

1

Présentation générale



Pour le cycle 2, 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 2

→ Principes

Tout comme l'ensemble des domaines du cycle 2, l'enseignement du français participe à établir les savoirs fondamentaux des élèves dans le cadre d'un enseignement explicite, structuré et progressif. Au terme des trois années du cycle 1, les élèves ont commencé à acquérir le langage oral et à entrer dans la culture de l'écrit : le contexte de la classe, les lectures d'albums, les productions d'écrits, les premiers essais d'écriture ont rendu sensible la spécificité de l'écrit et ont amorcé le passage

de l'oral à l'écrit. Parallèlement, la construction de la conscience phonologique a permis aux élèves, confrontés aux lettres et aux groupes de lettres, d'acquérir progressivement le principe alphabétique. C'est sur la base de cette initiation que le cycle 2 a pour objectif de construire les fondements de la langue française à l'écrit et à l'oral. Cinq activités langagières permettent de les édifier : comprendre un énoncé oral, parler en continu, parler en interaction, écrire et lire.

Le Monde de Cléo est un outil conçu pour accompagner tous les élèves, à leur rythme, dans la **maitrise 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 « Scoromatic »...) disponibles sur le site compagnon <https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>

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

- **Compréhension** → informations implicites, chronologie du récit, substituts du nom, intentions et sentiments des personnages...
- **Vocabulaire** → familles de mots, préfixes et suffixes, polysémie, mots spécifiques et génériques, sens propre et sens figuré...
- **Grammaire** → types de phrase, formes négative et exclamative, classes et fonctions grammaticales, étude du système verbal...
- **Orthographe** → maitrise des accords dans le groupe nominal, accord sujet-verbe, terminaisons verbales, homophones...



Le Monde de Cléo a été conçu pour répondre avec efficacité et souplesse aux besoins de tous les enseignants de cycle 2 :

- Les activités d’entraînement sont déconnectées des autres activités de lecture et 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 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 ?

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 commun¹ » 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. <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*

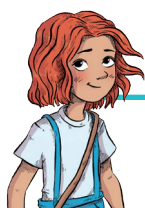
Le Monde de Cléo permet d'organiser concrètement les séquences d'enseignement en fonction des élèves les plus fragiles.

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.

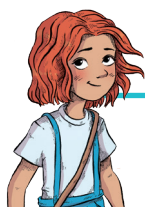


LE CHOIX DU *MONDE DE CLÉO*

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.

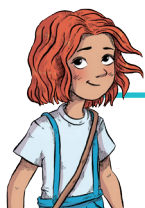
Quels supports de travail pour la grammaire ?

Une étude de grande ampleur² 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 lisibilité³.

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 CE2, de continuer à développer les compétences de déchiffrage, les stratégies de compréhension ou le bagage lexical de ces élèves, ce serait mettre les élèves dans une situation impossible que d'essayer de tout faire en même temps. Si, par exemple, vous leur demandez de relever les adjectifs dans un conte de Perrault, vous soumettez les faibles lecteurs à une double complexité : non seulement ils ont des difficultés à déchiffrer et à comprendre le texte support de l'activité de grammaire, mais, en plus, leurs efforts de lecture seront tellement 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 8 ans.

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

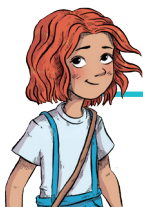
Selon quelle organisation présenter les notions à apprendre ?

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 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 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.

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

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



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.

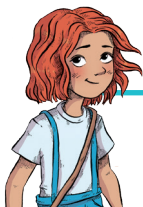
Y a-t-il un pilote dans la classe ?

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 »⁴.

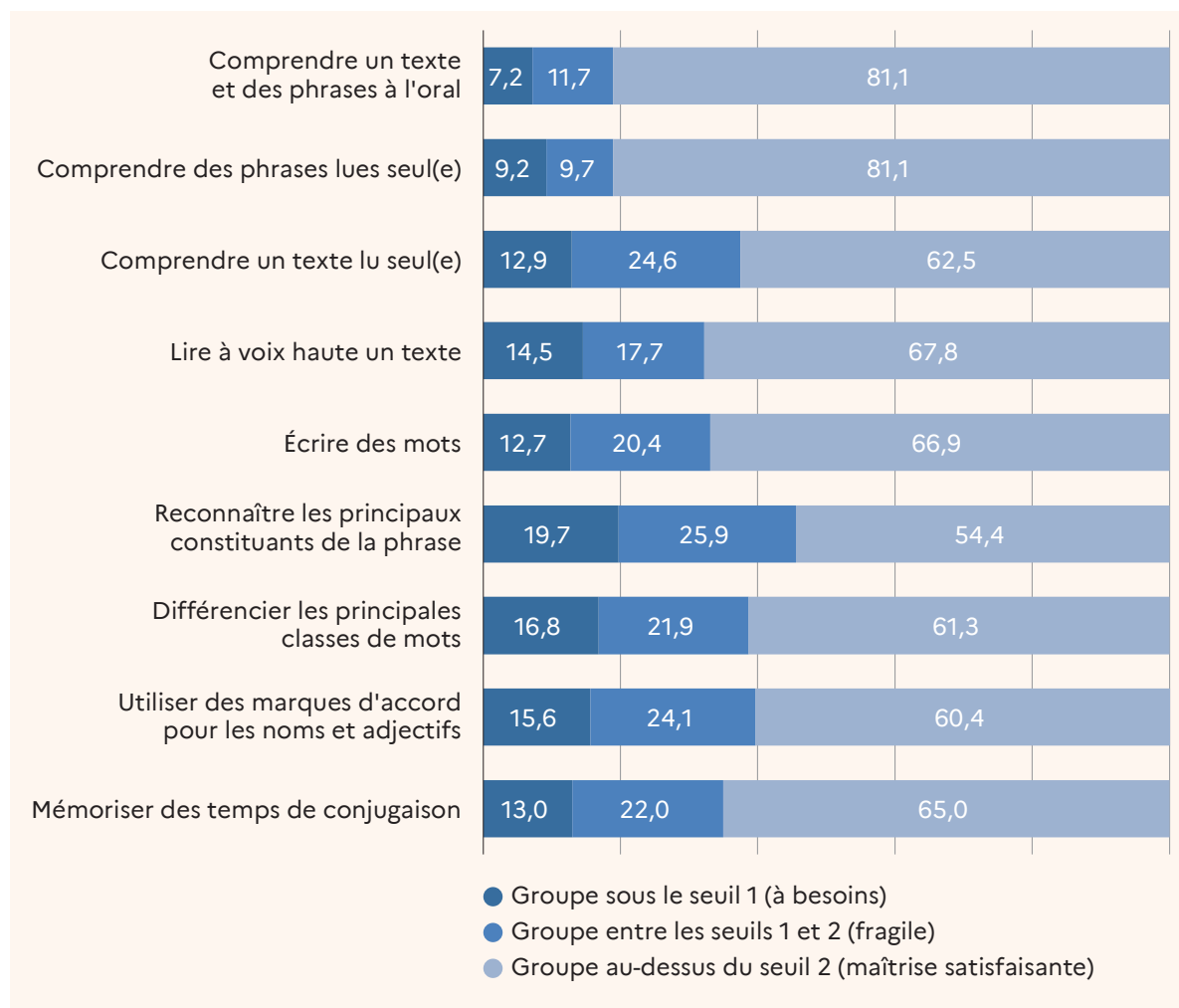
4. Voir plus bas la définition de Philippe Clauzard.

Pour résumer

À la rentrée 2024, tous les élèves de CE2 ont été évalués en français et en mathématiques. En début de CE2, en français, les élèves présentent le niveau de maîtrise le plus élevé en compréhension de l'oral et rencontrent des difficultés en orthographe grammaticale (« utiliser des marques d'accord pour les noms et les adjectifs ») et en grammaire (« reconnaître les principaux constituants de la phrase »)⁵.

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.

Répartition des élèves dans les groupes selon la compétence évaluée en français en début de CE2 à la rentrée 2024 (en %)



Lecture : en début de CE2, 81,1 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante pour la compétence « comprendre un texte et des phrases à l'oral »

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, Repères CE2.

Réf. : Note d'Information, n° 25.17. DEPP

5. <https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612>

Généralement, l'enseignant ajuste la préparation des séances plus ou moins consciemment aux compétences moyennes de sa classe. De fait, cet ajustement exclut fréquemment d'emblée les élèves situés en-deçà du seuil 1 (à besoins) ou entre le seuil 1 et 2 (fragiles). Dès le début de la séance, ces élèves sont aux prises avec des savoirs et savoir-faire non maîtrisés, des textes dépassant leurs compétences de déchiffrement et de compréhension, des consignes et des tâches trop peu explicites où ils se perdent. Très rapidement, la gestion de la séance devient problématique car les élèves les plus fragiles d'une part, les plus performants d'autre part, 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 les élèves les plus habiles, 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 ?



« LA TECHNIQUE CONTRE LE GÉNIE⁵ »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Construire le savoir grammatical⁸

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 2006⁹. 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 Chervel¹⁰, 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

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

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

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

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.

Faisons donc le point !

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

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

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

Exemple

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

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

- On peut souvent l'expliquer par une surcharge cognitive : les ressources attentionnelles de l'élève n'étant pas extensibles, il arrive fréquemment que la vigilance orthographique soit prise en défaut, l'attention de l'élève étant monopolisée par d'autres aspects de l'activité d'écriture (geste graphique, mémorisation à court terme en vue de la copie, etc.).
- On peut également y voir le signe d'une compréhension partielle, voire d'une illusion de compréhension. Essayons de cerner précisément ce que recouvre la maîtrise totale du concept de sujet, dans toutes ses dimensions :
 - dimension **sémantique** : le sujet fait ou subit l'action,
 - dimension **morphosyntaxique** : le sujet impose sa marque de conjugaison au verbe,
 - dimension **discursive et textuelle** : le sujet indique le thème de la phrase,
 - dimension **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.-E. Gombert¹¹) 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 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 !¹²



GLISSEMENT CONCEPTUEL ET SECONDARISATION

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

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

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

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

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

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

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

12. *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.

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**.

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 !).

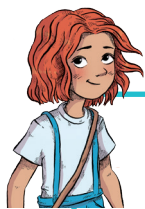
3 Glisser

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.

NB : 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 grammaire¹³.

1 Définition du « jeu »¹⁴

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 ?

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

14. 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.

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 quotidienne sera prévue (voir p. 86).

2

Organisation



Le dispositif *Le Monde Cléo CE2* comprend :

- un **fichier ou un manuel, accompagné d'un aide-mémoire pour l'élève**, tous trois **accessibles à tous**, c'est-à-dire adaptés à tous les profils d'élèves, afin de favoriser une dynamique d'apprentissage commune (voir le chapitre « Une version inclusive accessible à tous », p. 33) ;
- une **version numérique** vidéoprojectable (bibliomanuel), qui comprend les corrigés ;
- ce **guide pédagogique** pour l'enseignant ;
- un **site compagnon** (<https://monde-cleo-francais.editions-retz.com/>) présentant un grand nombre de ressources : programmation annuelle, activités « Pour aller plus loin », activités d'entraînement supplémentaires, matériel manipulable pour certains chapitres, affichages référents, outils d'évaluation...
- un cahier de production d'écrits (à paraître).

En complément, vous pourriez également être intéressés par :

- *Mon répertoire orthographique pour écrire – Cycle 2* (dans la même collection) ;
- le blog de l'auteur : <http://blogs.editions-retz.com/antoine-fetet/>
- Le groupe de discussion Facebook « Le monde de Cléo ».



Le fichier de l'élève

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

- **Compréhension** (informations implicites, chronologie du récit, substituts du nom, intentions et sentiments des personnages...).
- **Vocabulaire** (familles de mots, préfixes et suffixes, polysémie, mots spécifiques et génériques, sens propre et sens figuré...).
- **Grammaire** (types de phrase, formes négative et exclamative, classes et fonctions grammaticales, étude du système verbal...).
- **Orthographe** (maîtrise des accords dans le groupe nominal, accord sujet-verbe, terminaisons verbales, homophones...).

Les quatre domaines sont aisément repérables grâce au thème de couleur des activités :

- **orange** pour la compréhension ;
- **rose** pour le vocabulaire ;
- **bleu** pour la grammaire ;
- **vert** pour l'orthographe.

Chaque domaine est constitué de **séquences d'apprentissage**, s'étalant, dans la programmation, d'une période de quelques semaines à plusieurs mois.

Une séquence comporte :

- **une activité « Pour commencer »**, entrée en matière dans la nouvelle notion, également disponible sur le site compagnon et vidéoprojectable à partir du manuel numérique ;

- **des activités « Pour s'entraîner »**, présentes sur le fichier, qui partagent la même consigne, la même structure et sont de complexité équivalente ;
- disponibles sur le site compagnon (<https://monde-cleo-francais.editions-retz.com/>) :
 - **une activité « Pour s'entraîner » supplémentaire**, qui peut être utilisée :
 - en tant qu'activité de renforcement ;
 - en tant qu'évaluation des acquis en fin de chapitre.
 - **une activité « Pour aller plus loin »**, prévue pour les élèves les plus avancés (voir p. 21).

Les séquences d'apprentissage

Ce guide pédagogique, outre une **présentation générale** de la démarche du *Monde de Cléo* (choix didactiques, organisation des apprentissages, etc.), propose une **description détaillée de toutes les séquences** (objectifs, déroulement, compléments pour l'enseignant), ainsi que de nombreuses **activités supplémentaires** pour prolonger les entraînements, évaluer ou aller plus loin (sur le site compagnon).

