



guide pédagogique

Antoine Fetet

PEMF

Jean-Claude Denizot, Philippe Clauzard, Geneviève Ladret
Avec le concours de Patrick Picard



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. 19
3. Programmation et planification des activités	p. 24
4. Les « 5 minutes chrono »	p. 30
5. Rubrique « Pour aller plus loin »	p. 48
6. L'aide-mémoire CM1-CM2	p. 49
7. Les affichages référents	p. 51
8. Les activités d'entraînement sans le support du manuel	p. 53
9. L'évaluation	p. 68
10. L'oral au cycle 3	p. 70
11. Écrire au cycle 3	p. 78

Les séquences d'apprentissage



Compréhension

• Je comprends ce qui est « caché » dans un texte	p. 97
• Je fais attention à la logique des textes	p. 101
• Je comprends la chronologie d'un récit	p. 104
• Je comprends les réactions et les sentiments des personnages	p. 106
• Je repère qui parle dans un dialogue	p. 109
• J'adapte ma lecture au fil du texte	p. 112
• Je repère « les sauts dans le temps » d'un récit	p. 114

Lexique

• Lexique : introduction	p. 116
• Je maîtrise l'ordre alphabétique	p. 118
• Je comprends comment les mots sont fabriqués (1) Les suffixes	p. 120
• Je comprends comment les mots sont fabriqués Les préfixes	p. 123
• J'apprends à utiliser le dictionnaire	p. 126
• Je sais repérer les mots d'un même domaine	p. 128
• Je manipule des noms composés	p. 131
• Je comprends comment les mots sont fabriqués (2) Les suffixes	p. 134
• Je comprends comment les mots sont fabriqués Les familles de mots	p. 136
• Je comprends les différents sens d'un mot	p. 139
• J'utilise des mots génériques (1)	p. 141
• J'utilise des synonymes	p. 143
• J'utilise des mots génériques (2)	p. 146
• Je comprends comment les mots sont fabriqués Les diminutifs	p. 148
• Je maîtrise le sens propre et le sens figuré	p. 151





Étude de la langue

• Je maîtrise la ponctuation dans les phrases	p. 153
• Je conjugue les verbes au présent	p. 156
• Je reconnais les noms, les verbes et les adjectifs	p. 159
• Je manipule le groupe sujet de la phrase (1)	p. 162
• Je manipule les phrases affirmatives et négatives	p. 164
• Je conjugue les verbes à l'imparfait	p. 167
• Je découvre les compléments du nom	p. 169
• Je manipule le groupe sujet de la phrase (2)	p. 171
• Je conjugue les verbes à l'imparfait et au passé composé	p. 173
• Je découvre des phrases avec ou sans compléments du verbe	p. 177
• Je distingue les adjectifs et les compléments du nom	p. 180
• Je découvre l'attribut du sujet (1)	p. 182
• Je maîtrise les déterminants	p. 185
• Je distingue les compléments de phrase et les compléments du verbe	p. 187
• Je découvre l'attribut du sujet (2)	p. 192
• Je conjugue les verbes au futur	p. 194
• J'utilise des pronoms compléments	p. 197
• Je reconnais les compléments du verbe et les compléments du nom	p. 199
• Je révise toutes les fonctions des groupes nominaux	p. 202
• Je conjugue les verbes à l'imparfait et au passé simple	p. 204
• Je manipule les compléments de phrase	p. 207

Orthographe

• J'accorde l'adjectif avec le nom	p. 209
• J'utilise et, ou, mais	p. 211
• Je maîtrise le pluriel des noms et des adjectifs	p. 214
• J'utilise à, là, où, voilà	p. 216
• J'accorde le verbe avec le sujet (1)	p. 219
• J'utilise c, ç et g, gu, ge	p. 222
• J'écris les mots en -ail, -eil, -euil, -ouil...	p. 225
• Je maîtrise les formes conjuguées de être et avoir au présent	p. 227
• Je maîtrise le féminin des noms et des adjectifs	p. 230
• Je choisis le participe en -é ou l'infinitif en -er	p. 232
• Je maîtrise les accents graves et aigus	p. 236
• J'accorde le verbe avec le sujet (2)	p. 239
• Je maîtrise les déterminants et les pronoms qui commencent par s ou c	p. 242
• Je maîtrise l'accord du participe passé	p. 245
• Je choisis on ou on n'	p. 250



Les ateliers d'écriture du cahier d'activités CM1	p. 253
Autres ateliers d'écriture à partir d'œuvres d'art	p. 282
Présentation du CD-Rom	p. 291



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



– J'ai appris (à l'ESPE) à construire des séances de plus ou moins une heure, comportant une phase de découverte, suivie de l'institutionnalisation des connaissances, puis d'exercices d'application et d'une évaluation des acquis. Pourquoi, avec C.L.É.O., ne suit-on pas du tout cette organisation ?

