

1

Présentation générale

Au CE1, l'élève se trouve à un moment décisif de sa scolarité : alors qu'il doit conforter ses premières compétences de lecture et d'écriture, souvent fragiles, il lui faut entrer de plain-pied dans l'étude de la langue, c'est-à-dire dans une démarche permettant de prendre de la distance vis-à-vis de la langue pour mieux en comprendre le fonctionnement et mieux l'utiliser. Pour le cycle 2, le socle commun énonce 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 2016

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

Au cycle 2, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maîtrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique.



C.L.É.O. 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 élève** regroupant l'ensemble des activités d'entraînement ;
- de ce **guide pédagogique** détaillé ;
- de **ressources supplémentaires** (affichages référents, aide-mémoire pour l'élève, le mode d'évaluation « Scromatic »...) disponibles dans le CD-Rom joint à cet ouvrage et sur le site compagnon www.cleofrancais.fr



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

- **Compréhension** (informations implicites, chronologie, substituts du nom, marques morphosyntaxiques...).
- **Lexique** (familles de mots, suffixes, polysémie...).
- **Étude de la langue** (le nom, le verbe, l'adjectif la relation sujet/verbe, la phrase...).
- **Orthographe** (rapports graphophonologiques réguliers, orthographe des accords...).

C.L.É.O. 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'écrit, 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 ; une programmation (disponible sur le site compagnon) est d'ailleurs spécifiquement proposée aux cours doubles CE1/CE2, permettant une organisation à la fois rigoureuse et facilitée du travail de l'année.

- une programmation annuelle est proposée (voir fichier de l'élève, pp. 6-7), mais C.L.É.O. permet également de répondre ponctuellement à des problèmes d'écriture ou de lecture qui surgissent au cours de l'année ;
- C.L.É.O. 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 ;
- C.L.É.O. propose une démarche et un cadre de travail à la fois sécurisants et structurants, à raison de deux séances quotidiennes d'entraînement, complétées par des activités régulières de dictée et de copie, et de production d'écrits ;
- C.L.É.O. offre enfin une très large gamme d'activités utilisables dans un grand nombre de situations : enseignants spécialisés des RASED, ULIS-école, mise en place de PPRE, APC, MACLÉ, etc.



Les choix didactiques de C.l.é.o.

Faire entrer, dès le début du CE1, tous les élèves dans l'étude de la langue

Les faibles lecteurs connaissent, le plus souvent, une entrée particulièrement difficile dans l'étude de la langue : confrontés à des problèmes massifs de déchiffrage ayant des conséquences évidentes sur la qualité de leur compréhension, ils sont souvent en retard sur les autres, finissent rarement les tâches proposées par l'enseignant, construisent des stratégies d'évitement ou de contournement des tâches. C.L.É.O. prend en compte les compétences limitées en lecture/écriture de ces élèves et leur permet de ne pas décrocher du reste de la classe : les illustrations sont nombreuses et explicites, le lexique et les thèmes abordés sont accessibles, la longueur des activités est modérée.

Une condition de la réussite : des entraînements systématiques et réguliers

Notre conviction est que l'acquisition des compétences en lecture/écriture passe nécessairement par l'organisation, en classe, d'entraînements systématiques. Progressivement, l'élève apprend à surmonter des obstacles qu'il repère et appréhende de plus en plus finement. Son activité gagne en efficacité et en pertinence à mesure qu'il prend en compte les rétroactions fournies par l'enseignant et le groupe-classe, qu'il augmente son capital de savoirs et de savoir-faire, et qu'il tire parti de l'expérience accumulée.

Impliquer l'élève dans des tâches intellectuelles de haut niveau

Les activités proposées dans C.L.É.O. empêchent les élèves de croire qu'ils peuvent les traiter sans s'y impliquer cognitivement, car elles font réfléchir simultanément, le plus souvent possible, sur le **sens** et sur la **forme** du matériau linguistique et langagier. Elles sont précisément conçues pour rendre très difficile la mise en place de stratégies d'évitement ou de traitement superficiel.

Travailler les compétences sur la durée

C.L.É.O. organise l'entraînement des compétences sur le moyen et le long terme, permettant ainsi aux élèves de s'exercer suffisamment longtemps sans faire varier systématiquement la difficulté des activités, ni leur format. Dans le cas contraire, les plus fragiles d'entre eux ont souvent le sentiment désespérant de n'être jamais à la hauteur, et n'accèdent pas à la familiarité nécessaire permettant de se centrer exclusivement sur l'activité cognitive exigée. Avec C.L.É.O., ils utilisent de mieux en mieux les stratégies, les procédures et les savoirs mis en œuvre, ils confortent leur confiance en eux et en leur capacité de progresser.