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 (tout le matériel nécessaire à leur bonne mise en œuvre est disponible sur le site compagnon ). L'entrée dans la notion permet naturellement une première découverte, mais constitue également une préparation aux activités « Pour s'entraîner » : quelles procédures seront à mettre en œuvre, sur quels points l'attention devra-t-elle porter, quelles seront les difficultés à surmonter ou les obstacles à franchir ?

Il ne s'agit pas ici de présenter des savoirs trop tôt ou trop vite et d'en exiger l'acquisition instantanée : *Le Monde de Cléo* promeut une vision plus réaliste des processus d'apprentissage.

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

Activités « Pour s'entraîner »

Les activités « Pour s'entraîner », qui font l'objet des séances suivantes, constituent le cœur de l'apprentissage. Elles s'appuient sur la **manipulation concrète des notions étudiées**, et non sur la présentation à priori des savoirs.

D'un **format stable** (une consigne et un format communs, une complexité comparable sur l'ensemble d'une série), elles donnent le temps aux élèves de se saisir de la notion en cours d'apprentissage et de progresser, chacun à son rythme.

À l'issue d'une phase de travail individuel écrit, un **temps de mise en commun et de correction** est organisé. Il permet d'expliciter les procédures, de rectifier les erreurs, de verbaliser les savoirs en cours d'appropriation, de dégager peu à peu les caractéristiques essentielles d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Plutôt que de proposer la correction intégrale de l'activité, il est souvent préférable de travailler en profondeur sur une partie seulement de l'activité d'entraînement. Ainsi, **la correction ne se focalise pas uniquement sur le résultat de l'activité** (autrement dit les « bonnes réponses »), mais elle s'intéresse en priorité aux **procédures, au rappel des savoirs, à l'élaboration et à la verbalisation de règles stabilisées**.

Après un nombre variable de séances d'entraînement de ce type, quand tous les élèves sont parvenus à une performance acceptable dans la tâche proposée, il est alors temps de procéder à l'institutionnalisation de la notion en cours d'apprentissage : présentation et explicitation de la leçon de l'aide-mémoire, suivie de son apprentissage à la maison.

Activités « Pour aller plus loin »

Disponibles sur le site compagnon, 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.

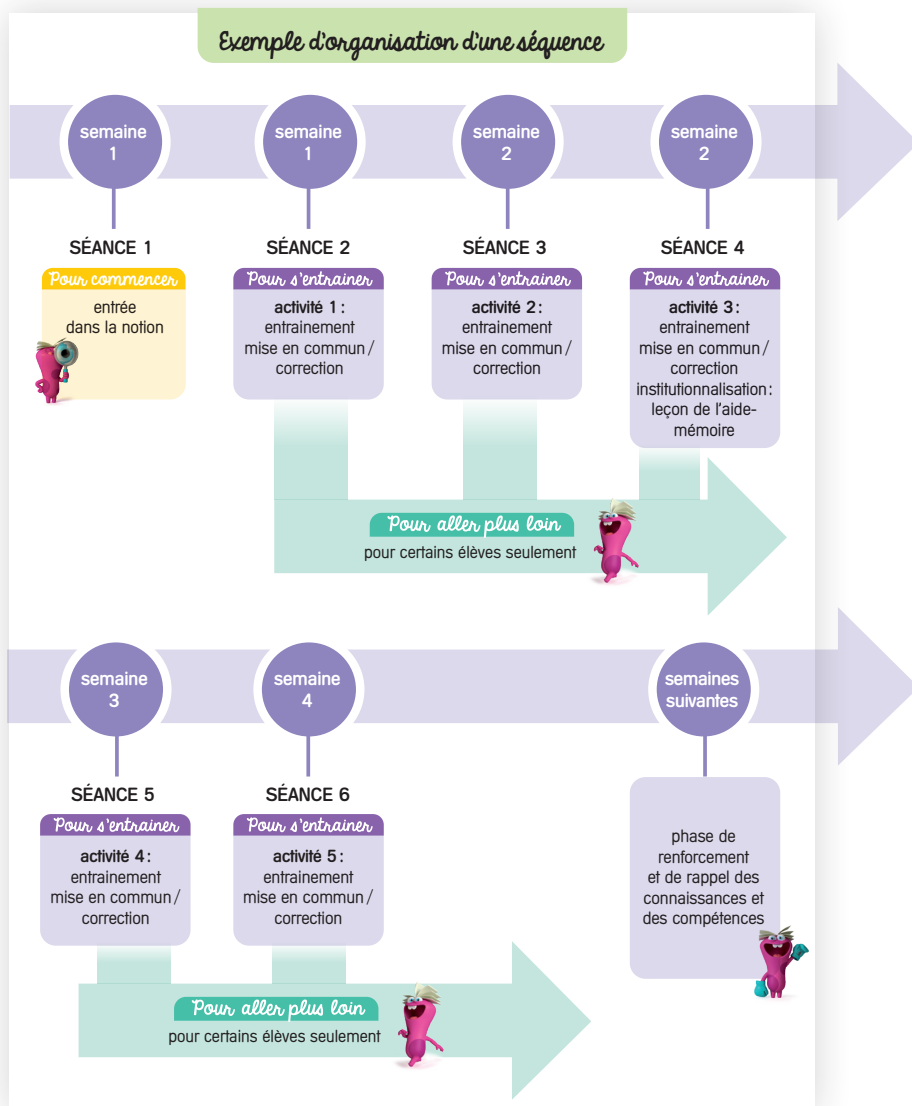
Notez que ces activités ne font pas l'objet de séances à part entière, puisqu'elles ne concernent pas l'ensemble des élèves. Elles proposent habituellement une **approche de la notion différente** de celle utilisée dans la série d'activités « Pour s'entraîner ». Il n'est généralement pas nécessaire d'avoir réalisé la totalité des entraînements d'une série pour se consacrer à une activité « Pour aller plus loin » : les deux types d'activités sont indépendants.

Cet ensemble constitue donc une banque d'activités « tampon » permettant de réguler les différences constatées dans l'exécution des tâches. Dès qu'un élève a fini son travail il peut enchaîner aussitôt sur l'activité « Pour aller plus loin » photocopiée par l'enseignant. À la fin de la séance, il s'interrompt même si l'activité n'est pas finie : il la reprendra plus tard quand il aura un moment de libre.

Plus que de simples activités de délestage qui permettent d'occuper plus ou moins intelligemment les élèves les plus rapides, les activités « Pour aller plus loin » permettent à ces élèves de se consacrer à des **tâches stimulantes**, plus exigeantes également. Bien qu'elles ne soient pas destinées à tous les élèves, il n'est pas souhaitable qu'elles leur soient présentées comme optionnelles ou accessoires : elles seront donc corrigées avec autant d'exigence et de sérieux que les autres activités. Ces corrections, qui ne concernent pas tous les élèves, seront assurées de manière individuelle (correction écrite par l'enseignant, suivie le cas échéant de conseils oraux).

Ces activités « Pour aller plus loin » sont **la variable d'ajustement qui permet à tous les élèves de la classe (ou du niveau, s'il s'agit d'un cours multiple) de consacrer le même temps d'activité au domaine disciplinaire tel qu'il est prévu dans l'emploi du temps**. Ainsi, les élèves les plus lents n'ont pas le sentiment démotivant d'être à la traine, de faire attendre le reste de la classe, ou de continuer à travailler pendant que d'autres s'amusent ou dessinent !

Les élèves à qui elles sont destinées sont la plupart du temps autonomes. Ils sont donc en mesure de se mettre au travail sans trop solliciter l'attention de leur enseignant, ce qui libère du temps pour les élèves ayant le plus besoin d'étayage et d'accompagnement.



Autres activités

Des activités quotidiennes de copie et de dictée sont proposées en parallèle, à effectuer sur ardoise ou sur cahier (voir p. 86).

Un cahier de production d'écrits regroupant de nombreuses propositions de production d'écrits courts (à paraître) complète le dispositif. L'utilisation de ce cahier est conçue en étroite interaction avec celle de *Mon répertoire orthographique pour écrire – Cycle 2*.

Le site compagnon *Le Monde de Cléo CE2*

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

Les utilisateurs du *Monde de Cléo CE2* trouveront gratuitement sur ce **site compagnon** toutes les ressources dont ils ont besoin :

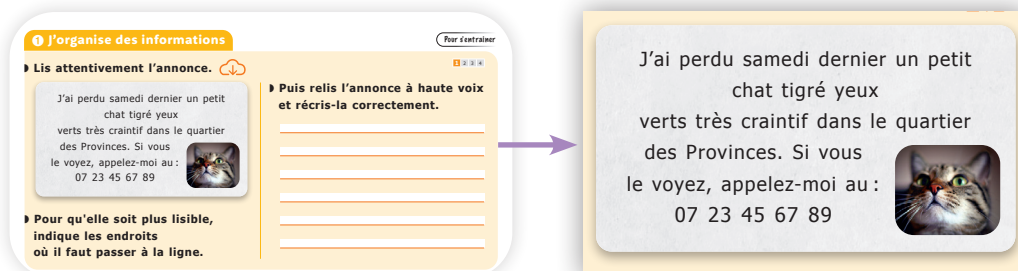
Des activités

– Pour chaque série :

- l'activité « **Pour commencer** », souvent collective, présente dans le fichier ;
- une activité « **Pour s'entraîner** » supplémentaire ;
- une activité « **Pour aller plus loin** ».

Des versions agrandies de certains documents

- Les **tableaux, illustrations et documents** présents dans le fichier et le manuel à télécharger afin d'en avoir une **version agrandie** permettant de réaliser la tâche demandée avec plus de confort. Cette version téléchargeable est indiquée par le logo « Ressources numériques ». 



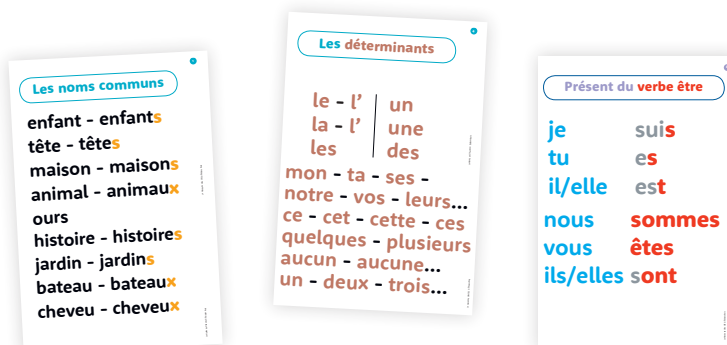
Des outils pour l'évaluation

- Le **Scoromatic**, qui permet de déterminer facilement le pourcentage de réussite obtenu par un élève (voir p. 31).
- Le livret « **Je mesure mes progrès** » (voir p. 29).

[illegible]

Des affichages référents

- Des **affiches portant sur l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale et la conjugaison** immédiatement disponibles pour les élèves et complémentaires des leçons de l'aide-mémoire (voir p. 26).



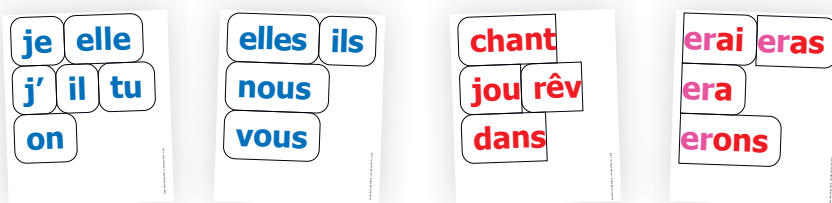
Des aides à la lecture

- **Des guides de lecture** à éviter afin de centrer son attention sur les phrases ou les segments de phrases à lire (voir p. 47).

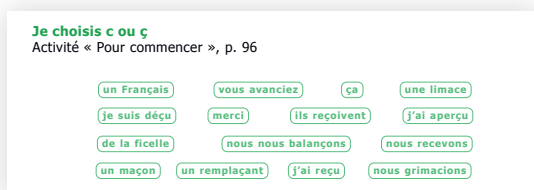


Du matériel de manipulation

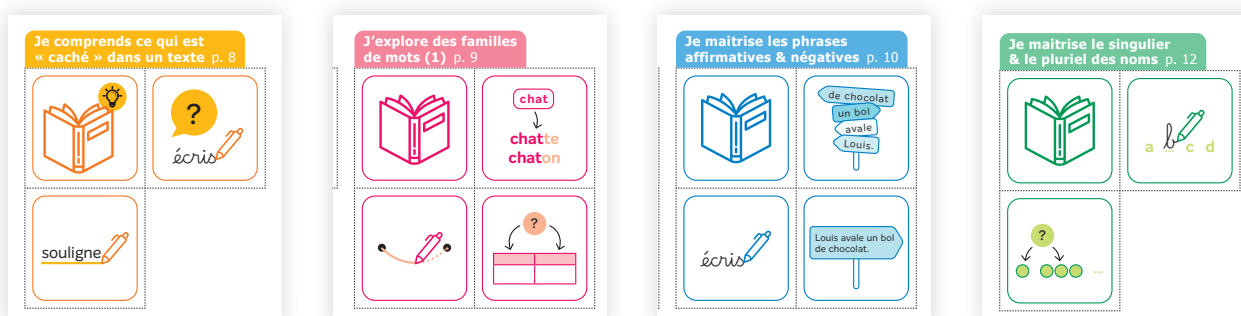
- Des **étiquettes de conjugaison grand format**.



