

# CLÉO



## FRANÇAIS

Guide pédagogique

CP  
CE1

Antoine Fetet

PEMF

### Sommaire



Introduction.....	2
Compréhension.....	5
Lexique.....	8
Étude de la langue.....	11
Orthographe.....	17

RETZ

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

# Introduction

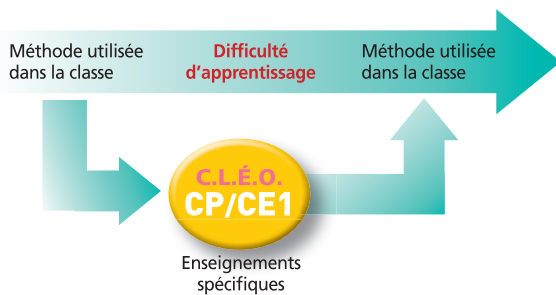
## À qui est destiné ce cahier d'entraînement ?

Le cahier C.L.É.O. CP-CE1 s'adresse aux élèves de milieu de CP et de début de CE1.

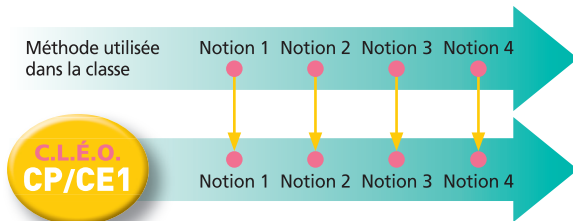
### Au CP

Il peut être utilisé en complément de la méthode de lecture utilisée par la classe en poursuivant trois objectifs différents.

- Remédier à des difficultés d'apprentissage ponctuelles en envisageant les connaissances et compétences concernées sous un angle différent, dans des situations de travail inédites : c'est le **mode « détour »**.



- Renforcer des points d'étude de la langue abordés par ailleurs, mais ayant besoin d'un étayage continu : c'est le **mode « renforcement »**.



- Structurer et systématiser des compétences en cours d'apprentissage, abordées ponctuellement à différents moments de l'année : c'est le **mode « synthèse »**. Ainsi, la même notion est abordée à divers moments avec la méthode habituelle, et structurée et systématisée avec C.L.É.O. CP-CE1.



### Au CE1

Il peut être utilisé en amont, ou encore en parallèle, de la méthode ou des outils utilisés habituellement dans la classe, selon des modalités très souples.

En plus des dispositifs présentés ci-dessus pour une utilisation au CP, le fichier peut également constituer, pour les élèves les plus fragiles, l'outil principal de travail en début d'année : c'est le **mode « démarrage »**.



### Pour les deux niveaux

Le fichier peut également favoriser la mise en place de dispositifs particuliers (ou s'y intégrer) :

- stages de remise à niveau, MACLÉ ;
- PPRE (projet personnalisé de réussite éducative) ;
- PAI (projet d'accueil individualisé), PAP (plan d'accompagnement personnalisé) ;
- PPS (projet personnalisé de scolarisation) ;
- prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage par les maîtres spécialisés, etc.

## Utilisation de C.L.É.O. CP-CE1

Ce cahier d'entraînement n'est pas destiné à être utilisé de manière linéaire, de la première à la dernière page. En effet, il est organisé en quatre parties correspondant à quatre grandes familles de compétences :

- **Compréhension** : devinettes, ordre chronologique, implicite, lecture d'images...
- **Lexique** : ordre alphabétique, catégories sémantiques, verbes et adjectifs contraires, polysémie du verbe *faire*...
- **Étude de la langue** : construction de phrases, noms et articles, verbes, accord sujet-verbe, conjugaison au présent des verbes *être* et *avoir*...
- **Orthographe** : rapports graphophonologiques réguliers, marques usuelles du pluriel, accords (adjectifs, verbe)...

Chaque séquence d'entraînement est développée sur une à cinq pages, selon la complexité et l'importance de la notion étudiée.

Par exemple :

- une page comportant trois activités pour le chapitre « J'apprends comment écrire *cr / gr / cl / gl* » (domaine orthographe) ;
- cinq pages comportant vingt activités pour le chapitre « Je réponds aux devinettes » (domaine compréhension).

Naturellement, les activités de chacun de ces chapitres seront proposées sur des périodes de temps adaptées, par exemple :

- deux à trois semaines pour le chapitre « J'apprends comment écrire *cr / gr / cl / gl* » ;
- plusieurs mois pour le chapitre « Je réponds aux devinettes », car la compétence doit être entraînée sur le long terme.

Dans la plupart des cas, on proposera donc aux élèves un programme composé en sélectionnant des activités tirées des quatre domaines de C.L.É.O. Selon la progression définie par l'enseignant dans chaque classe, et selon les difficultés spécifiques d'apprentissage rencontrées par les élèves, il n'est guère possible de fournir une programmation « clé en mains » convenant à tous les cas de figure.

Une mise en œuvre détaillée des différents domaines et chapitres est proposée pp. 5 et suivantes.



## Les choix didactiques de C.L.É.O.

### Faire entrer, dès le CP, tous les élèves dans l'étude de la langue

Les faibles lecteurs ont le plus souvent une entrée particulièrement difficile dans l'étude de la langue : confrontés à des problèmes de déchiffrage ayant des conséquences évidentes sur la qualité de leur compréhension, ils sont souvent en retard sur les autres, finissent rarement les activités proposées par l'enseignant, construisent des stratégies d'évitement ou de contournement des tâches.

C.L.É.O. prend en compte les compétences limitées en lecture-écriture de ces élèves et leur permet de ne pas décrocher du reste de la classe.

Comme le préconisent les programmes 2015 pour le cycle 2, C.L.É.O. propose une démarche fondée sur « l'observation et la manipulation des énoncés et des formes », en évitant tout formalisme prématuré et en fournissant aux élèves de multiples occasions de découvrir les grandes régularités de leur langue.

### Proposer un véritable enseignement de la compréhension

La compréhension en lecture a été longtemps le parent pauvre des activités de maîtrise de la langue. On sait aujourd'hui qu'un enseignement de la compréhension (prise en compte de l'implicite d'un texte, rapport texte-image, chronologie, etc.) est de première importance et permet de renforcer les habiletés fondamentales en lecture.

### Une condition de la réussite : des entraînements systématiques et réguliers

Notre culture et nos traditions pédagogiques tendent à favoriser la variété des situations d'entraînement, ainsi que leur complexification croissante. Les formats d'activités sont très divers, et chaque activité suppose d'abord la découverte et la compréhension d'une nouvelle consigne. Qui profite réellement de cette organisation des entraînements ? À n'en pas douter, les meilleurs élèves : leurs compétences en lecture leur permettent de comprendre aisément et rapidement la consigne ; leurs réussites antérieures et leur connaissance des tâches scolaires les préparent à anticiper sur le résultat de leur action ; leurs compétences stratégiques les amènent à comprendre la consigne ainsi que les enjeux profonds de l'activité... Sachant quel est le but de la tâche, ils repèrent mieux les difficultés éventuelles et les savoirs à solliciter.

On peut se réjouir que les élèves les plus avancés se situent avec aisance dans les formes scolaires traditionnelles. Cependant, on ne peut occulter le fait que bon nombre d'élèves ne trouvent pas leur compte dans cette tradition scolaire si profondément ancrée. Tout d'abord, ils ont des compétences en lecture limitées : la lecture des consignes est rarement couronnée de succès et ils sont très dépendants de la parole de leur enseignant pour comprendre ce qu'il faudra faire.

Ensuite, confrontés à des tâches changeantes, et le plus souvent de plus en plus complexes à mesure que la classe avance dans l'étude d'une notion, ils sont condamnés à ne pas comprendre les enjeux profonds de leur activité et s'en tiennent à des

aspects superficiels renvoyant à la tâche plus qu'à la nature de l'activité : relier, barrer, colorier, recopier, souligner... sans vraiment comprendre pourquoi.

Ils n'ont pas le temps de faire un retour sur l'entraînement précédent, et de comprendre les raisons de leur réussite ou de leurs erreurs ; on ne leur donne pas l'occasion de réussir à nouveau une activité de même type et de même degré de complexité. Le découragement risque de s'installer, avec un déficit de l'estime de soi ; le sentiment de progresser et d'être compétent disparaît.

