



Sommaire

Ce sommaire mentionne les activités « Pour commencer », qui marquent l'entrée dans une notion nouvelle.



Sont disponibles en **ressources numériques** sur le site compagnon

<https://monde-cleo-francais.editions-retz.com> :

- un sommaire complet avec l'ensemble des activités « Pour commencer » et « Pour s'entraîner » ;
- une programmation annuelle permettant de visualiser la répartition des séances sur l'année.



PAGES	
INTRODUCTION	5 ❶ Présentation générale
	19 ❷ Organisation
	25 ❸ L'aide-mémoire et les affichages référents
	28 ❹ Évaluation
	33 ❺ Une version inclusive accessible à tous
	50 ❻ L'oral au cycle 3
	59 ❼ Écrire au cycle 3
	79 ❽ Le vocabulaire au CM1
	81 ❾ Copies et dictées quotidiennes
	97 ❿ Les « 5 minutes chrono »
	113 ⓫ Les outils de référence
1 PÉRIODE 1	116 Je comprends ce qui est « caché » dans un texte
	120 J'accorde l'adjectif avec le nom
	123 Je maîtrise l'ordre alphabétique
	126 Je maîtrise la ponctuation dans les phrases
	129 Je conjugue les verbes au présent
	133 J'utilise et, ou, mais
	136 Je fais attention à la logique des textes
	139 Je fabrique des mots (1) : les suffixes
	142 Je reconnais les noms, les verbes et les adjectifs
	145 Je sais utiliser un dictionnaire
	148 Je comprends la chronologie d'un récit
	151 Je maîtrise le pluriel des noms et des adjectifs
	155 Je manipule le sujet de la phrase (1)
	158 Je manipule les phrases affirmatives et négatives
	162 Je repère les mots d'un même domaine
2 PÉRIODE 2	165 J'accorde le verbe avec le sujet (1)
	168 Je conjugue les verbes à l'imparfait
	170 J'utilise à, là, où, voilà
	174 Je fabrique des mots (2) : les préfixes
	177 Je manipule les mots de liaison
	180 Je maîtrise les déterminants
	183 J'utilise c, ç et g, gu, ge
	186 Je maîtrise les accents graves et aigus

2

SUITE

191	Je comprends les réactions et les sentiments des personnages
194	Je conjugue les verbes au futur
198	Je maîtrise la forme interrogative
200	Je manipule le sujet de la phrase (2)

3

PÉRIODE 3

204	Je découvre les compléments d'objet
207	J'utilise des adverbes
210	Je maîtrise le féminin des noms et des adjectifs
214	Je manipule des noms composés
217	Je repère qui parle dans un dialogue
220	Je fabrique des mots (3) : les familles de mots
223	J'accorde le verbe avec le sujet (2)
226	Je comprends les différents sens d'un mot
229	Je manipule les compléments circonstanciels
231	J'utilise des mots génériques
234	Je conjugue les verbes au passé composé avec être ou avoir

4

PÉRIODE 4

237	J'écris les mots en -ail, -eil, -ouil, -euil...
240	Je découvre la phrase impérative
243	J'adapte ma lecture au fil du texte
245	Je maîtrise les formes conjuguées des verbes être et avoir au présent
248	Je repère les compléments d'objet et les compléments circonstanciels
254	Je repère « les sauts dans le temps » d'un récit
256	Je forme le passé composé avec être ou avoir (2)
258	Je fabrique des mots (4) : les suffixes
261	Je choisis le participe en -é ou l'infinitif en -er
264	J'utilise des synonymes
268	Je maîtrise les antonymes
271	J'utilise des pronoms compléments
273	Je maîtrise les finales verbales : cas particuliers

5

PÉRIODE 5

277	Je choisis on ou on n'
280	Je maîtrise tous les types de phrases
283	Je reconnais les COD et les COI
286	Je fabrique des mots (5) : les diminutifs
288	Je conjugue les verbes à l'imparfait et au passé composé
292	Je maîtrise le sens propre et le sens figuré
295	Je comprends le sens d'un mot inconnu
297	Je maîtrise les déterminants et les pronoms qui commencent par s ou c
300	Je maîtrise les finales verbales : les accents

1

Présentation générale



Pour le cycle 3, les programmes 2025 énoncent un ensemble de compétences que tous les élèves doivent posséder afin de pouvoir appréhender la suite de leur scolarité avec les meilleures chances de réussite :



PROGRAMMES 2025 CYCLE 3

→ Principes

Au cycle 3, dans la continuité des cycles précédents, le vocabulaire est un domaine d'apprentissage à part entière. L'enrichissement lexical (extension et précision) est l'objet d'une vigilance constante et exigeante, à la fois à travers l'ensemble des activités, mais aussi lors de séances spécifiques en lien avec les objectifs d'apprentissage.