- Des **étiquettes de syllabes, de mots, de phrases** permettant la manipulation et/ou visant à soulager le geste d'écriture (voir p. 47).



- Des **pictogrammes** pour mieux comprendre les consignes (voir p. 48).



- Des **tableaux de structuration des tâches ou checklist** pour éviter les situations de double tâche, soulager la mémoire de travail et guider les élèves vers plus d'autonomie (voir p. 48).

Je comprends ce qui est « caché » dans un texte	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire le texte attentivement pour bien comprendre.	☐
2. Lire la ou les questions.	☐
3. Rechercher les réponses en faisant attention aux indices dans le texte.	☐
4. Répondre aux questions.	☐
5. Dans le texte, souligner les indices qui m'ont permis de répondre.	☐

J'explore des familles de mots (1)	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire les mots à gauche.	☐
2. Lire les définitions à droite.	☐
3. Relier chaque mot à sa définition.	☐
4. Classer les mots dans la bonne colonne : – les mots de la famille de ferme ; – les mots de la famille de fermer .	☐

Je maîtrise les phrases affirmatives et négatives	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire les phrases.	☐
2. Réfléchir sur le début des phrases , qui n'est pas logique.	☐
3. Récrire le début des phrases pour qu'elles soient logiques.	☐

Je maîtrise le singulier et le pluriel des noms	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire les noms en partie effacés.	☐
2. Compléter les noms si nécessaire.	☐
Je me demande si les noms sont au singulier ou au pluriel.	



L'aide-mémoire CE2

L'aide-mémoire propose, sous un format pratique et facile à emporter à la maison, **l'essentiel des savoirs et savoir-faire du CE2**. Destiné à l'apprentissage et à la mémorisation des leçons à la maison, il est également **l'outil de référence** toujours disponible quand l'élève a besoin de vérifier, en classe, un savoir, une notion ou une procédure.



14 Le féminin et le masculin dans le GN

Les **noms**, les **adjectifs** et les **déterminants** peuvent être au **féminin** ou au **masculin**.

• Observe les différences suivantes.

Féminin	Masculin
ma meilleure amie une chemise noire	mon meilleur ami un pantalon noir

Attention ! Le féminin, ce n'est pas que pour les filles :

- On dit une tortue, même si c'est un mâle !
- On dit une pomme, mais ce n'est ni une fille, ni un garçon !

Attention ! Le masculin, ce n'est pas que pour les garçons :

- On dit un lézard, même si c'est une femelle !
- On dit un ballon, mais ce n'est ni une fille, ni un garçon !

• Observe comment certains noms et adjectifs s'écrivent.

Féminin	Masculin
une nouvelle chanteuse une boulangère heureuse une bonne actrice une belle princesse	un nouveau chanteur un boulanger heureux un bon acteur un beau prince

- Les **leçons** sont généralement à apprendre à l'issue d'une période où les notions auront été explorées et entraînées.
- Vous trouverez des **indications précises** (utilisation de l'aide-mémoire, phase d'institutionnalisation des savoirs et savoir-faire...) dans le descriptif des séquences d'apprentissage.
- À chaque leçon correspond une **série de questions et de micro-activités dans la rubrique « À la maison »** en fin d'ouvrage. Les questions à poser à l'enfant, ainsi que les activités qui lui sont proposées, sont conçues dans le but d'une meilleure liaison entre l'école et la famille : les parents savent ainsi précisément ce qui est attendu des élèves, non seulement en termes de savoirs, mais également de savoir-faire.

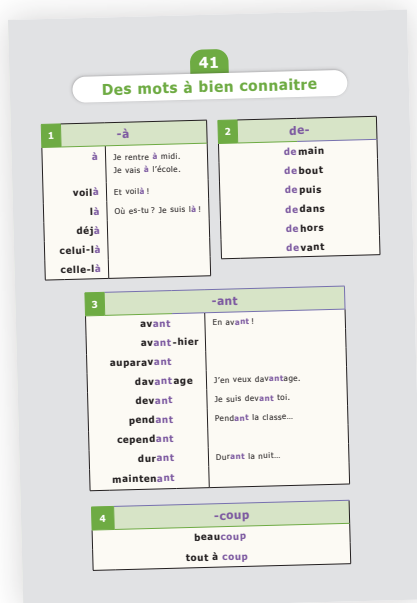
14 Le féminin et le masculin dans le GN

NB: Nous avons choisi, dans cet aide-mémoire, de ne pas introduire le terme *genre* (qui désigne la catégorisation grammaticale masculin/féminin). Ce terme sera présenté au CM.

- Une boulangerie, c'est un nom masculin ou féminin ? Et un nuage ? Etc.
- Transforme au féminin : un petit chien. Transforme au masculin : une nouvelle maîtresse. Qu'est-ce qui change ?
- Si j'écris : une jolie petite table. Quels sont les mots qui s'accordent avec table ? Etc.
- Si je dis : un monsieur très *grande. Qu'est-ce qui ne va pas ? Et : une *beau voiture ? Etc.

En classe et à la maison, l'aide-mémoire assure **plusieurs fonctions** :

- c'est l'**outil de référence** auquel on renvoie les élèves confrontés à un problème ;
- comme indiqué en quatrième de couverture, c'est le **recueil** de « tout ce qu'il faut apprendre » et donc savoir en fin de CE2. Il permet d'avoir une vision claire de ce qui est attendu à ce niveau de classe, que l'on soit élève, parent ou enseignant ;
- c'est l'**outil d'apprentissage** des leçons, qui établit explicitement ce qui est attendu des élèves quand on leur demande d'apprendre une leçon.



Les leçons 41 à 47 regroupent des séries de mots (pour la plupart invariables) à connaître, et dont l'orthographe doit être maîtrisée en fin de cycle 2.

Vous proposerez régulièrement l'apprentissage de ces mots, et procéderez à de courtes dictées de mots pour vérifier la qualité de la mémorisation.

Cette nouvelle édition de l'aide-mémoire est, tout comme le fichier, **accessible à tous**.

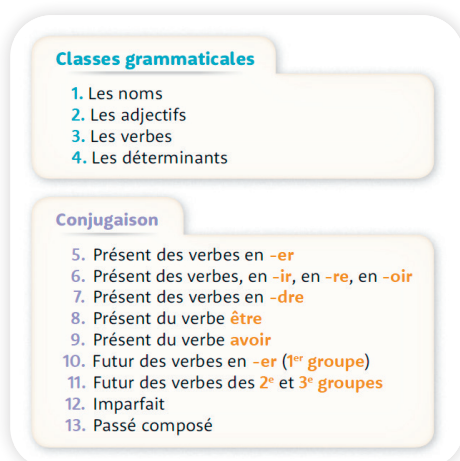
Les **adaptations** suivantes ont été conçues pour faciliter l'utilisation du livret :

- les annotations de la rubrique « À la maison » sont toutes regroupées en fin de volume afin d'alléger l'encombrement de la page pour les enfants ;
- une mise en page spécifique a été mise en œuvre :
 - une leçon par page ;
 - la diminution des distracteurs ;
 - une typographie sans empattements ;
 - un interlettrage, un interlignage et des intermots agrandis.

Les affichages référents

Une série de 13 affiches est disponible sur le site compagnon :

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



La présentation des affiches en classe se fait au fur et à mesure de l'étude des notions. Elles constituent une référence immédiatement disponible pour les élèves, et complémentaire aux leçons de l'aide-mémoire.

Pour que ces affichages soient efficaces, il faut qu'ils soient :

- **lisibles** : privilégiez l'imprimante ou l'écriture scripte manuscrite très soignée ;
- **concis** : ne surchargez pas les affiches, le mieux est l'ennemi du bien !
- **utilisables en autonomie par les élèves** : ces affichages doivent évoquer une règle ou une notion, de la manière la plus transparente pour l'élève ;
- **organisés** : on regroupera dans la même zone les affichages de même nature : classes grammaticales, conjugaison...
- **évolutifs** : les affichages anciens (qui témoignent d'une étape dans la formalisation d'une notion, ou ceux qu'on n'utilise plus) peuvent laisser périodiquement la place aux nouveaux.

Vous trouverez ces affiches prêtes à imprimer dans les ressources numériques et le site compagnon. Leur format A3 est à reconstituer à partir de deux feuilles A4. Elles sont regroupées en deux ensembles :

- **Affiches « classes grammaticales »** : les mots sélectionnés pour chaque affiche, de fréquence très élevée, constituent des prototypes de chaque catégorie.
- **Affiches « conjugaison »** : la volonté de rester concis a conduit à limiter le nombre d'affiches. Les codes couleur utilisés sont ceux de l'aide-mémoire.



NB : Selon les besoins de votre classe, vous pourrez utiliser certaines affiches du *Monde de Cléo CE1*, disponibles en ligne à cette même adresse.

Comment utiliser ces affichages ?

- Quand un élève hésite sur l'appartenance d'un mot à telle ou telle classe grammaticale, un procédé très efficace consiste à lui demander à la suite de quelle liste affichée il placerait ce mot. Cette procédure s'appuie sur le principe de l'analogie et sur la connaissance implicite des catégories grammaticales.
- La mise en place d'une affiche est le signal d'une étape vers la formalisation du savoir : pour les élèves, c'est le signal que la notion exposée doit être en cours d'acquisition, qu'il n'est plus permis de faire comme si on ne savait rien sur la question !
- Le déplacement d'une affiche vers un espace moins en vue, ou son retrait parfois, symbolise une autre étape : désormais, la notion devrait être mémorisée ou automatisée de telle sorte que le recours à un référent externe n'est plus la norme. Veillez toutefois à ne pas pénaliser les moins performants par des exigences prématurées d'autonomie.
- L'utilisation rapide et efficace des affichages nécessite qu'on y consacre un peu de temps : l'enseignant ou certains élèves peuvent expliciter la manière de les utiliser, la façon dont les affiches sont organisées ou regroupées ; rappeler la signification des codes couleur ; aider un camarade à trouver l'affiche dont il a besoin ; etc.

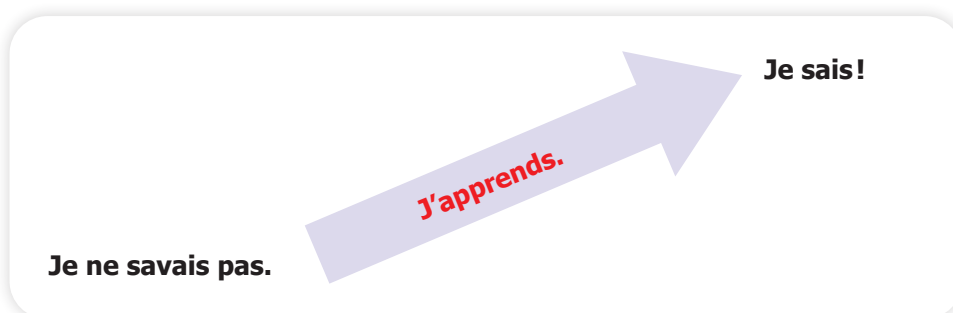
4

Évaluation



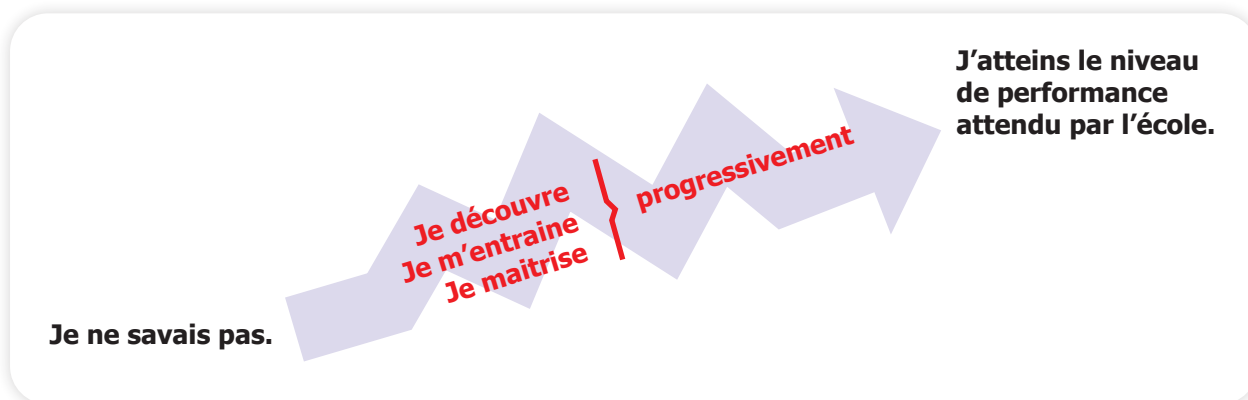
L'un des principes de base du *Monde de Cléo* est d'accorder une grande importance à la **progressivité de la construction des compétences**. Pour l'élève, pour les parents, et même parfois pour l'enseignant, il n'est pas toujours aisé de garder une conscience claire des progrès et ce, pour plusieurs raisons :

- **D'abord**, les élèves ont souvent une représentation erronée et simpliste de l'apprentissage, que l'on peut schématiser ainsi :



Dans ce schéma, les phases importantes de l'apprentissage sont la leçon et sa mémorisation. L'élève a un rôle de récepteur, presque passif. L'apprentissage, lui reste, en quelque sorte, externe. Dans bien des familles, cette conception se traduit par des conseils peu opérants du type : « Écoute l'enseignant ; apprend ta leçon. »

Cette représentation peut évoluer vers une **conception plus dynamique des apprentissages** :



Dans ce schéma, c'est l'implication active, l'effort, la constance de l'élève qui sont déterminants, ainsi que la dimension de progressivité.