Notre conviction est que l'acquisition des compétences en lecture-écriture passe nécessairement par l'organisation, en classe, d'entraînements systématiques, dans le cadre d'activités au format stabilisé, d'égale complexité et à consigne unique. Il est essentiel que tous les élèves aient le temps de réussir, de comprendre, et de conforter le sentiment d'efficacité personnelle.

Avec C.L.É.O. CP-CE1, progressivement, l'élève apprend à organiser les étapes de son travail, à contrôler sa propre activité et à surmonter des obstacles qu'il repère et appréhende de plus en plus finement. Ses compétences se stabilisent et s'automatisent à mesure qu'il prend en compte les rétroactions (feedbacks) fournies par l'enseignant et le groupe-classe, qu'il augmente son capital de savoirs et savoir-faire, et qu'il tire parti de l'expérience accumulée.

### Impliquer l'élève dans des tâches intellectuelles de haut niveau

Les activités d'entraînement ont parfois bien mauvaise réputation : considérées comme répétitives, mécaniques, fastidieuses, on leur prête tous les défauts car elles n'engendreraient que des compétences fragiles et peu transférables.

Bien au contraire, les activités proposées dans C.L.É.O. évitent de laisser croire aux élèves qu'ils peuvent les traiter sans s'y impliquer cognitivement : elles sont conçues pour rendre difficiles la mise en place de stratégies d'évitement ou de traitement superficiel.

### Travailler les compétences sur la durée

C.L.É.O. organise l'entraînement des compétences sur le moyen et le long terme, permettant ainsi aux élèves de s'exercer suffisamment. Ainsi, les élèves plus fragiles n'ont pas le sentiment désespérant de n'être jamais à la hauteur, et accèdent peu à peu à la familiarité nécessaire permettant de se centrer exclusivement sur l'activité cognitive en jeu. En utilisant de mieux en mieux les stratégies, les procédures et les savoirs mis en œuvre, ils confortent leur confiance en eux et en leur capacité de progresser.

C.L.É.O. CP-CE1 a été conçu pour répondre avec efficacité et souplesse aux besoins de tous les enseignants de cycle 2 :

- les activités d'entraînement sont déconnectées des autres activités de lecture et d'écriture.
- grâce à leur format court, elles s'insèrent très facilement dans un emploi du temps, en particulier dans les cours multiples (selon les modalités déjà énoncées p. 2).



## ● La démarche de C.L.É.O. : pour aller plus loin...

### Pourquoi privilégier les activités décontextualisées ?

Au cours des dernières années, on a souvent pu constater que les exercices d'entraînement avaient mauvaise presse. Pour ne prendre qu'un exemple, les programmes de 2002 mettaient en garde les enseignants de cycle 3 en ces termes : « L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs [...] ».

C'est pourquoi de nombreux outils ont fait le choix d'organiser des entraînements dans des environnements langagiers « authentiques », riches et complexes, en s'appuyant principalement sur des textes littéraires. Cette orientation, qui vise à lutter contre l'écueil d'activités mécaniques et superficielles sur la langue, a cependant ses limites.

La difficulté de certaines tâches, leur habillage plus ou moins ludique ou authentique peuvent être pour beaucoup d'élèves un obstacle à leur lisibilité et à la conscience des enjeux de l'apprentissage. Confrontés à des situations trop complexes, mal définies, faisant appel à des compétences trop diverses, certains élèves ne savent pas toujours ce qu'on attend d'eux.

Paradoxalement, la préoccupation généreuse de donner du sens aux apprentissages peut avoir comme conséquence que les élèves ne perçoivent pas l'enjeu du travail en cours : les élèves les plus fragiles dépensent une énergie considérable à tenter de lire et comprendre des textes touffus et souvent longs, ne consacrant qu'une fraction limitée de leur énergie au fait de langue censé être au centre de l'activité<sup>1</sup>.

*A contrario*, un enseignement qui ne serait constitué que de tâches microscopiques, subdivisées à l'excès, empêcherait l'élève d'avoir une vision claire des relations qui existent entre des savoirs fragmentaires qui ne s'organisent pas en système. L'appauvrissement exagéré des situations peut conduire les élèves à se méprendre sur la visée de l'activité : réduits à de simples exécutants de tâches qui leur resteraient externes, ils peuvent en venir à s'imaginer que l'on vient à l'école non pour apprendre, mais pour « travailler », pour « faire des exercices ». Pour ces élèves certes actifs, mais pas réellement acteurs, l'organisation des savoirs en système est compromise, autant que les chances de transfert.

Le choix de C.L.É.O. est de trouver un juste milieu entre ces extrêmes, en travaillant sur des tâches que l'on peut qualifier de **décontextualisées**, mais que nous préférons définir comme présentées dans le contexte particulier des apprentissages scolaires. Ce choix permet aux élèves de se centrer sur des points précis et de se saisir **progressivement** de la langue comme d'un objet d'étude, indépendamment des situations diverses où elle peut se déployer.

Ce travail d'entraînement ne doit jamais être séparé d'une dimension **d'apprentissage stratégique**, et l'enseignant comme l'élève, chacun à son niveau, doit se poser les questions suivantes : quel est le domaine de validité de la procédure que j'entraîne ? Quelles conditions doivent déclencher son utilisation ?

Si cette dimension essentielle d'apprentissage stratégique n'est pas assurée, l'entraînement « aveugle » risque de conduire l'élève soit à surgénéraliser la validité d'un savoir-faire, soit à ne pas avoir conscience de l'opportunité du transfert possible.

L'utilisation de C.L.É.O. se conçoit en **articulation** avec des activités de lecture et d'écriture plus contextualisées. L'enseignant profitera de chaque occasion offerte pour faire un lien explicite entre les compétences entraînées grâce à C.L.É.O. et leur emploi lors d'activités de lecture et d'écriture plus complexes, plus longues, plus signifiantes. C'est le va-et-vient entre tâches scolaires et tâches plus authentiques, entre langue objet d'étude et langue outil pour communiquer et comprendre le monde, que l'enseignant doit organiser et expliciter le plus souvent possible.

### Des activités d'entraînement décontextualisées ne risquent-elles pas de conduire à une démotivation ?

Un argument souvent entendu à l'encontre d'un entraînement régulier et systématique est qu'il serait facteur de démotivation. Cette opinion va souvent de pair avec une autre : les savoirs et les apprentissages scolaires seraient par nature ennuyeux, il faut donc les « habiller » pour que les élèves consentent à apprendre...

La mission de l'école est pourtant de faire entrer tous les élèves dans la culture scolaire : goût de l'effort, curiosité, soif de comprendre et d'apprendre, plaisir intellectuel de la maîtrise de nouvelles compétences, résistance à la frustration, capacité à différer son plaisir, sont des attitudes que l'école doit et peut construire avec ses propres armes. Il ne s'agit pas d'habiller (ou de maquiller ?) le travail scolaire sous des formes attrayantes et trompeuses, mais de le présenter de manière stimulante pour le rendre intéressant pour lui-même et en lui-même.

C.L.É.O. fait un pari sur l'intelligence des élèves, leur astuce, leur capacité à envisager une question sous de multiples facettes, leur détermination à relever des défis. Facilitant l'accès au sens des faibles lecteurs afin de ne pas retarder leur entrée dans l'étude de la langue, C.L.É.O. n'aplanit pas pour autant les obstacles propres à l'activité intellectuelle spécifiquement visée chez l'élève. Le plaisir de comprendre, de progresser, de réussir tient beaucoup au plaisir de franchir des obstacles.

### Remarque



Pour rappel, l'orthographe rénovée a été adoptée dans le cahier, selon les recommandations des programmes scolaires (BO n°18 du 3 mai 2012). Tous les mots concernés sont signalés par le symbole ☞. Pour plus d'informations, se reporter au site officiel :

<http://www.orthographe-recommandee.info/>

1. Voir par exemple, à ce propos, *Ces malentendus qui font les différences* par E. Bautier, J.-Y. Rochex, in Jean-Pierre Terrail (dir.), « La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux », Paris, La Dispute, 1997, pp. 105-122.





# Je réponds aux devinettes

 Cahier pp. 3-7

## Compétences<sup>2</sup>

**CP** Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver, dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu.

**CE1** Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.

### Organisation

Ce chapitre comporte vingt activités, à proposer régulièrement pendant deux à trois mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Dès que les élèves commencent à acquérir un certain degré d'autonomie en lecture, il est intéressant de leur proposer des micro textes, dont le genre « devinette » fait évidemment partie. La devinette a plusieurs avantages : sa brièveté permet à tous de se lancer dans le déchiffrage sans trop d'appréhension ; la motivation est particulière puisqu'il s'agit de répondre à une question ; enfin, la présence systématique d'une illustration accompagne les efforts de compréhension sans pour autant permettre de trouver la réponse. L'illustration ambivalente, qui joue sur les deux sens, accentue le plaisir de la découverte.