Les programmes, s'inspirant des avancées de la psychologie cognitive et des neurosciences, préconisent des séances courtes et fréquentes. En effet, il est plus efficace pour les apprentissages de multiplier les occasions de conforter des compétences. Les séances trop longues, on le sait, provoquent l'ennui et le désinvestissement des élèves. La durée optimale d'une séance d'apprentissage est de l'ordre de 20 minutes.



programmes 2016

La mémoire a besoin d'être entretenue pour que les acquis constatés étape par étape se stabilisent dans le temps. Des séances courtes et fréquentes sont donc le plus souvent préférables à une séance longue hebdomadaire.

– Quand je travaille sur une notion, je suis habitué à varier les formes d'exercices, de consignes, pour permettre aux élèves de découvrir les savoirs sous des angles divers. Dans C.L.É.O., au contraire, les formats d'activités sont stabilisés : la consigne est la même pour l'ensemble de la série d'entraînements, l'élève s'engage dans des tâches de même complexité et de même structure du début à la fin d'un chapitre. Pourquoi cette particularité ?

Les programmes invitent fortement à la ritualisation des activités proposées aux élèves. En cela, ils s'appuient sur des données de la recherche : pour saisir les enjeux cognitifs d'une tâche, il faut laisser le temps à tous les élèves de comprendre ce qui est attendu, de réussir la tâche sans en changer le format ou la complexité sans cesse. C'est à ces conditions que l'élève dégage des ressources attentionnelles qui lui permettent de passer à un stade métacognitif : comment réussir cette tâche ? Quels sont les savoirs que je dois mobiliser pour réussir ? La métacognition permet de comprendre en profondeur le fonctionnement et les structures de la langue et facilite le processus d'automatisation des compétences.

Le « zapping » perpétuel dans les formats d'activités ne permet pas à tous les élèves de comprendre les enjeux des tâches, de réussir et donc d'automatiser les compétences en cours d'apprentissage.



programmes 2016

Des activités ritualisées fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement.

– C.L.É.O. ne propose pas de différenciation. Pourquoi ?

Il n'est pas exact de dire que C.L.É.O. ne propose pas de différenciation. La différenciation proposée s'adresse en priorité aux élèves les plus avancés : plus autonomes, bons lecteurs, capables de comprendre seuls les consignes et d'appréhender des tâches plus complexes, les activités « Pour aller plus loin » sont conçues spécifiquement pour eux. Ainsi, l'enseignant a le temps et la disponibilité pour travailler avec les élèves les plus fragiles de sa classe. Dans la mesure où les formats d'activités sont stabilisés, les élèves, même les plus faibles, ont le temps de progresser, de réussir, chacun à son rythme.



programmes 2016

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.

– Pourquoi, dans C.L.É.O., travaille-t-on sur autant de chapitres à la fois ? Ne serait-il pas plus simple et plus classique d’aborder les notions les unes après les autres ?

Prenons un exemple : au CM1, le manuel CLÉO comporte 21 chapitres « Étude de la langue ». Si l’on les étudiait les uns après les autres, on ne consacrerait, en moyenne, qu’une à deux semaines à chaque chapitre au cours de l’année. Il n’est pas raisonnable d’escompter que tous les élèves aient acquis un niveau de compréhension, d’assimilation et surtout d’automatisation des compétences en si peu de temps. L’entraînement demande du temps : une organisation sur des temps plus longs de l’étude des notions, conjointement à la réduction significative de la durée de chaque séance, permet de mettre les élèves dans une dynamique d’appropriation progressive des savoirs et des savoir-faire compatible avec la réalité de leurs aptitudes cognitives et des processus d’apprentissage.

– Est-ce que C.L.É.O. s’apparente à une banque d’exercices ? Je comprends l’importance de l’entraînement, mais si les savoirs ne sont jamais formalisés, est-ce vraiment efficace ?

L’entraînement est déterminant dans les progrès des élèves, mais il doit toujours s’inscrire dans un cadre plus large. L’enseignant a un rôle clé dans l’émergence et la fixation des connaissances et des compétences : si les entraînements permettent peu à peu de comprendre et réussir, des moments de classe spécifiques, situés avant ou après l’activité individuelle, sont organisés afin de repérer et de nommer des faits de langue, des savoirs, des procédures. Sans précipitation, la formalisation aura lieu, et donnera lieu à l’apprentissage d’une leçon dans l’aide mémoire.

– Les programmes 2016 mettent l’accent sur l’oral et la production d’écrits. Comment, dans C.L.É.O., ces domaines sont-ils pris en compte ?