- **Ensuite**, les modalités d'évaluation mises en place par l'école donnent souvent à voir un état final de l'apprentissage : les enseignants font passer des évaluations en fin de période ou de trimestre, parfois selon des modalités assez éloignées des modalités d'apprentissage. Certains élèves peu sûrs d'eux ressentent un stress contreproductif pendant ces passations. Ces évaluations fournissent une mesure ponctuelle des performances, à posteriori, qui renseigne finalement peu sur l'évolution des progrès d'un élève.

• **Enfin**, ces évaluations sont souvent l'objet de notes, sur 10 ou sur 20. Ce système de notation est très ancré dans la culture scolaire française. On pourrait croire qu'il s'agit d'un outil d'évaluation neutre, mais il n'en est rien. Quand un élève obtient 8/10 ou 15/20 à une évaluation, ses parents se réjouissent d'une « bonne note ». Quand il atteint 10/20, ils se rassurent en se disant qu'au moins il « a la moyenne ». En réalité, cette moyenne cache souvent une performance insuffisante dont on ne saurait se contenter. Ces demi-réussites, ou demi-échecs, selon le point de vue qu'on adopte, ne donnent finalement pas d'information précise quant aux connaissances et compétences réelles de l'élève.

À quoi bon évaluer si l'on reste dans le flou ? Nous vous proposons donc de **faire évoluer vos pratiques d'évaluation**.

• **Montrez à vos élèves que vous vous intéressez plus à l'évolution de leurs compétences**, à leur « courbe de progression », qu'à leur performance ponctuelle, à un instant t. Vous pouvez le faire :

- en utilisant une **représentation synthétique de ces progrès** (voir le « **Scoromatic** » sur le site compagnon – <https://monde-cleo-francais.editions-retz.com> – et sa présentation p. 30) ;
- en leur garantissant un **sentiment de sécurité au cours de l'apprentissage**, c'est-à-dire en ne mettant pas de pression excessive sur les premiers entraînements d'une série, en rappelant régulièrement votre confiance dans leur capacité à progresser, en montrant aux élèves qui se découragent les progrès déjà accomplis depuis le début de l'année ou depuis le début d'une série d'entraînements ;
- d'une manière générale, en ne laissant jamais penser que « c'est facile d'apprendre ». Non, pour beaucoup d'élèves, ce n'est pas facile ! Cela demande beaucoup d'efforts, de temps, d'accompagnement de la part de l'enseignant, des parents et des pairs.

• **Privilégiez une pratique de l'évaluation intégrée à votre enseignement**. Si vous évaluez régulièrement les progrès de vos élèves, au quotidien ou presque, vous pouvez choisir de ne pas organiser de période spécifique d'évaluation : les résultats obtenus jour après jour vous permettent d'avoir un regard suffisamment éclairé sur la performance de chacun. Vous pouvez aussi, si vous préférez, utiliser l'activité supplémentaire qui est proposée à la fin de chaque chapitre en tant qu'évaluation. De même format et de même complexité que les activités d'entraînement du fichier, elles constituent un moyen équitable de prendre connaissance des acquis des élèves à l'issue d'une série d'entraînements.

• **Utilisez une échelle moins connotée pour évaluer**. Nous vous proposons deux systèmes, que vous pouvez utiliser de manière indépendante ou complémentaire :

- ① **Un codage couleur** (livret « **Je mesure mes progrès** » téléchargeable sur le site compagnon <https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>).

Chaque chapitre est synthétisé par un petit tableau présenté ainsi (dans cet exemple, la série comporte huit activités) :

Activité n°	1	2	3	4	5	6	7	8
J'associe des phrases et des images								

Cette pratique d'évaluation intégrée permet à l'élève de voir quels progrès sont attendus de lui, et à quelle échéance.

L'échelle est à 4 niveaux de réussite (du rouge au vert). Vous pouvez confier à vos élèves la tâche de renseigner ces tableaux. Après un temps de familiarisation de quelques semaines, ils devraient être capables de le faire d'une manière assez exacte.

② **L'évaluation par pourcentages.** L'échelle de pourcentages est rarement utilisée dans le système scolaire français. Elle a pourtant certains avantages :

- Elle n'est pas connotée culturellement : 40 %, 75 % n'évoquent pas immédiatement les notes équivalentes de 8/20 ou 15/20.
- Étant plus neutre que la notation sur 10 ou sur 20, elle permet de mettre en place une nouvelle échelle de valeurs, l'objectif étant d'atteindre systématiquement un minimum de 80 % - 90 % à la fin d'un chapitre. Il va de soi qu'avec ce système, un score de 50 % est plutôt médiocre, et n'a rien à voir avec « la moyenne » dont on se contente parfois.
- Le pourcentage est plus précis que la note traditionnelle, qui repose souvent sur des critères multiples et mal connus des élèves. Pour chaque activité du *Monde de Cléo*, il est possible de déterminer précisément le nombre d'éléments pris en compte pour l'évaluation, et de transcrire le taux de réussite sous forme de pourcentage. Pour vous aider à assurer ces conversions (voir le « Scoromatic », page suivante).

Activité n°	1	2	3	4	5	6	7	8
J'associe des phrases et des images	31 %	65 %	56 %	75 %	82 %	80 %	92 %	100 %

Cette évaluation par pourcentages est généralement très bien comprise par les familles. Prévoir toutefois de la présenter et de l'expliquer, par exemple lors de la réunion de parents en début d'année.

• **La notation traditionnelle.** Il reste possible d'utiliser le livret « Je mesure mes progrès » pour une notation sur 10 ou sur 20.

Activité n°	1	2	3	4	5	6	7	8
J'associe des phrases et des images	3	6	6	7	8	8	9	10

REMARQUES

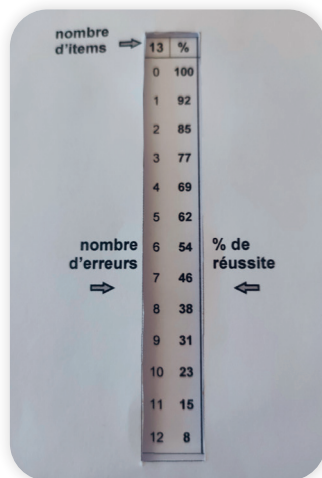
- Nous ne recommandons pas l'utilisation des smileys (« émoticônes ») parce que ce système fonctionne sur un mode exagérément affectif et risque de créer une confusion chez l'élève : « Non, mon enseignant n'est pas fâché ou déçu parce que j'ai échoué à un entraînement ! Il sait que mes progrès demandent du temps, des efforts, de l'accompagnement ; Il a confiance en mes facultés de progresser, et ne me juge pas sur une évaluation ponctuelle... »
- Nous ne pensons pas non plus que le système d'évaluation à trois paliers (« acquis/en cours d'acquisition/non acquis »), généralisé au moment de la mise en place des cycles, soit en adéquation avec les besoins de communication entre l'école et la famille. Il y a souvent des incompréhensions ou des malentendus, dus à l'interprétation subjective de ces appréciations :
 - « Acquis » a un caractère trop général, trop définitif, qui laisse penser que telle ou telle compétence n'a plus besoin d'être entraînée.
 - « En cours d'acquisition », au contraire, est tellement vague qu'il peut signaler aussi bien un retard préoccupant d'acquisition qu'une étape normale dans le processus d'apprentissage.

Il est préférable d'employer un système plus pertinent et plus précis à destination des élèves et de leurs familles.

Le « Scoromatic »

Cet outil vous permet de déterminer très facilement le **pourcentage de réussite** obtenu par un élève, quel que soit le nombre d'éléments pris en compte pour l'évaluation d'une activité.

- 1 Déterminez précisément les éléments pris en compte dans l'évaluation de l'activité (variable selon le format de l'activité : par exemple, nombre de mots correctement orthographiés, nombre de réponses exactes, etc.).



- 2 Faites coulisser le tableau de manière à ce que le nombre d'éléments pris en compte pour l'évaluation (entre 5 et 25) apparaisse dans le coin supérieur gauche. Il suffit ensuite de lire le pourcentage de réussite correspondant au nombre d'erreurs commises par l'élève.

Dans l'exemple ci-contre, le Scoromatic est réglé pour la détermination du pourcentage de réussite d'une activité comportant 13 éléments évalués. Un élève ayant fait 4 erreurs obtiendra un score de 69 % de réussite.

25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100
1	96	1	96	1	92	1	88	1	84	1	80	1	76	1	72	1	68	1	64	1	60	1	56	1	52
2	92	2	92	2	88	2	84	2	80	2	76	2	72	2	68	2	64	2	60	2	56	2	52	2	48
3	88	3	88	3	84	3	80	3	76	3	72	3	68	3	64	3	60	3	56	3	52	3	48	3	44
4	84	4	84	4	80	4	76	4	72	4	68	4	64	4	60	4	56	4	52	4	48	4	44	4	40
5	80	5	80	5	76	5	72	5	68	5	64	5	60	5	56	5	52	5	48	5	44	5	40	5	36
6	76	6	76	6	72	6	68	6	64	6	60	6	56	6	52	6	48	6	44	6	40	6	36	6	32
7	72	7	72	7	68	7	64	7	60	7	56	7	52	7	48	7	44	7	40	7	36	7	32	7	28
8	68	8	68	8	64	8	60	8	56	8	52	8	48	8	44	8	40	8	36	8	32	8	28	8	24
9	64	9	64	9	60	9	56	9	52	9	48	9	44	9	40	9	36	9	32	9	28	9	24	9	20
10	60	10	60	10	56	10	52	10	48	10	44	10	40	10	36	10	32	10	28	10	24	10	20	10	16
11	56	11	56	11	52	11	48	11	44	11	40	11	36	11	32	11	28	11	24	11	20	11	16	11	12
12	52	12	52	12	48	12	44	12	40	12	36	12	32	12	28	12	24	12	20	12	16	12	12	12	8
13	48	13	48	13	44	13	40	13	36	13	32	13	28	13	24	13	20	13	16	13	12	13	8	13	4
14	44	14	44	14	40	14	36	14	32	14	28	14	24	14	20	14	16	14	12	14	8	14	4	14	0
15	40	15	40	15	36	15	32	15	28	15	24	15	20	15	16	15	12	15	8	15	4	15	0	15	0
16	36	16	36	16	32	16	28	16	24	16	20	16	16	16	12	16	8	16	4	16	0	16	0	16	0
17	32	17	32	17	28	17	24	17	20	17	16	17	12	17	8	17	4	17	0	17	0	17	0	17	0
18	28	18	28	18	24	18	20	18	16	18	12	18	8	18	4	18	0	18	0	18	0	18	0	18	0
19	24	19	24	19	20	19	16	19	12	19	8	19	4	19	0	19	0	19	0	19	0	19	0	19	0
20	20	20	20	20	16	20	12	20	8	20	4	20	0	20	0	20	0	20	0	20	0	20	0	20	0
21	16	21	16	21	12	21	8	21	4	21	0	21	0	21	0	21	0	21	0	21	0	21	0	21	0
22	12	22	12	22	8	22	4	22	0	22	0	22	0	22	0	22	0	22	0	22	0	22	0	22	0
23	8	23	8	23	4	23	0	23	0	23	0	23	0	23	0	23	0	23	0	23	0	23	0	23	0
24	4	24	4	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0	24	0
25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0	25	0

Que faire si une série d'activités est massivement échouée par la classe ?

Il faut déterminer **la raison principale de cet échec** :

- S'agit-il du premier entraînement de ce chapitre ?
- S'agit-il d'une notion qui n'a pas été comprise ou assimilée ?
- S'agit-il du format de l'activité qui n'a pas été suffisamment expliqué ?

Selon votre analyse de la situation, **une palette de solutions** s'offre à vous :

- après une correction collective traitant les difficultés rencontrées, reprendre à l'identique l'activité échouée ;
- procéder à un entraînement collectif plutôt qu'individuel, et repérer les causes précises de difficulté, qui peuvent d'ailleurs varier d'un élève à l'autre ;
- interrompre provisoirement la série d'entraînements et traiter une difficulté spécifique repérée, en abordant un autre chapitre.

Que faire si tous les élèves ou presque ont un taux de réussite très élevé avant la fin de la séquence ?

On pense souvent que, dans ces conditions, continuer l'entraînement est inutile.

En réalité, il faut savoir que :

- l'automatisation d'une compétence a de meilleures chances de survenir si l'entraînement continue, même après avoir atteint un palier de performances qui semble maximum (songez ainsi au musicien virtuose qui continue à faire des gammes...) ;

- les élèves trouvent habituellement du plaisir à exercer une compétence fraîchement acquise, la poursuite de la série constituant une récompense de leurs efforts ;
- l'apparente absence de difficultés permet aux élèves d'augmenter leur vitesse d'exécution, et, d'une manière générale, leur agilité à utiliser la langue ;
- chez un élève fragile, la réussite répétée d'une tâche renforce l'estime de soi, la confiance en ses propres capacités, et l'attitude positive vis-à-vis du travail scolaire ;
- enfin, une réussite quasi générale ne doit pas masquer le fait que, chez certains élèves, la compétence est encore très fragile. Pour eux, la poursuite de l'entraînement est déterminante, car s'il est interrompu trop tôt, le savoir-faire qui semblait acquis risque fort de disparaître.

