire.

Des paliers plus ou moins longs dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, des retours en arrière, des allers-retours d'une étape à une autre, sont courants.

Le choix de C.L.É.O.

Naturellement, tous les élèves ne franchissent pas ces étapes au même moment, c'est pourquoi nous soulignons, dans C.L.É.O., la nécessité de laisser à chacun le temps de s'approprier les notions et les procédures. En multipliant les rencontres avec le savoir, en continuant à manipuler et à s'entraîner pour conforter le sentiment de réussite et de maîtrise, on assure un meilleur ancrage des connaissances et des compétences.

Du côté de l'enseignant

On peut distinguer quatre gestes professionnels déterminants en classe de grammaire¹².

1 Définition du « jeu »¹³

L'enseignant choisit et présente une tâche aux élèves. Il la met en perspective, notamment en la reliant à d'autres tâches déjà expérimentées, et en rappelant des savoirs et savoir-faire déjà acquis. Son rôle est de mettre « le pied à l'étrier », d'enrôler les élèves dans la tâche au moyen de consignes de travail claires et stimulantes, tout en garantissant une atmosphère de classe et des conditions matérielles propices aux apprentissages.

2 Dévolution

L'enseignant met tout en œuvre pour faciliter l'appropriation par les élèves de la tâche grammaticale d'investigation ou de manipulation : par exemple, il fournit des explicitations supplémentaires, recentre l'attention sur les éléments essentiels de la tâche, maintient la motivation et s'assure que les élèves restent centrés sur la tâche.

3 Régulation

L'enseignant a un rôle décisif d'étayage individuel et collectif de la démarche d'apprentissage : reformulations, synthèses, focalisations, approfondissement, mise en évidence de caractéristiques pour faciliter l'action des élèves, réduction ponctuelle de la difficulté de la tâche, rectifications...

4 Institutionnalisation

L'enseignant fournit une rétroaction (*feedback*) sur l'apprentissage en cours, en validant la réussite ; il facilite l'interprétation des résultats et organise un ou plusieurs moments d'institutionnalisation du savoir ou du savoir-faire grammatical, qui prend alors une forme écrite stabilisée (au moins pour un certain temps) sous forme de synthèse, de trace écrite (affiche, cahier de leçon, aide-mémoire) et souvent de leçon à apprendre.

Avec C.L.É.O., la classe de grammaire s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage en trois volets : « jeu, norme, analyse ». Il n'existe pas de grammaire sans règles, pas de grammaire sans jeux de langage. Et les jeux de langage ne sont rendus possibles que par l'existence de contraintes, de règles. Ces deux conditions sont un préalable à toute analyse de la phrase. La « phase jeu » est une condition pour parvenir à l'analyse du langage : jouer avec la langue permet de faire bouger ce qui la constitue et de mieux en appréhender sa mécanique, de mieux saisir la grammaticalité de sa langue... et, qui plus est, de manière motivante pour les élèves !

Finalement, faire construire un savoir grammatical, n'est-ce pas avant tout donner aux élèves les outils pour effectuer une analyse de leur pratique de leur langue... pour mieux écrire, mieux parler, mieux penser ?

¹² Inspirés des catégories de Gérard Sensevy, voir *Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves*, Presses Universitaires de Rennes, 2007.

¹³ C'est un « jeu de savoir », un « jeu didactique » où il s'agit de se « prendre au jeu » afin de produire une stratégie de résolution de la tâche gagnante ; ici le cognitif est étroitement lié à l'affectif. (Lire à ce propos : *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, de G. Sensevy, Presses Universitaires de Rennes, 2007.) Il s'agit donc d'une définition de la tâche qui reprend les aspects d'enjeu et de jeu (selon Brousseau) et qui conduit à « faire gagner » des apprentissages.

2

Organisation générale

Le dispositif C.L.É.O. CE2 comprend :

un manuel, un cahier d'activités, un aide-mémoire pour l'élève, ce guide pédagogique.