L’oral n’est pas un nouveau domaine disciplinaire qu’on travaillerait de manière décrochée : les programmes recommandent de travailler les compétences orales dans le cadre des diverses disciplines. Le guide pédagogique donne de nombreuses pistes pour travailler les compétences orales, ainsi que les liens entre production orale et écrite. Si ces activités ne figurent pas dans le manuel de l’élève, c’est parce qu’il est plus pertinent de travailler sur des objets d’étude en lien direct avec les apprentissages en cours en histoire, géographie, sciences, éducation morale et civique, plutôt que de proposer des séances virtuelles sans rapport avec la vie de la classe.

Exemples de situations, d’activités et de ressources pour l’élève

Activités de manipulations de phrases, de tris, de classements débouchant sur la catégorisation de faits de langue et sur le métalangage grammatical, après un temps significatif de familiarisation avec l’objet étudié.



programmes 2016

Au cycle 3, les élèves confortent leurs savoirs et les complètent grâce à la mise en place d’un faisceau d’activités : des séances de réflexion et d’observation pour chercher ; des séances d’entraînement pour structurer les savoirs ; des séances de réinvestissement pour les consolider.



programmes 2016

La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. Ces activités prennent place dans des séances d’apprentissage qui n’ont pas nécessairement pour finalité première l’apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d’exercer les compétences acquises ou en cours d’acquisition, et dans des séances de construction et d’entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d’expression orales.

programmes 2016

Pour la production d'écrits, les programmes préconisent de faire de l'écriture « l'ordinaire de l'écolier ».

Plus que les projets d'écriture, ambitieux et peu nombreux, et le plus souvent en lien avec la littérature, ce sont les tâches d'écriture, nombreuses mais courtes, quotidiennes, intégrées aux séances dans les diverses disciplines, qui sont mises en avant par les programmes.

Dans le guide pédagogique, de nombreuses pistes sont présentées pour mettre en œuvre ces nouvelles orientations.

Les cahiers d'activités C.L.É.O. CM1 et CM2 offrent également une large palette d'ateliers d'écriture stimulants, le plus souvent réalisables en une ou deux séances, et permettant le transfert des compétences travaillées en étude de la langue.

programmes 2016

L'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers : l'écriture est convoquée dans les apprentissages pour développer la réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrits de travail ou de synthèse ; elle est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture créative et la conduite de projets d'écriture. [...] Ces écrits font pleinement partie du travail réalisé en classe, qu'ils figurent dans le cahier de brouillon, conçu comme un véritable outil de travail, ou dans les cahiers dédiés aux différents enseignements.

– Pourquoi les manuels C.L.É.O. CM1 et CM2 ont-ils moins de pages que la précédente édition ?

Deux raisons à cela. D'abord, l'étude de la langue voit son importance diminuer, en termes de volume horaire. Ensuite, les programmes recentrent les apprentissages sur les notions centrales du français. De nombreuses notions, autrefois du ressort du cycle 3, relèvent désormais de la 6^e et du cycle 4. Les manuels ont été entièrement repensés de manière à répondre précisément aux exigences des programmes. Les activités d'entraînement sont été généralement condensées, de manière à dégager du temps pour l'oral, la lecture et l'écriture.

programmes 2016

Le champ du français articule des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles.

– On ne trouve pas de littérature dans C.L.É.O. Pour quelle raison ?

Les programmes 2016 indiquent clairement que la place de la littérature n'est pas dans un manuel, mais dans les ouvrages eux-mêmes. Pour autant, la littérature n'est pas absente de C.L.É.O. : trois auteurs de littérature jeunesse ont écrit de nombreux textes spécialement pour C.L.É.O., supports d'activité en étude de la langue et en lecture compréhension. Contrairement à des extraits ou des morceaux choisis, ces micronouvelles conjuguent, en quelques lignes, style, qualités littéraires et étude de la langue.

programmes 2016

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.

1

Présentation générale

Ce guide pédagogique a une double ambition :

- permettre aux professeurs des écoles d'organiser et de préparer leur enseignement au quotidien ;
- constituer un outil d'aide à la formation (initiale et continue) à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique.

On sait combien le domaine de l'étude de la langue a donné lieu à controverse au cours des dernières décennies. Cet ouvrage veut aider les enseignants à faire le point sur leurs connaissances des savoirs grammaticaux, lexicaux et orthographiques. Comme pour toutes les disciplines, on sait que ces savoirs, formulés et explicités pour l'enseignant, ne peuvent généralement pas être présentés de la même manière aux élèves. D'où l'importance déterminante de leur transposition didactique qui permet de mettre ces savoirs à la portée des élèves.

Enfin, ce guide constitue un outil pédagogique : il détaille l'organisation des séquences, le rôle joué par l'enseignant dans la mise en œuvre concrète des séances, l'accompagnement cognitif des élèves et le pilotage de leur activité.



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 », révisé et intégré dans les programmes en 2016, exige de chaque élève l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et de compétences, 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 soit 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.