Proposer un véritable enseignement de la compréhension

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



La démarche de C.l.é.o.

Faut-il privilégier des activités contextualisées ou décontextualisées ?

Au cours des dernières décennies, on a souvent pu constater que les exercices d'entraînement avaient mauvaise presse. Pour ne prendre qu'un exemple, les programmes de 2002 mettaient en garde les enseignants de cycle 3 en ces termes : « L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs [...]. » C'est pourquoi, de nombreux outils ont fait le choix d'organiser des entraînements dans des environnements langagiers « authentiques », riches et complexes, en s'appuyant principalement sur des textes littéraires.

Cette orientation, qui vise à lutter contre l'écueil d'activités mécaniques et superficielles sur la langue, a cependant ses limites. La difficulté de certaines tâches, leur habillage plus ou moins ludique, ou leur insertion dans un contexte authentique peuvent, en effet, constituer un obstacle à leur lisibilité et à la conscience des enjeux de l'apprentissage. Confrontés à des situations trop complexes, mal définies, faisant appel à des compétences trop diverses, certains élèves ne savent pas toujours ce que l'on attend d'eux. Paradoxalement, la préoccupation généreuse de donner du sens aux apprentissages peut avoir comme conséquence que les élèves ne perçoivent pas l'enjeu du travail en cours : les élèves les plus fragiles dépensent une énergie considérable à tenter de lire et comprendre des textes ardues et souvent longs, ne consacrant qu'une fraction limitée de leur énergie au fait de langue censé être au cœur de l'activité.

À contrario, un enseignement qui ne serait constitué que de tâches microscopiques, subdivisées à l'excès, empêcherait l'élève d'avoir une vision claire des relations qui existent entre des savoirs fragmentaires, ne s'organisant pas en système. L'appauvrissement

exagéré des situations peut conduire les élèves à se méprendre sur la visée de l'activité: réduits à de simples exécutants de tâches qui leur resteraient externes, ils peuvent en venir à s'imaginer que l'on vient à l'école non pour apprendre, mais pour «travailler», pour «faire des exercices». Pour ces élèves certes **actifs**, mais pas réellement **acteurs**, l'organisation des savoirs en système est compromise, autant que les chances de transfert.

Le choix de **C.L.É.O.**

La démarche adaptée consiste à trouver un juste milieu entre ces extrêmes: il s'agit de travailler sur des tâches que l'on peut qualifier de décontextualisées ou, plus précisément, présentées dans le contexte particulier des apprentissages scolaires. Ce choix permet aux élèves de se centrer sur des points précis et de se saisir progressivement de la langue comme d'un objet d'étude, indépendamment des situations diverses où elle peut se déployer. Ce travail d'entraînement ne doit jamais être séparé d'une dimension d'apprentissage stratégique, et l'enseignant comme l'élève, chacun à son niveau, doivent se poser les questions suivantes: **Quel est le domaine de validité de la procédure que j'entraîne? Quelles conditions doivent déclencher son utilisation?**

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

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

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

Un argument souvent entendu à l'encontre d'un entraînement régulier et systématique est qu'il serait facteur de démotivation. Cette opinion va souvent de pair avec celle-ci: les savoirs et les apprentissages scolaires seraient ennuyeux; il faut donc les «habiller» pour que les élèves y consentent. Cette façon de voir s'apparente à un renoncement. Si l'enseignant, ou l'institution scolaire, rejette la forme scolaire, on se demande bien pourquoi l'élève s'y intéresserait! La mission de l'école est pourtant de faire entrer tous les élèves dans la culture scolaire: goût de l'effort, curiosité, soif de comprendre et d'apprendre, plaisir intellectuel de la maîtrise de nouvelles compétences, résistance à la frustration, capacité à différer son plaisir... sont des attitudes que l'école doit et peut construire avec ses propres armes. Il ne s'agit pas d'habiller (ou de maquiller?) le travail scolaire sous des formes attrayantes et trompeuses, mais de le présenter de manière stimulante pour le rendre intéressant pour lui-même et en lui-même.