Sont également disponibles pour ce niveau :

- une version numérique du manuel (vidéoprojetable), qui comprend les corrigés ;
- ce guide pédagogique (accompagné d'un CD-Rom) pour l'enseignant ;
- un site compagnon présentant un grand nombre de ressources (www.cleofrancais.fr).
- un fichier pour l'élève ;

En complément, vous pourrez également être intéressés par :

- *Mon répertoire orthographique pour écrire – Cycle 2* (dans la collection C.L.É.O.) ;
- le blog de l'auteur (<http://blogs.editions-retz.com/antoine-fetet/>).



Le manuel de l'élève

Il est organisé en quatre domaines :

- **Compréhension** (informations implicites, connecteurs temporels et temps verbaux, chronologie du récit, substituts du nom, intentions et sentiments des personnages, etc.).
- **Lexique** (ordre alphabétique, utilisation du dictionnaire, familles de mots, affixes, polysémie, etc.).
- **Étude de la langue** (organisation de la phrase, classes et fonctions grammaticales, étude du système verbal, etc.).
- **Orthographe** (correspondances graphophonologiques, valeur positionnelle des lettres, consonnes muettes, genre et nombre dans le groupe nominal, accord sujet-verbe, terminaisons verbales, etc.).

Les quatre domaines sont aisément repérables grâce au bandeau en haut de page :

orange pour la compréhension

rose pour le lexique

bleu pour l'étude de la langue

vert pour l'orthographe

Chaque domaine est constitué de **séquences d'apprentissage**, le plus souvent présentées sur une double page.

Une séquence comporte généralement :

- une activité « *Pour commencer* », entrée en matière dans la nouvelle notion ;
- la rubrique « *Pour s'entraîner* », composées d'activités d'entraînement partageant la même consigne, la même structure et une complexité équivalente ;
- une activité « *Pour aller plus loin* », prévue pour les élèves les plus avancés.



Le cahier d'activités



Il contient :

- des **activités « Pour commencer »** qui sont une adaptation des activités du même nom signalées dans le manuel par le picto .
- des **ateliers d'écriture**, courts, nombreux et variés, qui sont conformes aux programmes du cycle 2 : « Quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Les occasions d'écrire très nombreuses devraient faire de cette pratique l'ordinaire de l'écolier. »



Certains de ces ateliers d'écriture sont en lien direct avec un chapitre du manuel ; d'autres sont plus autonomes et peuvent être proposés indépendamment des apprentissages en cours. Ils ont tous été conçus pour stimuler l'envie d'écrire et accompagner l'écriture elle-même.

À la fin du cahier d'activités, ce sont des œuvres d'art qui servent de supports d'écriture.

Ces œuvres (ainsi que celles autour desquelles sont organisées les propositions d'ateliers d'écriture) sont également disponibles en version vidéo-projetable sur le CD-Rom.



L'aide-mémoire

Il rassemble les connaissances et compétences essentielles de l'année de CE2. Destiné à l'apprentissage et à la mémorisation des leçons à la maison, il est également l'outil de référence toujours disponible quand l'élève a besoin de vérifier, en classe, un savoir, une notion ou une procédure. Il est personnalisable.



Les séquences d'apprentissage

Ce guide pédagogique, outre une **présentation générale** de la démarche de C.L.É.O. (choix didactiques, organisation des apprentissages, etc.), propose une **description détaillée de toutes les séquences** (objectifs, déroulement, compléments pour l'enseignant), ainsi que de nombreuses **activités supplémentaires** (pour prolonger les entraînements en cas de besoin). Ces dernières sont disponibles sur le CD-Rom .

Vous pouvez les utiliser :

- quand vous estimez que vos élèves ont encore besoin d'entraînement à l'issue des activités prévues dans le manuel ;
- en tant qu'activités d'évaluation, en fin de séquence.

Activités « Pour commencer »

En ouverture de chaque séquence, ces activités sont conçues comme des situations-problèmes, déclenchant chez l'élève un questionnement, un intérêt pour la notion à étudier. Elles sont conduites au sein de moments de travail collectif, individuel ou en groupe. Une description détaillée de la mise en œuvre de ces séances est proposée dans ce guide pédagogique. Le CD-Rom qui accompagne ce guide permet de projeter ou d'imprimer certaines activités « Pour commencer ». ➔ 

L'entrée dans la notion permet naturellement une première découverte, mais constitue également une préparation aux activités « Pour s'entraîner » : quelles procédures seront à mettre en œuvre, sur quels points l'attention devra-t-elle porter, quelles seront les difficultés à surmonter ou les obstacles à franchir ? Il ne s'agit pas ici de présenter des savoirs trop tôt ou trop vite et d'en exiger l'acquisition instantanée : C.L.É.O. promeut une vision plus réaliste des processus d'apprentissage.