¹ Chapitre coécrit par Patrick Picard et Antoine Fetet.

Le choix de

C.L.É.O. permet d'organiser concrètement les séquences d'enseignement en prenant en compte prioritairement les 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 ».

Comment gérer l'hétérogénéité ?

On sait désormais que la seule conception 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

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 ci-dessous).

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. 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 ?

Une récente 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 (déchiffrage, 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.

S'il est souvent nécessaire, au CM1, de continuer à développer les compétences de déchiffrage, les stratégies de compréhension ou le bagage lexical de ces élèves, ce serait les mettre 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, à savoir le repérage des adjectifs.

Le choix de C.L.É.O.

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 9/10 ans.

Au CM1, tous les élèves n'ont pas encore acquis toutes les stratégies nécessaires à la compréhension, ou accumulé un bagage lexical suffisant. 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

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, 2016, IFÉ/ université de Lyon / ENS de Lyon.

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).

⁴ Découpage inspiré du *Discours de la méthode* de Descartes.

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, pour un accès progressif aux concepts, et l'automatisation des procédures.

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 seul.e.s les plus avancé.e.s ont saisi à cet instant ;
- il reformule ce qui mérite de l'être ;
- il répète ce qui n'a pas été entendu par tou.te.s ;
- il aide à discerner ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas ;
- etc.

Le choix de

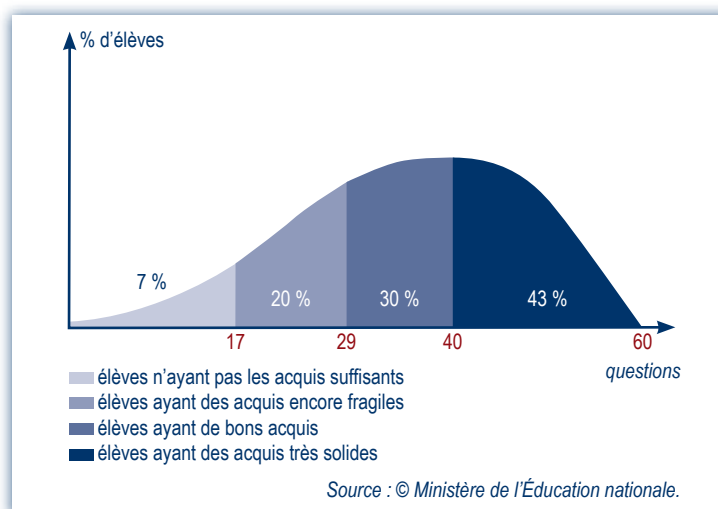
C.L.É.O. met l'accent sur le rôle essentiel de pilotage, par l'enseignant, de l'activité de l'élève pour que l'entraînement soit efficace. La mise en mots à haute voix par l'enseignant permet

d'expliciter 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 la définition de Ph. Clauzard, p. 18).

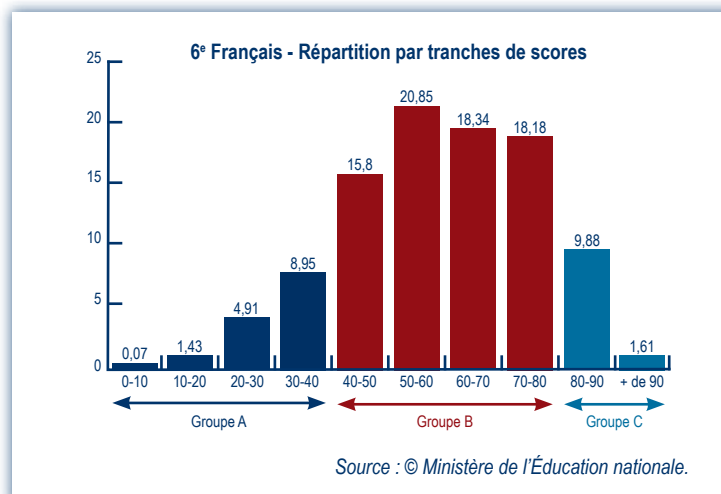


Pour résumer

Il y a quelques années, le ministère de l'Éducation nationale évaluait tous les élèves de CM2 au mois de janvier. Voici le résultat de l'évaluation des acquis des élèves en français pour 2010.



On s'aperçoit que la répartition des élèves selon leurs scores est assez similaire à celle obtenue lors de l'évaluation diagnostique que passaient, jusqu'en 2007, les élèves de 6^e en début d'année :



- **Groupe A** (environ 20 % des élèves – 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, et 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.