Les devinettes de ce chapitre sont de deux types :

1. Mise en opposition de deux termes proches à l'oral et parfois confondus par les élèves : *éventail / épouvantail, chevalet / chevalier, poisson / poison*, etc.
2. Mise en opposition de groupes de mots homophones mais à la segmentation différente : *le couvert / le cou vert, renardeau / renard d'eau*, etc.

Pour favoriser la compréhension et la mise en mémoire des éléments de signification, la mise en

page de ces devinettes favorise systématiquement la segmentation en groupes de sens :

*La femelle du loup, /  
c'est une loupe /  
ou une louve ?*

## Déroulement

- Au CP, proposer, lors des premières activités, un déchiffrement collectif de la première des deux devinettes. Une fois la devinette lue, faire observer l'illustration qui l'accompagne pour renforcer la compréhension.

Par exemple, pour l'activité 1 p. 3 :

« Que voit-on sur le dessin ? Un loup, ou peut-être une louve, si c'est une femelle. On voit aussi une loupe, qui grossit la tête de la louve. Alors, relisons la devinette : *La femelle du loup, c'est une loupe ou une louve ?* »

Éviter les réponses qui fument, car cette habitude court-circuite les efforts des élèves les plus fragiles : « Ne répondez pas tout haut ! Écrivez la bonne réponse sur votre cahier. Commencez là où il y a un point gris. »

Passer immédiatement à la correction. Prendre le temps d'explicitier les réponses, qu'il s'agisse de la bonne ou de la mauvaise !

« Une loupe, c'est un objet qui grossit les objets qu'on voit à travers. Une louve, c'est bien la femelle du loup. »

Laisser ensuite les élèves résoudre individuellement ou par binôme la seconde devinette de l'activité. Aider les élèves faibles lecteurs à déchiffrer. Passer ensuite à la correction collective.

- Au CE1, la plupart des élèves peuvent résoudre les devinettes seuls. Si ce n'est pas le cas, travailler comme au CP.

# Je comprends dans quel ordre les choses se passent

 Cahier pp. 8-9

## Compétences

**CP** Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales [...].

**CE1** Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.

### Organisation

Ce chapitre comporte huit activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

La compréhension de la chronologie dans les textes est complexe, et mérite d'être entraînée. Les moyens syntaxiques et lexicaux de rendre compte de la succession d'événements sont divers :

2. Progression suggérée par les programmes 2008 (c'est le cas pour toutes les compétences présentées dans ce guide).



- Juxtaposition de phrases simples ou de propositions indépendantes : *Je me lève, je prends mon petit déjeuner, je m'habille, je vais à l'école...*
- Utilisation de connecteurs temporels (adverbes, conjonctions de coordination ou de subordination), avec respect de l'ordre chronologique : *Je me lève, puis je prends mon petit déjeuner. Dès que je suis habillé, je vais à l'école.*
- Utilisation de temps de conjugaison adaptés : *Le bateau rentre au port, chargé des poissons pêchés pendant la nuit, qui seront vendus de bon matin.*
- Constructions syntaxiques plus complexes, ne respectant pas l'ordre chronologique et/ou évoquant certains événements de manière plus ou moins implicite : *J'ai passé l'aspirateur, parce que Léo avait renversé le paquet de sucre : il n'aurait pas dû courir dans la cuisine !*

Rétablir l'ordre chronologique consiste ici :

- à comprendre un certain nombre d'informations, et à les conserver en mémoire de travail ;
- à rechercher par quels moyens langagiers ces informations sont mises en relation dans la phrase, afin de les ordonner ;
- à s'appuyer parfois sur sa connaissance du monde pour déterminer ou vérifier l'ordre chronologique.

## Déroulement

Faire lire le texte par quelques bons lecteurs, puis par d'autres élèves. Rechercher ensuite collectivement la phrase ou la proposition illustrée par chacun des trois dessins.

Par exemple, pour l'activité 1 p. 8 :

*J'ai offert à maman un beau dessin* → illustration à droite

*que j'avais fait à l'école.* → illustration au centre

*Elle était très contente.* → illustration de gauche

Ensuite, faire fermer les cahiers et demander aux élèves : « *Alors, qu'est-ce qui s'est passé en premier ? Et ensuite ? Et en troisième ?* »

Commenter ou faire commenter les réponses inexacts : « *Non, en premier, ce n'est pas "J'ai offert le dessin à maman". Pourquoi ? Parce que d'abord, il faut qu'il fasse le dessin, ce petit garçon ! Il ne peut pas l'offrir s'il ne l'a pas encore dessiné !* »

Faire ensuite ouvrir les cahiers et demander aux élèves de numéroter les images dans l'ordre où les choses se sont passées. Corriger immédiatement, en faisant remarquer systématiquement que l'ordre du récit (ou des phrases) n'est pas forcément l'ordre où les choses se sont passées réellement. Ainsi, *J'ai offert un dessin à maman* n'arrive qu'en deuxième position dans l'histoire, mais en premier dans le texte.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# J'associe des phrases et des images (1) et (2)

 Cahier pp. 10-13

## Compétences

**CP** Décrire des images (illustrations, photographies...).

Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver, dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.

**CE1** Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans [...] une reformulation, des réponses à des questions.

### Organisation

Ce chapitre comporte deux fois dix activités, à proposer régulièrement pendant deux à trois mois.

## Les choix de C.L.É.O.

La lecture de tout texte fait naître dans l'esprit du lecteur une image mentale, reflet de la construction personnelle d'une signification. Cette image mentale peut être d'emblée adéquate, fidèle au sens du texte. Elle témoigne alors

d'une compréhension performante. Mais il arrive souvent que l'image mentale soit imprécise ou, au contraire, trop précise : par exemple, qu'évoque pour vous, spontanément, cette phrase : « *Attachez vos ceintures !* » ? Avez-vous l'image d'une mère de famille qui s'adresse à ses enfants en entrant dans la voiture, ou plutôt l'image d'un voyant qui s'allume dans un avion de ligne ? Quelle que soit sa représentation de départ, le lecteur expert saura la réajuster avec souplesse au fil de sa lecture, et délaissera sans problème une image mentale erronée ou imprécise pour une autre qui convient mieux au déroulement d'un récit. Les élèves de cycle 2 ont beaucoup plus de mal à abandonner leur première représentation et à en adopter une autre quand le besoin s'en fait sentir.

La première série d'entraînements (pp. 10-11) les invite à prendre en compte diverses hypothèses de significations, représentées par des images, et donc à ne pas se focaliser exagérément sur une représentation trop précise d'emblée.

Dans la deuxième série (pp. 12-13), à partir des mêmes propositions d'images mais d'une amorce



textuelle plus précise, ils seront conduits à sélectionner l'image et à resserrer le champ des significations compatibles avec les informations textuelles.

## Déroulement

Faire lire le texte et décrire les quatre images qui l'accompagnent.

Demander aux élèves d'entourer les illustrations qui sont compatibles avec le texte, en justifiant leur réponse et en décrivant la situation imaginée.

Par exemple, pour l'activité 1 p. 10 :

- 1<sup>re</sup> image : « *Je l'ai entourée parce que j'ai imaginé que c'était une maman qui demandait à ses enfants d'attacher leur ceinture dans la voiture.* »

- 3<sup>e</sup> image : « *Je ne l'ai pas entourée parce que sur une moto, il n'y a pas de ceinture.* »

Etc.

Quand seront abordées les activités de la p. 12,

les élèves remarqueront sans doute que les situations proposées sont très proches de celles de la p. 10. Faire observer qu'elles sont effectivement très proches, mais que le texte comporte plus d'informations dans cette nouvelle version.

Par exemple, pour l'activité 1 p. 12 :

« *L'autre jour, c'était juste écrit : "Attachez votre ceinture !" Cette fois-ci, c'est écrit : "Le pilote prend le micro et dit : Attachez votre ceinture !"* »

Les élèves expliciteront leur raisonnement pour toutes les images, par exemple :

« *Je n'ai pas entouré la 3<sup>e</sup> image, parce que ça se passe dans une voiture et qu'il n'y a pas de pilote dans une voiture.* »

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# J'observe les images et je réponds aux devinettes

 Cahier pp. 14-16

## Compétences

**CP** Décrire des images (illustrations, photographies...).

Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver, dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.