L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe irrigue la lecture et l'écriture, tout en constituant un objet d'apprentissage spécifique, rigoureux et explicite. Au cycle 3, l'attention de l'élève est dirigée vers la compréhension et la reconnaissance des phénomènes linguistiques fondamentaux. Ces connaissances sont réinvesties dans des activités langagières orales et écrites, contribuant ainsi à développer l'autonomie de l'élève.

Le monde de Cléo est un outil conçu pour accompagner tous les élèves, à leur rythme, dans la **maîtrise progressive de la langue**. Il est constitué :

- d'un **fichier ou d'un manuel élève** regroupant l'ensemble des activités d'entraînement ;
- de ce **guide pédagogique** détaillé ;
- de **ressources supplémentaires** (affichages référents, aide-mémoire pour l'élève, matériel à manipuler, le mode d'évaluation « Scromatic »...) disponibles sur le site compagnon <https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>

Le dispositif s'articule autour de quatre domaines de compétences :

- **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.
- **Vocabulaire** : maîtriser les processus de formation des mots (affixation, dérivation), explorer leur signification en contexte (sens propre et sens figuré, constructions verbales, termes génériques, etc.).
- **Grammaire** (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.



Le monde de Cléo a été conçu pour répondre avec efficacité et souplesse aux besoins de tous les enseignants de cycle 3 :

- Les activités d’entraînement sont déconnectées des autres activités de lecture et de production d’écrits, qu’il est bien sûr indispensable de mener par ailleurs ;
- Grâce à leur format court, elles s’insèrent très facilement dans un emploi du temps, en particulier dans les cours multiples ; la programmation proposée permet une organisation rigoureuse du travail sur l’année ;
- La programmation annuelle proposée (disponible sur le site compagnon : <https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>) permet également de répondre ponctuellement à des problèmes d’écriture ou de lecture qui surgissent au cours de l’année ;
- *Le monde de Cléo* organise l’entraînement des compétences sur le moyen et le long terme : la démarche rompt avec un cloisonnement excessif des domaines disciplinaires traditionnels ou la présentation des savoirs intervient à un rythme trop soutenu pour beaucoup d’élèves ;
- *Le monde de Cléo* propose une démarche et un cadre de travail à la fois sécurisants et structurants, à raison de deux à trois séances quotidiennes d’entraînement, complétées par des activités régulières de dictée et de copie, et de production d’écrits ;
- *Le monde de Cléo* offre enfin une très large gamme d’activités utilisables dans un grand nombre de situations : classe ordinaire, prises en charge par les enseignants spécialisés des RASED, ULIS, mise en place des différents plans d’appui à la scolarisation (PPRE, PAP, PPS...), classes accueillant des élèves allophones, aide personnalisée, stages de remise à niveau, etc.

Les choix didactiques du *Monde de Cléo*

Faire progresser tous les élèves, chiche ?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 commun² » exige de chaque élève l’acquisition d’un certain nombre de connaissances, de compétences et d’attitudes, et c’est à l’École que la Nation a confié en priorité cette mission.

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

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

Avec *Le monde de Cléo*, 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.

1. Chapitre coécrit par Patrick Picard et Antoine Fetet.

2. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Quelle est votre priorité ?

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



LE CHOIX DU *MONDE DE CLÉO*

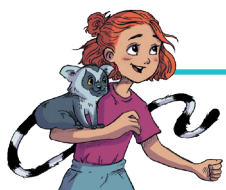
Le monde de Cléo permet d'organiser concrètement les séquences d'enseignement en fonction des élèves les plus fragiles.

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

La démarche spiralaire du *Monde de Cléo* permet à tous les élèves d'avoir « le temps d'apprendre ».

Comment gérer l'hétérogénéité ?

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



LE CHOIX DU *MONDE DE CLÉO*

Gérer l'hétérogénéité, c'est d'abord identifier chez les élèves les plus fragiles 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.

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 DU *MONDE DE CLÉO*

Le monde de Cléo 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 ». Pour plus de précision, voir p. 21.

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 la grammaire ?

Une étude de grande ampleur³ a montré que les élèves les plus fragiles 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 lisibilité⁴.