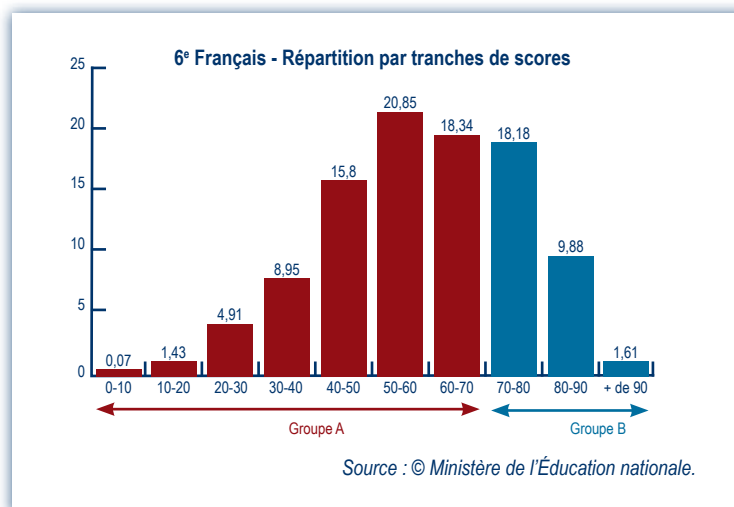
- **Groupe B** (70-75 % des élèves). C'est pour ce groupe que la séance est généralement ciblée : ils suivent, participent, comprennent ce qui est attendu d'eux, leur performance correspond aux exigences de l'enseignant.
- **Groupe C** (environ 10 % des élèves – élèves experts) : ils sont à la fois rapides et fiables, ils exécutent les tâches beaucoup plus vite que la plupart des autres élèves.

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 A⁵. Dès le début de la séance, ces derniers sont aux prises avec des savoirs et des savoir-faire non maîtrisés, des textes dépassant leurs compétences de déchiffrage et de compréhension, des consignes et des tâches trop peu explicites dans lesquelles 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)

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 au cours de 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

⁵ Voir à ce sujet : Audrey Murillo, *Le Choix du niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants* in *Carrefours de l'éducation* n° 29, janvier-juin 2010. Lire également l'interview de l'auteur dans *XYZep* n° 37, septembre 2010. L'auteure explique que pour gérer l'hétérogénéité de sa classe, l'enseignant tend à caler son action sur le groupe des moyens-forts, ce qui contribuerait à expliquer la moindre progression des élèves fragiles.

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 » (voir p. 48) : 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.

« LA TECHNIQUE CONTRE LE GÉNIE⁶ »

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.e.s, 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.e.s, 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 Cèbe⁷ 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 maîtresse 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.e.s. 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 ?

⁶ Bernard Lahire, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in *L'École, l'état des savoirs*, Éditions La Découverte, 2000.

⁷ Aux rencontres nationales GFEN, 31 janvier 2009, compte rendu sur l'excellent site du Café pédagogique.

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 »⁸.



Construire le savoir grammatical¹⁰

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 Combettes a relevées lors de la journée de l'ONL en 2006¹⁰.

Pour lui, le mot latin *grammatica* aurait pu être traduit en français par **grammatique** (sur le modèle de 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.

LA GRAMMAIRE, UN OUTIL POUR LA CLARTÉ DE L'EXPRESSION

Voici, trouvé sur le web, un exemple de confusion dans l'expression, liée à un problème d'organisation syntaxique :

« Écrire un livre après la perte de quelqu'un est un acte extrêmement courageux, car il faut revenir sur des événements, des souvenirs qui sont toujours douloureux, même s'ils ont été de grands bonheurs. »¹¹

En l'occurrence, ce qui est douloureux, ce ne sont pas les événements eux-mêmes, mais leur évocation... Plutôt que de vérifier sa syntaxe, (car il a dû sentir que sa phrase n'était pas claire...), l'auteur de cette phrase préfère ajouter la subordonnée concessive « même s'ils ont été de grands bonheurs », ajoutant le pléonisme (ou le contresens, selon l'interprétation plus ou moins bienveillante de la phrase !) au manque de clarté grammaticale.

⁸ *Idem*.

⁹ Chapitre coécrit par Philippe Clauzard, Patrick Picard et Antoine Fetet.

¹⁰ Journée ONL du 8 mars 2006. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/ONL_Journee080306_index2.aspx

¹¹ http://www.purepeople.com/article/filip-nikolic-la-mere-de-sa-fille-raconte-leur-histoire-et-l-envers-du-decor_a54654/1 article signé E.U.

GRAMMAIRE ET LINGUISTIQUE

On ne sait pas toujours très bien ce qui distingue grammaire et linguistique.

La **linguistique** est avant tout une science descriptive : elle décrit la langue telle qu'elle est, sans jugement de valeur ni prescription.