**CE1** Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans [...] une reformulation, des réponses à des questions.

### Organisation

Ce chapitre comporte deux fois dix activités, à proposer régulièrement pendant deux à trois mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Ce chapitre fait une fois encore la part belle aux images, mais dans une optique différente : il s'agit, pour l'élève, de découvrir dans l'image une signification qui, la plupart du temps, ne lui sera pas apparue d'emblée. Le décryptage correct de l'image n'est rendu possible que par la compréhension du texte qui l'accompagne (et vice versa). On travaille donc bien la relation complémentaire entre le texte et l'illustration.

## Déroulement

Faire lire le petit texte et la devinette qui le suit.

Demander aux élèves d'écrire leur réponse sans la dire à haute voix.

Procéder à la correction aussitôt. Faire commenter par les élèves leur réponse, en insistant bien sur les indices qui leur ont permis de réguler leur activité de lecture.

Par exemple, pour l'activité 1 p. 14 :

« *Au début, je croyais que c'était une coccinelle, mais dans le texte on dit que c'est sucré et qu'on la mange en été, donc c'est une pastèque.* »

Voici la liste des réponses aux devinettes :

- |                     |                             |
|---------------------|-----------------------------|
| 1. pastèque         | 9. oiseau (colibri)         |
| 2. bille            | 10. lézard                  |
| 3. corail (vert)    | 11. grenouille              |
| 4. aile de papillon | 12. canard                  |
| 5. tuiles d'un toit | 13. araignée                |
| 6. cheveux          | 14. papillon                |
| 7. champignon       | 15. Le cœur des deux fleurs |
| 8. crabe            | est de même taille.         |

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.



# Je maîtrise l'ordre alphabétique

 Cahier pp. 17-19

## Compétences

**CP** Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.  
Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. les noms de fruits).  
Ranger des mots par ordre alphabétique.

**CE1** Commencer à utiliser l'ordre alphabétique [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte neuf activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Les cinq premières activités présentent un travail sur l'ordre alphabétique qui utilise successivement toutes les lettres :

*A B C D / E F G H I / etc.*

À partir de l'activité 6, les mots choisis demanderont une maîtrise plus complète de l'alphabet : l'élève devra être en mesure de se réciter l'alphabet tout en « sautant » les initiales absentes parmi les mots de la liste :

*Ardoise B Colle D E Feutre etc.*

Le classement dans l'ordre alphabétique en tenant compte de la deuxième lettre, puis de la troisième, etc. est du ressort du CE2.

L'activité se conclut sur une recherche de la catégorie sémantique des noms de la liste.

## Déroulement

Pour lancer la première activité, préparer des étiquettes au tableau reprenant les noms des quatre fruits.

Faire lire ces mots, puis repérer la première lettre (habituer les élèves à comprendre et utiliser le mot initiale) ; enfin, demander à un ou des élèves de ranger les étiquettes au tableau, dans l'ordre alphabétique.

Au besoin, inviter les élèves à se référer à un alphabet mural ou individuel pour lire la partie de l'alphabet utilisée.

Retirer les étiquettes du tableau avant de lancer l'activité individuelle sur le cahier. Une fois les mots réécrits dans l'ordre alphabétique, lire et faire compléter la phrase : « *Tous les quatre font partie de la catégorie des...* »

Corriger collectivement.

À partir de l'activité 6 p. 18, faire remarquer qu'il y aura des « trous » dans la suite des initiales :

« *Je cherche un mot qui commence par A : Ardoise. Y a-t-il un mot qui commence par B ? Non, il n'y en a pas, donc je continue à réciter l'alphabet : A, B, C... Y a-t-il un mot qui commence par C ? Oui, il y a colle. Etc.* »

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# Je reconnais les catégories de mots

 Cahier pp. 20-21

## Compétences

**CP** Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : les noms de fruits).

**CE1** Compétence non mentionnée dans la progression du CE1, mais les programmes précisent : « Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider. »

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

La catégorisation est une opération mentale essentielle : savoir catégoriser, c'est savoir extraire des caractéristiques communes à des éléments différents, permettant l'accès à la conceptualisation.

Dans ce chapitre, on entraîne l'élève à dissocier des caractéristiques **sémantiques**, inhérentes à la catégorie des mots de la liste, d'autres caractéristiques plus **formelles** : suffixes ou préfixes communs, qui donnent en surface un « air de famille » à tous les mots de la liste. Il s'agit d'être en mesure de prendre en compte ces deux niveaux de lecture (caractéristiques de sens vs. caractéristiques phoniques), puis d'écarter les ressemblances de surface afin de se focaliser uniquement sur la signification profonde.





« À partir du moment où l'enfant a choisi un type de catégorisation, il a du mal à en activer une autre : il faut donc l'encourager à accepter plusieurs appartenances catégorielles et à entrer dans une flexibilité catégorielle où il sera capable d'inhiber une première catégorie.<sup>3</sup>»

## Déroulement

Commencer, par exemple, par l'activité 1 p. 20.

Faire lire silencieusement la première liste de mots. Les élèves observent que :

- les mots se terminent tous par *-ier* ;
- les noms sont tous des noms d'arbres... ou presque.

Sans permettre aux élèves les plus vifs de donner trop tôt la réponse, faire rechercher l'intrus, en précisant qu'il faudra expliquer pourquoi ce mot ne va pas avec les autres.

Procéder immédiatement à la correction collective de cette première tâche, en explicitant bien en quoi *escalier* ne fait pas partie de la même catégorie que les autres : « *Un cerisier, c'est un arbre qui donne*

*des cerises. Un pommier, c'est un arbre qui donne des pommes. Mais un escalier, ce n'est pas un arbre, ça ne donne pas de fruits, ça sert à monter à l'étage ! Donc, escalier est l'intrus, il fallait le barrer. C'est un nom qui se termine par -ier, mais il ne va pas dans la même catégorie que les autres. »*

Faire ensuite rechercher les intrus dans les deux autres listes. De la même manière, expliciter chacun des mots listés et opposer systématiquement l'intrus aux autres : « *Une dentiste, c'est une dame qui soigne les dents, c'est son métier... Une piste, ce n'est pas un métier. »* Puis : « *Verdir, c'est quelque chose qui change de couleur, qui devient vert... Dormir, ça ne veut pas dire que quelque chose change de couleur. »*

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

## Je reconnais les verbes contraires

 Cahier p. 22

## Je reconnais les adjectifs contraires

 Cahier p. 23

## Compétences

**CP** Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action.

**CE1** Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom.

### Organisation

Ces chapitres comportent chacun trois activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

On peut alterner : une activité sur les verbes suivie d'une activité sur les adjectifs.

## Les choix de C.L.É.O.

La notion de contraire doit être manipulée avec précaution. En fait, on distingue deux types principaux d'appariement pour les « contraires » :

- les **constructions morphologiques** au moyen de préfixes (*juste / injuste ; faire / défaire*), très productives dans la langue, même si leur présence n'est pas toujours aisément perçue (*construire / détruire*) ;
- les **contraires lexicalisés**, c'est-à-dire les couples qui disposent de termes spécifiques pleins et entiers pour noter cette relation sémantique (*gentil / méchant*) ; ce sont ces derniers que les élèves vont manipuler dans ces chapitres.

Par ailleurs, deux termes contraires le sont toujours dans un contexte particulier :

*Frais* peut être le contraire de *chaud*... mais aussi de *rassis*, selon le contexte. Et quand le pain est *frais*, il est bien souvent encore *chaud* !

C'est pourquoi les couples de termes contraires sont ici mis en contexte dans une phrase. L'illustration permet de lever les doutes s'ils existent.

## Déroulement

Commencer, par exemple, par l'activité 1 p. 22.

Faire lire la 1<sup>e</sup> phrase : « *L'écureuil s'endort, mais l'ours...* » Demander aux élèves de chercher un verbe contraire dans la liste proposée dans l'encadré. Prendre le temps d'écarter les réponses qui ne conviennent pas : « *L'ours dort, ça ne va pas, parce que dormir n'est pas le contraire de s'endormir. L'ours se repose, ça ne va pas non plus, ce n'est pas un contraire. Le seul verbe qui est vraiment le contraire de s'endort, c'est se réveille.* »

Faire ensuite lire et compléter les deux autres phrases, puis corriger de la même façon.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

3. Britt Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Éditions Retz.



# Je comprends les différents sens du verbe *faire*

 Cahier pp. 24-25

## Compétences

- CP** Utiliser des mots précis pour s'exprimer.
- CE1** Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite).