Dans les activités de grammaire, 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 encore nécessaire, au CM1, de continuer à développer les compétences de déchiffrage, les stratégies de compréhension ou le bagage lexical de ces élèves, ce serait mettre les élèves dans une situation impossible que d'essayer de tout faire en même temps. Si, par exemple, vous leur demandez de relever les adjectifs dans un conte de Perrault, vous soumettez les faibles lecteurs à une double complexité : non seulement ils ont des difficultés à déchiffrer et à comprendre le texte support de l'activité de grammaire, mais, en plus, leurs efforts de lecture seront tellement coûteux qu'ils ne pourront consacrer que peu de ressources cognitives à l'objectif principal de la séance, le repérage des adjectifs.



LE CHOIX DU *MONDE DE CLÉO*

La lisibilité des phrases et des textes supports des activités dans *Le monde de Cléo* a été systématiquement prise en compte pour qu'elle soit compatible avec les capacités d'un élève de 9 ans.

Au CM1, tous les élèves n'ont pas encore automatisé le déchiffrage, acquis toutes les stratégies nécessaires à la compréhension, ou accumulé un bagage lexical qui dispenserait de travailler ces connaissances et compétences. Outre l'utilisation quotidienne du *Monde de Cléo*, 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 ?

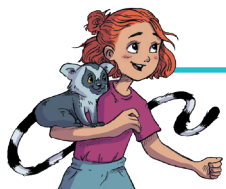
Bien souvent, les élèves sont soumis à un apprentissage « atomisé » : les connaissances, morcelées, leur sont présentées jour après jour et défilent à trop grande vitesse. À peine ont-ils le temps de se saisir des savoirs et savoir-faire en jeu qu'on passe à la notion suivante. Chaque jour, une nouvelle leçon, une nouvelle page de manuel tournée... Cette manière de faire, trop souvent présentée comme un découpage rationnel⁵ 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 réitérées. On sait qu'il est très difficile, pour les élèves les plus distants de la culture de l'École, de prendre la langue écrite comme objet d'étude et d'apprentissage, et non comme simple outil de communication. Parce que ce type de compétences se met en place très lentement, il est impératif de ne pas bruler les étapes pour que les élèves les plus faibles prennent du pouvoir sur l'écrit.

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

4. Merci à Jean Mesnager, qui nous a fait bénéficier de son expertise dans ce domaine. Son ouvrage *Évaluer la difficulté des textes* (accompagne du logiciel « Lisi »), coécrit avec S. Bres, est publié par les Éditions Nathan (2008).

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



LE CHOIX DU *MONDE DE CLÉO*

Le monde de Cléo 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 et le manuel privilégient le principe de la réitération 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 *Le monde de Cléo*, le chantier ouvert à la première séance sera repris quelques jours plus tard, puis la semaine suivante, etc., avec la volonté de créer un « espace de sécurité » aux élèves, favorable à leur apprentissage : « Vous n'y arrivez pas encore bien, mais c'est normal, c'est plutôt difficile de reconnaître le verbe, on y travaillera encore, et petit à petit, vous y arriverez. » Ce faisant, on met en place les conditions pour qu'un double mouvement se produise : la compréhension de plus en plus fine des notions en jeu et l'automatisation des procédures.

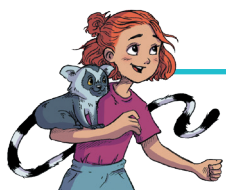
Y a-t-il un pilote dans la classe ?

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 du *Monde de Cléo*, 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 », mécaniquement recopiées par les élèves sans réelle réflexion.

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

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



LE CHOIX DU *MONDE DE CLÉO*

Le monde de Cléo met l'accent sur le rôle essentiel de pilotage, par l'enseignant, de l'activité de l'élève pour que l'entraînement soit efficace. La mise en mots à haute voix par l'enseignant permet d'explicitier les enjeux de l'apprentissage et de construire progressivement le sens des mots spécifiques de l'étude de la langue, pour favoriser la « secondarisation »⁶.