5

Une version inclusive accessible à tous*



L'école inclusive : un long chemin

L'école inclusive est en construction depuis des décennies.

Au niveau international

Au niveau international, les engagements sont forts et structurants.

Dans la droite ligne de la **Déclaration universelle des droits de l'homme** de 1948¹⁵, qui pose le fondement du droit à l'éducation pour tous, la **Déclaration de Salamanque**¹⁶ de 1994 établit deux principes fondamentaux : l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires et la nécessité d'une pédagogie centrée sur l'enfant, adaptée à ses besoins particuliers. Soutenu par 92 gouvernements, ce texte représente la première reconnaissance internationale massive du concept d'**inclusion scolaire** : « Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins¹⁷. »

Signée par 153 pays, la **Convention relative aux droits des personnes handicapées** de 2006¹⁸ confirme cet engagement en insistant sur l'égalité d'accès à une éducation de qualité dans l'environnement de vie des personnes concernées. L'article 24 insiste sur le fait que « les personnes handicapées [doivent], sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire¹⁹ ».

Les Principes directeurs de l'UNESCO (2009) complètent cette architecture juridique en définissant l'inclusion comme un processus de transformation global des institutions éducatives et sociétales. Ce document établit deux dimensions essentielles : **l'inclusion comme facteur de qualité éducative pour tous les apprenants (et non seulement pour les élèves à besoins spécifiques)** et sa contribution fondamentale à **l'équité sociale** et à l'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation inclusive est ainsi présentée comme « un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants²⁰ », essentiel « à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives. Elle est cruciale pour atteindre l'équité sociale et fait partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie²¹. »

* Chapitre rédigé par Joëlle Gardette

15. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights> (article 26).

16. Voir « Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité », https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100171_fre

17. *Ibid.*, p. VII.

18. www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

19. *Ibid.*, p. 17.

20. *Ibid.*, p. 5.

21. *Idem.*

Au niveau national

Au niveau national, le chemin est heurté, mais engagé.

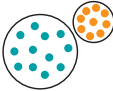
Les dates importantes :

- **La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975** reconnaît certains droits fondamentaux, mais reste ancrée dans une logique de séparation en privilégiant des filières spécialisées distinctes du système éducatif ordinaire.
- **La loi d'orientation du 10 juillet 1989** place l'élève au centre du système éducatif, en affirmant le droit à l'éducation pour tous et en introduisant les principes d'adaptation aux besoins individuels des élèves.
- **La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** consacre le droit à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap.
- **La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013** introduit officiellement le concept d'école inclusive dans la législation française.
- **La loi pour l'École de la confiance du 26 juillet 2019** renforce le principe d'école inclusive en créant un service public de l'école inclusive. Elle vise à consolider le droit à une éducation pleinement accessible et adaptée à la diversité des profils d'apprentissage.
- En 2023, la création du **Comité national de suivi de l'école inclusive** vise à garantir l'accès et l'égalité des chances pour tous les élèves, en veillant à la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives.

Depuis la **loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**²², jusqu'à la création, en 2023, du **Comité national de suivi de l'école inclusive**, en passant par la **loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République**²³, les textes et les dispositifs juridiques évoluent constamment pour encourager l'accueil de l'ensemble des élèves.

L'**école inclusive** est aujourd'hui affichée comme l'une des priorités du système éducatif français. Elle affirme le droit pour chaque enfant à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, ainsi qu'à un parcours scolaire continu et adapté. L'**article L.111-1 du Code de l'éducation** est ainsi extrêmement clair : « Le service public de l'éducation [...] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction²⁴. »

En France, on observe donc un passage progressif :

- d'une logique ségrégative (avant 1975) ; 
- à une logique intégrative (1975-2005) ; 
- puis à une logique inclusive (depuis 2005-2013). 

L'**intégration** supposait que l'élève devait s'adapter au système scolaire existant, comme s'il en était un élément extérieur appelé à s'ajuster. L'**inclusion** implique que c'est au système éducatif de s'adapter pour répondre aux besoins de tous les élèves. Cette évolution témoigne d'un engagement croissant pour transformer l'école française en un lieu véritablement inclusif.

Cependant, les discours et la réalité du terrain peuvent s'avérer dissonants. La rapporteuse spéciale des Nations unies encourageait la France encore en 2019 (!) « à passer de l'approche individuelle appliquée actuellement, qui veut que les enfants handicapés s'adaptent au système

22. <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-egalite-des-droits-et-des-chances>

23. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>

24. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

scolaire, à une approche générale visant à transformer le système d'enseignement de sorte qu'il accueille, dans une démarche inclusive, les enfants handicapés²⁵ ».

De fait, la mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire reste un défi permanent.

De la « handicapisation²⁶ » à la situation de handicap

C'est d'abord une vision déficitaire du handicap et les malentendus que celle-ci peut engendrer qui peut expliquer les freins à la réalité de l'école inclusive : « Depuis les théories de la dégénérescence jusqu'à celle du handicap socioculturel, cet imaginaire pose que les enfants en échec le sont du fait de leur manque, de leur pathologie, de ce qu'aujourd'hui on appellerait leur trouble, ou bien en raison du milieu social auquel ils appartiendraient. Cet imaginaire justifie les politiques de mise à l'écart et d'orientation précoce. Il essentialise le handicap ou la difficulté scolaire. En ce sens, il est un frein encore très actif au développement de l'éducation inclusive²⁷. »

L'évolution des débats sur le handicap s'articule autour d'un changement fondamental de paradigme (voir l'encadré ci-dessous).

Qu'est-ce que le handicap ?

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant²⁸. »

Une approche traditionnelle, essentiellement biomédicale, aujourd'hui périmée, considère le handicap comme une **déficience inhérente à la personne**. Le handicap se définit négativement par rapport à une **norme fantasmée**, qui, marquée par le jugement de valeur, serait ce qui est conforme, juste, partagé par tous. Tout ce qui s'en éloignerait serait alors un défaut, un manque, une altération pouvant justifier une **mise à l'écart** ou exiger une **adaptation** de l'individu à l'école, à la société... Cette vision du handicap a longtemps dominé les pratiques et les politiques. Elle peut encore perdurer dans les imaginaires.

L'approche environnementale²⁹ comprend le handicap comme résultant de l'interaction entre les caractéristiques d'une personne et un environnement inadapté. Selon cette perspective, **ce n'est plus la personne qui est handicapée, mais la situation qui devient handicapante lorsque l'environnement n'est pas conçu pour être accessible à tous**. Or, on peut agir sur ce dernier.

La « handicapisation » consiste à réduire une personne à son trouble, sa déficience ou son diagnostic médical. Cette approche enferme l'individu dans une identité définie uniquement par ses limitations. Elle masque ses capacités et potentialités, tout en justifiant souvent l'exclusion, la ségrégation ou l'intégration comme une réponse « naturelle » à sa condition. **Le passage de l'expression « personne handicapée » à celle de « personne en situation de handicap » reflète cette évolution conceptuelle importante.** Cette nouvelle terminologie souligne le caractère *situationnel* et non permanent du handicap. Elle permet de dissocier l'identité fondamentale de la personne de sa condition et de ne pas la réduire à sa déficience. Conformément à la classification internationale du fonctionnement (CIF) proposée par l'OMS en 2001, qui intègre les facteurs environnementaux comme déterminants essentiels du handicap, elle met également l'accent sur

25. « Rapport sur les droits des personnes handicapées » de la Rapporteuse spéciale, madame Devandas, lors de sa visite en France (A/HRC/40/54/Add.1), rendu public le 5 mars 2019 : <https://docs.un.org/fr/A/HRC/40/54/Add.1>, p. 10.

26. I. Noël et Y. Ogay, « Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2017, 78(2), p. 211-228. doi :10.3917/nras.078.0211

27. Interview d'Alexandre Ployé par Djéhanne Gani : <https://cafepedagogique.net/2025/02/11/leducation-inclusive-doit-devenir-matrice-dans-la-formation-des-enseignants-et-non-pas-un-simple-ajout/>. Voir aussi A. Ployé, « De la ségrégation à la conception universelle de l'apprentissage : éléments socio-historiques pour une théorie critique de l'inclusion scolaire », *Parler et apprendre, apprendre et réussir*, Retz/Fname, Paris, 2023, p. 139-158.

28. Loi de 2005, article L114 : Article L114 – Code de l'action sociale et des familles – Légifrance.

29. Cf. Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF, OMS, 2001.

la responsabilité sociale dans la création comme dans la réduction des situations handicapantes : « Parler de *personne en situation de handicap* souligne la dimension indéfectiblement première de la situation et la commune humanité de celle ou celui à qui le statut de personne est accordé. Le handicap constaté est alors appréhendé sous l'angle d'une conséquence, la conséquence de conditions situationnelles défavorables. En toute rigueur, le handicap ne préexiste plus, dans cette perspective, à la situation³⁰. »

La réalité du terrain

La réalité effective de l'école inclusive est également complexe, car les effectifs progressent sans que les structures ne soient toujours concrètement modifiées et les enseignants épaulés.

Les enfants en situation de handicap accueillis en milieu dit ordinaire sont ainsi :

- un peu moins de 134 000 en 2004 ;
- trois fois plus nombreux entre 2006 et 2017 ;
- 470 000 à la rentrée 2023, soit près de 50 % de plus qu'en 2017³¹.

Malgré des avancées législatives significatives, cette explosion des effectifs et les réalités du terrain révèlent encore des limites dans l'application concrète de ces principes. Parmi les nombreux obstacles mis en évidence par les enseignants³², on peut citer, entre autres :

- **la formation** qui, bien qu'en progrès, reste parfois insuffisante face à la complexité des situations rencontrées ;
- **le manque de ressources pédagogiques adaptées**, pas toujours accessibles ou nécessitant un travail considérable d'adaptation.

Le Monde de Cléo : un support inclusif unique

C.L.É.O Dys & accessible à tous / École inclusive : une première étape

En 2019, c'est pour répondre aux **besoins du terrain** que nous avons conçu la collection complémentaire *C.L.É.O. Dys & accessible à tous / École inclusive* du CE1 au CM2, à destination des enfants à besoins particuliers ou en situation de handicap, mais... pas seulement.

Différentes enquêtes, en ligne, en présentiel, et de nombreux tests avaient mobilisé la communauté enseignante, utilisatrice de *C.L.É.O.* ou non, spécialisée ou non, des orthophonistes, des enfants, qu'ils soient en difficulté, porteurs de troubles des apprentissages ou non... C'est au plus près des besoins de ces derniers que cette version avait été conçue.



30. C. Frétygné, « Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la "handicapologie" », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, 1^{er} trimestre 2013, p. 165.

31. Comité interministériel du handicap, dossier de presse, p. 5.

32. Voir M. Jury, A. Laurence, S. Cèbe et C. Desombre, « Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes ». *Front. Educ.*, 2023. 7:1065919. doi: 10.3389/educ.2022.1065919.

Les principes de l'école inclusive et les convictions à l'origine de la collection *C.L.É.O.* ayant guidé ces adaptations, les choix effectués visaient à éviter toute stigmatisation et à n'exclure personne. Il ne s'est donc pas agi de simplifier ou d'alléger les activités (le même degré d'exigence a été maintenu pour tous), ou de choisir des adaptations trop spécifiques susceptibles d'exclure certains enfants, mais de rendre les activités **accessibles à tous**.

Cette adaptation a, nous l'espérons, répondu aux attentes du terrain³³.

Innovante dans son approche, elle présentait cependant l'inconvénient, pour l'enseignant, de devoir gérer des supports distincts selon les besoins des élèves, créant parfois une différenciation visible en classe.

Notre approche d'aujourd'hui, concrétisée dans cette nouvelle édition, se veut **inclusive au sens plein** du terme avec pour visée « la création d'un ouvrage utilisable par tous, renvoyant ainsi au concept de "conception pour tous" ou "conception universelle"³⁴ ». De fait, *Le Monde de Cléo*, disponible pour tous les niveaux du CE1 à la 6^e, est un support unique permettant à tous les élèves d'une classe de travailler ensemble. La nouvelle collection reprend un grand nombre des adaptations faites pour *C.L.É.O. Dys / École inclusive* (voir p. 42). De fait, ces dernières sont bénéfiques pour l'ensemble de la classe, tout en répondant aux besoins spécifiques potentiels de chacun³⁵.

Ce que Charles Gardou dit de la société inclusive vaut pour l'école inclusive : « Les accommodements ne se limitent pas à une action spécifique pour des groupes tenus pour spécifiques. Ils visent à améliorer le mieux-être de tous. [...] Ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres³⁶. » Dans la vie de tous les jours, on constate que ce qui est fait pour certains peut profiter à d'autres (ne serait-ce que les portes à ouverture automatique pour des bras chargés de paquets...). **À l'école, non seulement les études démontrent que les ajustements prévus en amont pour certains ne causent pas d'effet adverse, mais qu'ils sont également bénéfiques pour tous :**

« Les résultats de cette étude sont intéressants à la lumière du débat en cours sur l'inclusion. Les arguments contre l'éducation inclusive pointent souvent un effet néfaste présumé sur les élèves "tout-venant". Ici, pratiquement aucune différence n'a été trouvée entre les élèves tout-venant des classes inclusives et non inclusives de l'école primaire. Cette recherche contribue donc à apporter des preuves scientifiques en faveur de l'éducation inclusive³⁷. »

Les adaptations, initialement conçues pour certains, deviennent ainsi des ressources pédagogiques accessibles à tous, renforçant l'équité et la cohésion au sein de la classe. Ce faisant, *Le Monde de Cléo* vise à apporter sa pierre sur le chemin de l'école inclusive avec l'ambition de s'approcher le plus près possible de l'accessibilité universelle.