## Organisation

Ce chapitre comporte quatre activités, à proposer régulièrement pendant un mois environ.

## Les choix de C.L.É.O.

On sait que le verbe *faire* est un des mots les plus polysémiques de la langue française. Il n'est pas trop tôt pour explorer cette polysémie au cycle 2, afin de découvrir peu à peu les moyens de remplacer faire par un verbe plus précis.

## Déroulement

Commencer, par exemple, par l'activité 1 p. 24.

Faire lire la première phrase.

Demander aux élèves de trouver un verbe plus précis que *faire*. Les inciter éventuellement à se servir de la liste de verbes de l'encadré.

Une fois la réponse validée, expliquer ensuite aux élèves qu'ils vont devoir réécrire cette phrase en utilisant le verbe construire. Demander à plusieurs élèves de prononcer cette phrase transformée. Faire remarquer que le début de la phrase a déjà été recopié (*Sam et Carla vont...*) et qu'ils doivent continuer de copier la nouvelle phrase.

Procéder de même pour les deux autres phrases. Si des élèves éprouvent des difficultés à remplacer le verbe *faire*, il est possible de recopier les phrases au tableau telles qu'elles sont proposées, puis d'effacer le verbe *faire* pour mieux signifier quel mot est à remplacer.

Corriger collectivement, en explicitant les erreurs les plus intéressantes à explorer, par exemple :

« *C'est Jules qui va **manger** le repas : C'est vrai, on peut manger un repas, mais ça ne veut pas dire la même chose que **faire** un repas : quand on fait un repas, on ne le mange pas, on le prépare. Il fallait écrire : C'est Jules qui va **préparer** le repas.* »

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.



# Je construis des phrases

 Cahier pp. 26-27

## Compétences

**CP** La phrase : identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).

**CE1** La phrase : approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative.

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

La compétence d'identification d'une phrase est loin de se limiter au repérage de la majuscule et au point. Une phrase, c'est une séquence de mots, organisée selon la syntaxe de la langue (correction grammaticale), possédant une signification (validité sémantique).

Le format de l'activité choisi dans ce chapitre permet d'éprouver ces caractéristiques : si les mots ne sont pas organisés correctement et si, en particulier, des mots quasi homophones sont mal distingués, alors la séquence écrite produite par l'élève n'est pas une phrase à proprement parler. Par exemple :

*Le \*bondit \*bandit par-dessus le rocher.*

Chaque activité sera également l'occasion de repérer le mot initial, caractérisé par sa majuscule, et le mot final suivi d'un point (ou point d'interrogation).

Ainsi, l'attention portée au sens (confortée par l'illustration) et à la correction syntaxique sont présentes en parallèle dans cette série d'entraînements.

## Déroulement

Pour lancer la première activité, reproduire au tableau les étiquettes de la première phrase de l'activité 1 p. 26.

Faire lire les mots, en prenant soin de bien distinguer la prononciation de « bandit » et de « bondit ». Expliquer qu'il s'agit de mettre les mots dans l'ordre pour produire une phrase correcte.

Proposer également quelques suites de mots erronées :

→ *Le bondit bandit par-dessus le rocher.*

→ *par-dessus Le bandit le rocher. bondit*

→ *par-dessus le rocher. Le bandit bondit*

Faire expliciter en quoi ces propositions sont incorrectes : sens de la phrase, ordre des mots, place de la majuscule et du point. Demander ensuite aux élèves, individuellement ou par binômes, de construire une phrase correcte.

Corriger collectivement.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# Je reconnais les noms

 Cahier pp. 28-29

## Compétences

**CP** Les classes de mots : reconnaître les noms [...] et les distinguer des autres mots.

**CE1** Les classes de mots : distinguer selon leur nature : [...] les noms [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Reconnaître un nom, c'est opérer deux gestes mentaux complémentaires :

1. Être en mesure de placer ce nom dans un ensemble plus vaste de noms déjà repérés : « Je sais que caméléon est un nom parce que je connais déjà d'autres noms d'animaux tels que chien, éléphant, lézard, etc., et que caméléon s'insère bien dans cette série. » Il s'agit ici d'une compétence de

catégorisation analogique qui ne suppose pas une analyse préalable des caractéristiques partagées par cette série. Nul besoin pour l'élève d'explicitier le fait qu'il s'agit d'êtres vivants, animés, etc. La compétence n'est pas encore d'ordre grammatical, mais elle prépare à une analyse de la langue plus spécifique qui s'appuiera sur des caractéristiques plus linguistiques et sémantiques du nom : mot généralement précédé d'un déterminant, désignant un être, une chose, ou un concept plus abstrait telle qu'une propriété, un état, un sentiment, etc.

2. Reconnaître un nom, c'est également être en mesure de le distinguer d'autres classes grammaticales : ce n'est ni un verbe, ni un adjectif, ni un mot invariable... c'est donc un nom.

Dans ce chapitre, nous avons pris le parti de faire reconnaître les noms selon un système de sous-catégories propres à stabiliser une organisation des noms en quatre domaines :

- les êtres animés : animaux et humains,



- les inanimés : concrets (perceptibles par les cinq sens) et abstraits.

Ces quatre domaines ne sont pas travaillés tous en même temps.

De plus, de manière à rendre accessibles ces concepts ardues, nous avons choisi de privilégier le sens de la vue, en désignant les noms concrets par la périphrase « noms qui désignent ce qu'on peut prendre en photo », et les noms abstraits par « ce qu'on ne peut pas prendre en photo ».

Par ailleurs, il est demandé aux élèves de placer un article devant chaque nom, afin de compléter l'approche sémantique de cette classe grammaticale par un test de nature linguistique.

## Déroulement

Commencer, par exemple, par l'activité 1 p. 28.

Tout d'abord, faire lire silencieusement les mots de l'encadré.

Susciter les observations des élèves : « *Il y a des animaux... des gens... des choses...* »

Demander ce qui pourrait aller ensemble, en laissant les élèves s'exprimer librement : « La poule, ça va avec le lapin, parce que c'est des animaux... Le collier va avec le chien, parce qu'un chien, ça porte un collier. »

Faire ensuite observer le tableau à trois colonnes en dessous de l'encadré. Faire catégoriser quelques-uns des noms de la liste, en commettant des erreurs volontaires : « *Est-ce qu'on va mettre **chien** dans*

*les personnes ? Non, parce que ce n'est pas une personne, c'est un animal. Est-ce que **collier**, je le mets avec le chien ? Non, parce que c'est vrai qu'un chien peut porter un collier, mais le collier, ce n'est pas un animal ! C'est une chose. Etc. »*

Modéliser le choix de l'article : « *Quel petit mot, quel article va avant collier ? Est-ce qu'on dit **le** collier ou **\*la** collier ? On dit **le** collier, j'écris donc l'article **le** avant d'écrire collier.* »

Travailler également sur un ou deux intrus présents dans la liste : « *Courir, c'est une personne ? Non, on ne peut pas dire **\*un** courir. Est-ce que c'est un animal ? Une chose ? Non, ce n'est rien de tout cela, donc on ne l'écrit nulle part.* »

Progressivement, faire retenir une première définition du nom : « *Un nom, c'est un mot pour nommer les personnes, les animaux, les choses, et les idées. Devant un nom, on peut mettre un " petit mot " qui s'appelle un article : le, la ou les, un, une ou des.* »

Laisser les élèves compléter les colonnes seuls ou en binômes, en accompagnant si nécessaire certains élèves. Procéder à une correction collective au tableau, en explicitant les catégorisations et le choix des articles.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# J'utilise les articles

 Cahier pp. 30-31

## Compétences

**CP** Les classes de mots : distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article.

**CE1** Les classes de mots : distinguer selon leur nature : [...] les articles [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Plutôt que de faire simplement distinguer les articles comme le suggèrent les programmes, nous avons opté pour une tâche où le choix des articles (définis ou indéfinis, singuliers ou pluriels) s'appuie sur une observation attentive de l'illustration proposée : *Le clown regarde l'acrobate. / Le clown regarde les acrobates. / Les clowns regardent l'acrobate.*

Ce chapitre permet ainsi une première approche de la notion de pluriel, dont on observera la présence dans les phrases par les terminaisons nominales en -s.