L'élève doit être conscient qu'apprendre n'est ni forcément facile, ni forcément rapide, mais qu'un entraînement méthodique et régulier, une appropriation patiente des procédures sont nécessaires à une véritable acquisition des compétences. Le principe des entraînements réitérés donne le temps à tous les élèves de progresser et de maîtriser peu à peu les difficultés rencontrées.

Activités « Pour s'entraîner »

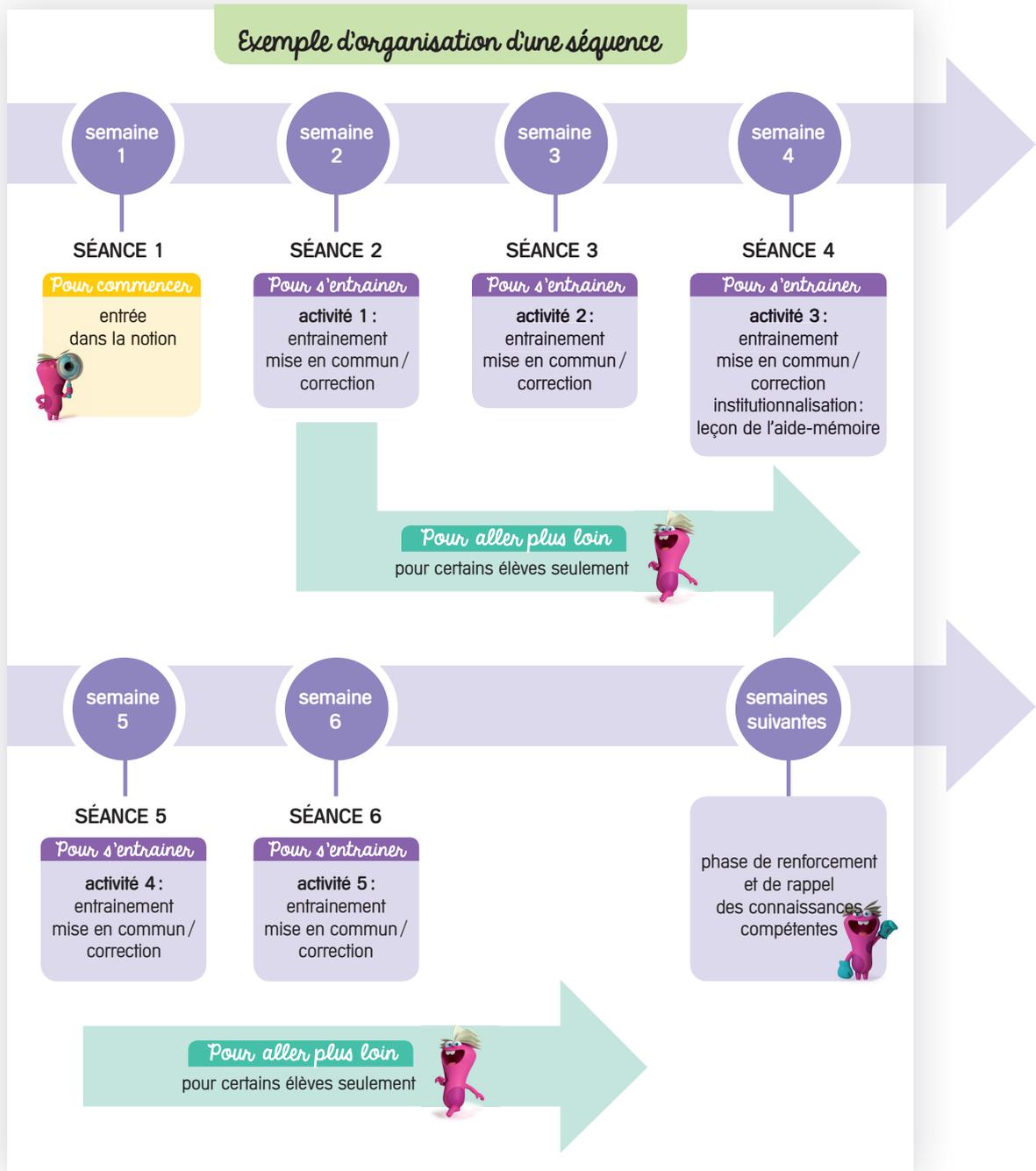
Les activités « Pour s'entraîner », qui font l'objet des séances suivantes, constituent le cœur de l'apprentissage. Elles s'appuient sur la manipulation concrète des notions étudiées, et non sur la présentation *à priori* des savoirs. D'un format stable (une consigne commune, une complexité comparable sur l'ensemble d'une série), elles donnent le temps aux élèves de se saisir de la notion en cours d'apprentissage et de progresser, chacun à son rythme. À l'issue d'une phase de travail individuel écrit, un temps de mise en commun et de correction est organisé. Il permet d'explicitier les procédures, de rectifier les erreurs, de verbaliser les savoirs en cours d'appropriation, de dégager peu à peu les caractéristiques essentielles d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Plutôt que de proposer la correction intégrale de l'activité, il est souvent préférable de travailler en profondeur sur une partie seulement de l'activité d'entraînement. Ainsi, la correction ne se focalise pas uniquement sur le résultat de l'activité (autrement dit les « bonnes réponses »), mais elle s'intéresse en priorité aux procédures, au rappel des savoirs, à l'élaboration et à la verbalisation de règles stabilisées. Après un nombre variable de séances d'entraînement de ce type, quand tous les élèves sont parvenus à une performance convenable dans la tâche proposée, il est alors temps de procéder à l'institutionnalisation de la notion en cours d'apprentissage : présentation et explicitation de la leçon de l'aide-mémoire, suivie de son apprentissage à la maison.