33. Dans son mémoire de master, Claire Le Bohec a mis en place un score d'accessibilité cognitive pour différents fichiers et manuels scolaires. *C.L.É.O. Dys* s'est particulièrement distingué des autres fichiers et manuels testés avec un total de 77 %. Voir « Les manuels scolaires de l'élémentaire à l'heure de l'école inclusive : quelle place pour le handicap et les besoins éducatifs particuliers ? », Master sciences de l'éducation, université Clermont-Auvergne, 2020, p. 53.

34. L. Castillan, J. Lemarié et M. Mojahid, « L'accessibilité des manuels scolaires numériques : l'exemple suédois, entre édition adaptée et édition inclusive », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 87(3), 2019, p. 149-163. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0149>.

35. Voir « Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA) », Ressources d'accompagnement éducatif, ©MEN/DGESCO, août 2012, <http://eduscol.education.fr> : « Ces aménagements profitent non seulement aux enfants présentant des troubles des apprentissages, mais également à tous les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture. », p. 9.

36. C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en !, Il n'y a pas de vie minuscule*, Érès, 2012, p. 37-38.

37. « The findings of this study are interesting in the light of the ongoing inclusion debate. Arguments against inclusive education often concern an assumed adverse effect on typical students. As in this study, hardly any differences were found between typical students in inclusive and non-inclusive primary school classes, this research strengthens the scientific evidence in support of inclusive education. » [traduction libre]. L. de Croes, I. Cornelisz, C. van Klaveren et N. Ruijs, « The Effect of Students with Special Needs on their Peers' Cognitive Outcomes: Results from Student-Level Population Data in The Netherlands », *Educational Research*, p. 351, vol. 52, n°4, Dec. 2010, p. 351-390. Voir également : R. Sermier Dessemontet, V. Benoit et G. Bless, « Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4/2014, p. 6-11 : « Dans leurs revues de recherche sur le sujet, Kalambouka, Ferrell, Dyson et Kaplan (2007) et Ruijs et Peetsma (2009) concluent que la grande majorité des études trouve que l'intégration scolaire n'a pas d'effet négatif sur les progrès scolaires des autres élèves », p. 8.

La conception universelle des apprentissages (CUA) & Le Monde de Cléo

L'accessibilité universelle promeut la conception d'environnements, de produits et de services utilisables par tous. Ce principe repose sur **l'adaptation de l'environnement** plutôt que sur celle des individus. Ce changement de perspective représente une évolution majeure qui déplace la responsabilité de l'adaptation. Ce n'est plus à la personne de s'adapter à un monde pensé en fonction d'une norme fantasmée, mais à la société de concevoir un environnement inclusif permettant la participation de tous, quelles que soient leurs caractéristiques.

Une inspiration venue de l'architecture

La conception universelle de l'architecture a été développée par l'architecte américain Ronald Mace, pionnier en accessibilité, dans les années 1980. Cette approche est basée sur l'idée qu'un **environnement bien conçu doit être utilisable par tous, sans nécessiter d'adaptations après coup.** Elle dépasse la simple accessibilité pour les personnes en situation de handicap pour viser une inclusion totale, où l'environnement s'adapte naturellement à la diversité humaine.

Les escaliers en sont un bon exemple. On peut être ralenti dans sa mobilité de manière pérenne ou provisoire (fauteuil roulant, poussette...). Ici, c'est l'environnement qui provoque un obstacle.



© Prostock-Studio/Istock



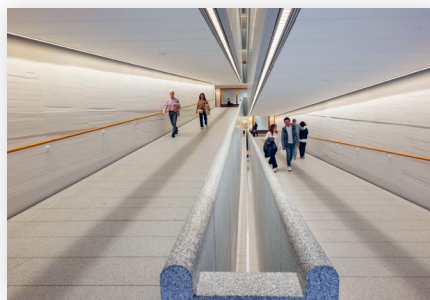
© Oleg/Adobe Stock

On peut proposer des solutions via des adaptations spécifiques et ponctuelles, ce qui est contraignant et difficilement généralisable.



© Andrea Obzerova/Adobe Stock

Ou alors choisir d'**adapter l'environnement de façon à ce qu'il soit accessible à tous.**



© Photo12/Alamy/Alvaro German Vilela

Le plan incliné est ici une solution d'accessibilité véritablement universelle par laquelle tous les usagers empruntent exactement le même chemin, sans séparation ni dispositif parallèle. Il ne gêne personne, tout en étant utile à certains (personnes en fauteuil roulant) et potentiellement à tout un chacun à un moment donné de sa vie (béquilles temporaires, grosses valises...).

On voit les choses changer dans notre environnement : chiffres en braille dans les ascenseurs, espaces inclusifs dans les musées, « conçus pour permettre des expériences communes et partageables par tous³⁸ », spectacles chansignés³⁹, représentations théâtrales en audiodescription... De plus en plus, nous créons des milieux favorables à tous en prévoyant à l'avance les difficultés auxquelles on peut être confronté.

Ce modèle est parfaitement transposable dans le milieu scolaire :



L'égalité, c'est donner à tous exactement la même chose, ce qui ne répond en rien aux besoins spécifiques et légitimes de certains. Ici, une personne ne voit rien.



L'équité, c'est donner en fonction des besoins propres à chacun, ce qui suppose d'ajuster constamment en fonction de besoins différents d'une personne à l'autre. Ici, tout le monde voit, mais personne n'a le même nombre de caisses.



L'inclusion, c'est prévoir un environnement de base ajusté si bien que tous en bénéficient sans exception.

© Mélite Lychee

Michèle Mazeau synthétise cette distinction parfaitement : « La nécessaire et juste prise en compte du handicap nécessite de réduire les obstacles auxquels se heurte l'enfant, obstacles que ne rencontrent pas les autres élèves : c'est une position d'**équité**, de justice, qui vise à rétablir **l'égalité des chances** (et non **l'égalité de traitement**)⁴⁰. »

Plutôt que de différencier en fonction de chacun, il s'agit de concevoir un environnement inclusif dès le départ, adapté et accueillant pour tous : « Bâtir une école plus inclusive constitue un enjeu fondamental d'équité. Rendre accessibles les savoirs et la connaissance bénéficie à tous les élèves, avec ou sans besoin particulier, reconnu ou non en situation de handicap⁴¹. »

38. « Bienvenue à tous, vraiment tous », *Télérama*, « Sortir », 28 août 2024, p. 5.

39. Voir <https://www.10doigtsencavale.com>

40. M. Mazeau, *Dys : autonomes avec les aides numériques*, Paris, Retz, 2025 p. 13.

41. Cf. Eduscol : Actualité - série « Perspectives sur l'école inclusive » consulté le 28.04.25 : https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive?fbclid=IwY2xjawHH6yRleHRuA2FlbQlXMAABHZPn_bHrkWUvblcuqyQ4wxWryDzWVUdduPCVKaTiooXQw4Oxm5Au3rf-iQ_aem_vlbbdBWUmyC8VXMD51JUxw

S'adresser à tous

Dès l'origine de la collection, C.L.É.O. a eu l'ambition de **prendre prioritairement en compte les élèves les plus en difficulté tout en s'adressant à l'ensemble de la classe**. Comme dit p. 37, cela ne revient pas à simplifier ou à niveler les exigences vers le bas : 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. 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 obstacles⁴². Les séances et les activités qui les composent n'en gardent pas moins un haut niveau d'exigence cognitive.

Par ailleurs, il convient sans doute de revenir sur le vocabulaire employé pour qualifier les élèves. Ci-dessus, l'adjectif « fragile » ne vise pas à essentialiser les enfants ; il renvoie à un moment de difficulté, passager ou non, qui peut être expliqué par un nombre infini de situations. De fait, les enfants dits « les plus faibles », « en difficulté », « à besoins particuliers »... sont extrêmement nombreux.

Voici la liste qu'en dresse la Dgesco en 2003⁴³ : les enfants en situation de handicap, les enfants en difficulté scolaire grave et durable, les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants allophones nouvellement arrivés en France, les enfants malades, les enfants mineurs en milieu carcéral...

En résumé, « le terme d'inclusion n'est pas limité aux publics dits à besoins éducatifs particuliers [...] ni au "handicap"⁴⁴ ». Il concerne tout élève susceptible d'avoir besoin d'un accompagnement, plus ou moins long, afin de surmonter les obstacles qui entravent son parcours d'apprentissage. Cette définition inclusive reconnaît donc la **diversité des profils d'élèves qui peuvent temporairement ou durablement avoir besoin d'aides, d'adaptations, de compensations...** pour développer pleinement leur potentiel.

C'est à eux comme à tous leurs pairs que *Le Monde de Cléo* s'adresse.

Approcher au plus près de la conception universelle des apprentissages (CUA)

Dérivée de « l'Universal design⁴⁵ », inspirée par l'architecture, la conception universelle des apprentissages (CUA) est une **approche pédagogique visant à rendre les apprentissages accessibles à tous dès le départ** plutôt que de faire des ajustements continuels selon les besoins des élèves après coup et donc multiplier ce que Sylvie Cèbe appelle des « bretelles ou des ceintures⁴⁶ » : « On conçoit dès le départ des séances et des dispositifs pédagogiques qui incluent les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit de réfléchir en amont à ce qu'on peut offrir comme aide, en collectif, pour que tous les élèves puissent bénéficier de la séance⁴⁷. »

Il s'agit de partir des besoins partagés des élèves et de viser l'accessibilité globale de l'environnement d'apprentissage.

Dans le schéma ci-contre, voici résumés quelques grands principes de la CUA et les modalités de déclinaison présents dans *Le Monde de Cléo*.

42. La différenciation s'applique alors pour les enfants qui, à un moment ou à un autre, peuvent être plus avancés. C'est à eux que s'adressent les activités « Pour aller plus loin », disponibles sur le site compagnon, qu'ils peuvent en général gérer en autonomie.

43. <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers.html>

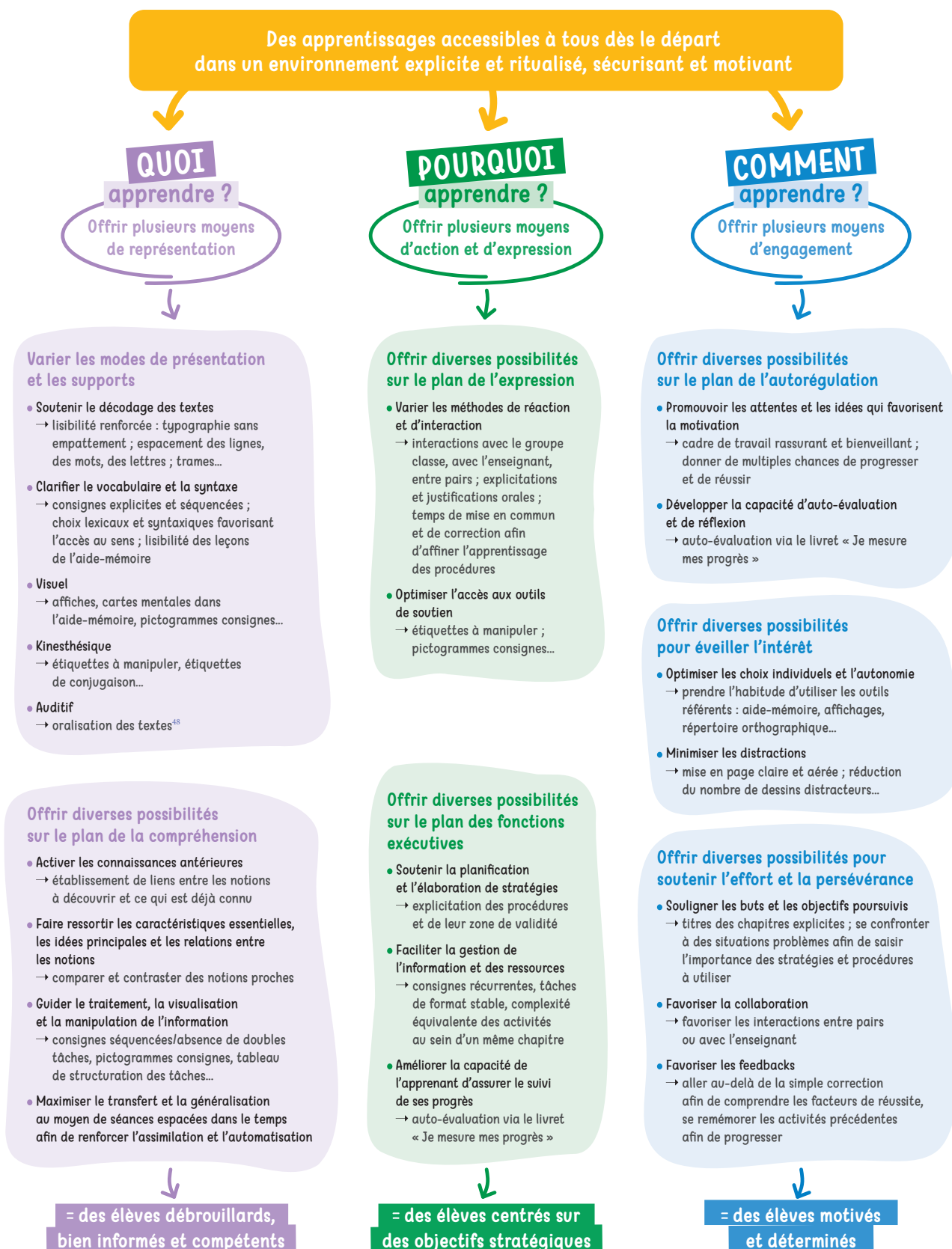
44. P. Fenoglio, « L'éducation inclusive et numérique : quelles convergences ? », *Dossier de veille de l'Ifé*, n° 146, janvier 2024, p. 2-3 (Edu-inclusive-et-numerique-IFE.pdf)