## Déroulement

Commencer, par exemple, par l'activité 1 p. 30.

Faire observer et décrire la première illustration, puis écrire au tableau la phrase :

\_\_\_ enfants s'amuse dans \_\_\_ bateau.

Les élèves remarquent qu'il y a des « trous » dans cette phrase. Montrer l'encadré orange en haut de la page en précisant qu'il faudra choisir les mots manquants, représentés par les traits, parmi les mots de cet encadré.

Après avoir lu collectivement la phrase à compléter, demander aux élèves quel article il faut écrire devant *enfants*. Tester les propositions une à une, en commençant par celles qui ne conviennent pas : « *\*L'enfants, ça ne va pas, parce qu'il y a deux enfants, d'ailleurs, je vois un -s à la fin du nom enfants... Les enfants, ça va, ou encore des enfants.* »

Les élèves complètent individuellement ou par binômes la première phrase, qui sera corrigée immédiatement. On notera qu'on a souvent le choix entre un article défini ou indéfini, et que plusieurs réponses sont donc acceptables.





Après avoir observé les deux illustrations suivantes et lu les phrases à compléter, les élèves terminent l'activité.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective.

Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

## Je reconnais les verbes

 Cahier pp. 32-33

### Compétences

**CP** Les classes de mots : reconnaître les verbes [...] et les distinguer des autres mots.

**CE1** Les classes de mots : distinguer selon leur nature les verbes [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

### Les choix de C.L.É.O.

La reconnaissance du verbe, compétence indispensable à la maîtrise de la langue écrite, passe par des procédures de plus en plus complexes et abstraites à mesure qu'on progresse dans la scolarité. Dans ce chapitre, nous nous limitons volontairement à une caractéristique sémantique bien connue : le verbe est le mot qui exprime l'action, qui exprime « ce qu'on peut faire ». Bien que réductrice, et inopérante pour un certain nombre de verbes, nous assumons le choix de cette première approche à la portée de tous les élèves et s'appuyant sur une procédure analogique : « Est-ce que **dormir** est un verbe ? Je peux jouer, courir, danser, chanter, travailler, dormir : oui, **dormir** est bien un verbe. »

### Déroulement

Commencer de préférence par l'activité 1 p. 32, où figure un exemple.

Les élèves observent le dessin du chien, l'étiquette qui l'accompagne, ainsi que la flèche qui la relie à

l'étiquette « joue ». Faire expliciter la relation entre ces deux éléments : « On va chercher tout ce que peut faire un chien. À chaque fois qu'on trouvera une étiquette qui présente ce que peut faire un chien, on fera une flèche et on coloriera l'étiquette. Sinon, on barrera l'étiquette. »

Traiter collectivement quelques cas : « Regardez cette étiquette : ballon. Est-ce qu'un chien peut \*ballon ? Non, ça ne veut rien dire ! Ballon n'est pas un verbe, on barre l'étiquette. Maintenant, l'étiquette suivante : court. Est-ce qu'un chien court ? Est-ce qu'un chien peut courir ? Oui, il peut courir : courir, c'est un verbe, on colorie le verbe court et on trace une nouvelle flèche depuis le chien. »

Lire collectivement les étiquettes suivantes, puis laisser les élèves travailler individuellement ou en binôme. Corriger en explicitant chaque réponse, et en faisant poser la question à haute voix : « Est-ce qu'un chien peut dormir ? Courir ? Etc. »

À la fin de la correction, faire la liste de tous les verbes en faisant le lien entre la forme conjuguée et l'infinitif : « Un chien joue. Joue, c'est le verbe jouer. Un chien court. Court, c'est le verbe courir. Etc. »

Faire retenir progressivement cette première définition opératoire<sup>4</sup> du verbe : « Les verbes, ce sont les mots pour écrire tout ce qu'on peut faire. »

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

4. Opérateur, car la définition n'est pas descriptive, mais permet de mettre en œuvre une procédure afin de déterminer si un mot est un verbe ou pas.



# Je reconnais les noms et les verbes

 Cahier p. 34

## Compétences

**CP** Les classes de mots : reconnaître les verbes, les noms, et les distinguer des autres mots.

**CE1** Les classes de mots : distinguer selon leur nature les verbes, les noms [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte trois activités, à proposer régulièrement pendant deux à trois semaines.

Ce chapitre ne sera pas abordé avant d'avoir achevé les chapitres **Je reconnais les noms** (pp. 28-29) et **Je reconnais les verbes** (pp. 32-33).

## Les choix de C.L.É.O.

Le format d'activité choisi permet de travailler la distinction entre noms et verbes sur deux axes : on emploie d'abord une procédure analogique, qui s'appuie sur le sens de la langue et suppose que la signification de chaque mot de la liste est connue par l'élève. On complète cette première approche par une procédure plus analytique, permettant d'explicitement en quoi l'intrus diffère des autres mots de la liste.

## Déroulement

Reproduire au tableau la première liste de l'activité 1 p. 34, et la faire lire. Les élèves observeront

sans doute que tous les mots de la liste finissent par *-anger*. Demander si ces mots sont des noms ou des verbes, et aider les élèves à utiliser la définition du verbe utilisée dans les chapitres précédents : « *Un verbe est un mot pour écrire ce qu'on peut faire : on peut manger, on peut ranger, etc. Est-ce que tous les mots sont bien des verbes ? Est-ce que danger est un verbe ? Non, on ne peut pas \*danger ! C'est un intrus, on va le barrer. Danger, c'est un nom, parce qu'on peut dire : le danger, un danger.* »

Faire compléter alors la phrase en dessous de la liste : « *C'est une liste de verbes.* »

Les élèves les plus avancés pourront continuer l'activité seuls, pendant que la procédure sera renforcée avec les autres.

Corriger collectivement en demandant de justifier le choix de l'intrus repéré et la classe grammaticale des autres mots de la liste.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# Je construis des phrases

 Cahier pp. 35-36

## Compétences

**CP** Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.

Repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le *-s* du pluriel des noms, le *-e* du féminin de l'adjectif, les terminaisons *-nt* des verbes du 1<sup>er</sup> groupe au présent de l'indicatif.

**CE1** Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs [...].  
Connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte quatre activités, à proposer régulièrement pendant deux à trois semaines.

## Les choix de C.L.É.O.

Dans ce chapitre, les élèves seront invités à porter leur attention sur la relation sujet-verbe et sur les accords qui en découlent. Les pronoms sujets de la 3<sup>e</sup> personne seront également travaillés, avec un appui fort sur les illustrations.

## Déroulement

Faire lire les étiquettes de l'activité 1 p. 35, en appariant les personnages dessinés et leur désignation. Faire ensuite observer les différences entre *court* et *courent*, *mange* et *mangent* : « *La terminaison des verbes change ; lorsqu'on voit la terminaison -ent, c'est que le verbe est au pluriel : il y a plusieurs personnes qui courent ou plusieurs personnes qui mangent.* »

Après une courte préparation orale pour les quatre situations, laisser les élèves écrire les phrases en s'appuyant sur les illustrations, individuellement ou en binômes.

La correction collective explicitera les erreurs comme les réussites : « *Lou et Zoé court, ça ne va pas, parce qu'il y a deux personnes qui courent, il faut que le verbe se termine par -ent.* »

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.



# Je repère les verbes dans la phrase

 Cahier pp. 37-38

## Compétences

- CP** Les classes de mots : reconnaître les verbes [...] et les distinguer des autres mots.
- CE1** Les classes de mots : distinguer selon leur nature les verbes [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Dans ce chapitre, le verbe est envisagé sous un nouvel angle, celui des différents « habits » qu'il peut porter selon le temps et la personne auxquels il est employé. Il ne s'agit pas ici de nommer les temps employés et encore moins les personnes, mais d'habituer les élèves à reconnaître le verbe dans ses diverses formes, et de parvenir à le désigner par son infinitif.

## Déroulement

Lire collectivement les trois premières phrases de l'activité 1 p. 37. Demander aux élèves quelle phrase correspond à l'illustration. Faire observer que ces trois phrases parlent toutes de la même activité : les élèves répondront probablement « jouer ».

Poursuivre le questionnement : « *Est-ce qu'on voit le verbe jouer dans chacune des phrases ? Est-ce qu'il est écrit exactement de la même façon ? Non, mais c'est quand même à chaque fois le verbe jouer : jouaient / joue / jouerai. Quand le sujet change, le verbe ne s'écrit pas toujours exactement de la même façon.* »

Faire entourer le verbe *jouer* dans chaque phrase.