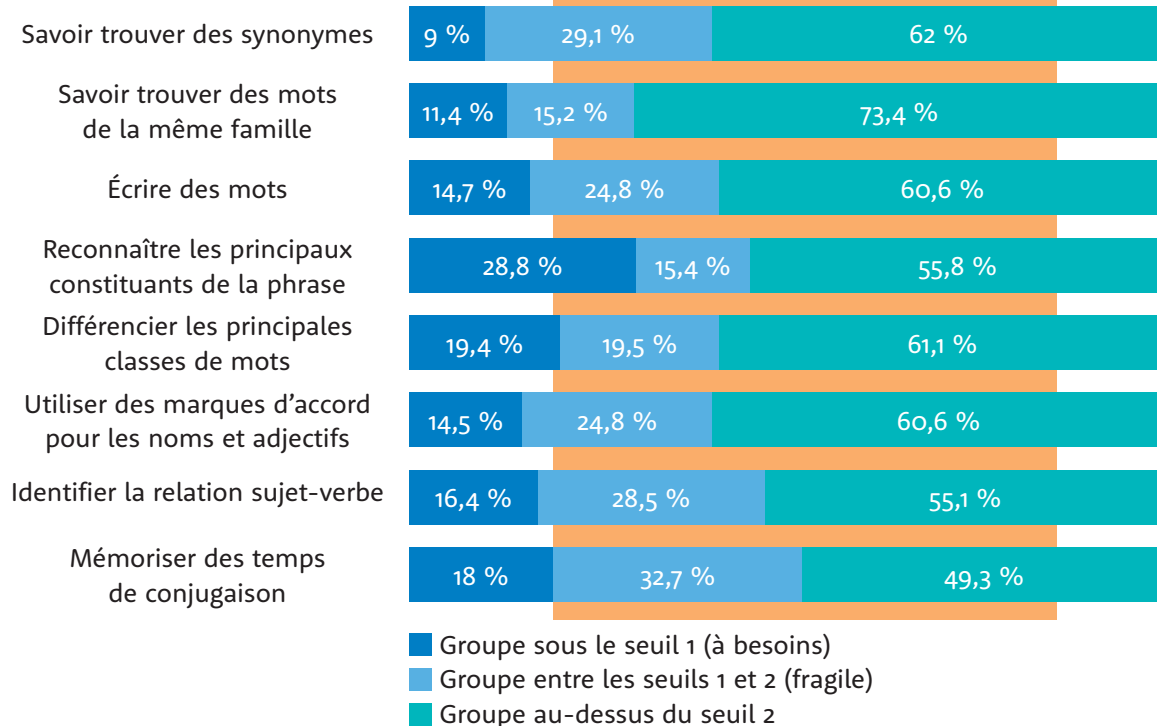
6. Voir plus bas la définition de Philippe Clauzard.

Pour résumer

À la rentrée 2024, tous les élèves de CM1 ont été évalués en français et en mathématiques. En français, la grande majorité des élèves présentent une maîtrise satisfaisante pour les compétences « comprendre des textes à l'oral » et « savoir trouver des mots de la même famille » (respectivement 78,1 % et 73,5 %).

À l'inverse, les exercices d'orthographe grammaticale « mémoriser des temps de conjugaison » et « identifier la relation sujet-verbe » sont les moins bien réussis (respectivement 49,4 % et 55,2 %). Les compétences « lire à voix haute un texte » et « reconnaître les principaux constituants de la phrase » sont celles où la part d'élèves à besoins est la plus élevée (respectivement 26,7 % et 28,7 %).⁷

On constate d'importants écarts entre les élèves du secteur public hors éducation prioritaire et les élèves scolarisés dans les écoles de REP et de REP+, qui sont plus souvent en difficulté.



Source : DEPP, Repères CM1. Réf. : Note d'Information, n° 25.18.

Généralement, l'enseignant ajuste la préparation des séances plus ou moins consciemment aux compétences d'un groupe « central », constitué d'élèves situés à la limite entre les seuils 1 et 2 et d'une partie du groupe au-dessus du seuil 2 (figuré par la zone orange). De fait, cet ajustement exclut fréquemment d'emblée les élèves les plus fragiles. 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 les plus fragiles et les plus avancés, 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

7. 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'autrice 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.

de travail sereine, demandes d'explication, organisation d'activités supplémentaires ou adaptées pour l'un de ces deux groupes, 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 !



« LA TECHNIQUE CONTRE LE GÉNIE⁸ »

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

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

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

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

aux élèves doués, est en réalité le produit d'attitudes et de gestes intellectuels longuement entraînés.

Dans un renversement de point de vue qui semblera audacieux à certains, Sylvie Cèbe⁹ 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. Ce sont bien leurs capacités à raisonner, à réfléchir qui sont déterminantes, plus que leurs connaissances pures. C'est pourquoi nous vous engageons à expliciter tous les facteurs contribuant à la réussite d'une activité :

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

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

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

Avec *Le monde de Cléo*, 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 seront constatés durant la séquence et à l'issue des entraînements, tous les élèves, sans exception, auront progressé. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant prendra en compte ces difficultés particulières de compréhension et/ou d'apprentissage en organisant une nouvelle séquence de travail.