Activités « Pour aller plus loin »

Ces activités sont destinées en priorité aux élèves les plus rapides et les plus avancés : elles leur permettent de travailler sur les mêmes notions mais sous un angle différent (généralement plus complexe) ou encore d'aborder une notion nouvelle en lien avec celle qui est étudiée. Elles constituent donc un moyen efficace de gérer l'hétérogénéité dans la classe. Notez que ces activités ne font généralement pas l'objet de séances à part entière, puisqu'elles ne concernent pas l'ensemble des élèves.

Pour une présentation plus détaillée, voir p. 37. Certaines sont disponibles dans le CD-Rom. ➔ 



Autres activités

Les activités « 5 minutes chrono » (voir présentation p. 27), les activités de copie et de dictée (voir pp. 41-44) peuvent venir renforcer les séances précédentes afin de favoriser l'appropriation à long terme des connaissances et des compétences. Ces activités « périphériques » sont généralement proposées à distance de la séquence d'apprentissage proprement dite.



Le site compagnon et le CD-Rom

Le site compagnon www.cleofrancais.fr

Les utilisateurs de C.L.É.O. CE2 trouveront sur www.cleofrancais.fr toutes les ressources disponibles.

- du matériel complémentaire pour les séquences d'apprentissage ;
- des affichages référents ;
- des étiquettes de conjugaison ;
- une grille vierge pour la programmation des activités ;
- le Scromatic pour l'évaluation et des graphiques pour le suivi de la progression ;
- un outil spécifique pour planifier sa programmation à l'aide un agenda organisateur (voir p. 25 pour plus de détails).
- quelques activités supplémentaires.

Le CD-Rom qui accompagne ce guide



Il propose :

- Tous les éléments disponibles sur le site compagnon (voir ci-dessus) sauf l'outil de planification de la programmation ;
- De nombreuses activités d'entraînement supplémentaires ;
- Des activités d'écriture ;
- Les œuvres d'art (ateliers « Art et écriture » du cahier d'activités) à vidéoprojeter.

■ **N.B. :** Pour une présentation plus détaillée de ce CD-Rom, voir p. 233.