On peut dire, en revanche, que la **grammaire** est un peu l'arbitre de la langue ; elle juge si une phrase est grammaticale ou non, acceptable ou non, en s'appuyant sur un ensemble de règles qui permettent à chacun de partager un langage commun, et à tous de se comprendre selon un code partagé. Ces règles sont, pour la plupart, organisées dans un ensemble cohérent, formant système. Parfois pourtant, elles relèvent davantage de la convention, de l'usage, voire de l'arbitraire.

Pour autant, les deux disciplines ne sont pas étanches : les apports de la linguistique à la grammaire sont nombreux. La linguistique a permis de comprendre la langue en termes de structures (groupes sujets, groupes verbaux, etc.). Elle a parfois introduit une nouvelle classification des structures de la langue (comme les déterminants, qui englobent les articles et les adjectifs démonstratifs, possessifs, etc.) et de nouveaux concepts (par exemple les compléments essentiels ou non) afin de permettre de mieux saisir la grammaire d'une phrase et d'un texte, de l'envisager d'une manière plus cohérente, d'en comprendre les structures profondes.

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 Chervel¹², 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 variations dans la nomenclature 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

¹² Historien de la grammaire, lire notamment *L'Orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?*, Éditions Retz, 2008.

et transformationnelle) emboîtées (tel un système de poupées russes) peut donner une cohérence à cette masse de savoirs grammaticaux.

LA GRAMMAIRE EST-ELLE LOGIQUE ?

Au Moyen Âge, on pensait que la langue était organisée de manière parfaitement cohérente, qu'elle constituait un système immanent dont il s'agissait de mettre à jour la logique cachée. Une école de pensée, le scolasticisme, se préoccupait avant tout de principes théoriques et abstraits : la langue devait refléter la nature du monde, quoi qu'il en coûte.

Pour ne citer qu'un exemple, le latin classique se préoccupait fort peu de l'ordre d'apparition des mots dans la phrase : le complément pouvait tout à fait précéder le sujet ou le verbe ; l'adjectif pouvait se trouver très éloigné du nom dont il était l'épithète.

Dès le Moyen Âge, de nombreux grammairiens se consacrent à l'étude de cette question. En s'appuyant sur des considérations théoriques et extralinguistiques, ils en viennent à prescrire le respect d'un ordre canonique qu'ils qualifient de « naturel » :

- le sujet doit précéder le verbe ;
- l'adjectif ou l'adverbe, en revanche, doivent suivre les éléments qu'ils modifient.

Que le latin classique ou que certaines langues européennes constituent des contrexemples patents à ces principes ne troublait en rien ces érudits : puisque leurs théories étaient, à leurs yeux, fondées en logique et en raison, les langues n'avaient plus qu'à s'incliner !

Ils oublièrent pourtant un point fondamental : aucune langue naturelle n'est une création déterminée et réfléchie : elles sont toutes le résultat (et encore, provisoire !) d'une lente évolution, et leur organisation n'est en aucun cas le produit de principes définis à l'avance et strictement respectés. Ce mythe d'une langue idéale, rationnelle, construite de toutes pièces, d'après les règles et les besoins de l'esprit humain, est une utopie¹³. C'est pourquoi la grammaire n'est pas une branche de la logique ; c'est une science d'observation, qui se fonde sur l'induction et non sur la déduction. C'est en observant la langue qu'on parvient à en distinguer peu à peu les principes organisateurs, aux contours à jamais fuyants et changeants.

C'est bien l'usage qui a fixé ces particularités, et autant il est utile d'insister sur ce qui relève du systématique et du logique en grammaire, autant il serait illusoire et sans doute néfaste de laisser penser que la grammaire rend compte logiquement de la totalité des faits de langue. Toute langue est un système foisonnant, imparfait, merveilleux, mouvant, subtil et bancal, bref... humain !

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 peut écrire « 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. Prenons l'exemple d'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

¹³ Les langues artificielles (telles que les langages informatiques ou l'espéranto) constituant des exceptions.

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 syntaxique : 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.-É. Gombert¹⁴) 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.

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

¹⁴ Jean-Émile Gombert, *Le Développement métalinguistique*, PUF, 1997.

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 Clauzard¹⁵ 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 également 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.

¹⁵ *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.

2

Organisation générale

Le dispositif C.L.É.O. CM1 comprend un manuel, un cahier d'activités, un aide-mémoire pour l'élève, ce guide pédagogique pour l'enseignant et un site compagnon (www.cleofrancais.fr).