Ensuite, procéder de même pour la deuxième série de phrases, en laissant les élèves entourer individuellement ou par binômes les verbes repérés.

Pour la correction, insister sur ces deux aspects concordants :

- il y a des ressemblances formelles (le radical *met-* ou *mett-*, par exemple) ;
- ces phrases « parlent » toutes de mettre quelque chose : un manteau, les mains dans les poches ou encore un masque de Carnaval.


Ainsi, l'infinitif *mettre* est-il plus aisément perçu comme le « dénominateur commun » des formes verbales repérées.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# Je conjugue le verbe *avoir* au présent

 Cahier p. 39

# Je conjugue le verbe *être* au présent

 Cahier p. 40

# Je conjugue les verbes *avoir* et *être* au présent

 Cahier p. 41

## Compétences

- CP** Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre ([...] terminaison *-nt* des verbes).  
Approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets.

- CE1** Conjuguer [...] être et avoir, au présent [...].

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Cette triple série d'activités est l'occasion de s'exercer à manipuler les pronoms de conjugaison et à rechercher dans un tableau de référence la forme

orthographique d'un verbe prononcé oralement. De plus, le format d'activité entraîne à repérer les situations de pluriel et vise à attirer l'attention sur les chaînes d'accords dans des phrases comme :  
*Je suis malade. → Nous sommes malades.*

## Déroulement

Faire observer la première ligne de l'activité 1 p. 39.



Écrire la première phrase, en insérant un trait à la place du verbe manquant :

*Samuel \_\_\_ faim.*

Les élèves la complètent oralement.

L'illustration centrale donne une première indication sur la transformation subie par la phrase initiale : « *La phrase va changer. Ce n'est plus Samuel tout seul qui a faim, mais Samuel et*





*Max ! » Les élèves complètent oralement cette seconde phrase. Montrer ensuite l'encadré orange en haut de page et le lire ensemble. Indiquer qu'il s'agit de chercher les formes du verbe avoir dont on a besoin dans cet encadré : « Samuel a faim... Donc, il a faim : je cherche dans le tableau : il / elle / on a. Donc j'écris Samuel a faim, le verbe s'écrit juste a. Ensuite, Samuel et Max ont faim. Ce n'est plus pareil, ils sont deux ! Je peux dire : Ils ont faim. Cherchez dans l'encadré : ils ont. C'est sur la dernière ligne. Maintenant, complétez la phrase. »*

Procéder de même pour les deux lignes suivantes. Il est préférable de procéder à une correction pas à pas, car la procédure à mettre en œuvre est assez complexe pour des CP ou CE1.

### Remarque

Les activités de la p. 41 ont un format légèrement différent. On retrouve le principe des devinettes, source de motivation (avec une aide illustrée pour les trois premiers textes). Indiquer aux élèves qu'ils peuvent se référer aux encadrés des pp. 39 et 40 pour trouver les formes verbales dont ils ont besoin.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.



# J'apprends comment écrire ce que j'entends (1)

 Cahier pp. 42-53

## Compétences

**CP** Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

**CE1** Respecter les correspondances entre lettres et sons [...] ; en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*c/ç, c/qu, g/gulge, s/ss*).

### Organisation

Ce chapitre comporte douze séries de trois activités ; chaque série est à proposer régulièrement sur deux ou trois semaines. Plusieurs séries peuvent être abordées simultanément ou en tuilage.

### Remarque

Les séries d'activités seront abordées dans un ordre déterminé par la progression adoptée par la classe. Il n'est donc en principe pas souhaitable de suivre l'ordre des pages du cahier d'entraînement.

## Les choix de C.L.É.O.

Dans le cadre forcément limité de ce cahier d'entraînement, il nous a semblé important d'insister sur quelques aspects particulièrement difficiles de la graphophonologie du français :

- groupes consonantiques complexes, responsables de nombreuses confusions ou erreurs, tels *bl/br, cr/gr, etc.* ;
- valeurs des lettres selon leur environnement : *c/qu, c/ç, g/gulge, s/ss* ;
- sons voyelles et sons nasalisés transcrits par plusieurs lettres : *an, on, au, eau, ien, ein, etc.*

Tous les sons et lettres travaillés figurent en exergue de chaque activité, dans l'encadré orange.

Le format d'activités retenu est propice à l'installation de bonnes habitudes de copie chez l'élève. On sait que les élèves ont tendance à recopier les mots en les découpant lettre à lettre, ce qui est à la fois chronophage et assez peu efficient quant à l'acquisition de l'orthographe des mots. Pour contrer cette tendance naturelle, le format d'activités donne une place centrale à la mémorisation de la syllabe, puis du mot entier, accélérant la progression vers une procédure experte d'écriture : limitation du nombre de prises d'information (et donc de va-et-vient entre modèle et mot en cours d'écriture) et renforcement de la mémoire immédiate.

## Déroulement

### Remarque

La démarche décrite ci-dessous est utilisable quelque soit l'ordre dans lequel les pages de ce chapitre sont abordées.

Faire d'abord lire les étiquettes-syllabes, en insistant sur les syllabes qui s'opposent par un son (ces dernières occupent généralement la première ligne d'étiquettes). Par exemple, dans l'activité 1 p. 42 : *cro/gro – grail/crai – gre/cre*.

Faire ensuite observer les cinq illustrations ou photos : les élèves énoncent les cinq mots à écrire. Prêter une grande attention à la manière dont les élèves prononcent ces mots. Il n'est pas rare qu'ils confondent certains sons, et ces confusions peuvent passer inaperçues : par exemple, *grenier* prononcé \*gronier, *menton* prononcé \*mentan.

Frapper et syllaber chaque mot, demander aux élèves de faire de même. Ensuite, demander de repérer les syllabes pour écrire ce mot. Par exemple : « Mi... cro... Je cherche d'abord la syllabe mi... Je regarde bien comment elle s'écrit. Maintenant, la syllabe cro... Je retiens bien les deux syllabes, car je vais devoir les écrire sans regarder les étiquettes ! Dès que vous êtes sûrs d'avoir bien retenu les deux syllabes, écrivez le mot micro après l'article un. »

Il est essentiel que les élèves respectent cette dernière consigne : dès qu'on a commencé à écrire un mot, on n'a plus le droit de s'arrêter, ni de vérifier l'orthographe sur une étiquette. En complément, si nécessaire, et afin de mieux fixer en mémoire immédiate la suite des syllabes et des lettres composant le mot à écrire, on peut demander aux élèves de tracer en l'air les syllabes pendant la phase de repérage des étiquettes.

Il est également possible de souligner les syllabes déjà utilisées.

Enfin, on peut prévenir les élèves que des syllabes intruses peuvent être présentes dans le corpus : c'est le cas de la syllabe *crai* dans l'activité 1 p. 42.

Une fois les cinq mots écrits, demander aux élèves de vérifier leur travail.

Les mots de ces séries ont été choisis pour le caractère régulier de leur orthographe ainsi que pour la quasi-absence de lettres muettes. Quand c'est le cas, les lettres finales muettes sont grisées pour indiquer qu'il ne faut pas les lire, même s'il faut bien sûr les écrire !

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

### Remarque

Une fiche supplémentaire est proposée sur le site compagnon ([www.cleofrancais.fr](http://www.cleofrancais.fr)), permettant de travailler plus spécifiquement les graphies du son [ɛ̃], à l'aide du féminin de l'adjectif ou du nom concerné.



# J'apprends comment écrire ce que j'entends (2)

 Cahier pp. 54-58

## Compétences

**CP** Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

**CE1** Respecter les correspondances entre lettres et sons.

### Organisation

Ce chapitre comporte quatre séries de trois activités ; chaque série est à proposer régulièrement sur deux ou trois semaines. Plusieurs séries peuvent être abordées simultanément ou en tuilage.

### Remarque

Les séries d'activités seront abordées dans un ordre déterminé par la progression adoptée par la classe qui peut différer de l'ordre des pages du cahier d'entraînement.

## Les choix de C.L.É.O.

Dans ce chapitre, ce n'est plus la syllabe qui est au centre de l'attention, mais des groupes de lettres remarquables qui ne correspondent pas, le plus souvent, à la segmentation syllabique : *-ail, -eille, -esse, -ette*, etc.

Pour éviter toute confusion, la forme des étiquettes est différente par rapport au chapitre précédent : les mots ne sont plus découpés en syllabes, mais « déchirés en deux ».