8 B. Lahire, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », In *L'École, l'état des savoirs*, La Découverte, 2000.

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

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 2006¹¹. Pour lui, le mot latin *grammatica* aurait pu être traduit en français par « grammaïque » (de la même famille que mathématique, linguistique ou phonétique – étude de...) ; le terme de « grammaire » (comme annuaire, syllabaire, dictionnaire) évoque plutôt l'idée de collection, de manuel. L'étude de la langue renvoie-t-elle à une « science » ou à un « recueil » ?

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

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

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

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

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

Selon André 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 appellations nouvelles est longue). Cela étant, raisonner la construction des phrases puis des textes en termes de structures (micro et macro structures, un peu selon les théories de la grammaire générative et transformationnelle) emboîtées (tel un système de poupées russes) peut donner une cohérence à cette masse de savoirs grammaticaux.

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

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

12. Éminent historien de la grammaire. Lire notamment *L'Orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?*, éd. Retz, 2008.

Faisons donc le point !

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

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

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

Exemple

Un élève de CM2 écrit : « un ruisseau où *s'amuse les enfants »

Bien qu'il ait assimilé l'essentiel des caractéristiques du concept de sujet

il n'est pas encore capable d'activer en toutes circonstances les connaissances lui permettant d'assurer l'accord sujet-verbe.

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

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

Les diverses descriptions grammaticales envisagent le système de la langue sous des angles complémentaires, et c'est la prise en compte de ces dimensions qui assure l'accès au concept. C'est pourquoi, tant que la conceptualisation n'est pas achevée, l'apprentissage de procédures diverses pour assurer l'accord sujet-verbe est utile, puisque ces procédures permettent la réussite orthographique dans de nombreux cas. Utiles, certes, mais insuffisantes pour assimiler les savoirs grammaticaux dans leur complexité : elles ne dispensent pas d'une étude plus réflexive, qui permet 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 provoquer une prise de conscience par l'activité grammaticale en permettant le passage d'un implicite à un explicite. La grammaire porte d'abord en effet sur la pratique quotidienne du langage. Les psycholinguistes (notamment J.-E. Gombert¹³) établissent à ce titre une différence entre *épilinguistique* et *métalinguistique*.

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

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 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**¹⁴ » se produise !



GLISSEMENT CONCEPTUEL ET SECONDARISATION

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

Secondariser est un geste professionnel assuré par chaque maître plus ou moins implicitement.

Les élèves ne doivent pas se contenter d'appliquer la tâche scolaire demandée (compléter un texte à trous, par exemple), il convient qu'ils exercent des activités de pensée sur ce qu'ils font, qu'ils en saisissent la signification. De la sorte, les élèves doivent aller au-delà du côté conjoncturel de la tâche, dépasser le stade du faire.

Le discours d'explicitation en est un instrument facilitateur, avec un questionnement du type :

« Qu'ai-je fait ? Comment ai-je agi ? À quoi ça sert ? Qu'est-ce que je retiens ? »

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

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

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

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

14. *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.

Du côté des élèves

1 Observer, découvrir, s'engager

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

2 Réussir

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

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

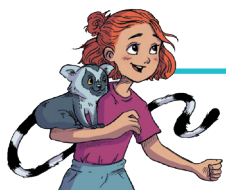
3 Glisser

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

4 Comprendre

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

Cette présentation en étapes ne doit pas laisser penser que l'acquisition serait purement linéaire. Des paliers plus ou moins longs dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, des retours en arrière, des allers-retours d'une étape à une autre, sont courants.



LE CHOIX DU MONDE DE CLÉO

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

Du côté de l'enseignant

On peut distinguer quatre gestes professionnels déterminants en classe de grammaire¹⁵.