Le manuel de l'élève

Il est organisé en **quatre domaines** :

- **Compréhension** : repérer l'implicite, s'assurer de la cohérence d'un texte, adapter sa représentation au fil de la lecture, repérer la chronologie d'un récit, comprendre les sentiments et intentions des personnages, etc.
- **Lexique** : maîtriser les processus de formation des mots (affixation, dérivation), explorer leur signification en contexte (sens propre et sens figuré, constructions verbales, termes génériques, etc.
- **Étude de la langue** qui englobe la grammaire et la conjugaison : reconnaître les classes de mots et les fonctions grammaticales ; étudier les temps au programme, etc.
- **Orthographe** : maîtriser l'orthographe des accords dans le groupe nominal et dans la relation sujet-verbe, écrire sans erreur les homophones grammaticaux, renforcer l'orthographe du système verbal, 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**, présentées généralement sur deux ou trois pages. Une **séquence** comporte systématiquement :

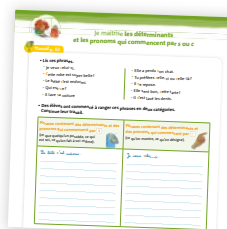
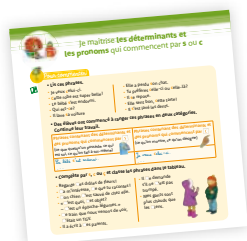
- la rubrique « **Pour commencer** », entrée en matière dans la nouvelle notion ;
- la rubrique « **Pour s'entraîner** », composée d'activités d'entraînement partageant la même consigne, la même structure et de complexité équivalente ;
- la rubrique « **Pour aller plus loin** », prévue pour les élèves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



Le cahier d'activités

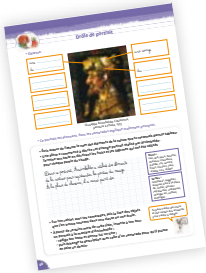
Le cahier d'activités contient :

- 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 3 : « L'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers. »

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'activité, 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, voir p. 282) sont également disponibles en version vidéoprojectable sur le CD-Rom.



L'aide-mémoire

Commun au CM1 et au CM2, l'aide-mémoire rassemble les connaissances et compétences essentielles des deux premières années du cycle 3. 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 un savoir, une notion ou une procédure en classe.



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 des **activités supplémentaires** (pour prolonger les entraînements en cas de besoin).

Ces dernières sont disponibles sur le CD-Rom. 

COMPRÉHENSION

- Je comprends **ce qui est « caché » dans un texte** : 2 activités
- Je fais attention à **la logique des textes** : 2 activités
- Je comprends **la chronologie d'un récit** : 4 activités
- Je repère **qui parle dans un dialogue** : 6 activités
- J'adapte **ma lecture au fil du texte** : 5 activités
- Je repère « **les sauts dans le temps** » d'un récit : 1 activité

LEXIQUE

- Je comprends **comment les mots sont fabriqués** (2) Les préfixes : 4 activités
- J'apprends à **utiliser le dictionnaire** : 2 activités
- Je sais repérer **les mots d'un même domaine** : 1 activité
- Je manipule **des noms composés** : 2 activités
- Je comprends **comment les mots sont fabriqués** (3) Les suffixes : 3 activités
- Je comprends **comment les mots sont fabriqués** (4) Les familles de mots : 1 activité
- Je comprends **les différents sens d'un mot** : 7 activités

- J'utilise **des mots génériques (1)** : 3 activités
- J'utilise **des synonymes** : 2 activités
- J'utilise **des mots génériques (2)** : 2 activités
- Je comprends **comment les mots sont fabriqués (5)** Les diminutifs : 2 activités
- Je maîtrise **le sens propre et le sens figuré** : 2 activités
- Je découvre **les niveaux de langue** : 6 activités

ÉTUDE DE LA LANGUE

- Je maîtrise **la ponctuation dans les phrases** : 2 activités
- Je conjugue **les verbes au présent** : 5 activités
- Je reconnais **les noms, les verbes et les adjectifs** : 7 activités
- Je manipule **le groupe sujet de la phrase (1)** : 1 activité
- Je manipule **les phrases affirmatives et négatives** : 1 activité
- Je conjugue **les verbes à l'imparfait** : 1 activité
- Je conjugue **les verbes à l'imparfait et au passé composé** : 4 activités
- Je maîtrise **les déterminants** : 1 activité
- Je conjugue **les verbes à l'imparfait et au passé simple** : 3 activités

ORTHOGRAPHE

- J'utilise **et, ou, mais** : 2 activités
- Je maîtrise **le pluriel des noms et des adjectifs** : 1 activité
- J'accorde **le verbe avec le sujet (1)** : 3 activités
- J'utilise **c, ç et g, gu, ge** : 1 activité
- Je maîtrise **les formes conjuguées de être et avoir au présent** : 3 activités
- J'accorde **le verbe avec le sujet (2)** : 1 activité
- Je maîtrise **les déterminants et les pronoms** qui commencent par **s** ou **c** : 1 activité
- Je maîtrise **l'accord du participe passé** : 2 activités
- Je choisis **on** ou **on n'** : 2 activités


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.

N.B. : la séquence « Je découvre les niveaux de langue » n'apparaît pas dans le manuel. Elle permet de travailler sur cette notion si vous l'estimez utile.