## Déroulement

Il est du même type que pour le chapitre précédent. Différence importante toutefois : pendant la phase de recherche, les mots ne seront pas syllabés, mais reconstitués oralement : *gor-ille*, sans frapper dans les mains.

# Je forme des phrases bien orthographiées

 Cahier pp. 59-60

## Compétences

**CP** Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison *-nt* des verbes du 1<sup>er</sup> groupe).

**CE1** Marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté.

### Organisation

Ce chapitre comporte huit activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Dans ce chapitre, l'accent est mis sur la recherche d'indices grammaticaux au sens large du terme : présence ou absence d'une terminaison au pluriel de verbes (*coasse / coassent*), présence ou absence d'une terminaison au féminin ou au pluriel d'adjectifs (*est doré et brillant / est dorée et brillante*). Ainsi, avant même d'expliciter les relations syntaxiques sujet / verbe ou nom / adjectif, les élèves s'exercent à repérer les liens plus ou moins visibles qu'entretiennent les mots en s'appuyant d'abord sur les relations de sens et sur leur connaissance de la langue orale (différences perceptibles à l'oral entre, par exemple, *sert et servent* ou entre *chaud et chaude*).

## Déroulement

Reproduire au tableau l'activité 1 p. 59.

Demander aux élèves de lire d'abord les trois débuts de phrases à gauche, puis les quatre fins de phrases à droite. Préciser qu'il s'agit de relier chaque début de phrase à un ou plusieurs fins de phrases.

Commencer l'activité en collectif : « Le Soleil... *Comment peut-on finir cette phrase ? Essayons avec : brille dans le ciel. Est-ce que ça va ? Oui, c'est vrai, le Soleil brille dans le ciel... Mais regardez la dernière ligne à droite : brillent dans le ciel... Alors, lequel faut-il choisir ? Brillent, avec -ent, c'est quand il y a plusieurs choses qui brillent, c'est au pluriel. Ici, il n'y a qu'un seul soleil, donc on relie : Le Soleil... brille dans le ciel. »*

Faire de même pour chaque possibilité, en explicitant qu'il n'est pas possible de relier certains membres de phrases, par exemple : « Le Soleil... est dorée et brillante. *Est-ce que ça va ? Non, parce qu'on ne peut pas dire ça ! (Insister sur les -e du féminin.) Le Soleil est dorée et brillante. On dit : Le Soleil est doré et brillant. C'est écrit là, sur la 3<sup>e</sup> ligne à droite. On relie donc ces deux morceaux de phrases ! »*

Dès que les élèves sont prêts à travailler seuls, les laisser finir l'activité, puis proposer une correction en commun. Faire expliciter les réponses correctes comme les erreurs.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# J'accorde l'adjectif avec le nom

 Cahier pp. 61-62

## Compétences

**CP** Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif [...]).

**CE1** Dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie.

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Le format de l'activité est de type « situation-problème ». Il s'agit de placer un adjectif dans une phrase en tenant compte du genre et du nombre de l'adjectif. Outre le respect de l'accord, il faudra également décider de la place de cet adjectif, avant ou après le nom. Les phrases proposées ont été conçues de manière à comporter au moins deux noms susceptibles d'être complétés par l'adjectif : seul la présence de marques d'accord permettra de les départager. Ce chapitre peut être abordé avant même d'avoir abordé la notion d'adjectif. L'objectif est ici de rendre les élèves plus sensibles aux terminaisons variables des noms et des adjectifs.

## Déroulement

Reproduire sur une bande de papier de grande taille la 1<sup>re</sup> phrase de l'activité 1 p. 61 et l'afficher au tableau.

Faire lire cette phrase par les élèves, puis annoncer qu'il faut maintenant ajouter l'adjectif « *petits* » (également reproduit sur une étiquette) quelque part dans cette phrase : « *Qu'est-ce qui peut être petit, dans cette phrase ?* »

Les élèves proposeront sans doute de l'insérer entre trois et moustiques : « *trois petits moustiques* ».

Découper la bande de papier après *trois*, et ajouter l'étiquette *petits* à cet endroit. Faire relire la phrase complétée, demander aux élèves si cette proposition est correcte.

Ensuite, proposer d'essayer une autre solution : couper la bande entre *La* et *grenouille*, mettre l'étiquette *petits* à cet endroit et demander si cette solution est possible. Les élèves répondront sans doute qu'on ne peut pas dire \**La petits grenouille* : il faudrait que ce soit *La petite grenouille*. Si aucun élève ne fait observer qu'il y a un -s à *petits*, et qu'il n'y a qu'une seule grenouille, expliciter ce fait : « *Petits a un -s à la fin : ça veut dire qu'il y a plusieurs animaux qui sont petits, et pas un seul ! Donc, c'est sûr que ce sont les moustiques qui sont petits : il y a un -s à moustiques, parce qu'ils sont trois, et aussi un -s à petits parce que ce sont les moustiques qui sont petits, et pas la grenouille. Si c'était la grenouille qui était petite, on écrirait avec... un -e à la fin de petite.* »

Ôter la bande et l'étiquette du tableau, et demander aux élèves de faire une flèche qui part de l'étiquette « *petits* » et qui montre l'endroit où l'on doit écrire ce mot dans la phrase. Vérifier rapidement leur tracé, puis demander de recopier la phrase sur la ligne en-dessous.

Procéder de même pour la phrase suivante, puis corriger collectivement en explicitant la procédure : « *Est-ce qu'on peut dire des lunettes noires ? Oui, ça pourrait aller, mais il y a un problème : regardez comment s'écrit noir dans l'étiquette : pas de -e, ni de -s à la fin. Si c'était les lunettes qui étaient noires, on écrirait : noires. Donc c'est le chapeau qui est noir : un seul chapeau, pas de -s, c'est au singulier.* »

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.

# Je construis des phrases en faisant attention aux accords

 Cahier pp. 63-64

## Compétences

**CP** Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison *-nt* des verbes du 1<sup>er</sup> groupe).

**CE1** Marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie.

### Organisation

Ce chapitre comporte six activités, à proposer régulièrement pendant un à deux mois.

## Les choix de C.L.É.O.

Dans ce dernier chapitre, la tâche consiste à composer des phrases en s'appuyant à la fois sur la situation illustrée et sur les éléments linguistiques proposés. Le choix systématique entre singulier et pluriel pour le sujet, le verbe et le complément vise à renforcer la vigilance orthographique sur la présence ou l'absence des terminaisons *-s* et *-ent*, marquant le pluriel.

## Déroulement

Faire observer attentivement les deux illustrations de l'activité 1 p. 63. Demander aux élèves de les décrire le plus précisément possible : « *Sur la première image, on voit un lapin, il se cache derrière un sapin. Sur la seconde, il y a plusieurs lapins. Ils sont entre les sapins.* »

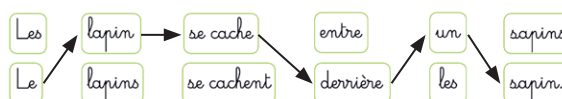
Reproduire au tableau les étiquettes comportant les éléments de phrase. Indiquer aux élèves qu'il

faut utiliser ces étiquettes pour construire deux phrases, une pour chaque dessin. Faire remarquer que les étiquettes sont dans l'ordre, mais qu'à chaque fois il faut choisir entre l'étiquette du bas et celle du haut.

Demander, en montrant les étiquettes : « *Pour la première image, que va-t-on choisir ? Les ou Le ? Les lapins ou Le lapin ?* »

Faire venir un élève au tableau pour montrer les étiquettes retenues et expliquer son choix : « *Le lapin, parce qu'il n'y en a qu'un, il n'y a pas de -s à lapin.* »

Continuer en montrant systématiquement les deux choix possibles au tableau. Au fur et à mesure de l'avancement du travail, on peut tracer des flèches qui vont symboliser la construction de la phrase :



Une fois la 1<sup>re</sup> phrase construite collectivement, effacer le tableau et demander aux élèves d'écrire cette phrase sur leur cahier d'entraînement.

Procéder de même pour la deuxième phrase.

La correction collective sera l'occasion d'explicitier les choix entre singulier et pluriel et d'attirer, le cas échéant, l'attention sur les marques du pluriel : *-s* et *-ent*.

Peu à peu, réduire puis supprimer la phase collective. Les élèves peuvent alors travailler en binômes ou individuellement, pendant que la lecture et la compréhension des élèves les plus fragiles seront accompagnées.