45. Terme utilisé dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006).

46. Article initialement publié dans *le Café pédagogique* en janvier 2022 : accessible ici : <https://domomir.tumblr.com/post/674794856597651456/sylvie-c%C3%A8be-une-didactique-inclusive-avec-la>

47. *Idem*. À noter que Sylvie Cèbe parle plus précisément de « conception universelle de l'enseignement » (CUE). En effet, « elle s'adresse aux enseignants et aux concepteurs d'outils pédagogiques ». Voir <https://clairelommeblog.fr/2025/06/08/la-cue-version-cebe/>

La conception universelle des apprentissages (CUA)⁴⁷ & Le Monde de Cléo



48. Inspiré de Wakeeld, MA, CAST, Universal Design for Learning guidelines version 2.0. © 2011. Voir : www.cast.org, www.udlcenter.org & Guidelines_JAN2011_3_french

49. Option à venir.

Les choix du *Monde de Cléo* : favoriser la lisibilité et l'accessibilité cognitive

Outre la réorganisation de la maquette afin de permettre un parcours linéaire dans le fichier ou le manuel, *Le Monde de Cléo* reprend un grand nombre des adaptations réalisées pour la version *C.L.É.O. Dys / École inclusive*. De fait, à cette occasion, les activités d'origine avaient déjà été repensées dans un souci d'**accessibilité cognitive** et de lisibilité pour tous, le fond et la forme s'enrichissant mutuellement.

Les options choisies, qu'elles s'inspirent de ce qui avait été fait lors de l'édition précédente ou qu'elles soient inédites, visent à **favoriser les apprentissages de tous et à alléger la charge cognitive de chacun**.

De fait, comme le rappelle André Tricot, cette dernière correspond à la « quantité de ressources cognitives investies par un individu lors de la réalisation d'une tâche. Elle dépend de la complexité de la tâche (le nombre d'éléments à traiter et à mettre en relation), des ressources de l'individu (ses connaissances à propos de cette tâche) et de la manière dont la tâche est présentée⁵⁰ ». Dit autrement, quand on apprend, le cerveau fait face à trois types de charges⁵¹ :

- **La charge intrinsèque** : c'est l'effort lié à la difficulté même de ce que l'on doit apprendre. Plus une tâche est complexe, plus cette charge est importante.

- **La charge extrinsèque** qui renvoie à tous les éléments inutiles qui déconcentrent (images décoratives, mises en forme compliquées, informations superflues...). André Tricot signale ainsi « maints supports scolaires (manuels, fiches) [qui] comportent des images, des liens hypertexte, des différences de typographie qui constituent autant d'exemple d'informations parasites par rapport à la tâche à accomplir⁵² ».

- **La charge d'apprentissage** : c'est l'effort que fait le cerveau pour intégrer les nouvelles informations et les transformer en connaissances durables.

Si trop d'effort est consacré aux deux premières charges, les ressources cognitives risquent de manquer pour la troisième, qui consiste à... apprendre : « Comme notre capacité à traiter l'information est limitée, si le moyen est trop exigeant, il n'y aura peu ou pas de ressources pour apprendre⁵³. »

Les choix du *Monde de Cléo*

Consignes

Les consignes sont écrites avec le souci constant d'être explicites et claires :

- Un **verbe à l'impératif** indique précisément la tâche à effectuer (*écris, complète, entoure...*). L'aspect technique de la tâche est bien distinct de l'objet d'apprentissage (présent dans le titre du chapitre, par exemple p. 70 « J'explore des familles de mots : les préfixes »). Le coût cognitif que représente la consigne doit être aussi peu élevé que possible afin de focaliser l'attention sur l'objectif poursuivi. Pour rappel, les consignes sont récurrentes pour chaque chapitre ; ce coût est donc diminué pour les activités qui suivent.

50. <https://synapses-lamap.org/2020/01/07/interview-quest-ce-que-la-charge-cognitive/>

51. Voir J. Sweller, J. J. G. van Merriënboer et F. Paas, « Cognitive architecture and instructional design », *Educational Psychology Review*, 10(3), 1998, p. 251-296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205> ;

J. Sweller, J. J. G. van Merriënboer et F. Paas, « Cognitive architecture and instructional design: 20 years later », *Educational Psychology Review*, 31(2), 2019, p. 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

52. *Idem*.

53. *Idem*.

1 J'explore des familles de mots : les préfixes

Pour s'entraîner

1 2 3 4 5

► Complète les phrases avec un mot de la même famille que les **mots roses**.

- Maman avait **emballé** le cadeau, et moi je l'ai _____.
- Ma sœur joue à l'**extérieur**, et moi à l' _____.
- Un taille-crayon, c'est très **utile**,
mais un taille-stylo, c'est complètement _____ !
- J'avais **accroché** un beau poster au mur, mais il s'est _____.
Il faudra que je le _____.

– **Lorsque plusieurs tâches sont à effectuer, nous avons opté pour une présentation séquentielle.** La consigne est ainsi rédigée en étapes, chacune de ces étapes se trouvant sur une ligne distincte. L'objectif est ici de viser une mobilisation effective de la mémoire de travail (suppression des doubles tâches très difficiles à réaliser pour tout un chacun) et de favoriser l'attention.

4 Je comprends ce qui est « caché » dans un texte

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29

► Lis attentivement le texte pour bien comprendre.

Comme la nuit tombait, il étala les peaux de bêtes au sol et se coucha près du feu.
Il voyait, par l'entrée de la grotte, les étoiles scintiller.

► Réponds à la question.

- De qui parle ce texte ? _____

► Dans le texte, souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

Illustrations et distracteurs

Les pages ne sont pas saturées d'informations inutiles et le nombre de **distracteurs** (mascottes, dessins strictement illustratifs...) est minimisé. De fait, « toutes les sources inutiles nuisent à l'apprentissage⁵⁴ ». Sont concernées, en particulier, les images décoratives qui « n'améliore[nt] pas le traitement ou la récupération de l'information textuelle par les élèves »⁵⁵. Tout excès d'informations à inhiber consomme excessivement les ressources attentionnelles (non illimitées) et contribue à ralentir, voire à détourner des tâches à effectuer.

Typographie

Aucune typographie n'ayant jamais fait la preuve de son efficacité pour un trouble ou un autre⁵⁶, il n'a pas été question de choisir une typographie trop spécifique. Les empattements sont des légères extensions ajoutées à l'extrémité des lettres. Pour l'orthophoniste et linguiste Rosine Santos, certains lecteurs pourraient avoir de la difficulté à distinguer ces ajouts non pertinents d'autres éléments graphiques indispensables.

54. A. Tricot, « Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique », *Raisons éducatives*, 25(1), 2021, p. 141-162. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0141>.

55. J. R. Levin et R. E. Mayer, « Understanding illustrations in text », In B. K. Britton, A. Woodward et M. R. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* 1993, p. 95-113.

Lawrence Erlbaum Associates, Inc., cités par Julia Chautant, « L'attitude des enseignant-es au regard d'un manuel adapté aux besoins particuliers des élèves (C.L.É.O. Dys) », Master sciences de l'éducation parcours scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, 2022-2023, p. 43.

56. Voir, entre autres, le site : romy.tetue.net

Par exemple : la **hampe** du « h » est un élément pertinent, permettant de le distinguer du « n », mais les **empattements** que lui ajoute la police Times ne le sont pas :



Il peut être compliqué pour les enfants d'« accepter et [de] retenir tout un jeu d'équivalences pour une même lettre, et que certains détails graphiques, pertinents pour opposer certaines lettres, seront ravalés au rang de simples fantaisies dans d'autres lettres⁵⁷ ». Parmi les typographies dites « sans Sérif » ou « sans empattements », qui permettent une meilleure discrimination des caractères, la **police Tahoma** a été choisie après différents tests.

Du fait des difficultés des enfants dyslexiques à « segmenter la chaîne graphique en lettres surtout si celle-ci est écrite en lettres cursives⁵⁸ », l'utilisation de la **police cursive** a également été limitée. Elle reste cependant présente ponctuellement dans les fichiers et les manuels de la collection, en particulier lorsque des mots sont à compléter ou à recopier.

5 J'utilise l'infinitif et le participe passé

Complète les phrases avec le verbe à l'**infinitif (-er)** ou au **participe passé (-é)**.

- L'avion va décoll.
- L'avion a décoll !

- Elle m'a téléphon.
- Tiens, un message de Léa ! Je vais lui téléphon.

Quand on utilise le **participe passé**, c'est que l'action est **déjà passée**.

Organisation de l'espace

Le nombre d'activités par page est limité et la mise en page aérée.

– L'**interlignage**, l'**interlettrage** et les **intermots** désignent les espaces entre les lignes, les lettres et les mots. **Ils sont légèrement augmentés dans Le Monde de Cléo afin de pallier un encombrement visuel excessif et ainsi de favoriser la lisibilité et le confort de lecture.** Différentes études témoignent en effet de l'influence de ces paramètres sur la vitesse de lecture⁵⁹. Marco Zorzi et Johannes Ziegler ont ainsi montré que la seule augmentation de l'espacement des lettres permet aux enfants porteurs d'un trouble du langage écrit de lire 20 % plus vite avec deux fois moins d'erreurs⁶⁰. **Parce que le lien est établi entre encombrement visuel et vitesse de lecture, cela profite à l'élève en difficulté comme à l'élève sans difficulté.**

57. R. Santos, « La composante visuelle dans les dyslexies développementales : interprétations, remédiations », *Glossa* 80, 2002, p. 28-43, citée par V. Klein, *Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques*, Sciences cognitives. 2010, p. 53. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01302521v1>

58. V. Klein, *op. cit.*

59. Voir, en particulier : pour l'interlignage, G. Ambrose et P. Harris, « Typographie, l'organisation, le style et l'apparence des caractères typographiques » Éditions Pyramid, 2008 ; pour l'interlettrage, D. Yu, S.-H. Cheung, G. Legge et S. Chung, « Effect of letter spacing on visual span and reading speed », National Institute of Health, Bethesda, États-Unis, 2009.

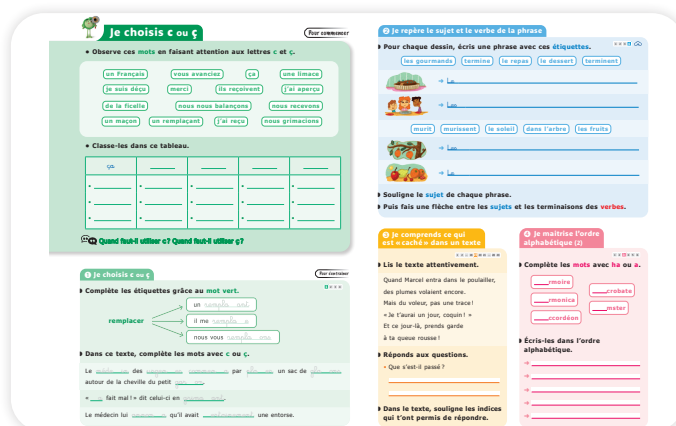
60. <http://sciencesetavenir.nouvelobs.com/sante/20120605.OBS7511/dyslexie-espacer-les-lettres-pour-mieux-lire.html>

- Les **phrases et les textes ne sont pas justifiés** (alignés à droite et à gauche), mais « fer-rés » (alignés seulement à gauche) afin que les espaces interlettres et les intermots soient toujours identiques. On évite ainsi la fatigue en lien avec les efforts d'accommodation, les blancs inconstants fatiguant les yeux.
- Les **rhèmes** (ou unités signifiantes de la phrase scandant cette dernière en groupes de sens bien identifiés) ont été respectées et non coupées.

Couleurs & formes

Un travail a été fait sur le **contraste** (différence entre la couleur du texte et celle du fond) :

- Les activités de chaque domaine (**compréhension**, **vocabulaire**, **grammaire**, **orthographe**) sont présentées sur un fond de couleur différent, ce qui permet de bien les identifier.