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 d'entrée en matière 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 ? Etc.

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 de la rubrique « Pour s'entraîner », qui font l'objet des séances suivantes, constituent le cœur de l'apprentissage. Elles s'appuient généralement 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 similaire 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'un temps 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, sur 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 : la leçon de l'aide-mémoire est donnée à apprendre 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 pas l'objet de séances à part entière, puisqu'elles ne concernent pas l'ensemble des élèves.

Pour une présentation plus détaillée, voir p. 48.

► Corrigés des activités

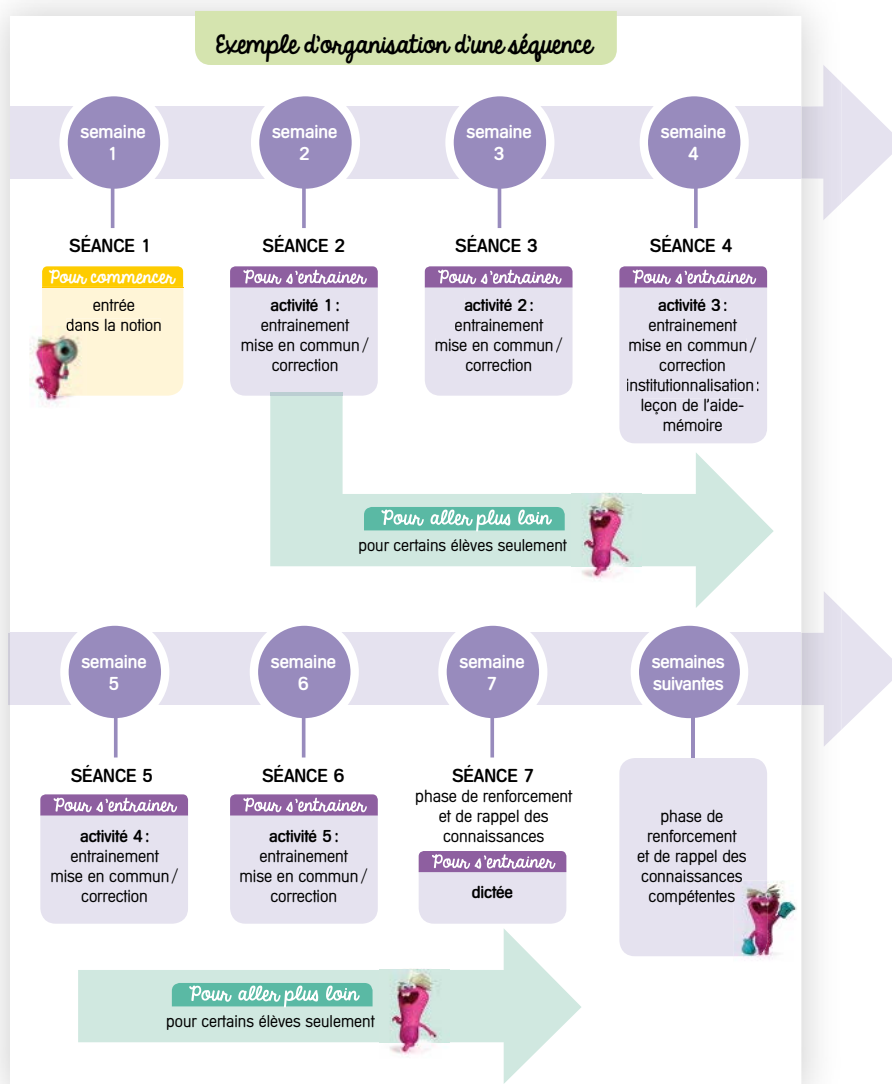
Vous trouverez les corrigés des activités « Pour commencer » et « Pour aller plus loin » dans ce guide pédagogique.

Les corrigés des activités « Pour s'entraîner » se trouvent dans la version numérique du manuel.

► Autres activités

Les activités « 5 minutes chrono » (voir présentation, pp. 30 et suiv.), les activités de copie et de dictée (voir pp. 53 et suiv.) 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 www.cleofrancais.fr
et le CD-Rom

Le site compagnon

Les utilisateurs de C.L.É.O. CM1 trouveront sur le site compagnon www.cleofrancais.fr toutes les ressources dont ils ont besoin :

- quelques activités d'entraînement supplémentaires ;
- les affichages référents (affiches « Classes grammaticales » et « Conjugaison »),
- les outils pour l'évaluation (le Scoromatic ; les planches et le livret A5 « Je maîtrise mes progrès ») ;
- une grille vierge pour la programmation des activités ;
- un outil spécifique pour planifier sa programmation à l'aide d'un agenda organisateur (voir p. 29 pour plus de détails).

Le CD-Rom

Le CD-Rom qui accompagne ce guide contient :

- 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.