1 Définition du « jeu »¹⁶

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

2 Dévolution

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

3 Régulation

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

4 Institutionnalisation

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

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

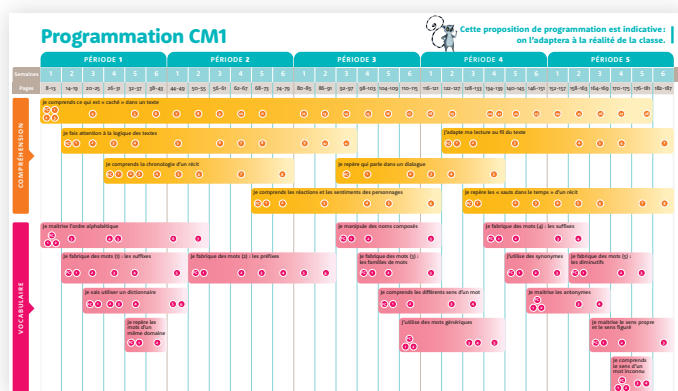
Finalement, faire construire un savoir grammatical, n'est-ce pas avant tout donner aux élèves les outils pour effectuer une analyse de leur pratique de leur langue... pour mieux écrire, mieux parler, mieux penser ?

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

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

Programmation des activités

La programmation proposée (disponible sur le site compagnon <https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>) organise l'enseignement de manière à **permettre l'appropriation des savoirs et savoir-faire sur plusieurs semaines ou plusieurs mois**. Le nombre moyen d'activités sur le fichier est de 15 par semaine, soit 3 à 4 par jour. À ces activités s'ajoutent des activités régulières de copie et de dictée (voir p. 81). Cette programmation est bien sûr indicative et sera adaptée aux spécificités de votre classe.



N.B. : Deux programmations alternatives pour cours double (CE2-CM1, CM1-CM2) sont également proposées sur le site compagnon.

Comment organiser une semaine de travail avec *Le monde de Cléo* ?

Certaines séances ont un statut particulier : ce sont les séances d'entrée en matière, intitulées « **Pour commencer** », qui initient une nouvelle séquence d'apprentissage.

Sauf exception, on évitera de proposer deux séances « Pour commencer » le même jour. **Le travail d'une semaine est réparti sur trois doubles-pages**, mais n'hésitez pas à ralentir le rythme si vous avez le sentiment que vos élèves s'essouffent. La programmation est en effet organisée sur cinq périodes de six semaines, ce qui permet des temps de respiration et/ou de reprise de notions si le besoin s'en fait sentir.

Dans cette programmation, on a veillé :

- à répartir au mieux les activités issues des divers domaines d'entraînement (Compréhension/Vocabulaire/Grammaire/Orthographe) ;
- à ne programmer qu'une séance « Pour commencer » par jour au maximum.

Quel temps faut-il consacrer à l'utilisation du *Monde de Cléo* chaque jour ?

Les programmes du cycle 3 ne précisent pas le volume horaire à consacrer au domaine du français. En moyenne, les élèves auront trois à quatre moments de travail quotidiens avec *Le monde de Cléo*, de nature et de durée diverses :

- 1 activité « 5 minutes chrono » : activité ritualisée comparable dans son déroulement à une séance de calcul réfléchi, qui doit se limiter effectivement à 5 minutes ;
- 1 activité « Pour commencer » : séance d'entrée en matière dans une nouvelle notion (suivie parfois, dans la foulée, de la 1^{re} activité « Pour s'entraîner »), de 30 à 40 minutes ;
- 1 à 2 activités « Pour s'entraîner » choisie dans des domaines différents, sur des notions en cours d'apprentissage : de 15 à 25 minutes.

N.B. : En fonction de la programmation des séances, une journée peut exceptionnellement comporter deux activités « Pour commencer ».

Au total, les activités du *Monde de Cléo* occupent donc environ 60 à 70 minutes chaque jour. Conformément aux programmes, cette durée est volontairement limitée afin de consacrer tout le temps nécessaire à la lecture/littérature, à l'écriture et à l'oral.

On veillera autant que possible à composer le « menu » d'une journée en choisissant des activités dans trois domaines différents parmi les quatre domaines du *Monde de Cléo* (compréhension, vocabulaire, grammaire, orthographe).

À quel moment de l'emploi du temps prévoir les séances avec *Le monde de Cléo* ?

Du fait des contraintes pesant sur votre emploi du temps (classe à plusieurs cours, intervenants divers, travail à temps partiel, etc.), il n'y a pas de réponse unique à cette question. Cependant, il semble préférable de **prévoir une ou plusieurs plages quotidiennes régulières** :

- Les élèves apprécient une certaine dose de régularité dans le déroulement de la journée, qui leur apporte un sentiment de sécurité, favorable aux apprentissages.
- La régularité apporte rapidement une réduction sensible des temps improductifs : temps de préparation du matériel, temps de passation de consignes, temps de mise au travail, temps de correction collective...
- La régularité des entraînements assure enfin une meilleure efficacité des apprentissages.
- Une copie ou une dictée seront prévues régulièrement (voir p. 81).