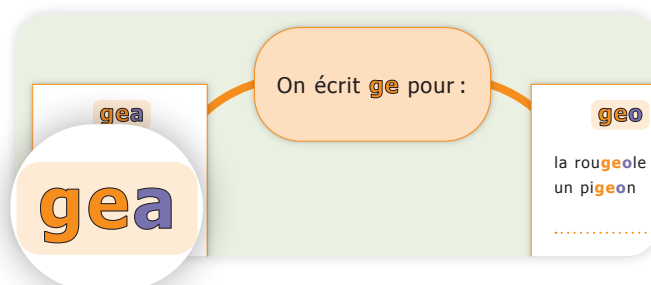


- Des **trames légèrement colorées, parfois alternées**, soutiennent le parcours de l'œil et le reposent. La visibilité et donc la lisibilité y gagnent.



- Le **daltonisme**, ou déficience de la perception des couleurs, touche principalement les garçons (8 % vs moins d'1 % des filles) et passe souvent inaperçu⁶¹. Nous avons pris soin :

→ d'**ajouter des filets noirs** autour de certaines lettres de couleur à mettre en valeur afin qu'elles ne se confondent pas avec le fond ;



61. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/daltonisme/3-heredite-du-daltonisme/>

→ de **renforcer les indices couleur** que nous donnons pour catégoriser les classes et les fonctions grammaticales par des symboles visuels (cadres continus, pointillés, vagues...).

CODE COULEUR	
Classes grammaticales noms et pronoms sujets : bleu verbes : rouge adjectifs : vert déterminants : marron affixes : gris clair adverbes : gris foncé	Fonctions grammaticales sujet : bleu verbe : rouge complément : vert

– L'ajout de ces symboles visuels (cadres pointillés...) est également repris et complété dans les activités qui requièrent une reconnaissance des couleurs.

2 Je comprends de qui on parle

Lis le texte.

Romane a deux chatons, Mistigri et Minou.
Elle adore s'occuper d'eux et les regarder jouer.
Mistigri est le plus coquin des deux, mais son frère est le plus gourmand !
Chaque soir, quand elle rentre de l'école, ils apparaissent aussitôt
et viennent se frotter contre les jambes de leur petite maîtresse.

Colorie les mots entourés :

- en vert s'ils désignent les deux chatons
- en jaune s'ils désignent Minou
- en bleu s'ils désignent Mistigri
- en rose s'ils désignent Romane

N. B. : Pour les nombreuses activités demandant de colorier certains items dans différentes couleurs, il est conseillé, pour prévenir toute difficulté en lien, par exemple, avec un éventuel daltonisme, de coller le nom des couleurs en amont sur les feutres/crayons de couleur⁶².

– Les **espaces d'écriture** sont allégés (il n'y a pas de lignages Séyès, visuellement très chargés⁶³, mais un lignage clair).

3 Je comprends les réactions des personnages

Lis attentivement le texte.

« Hugo, où est ton cahier du jour ? »
Hugo, l'air très embêté, se mit à fouiller longuement dans son sac,
puis dans son casier, et finit par relever la tête en haussant les épaules.

Réponds aux questions.

- Qui a posé des questions à Hugo ? _____
- Pourquoi Hugo hausse-t-il les épaules ? _____

62. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Daltonisme.pdf

63. Pour M. Mazeau et G. Loty : « La suppression des interlignes (type Séyès) peut soulager des élèves qui présentent des difficultés à maîtriser la taille des lettres ou qui ne parviennent pas à distinguer la ligne principale des interlignes. », *Dys : Outils et adaptations dans ma classe*, Retz, 2023, p. 96.

Pour aller plus loin

Bien sûr, il est extrêmement difficile de répondre, à fortiori avec des ouvrages imprimés, aux besoins de tous.

Le site compagnon (<https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>) propose plusieurs dispositifs en sus. 

Du côté visuel

— Afin de focaliser sur une activité sans se laisser perturber par l'encombrement perceptif que représentent les autres activités de la double page, il peut être utile de cacher la page non travaillée ainsi que les activités qui se trouvent à proximité.

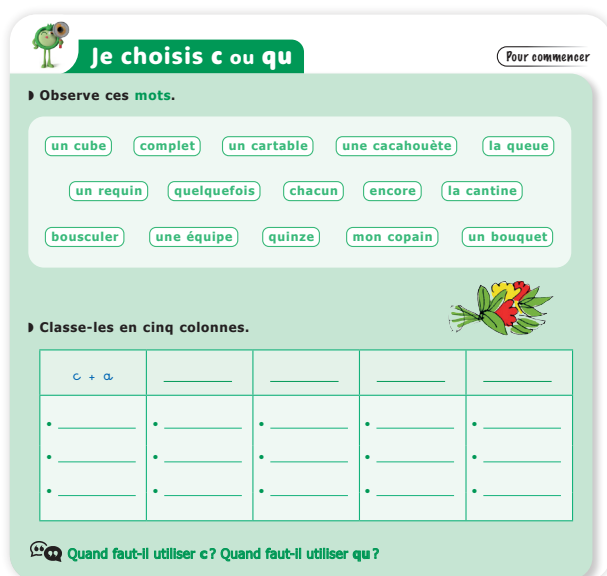
— Afin d'éviter des sauts de ligne et de centrer son attention sur des phrases ou des segments de phrases, des **guides de lecture** à évider sont disponibles.



Du côté de la manipulation

Pour les enfants qui n'ont pas automatisé la tâche fine et complexe qu'est le geste d'écriture ou pour ceux qui sont tout simplement aidés dans leur recherche par la manipulation, des **étiquettes** (syllabes/mots/phrases) sont également disponibles sur le site compagnon.

Elles peuvent être collées sur les espaces de réponse ou favoriser une entrée kinesthésique, associant mouvement et réflexion, utile à un grand nombre d'élèves. Elles facilitent en effet la mise en place d'une démarche de solution via des essais-erreurs très efficace pour certains.



Je choisis c ou qu Pour commencer

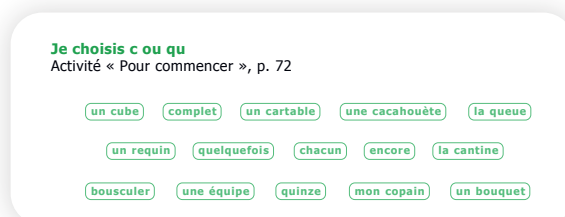
Observe ces mots.

un cube complet un cartable une cacahouète la queue
un requin quelquefois chacun encore la cantine
bousculer une équipe quinze mon copain un bouquet

Classe-les en cinq colonnes.

c + a				
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•

Quand faut-il utiliser c ? Quand faut-il utiliser qu ?



Je choisis c ou qu
Activité « Pour commencer », p. 72

un cube complet un cartable une cacahouète la queue
un requin quelquefois chacun encore la cantine
bousculer une équipe quinze mon copain un bouquet

Du côté de la compréhension

La compréhension, le **traitement et la réalisation des consignes** peuvent poser des difficultés à un certain nombre d'enfants, à besoins particuliers mais pas seulement (en situation de double tâche lorsque, par exemple, le décodage n'est pas automatisé ; avec des fonctions exécutives fragiles ; en surcharge cognitive, etc.).

Cela concerne les consignes complexes, mais pas seulement.

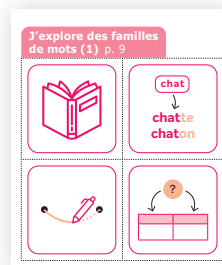
La consigne « Souligne le verbe en rouge », simple en apparence, demande à l'enfant de faire trois choses :

- chercher/trouver le verbe ;
- le souligner... ;
- ... en sélectionnant la bonne couleur, le rouge.

La compréhension, le traitement et la réalisation des consignes passent ainsi par **plusieurs étapes qu'il peut être utile de décomposer**.

Sur le site compagnon, pour chaque notion (pour mémoire, toutes les activités d'une même notion, sauf exception, ont la même consigne), on trouvera une traduction visuelle et séquentielle de la ou des consignes :

— sous forme de pictogrammes ;



— sous forme de tableaux de structuration de la tâche ou plans simplifiés des étapes à effectuer (que l'élève coche au fur et à mesure de son avancée dans la tâche).

Je comprends ce qui est « caché » dans un texte	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire le texte attentivement pour bien comprendre.	☐
2. Lire la ou les questions.	☐
3. Rechercher les réponses en faisant attention aux indices dans le texte.	☐
4. Répondre aux questions.	☐
5. Dans le texte, souligner les indices qui m'ont permis de répondre.	☐

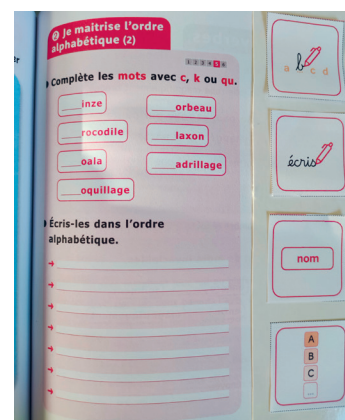
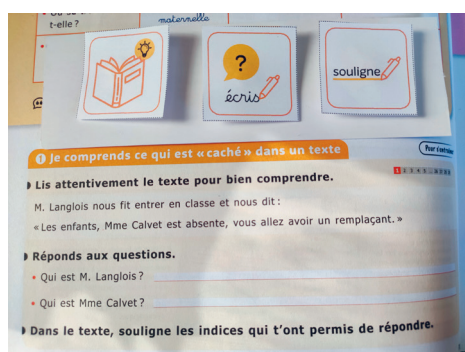
J'explore des familles de mots (1)	
Ce que je dois faire	Vérification
1. Lire les mots à gauche.	☐
2. Lire les définitions à droite.	☐
3. Relier chaque mot à sa définition.	☐
4. Classer les mots dans la bonne colonne : – les mots de la famille de ferme ; – les mots de la famille de fermer .	☐

Pictogrammes consignes

Ces pictogrammes peuvent être une aide à la **compréhension** et/ou une aide à la **planification**. On peut les placer :

— à la verticale, à droite du fichier, et les retourner au fur et à mesure ;

— à l'horizontale, par exemple sur une bande avec scratches (on les enlève au fur et à mesure de leur réalisation).



Tableaux de structuration des tâches ou checklist⁶⁴

Comme pour les pictogrammes, on utilisera ces tableaux selon les besoins de l'élève : le séquentiel complet tel quel (et l'élève coche à côté à chaque fois qu'il a réalisé la tâche) ; ou étape par étape en cachant les étapes qui suivent, etc. (en fonction des besoins de l'élève et de sa familiarité avec la tâche en cours).

64. Voir des exemples ici : <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/espace-ressource.html>

Ces pictogrammes et tableaux visent donc à :

- éviter les situations de double tâche ;
- soulager la mémoire de travail et de faciliter la mobilisation des fonctions exécutives (planification...) ;
- guider les élèves vers plus d'autonomie.

N. B. : Il peut être également intéressant de faire oraliser les consignes : demander à un enfant de la reformuler avec ses mots⁶⁵, se mettre d'accord en groupe-classe, etc.⁶⁶

Pour conclure

Le Monde de Cléo a ainsi pour ambition de permettre :

– à tous les élèves d'apprendre dans des conditions optimales :

- **absence de stigmatisation** : tous les élèves utilisent le même support, évitant ainsi le sentiment d'être différent ou mis à l'écart ;
- **accessibilité universelle** : les adaptations intégrées (police adaptée, mise en page aérée, consignes clarifiées, codes couleurs, etc.) bénéficient à tous les élèves, pas uniquement à un certain nombre plus ou moins catégorisé ;
- **progression optimisée** : les élèves, quels que soient leurs fragilités ou leurs atouts, travaillent plus confortablement et plus rapidement grâce à la lisibilité accrue des supports. Leur concentration, leur compréhension et leur mémorisation en sont renforcées ;
- **sentiment d'appartenance** : le partage d'un support commun renforce la cohésion du groupe-classe.

– à tous les enseignants de gagner en temps et en efficacité :

- un **support unique pour toute la classe** ;
- des **adaptations déjà intégrées** ;
- quand c'est nécessaire, des **options supplémentaires** disponibles sur le site compagnon ;
- une **gestion de classe fluidifiée** : tous les élèves peuvent avancer dans le même fichier, à leur rythme, avec les étayages nécessaires ;
- un **gain de temps** considérable : l'énergie habituellement consacrée à l'adaptation des supports peut être investie plus utilement dans l'accompagnement des élèves.

En proposant cette collection inclusive, notre ambition est de contribuer concrètement à la mise en œuvre d'une école véritablement inclusive, où chaque élève trouve sa place et progresse selon ses possibilités, sans que l'enseignant ne soit amené à un travail d'adaptation permanent.

Cette collection a été expérimentée de nombreuses années. Elle a vécu dans de nombreuses écoles. Cette nouvelle version a été testée et enrichie. Elle le sera encore. Le processus est de longue haleine et nous sommes toujours en recherche des solutions à la fois les plus adaptées et les plus accessibles à tous. C'est pourquoi, **nous sommes plus que jamais à l'écoute des remarques, suggestions d'amélioration** qui peuvent nous être faites.

On peut nous contacter sur :

- le groupe « Le Monde de Cléo » sur Facebook
- le courriel : cleoaccessible@gmail.com

65. J.-M. Zakhartchouk, *Apprendre à apprendre*, Canopé, 2019, p. 47.

66. Voir N. Bouin, « Les dys dans la classe », *Cahiers pédagogiques*, n° 552, avril 2019. « Quand on demande à la classe entière de verbaliser un mode opératoire à partir d'une consigne, on se rend compte que cela rend service à beaucoup d'élèves, et pas seulement aux élèves dys. Ces derniers mettent seulement plus de temps à automatiser ces processus. »