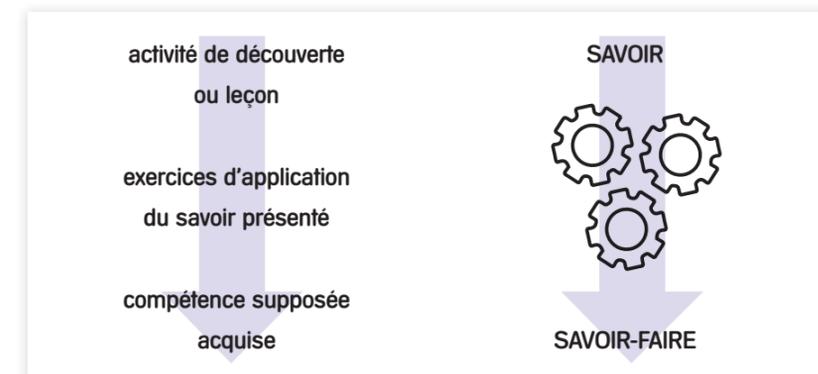
Le choix de **C.L.É.O.**

C.L.É.O. parie sur l'intelligence des élèves, leur astuce, leur capacité à envisager une question sous de multiples facettes, leur détermination à relever des défis. Facilitant l'accès au sens des faibles lecteurs afin de ne pas retarder leur entrée dans l'étude de la langue, C.L.É.O. n'aplanit pas pour autant les obstacles propres à l'activité intellectuelle

spécifiquement visée chez l'élève. Le plaisir de comprendre, de progresser, de réussir tient beaucoup au plaisir de franchir des obstacles.

Quelle différence y a-t-il entre «exercices d'application» et «activités d'entraînement»?

L'exercice d'application suppose généralement une organisation de l'enseignement assez traditionnelle: après une phase de présentation ou de découverte (le plus souvent courte), plus ou moins active, l'élève est censé.e appliquer une règle, une procédure, un savoir:



Pour l'élève, cela suppose:

- qu'une réussite rapide est attendue;
- que l'erreur est plutôt considérée comme un signe d'échec de l'apprentissage;
- que la performance doit atteindre un maximum le plus vite possible.

Le choix de **C.L.É.O.**

Derrière l'idée d'entraînement, il y a une autre conception des apprentissages:



- la situation d'entraînement met l'élève devant un problème: par essais et erreurs successifs, il va mobiliser des procédures et des savoir-faire permettant de résoudre ce problème;
- la performance va s'améliorer progressivement, il est donc prévu de se consacrer à des entraînements de même format sur une longue durée;
- c'est par ajustements progressifs, et non par présentation à priori du savoir, que les compétences s'installent réellement;

- les erreurs, les obstacles à l'apprentissage sont repérés, analysés, et les moyens de les réduire sont explicités;
- c'est au moment où la maîtrise de la compétence est assurée que le savoir, le cas échéant, peut valablement être formalisé et institutionnalisé;
- il faudra plus ou moins de temps, selon les élèves, mais la performance attendue sera au rendez-vous.

Pourquoi les séances consacrées à une même notion sont-elles systématiquement espacées dans le temps?

Bien souvent, les élèves sont soumis à un apprentissage « atomisé » : les connaissances, morcelées à l'excès, 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 est déjà passé à la notion suivante. Chaque jour, une nouvelle leçon, une nouvelle page de manuel tournée... Si cette manière de faire peut à la rigueur convenir aux élèves les mieux adaptés à l'école, elle 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, qui finalement se désinvestissent d'un apprentissage sans cohérence ni continuité à leurs yeux.

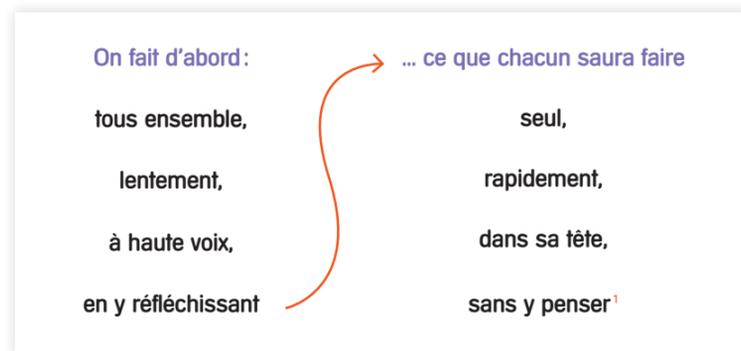
Prenons l'exemple d'une compétence essentielle comme la reconnaissance du verbe. Si, le jour de la « leçon », certains élèves n'ont pas compris comment s'y prendre, quand auront-ils une autre chance de le faire? Si d'autres, bien qu'ayant compris, n'ont pas l'occasion de s'entraîner suffisamment pour asseoir la compétence, que va-t-elle devenir?

Le choix de C.L.É.O.

C.L.É.O. privilégie le principe de la répétition des entraînements sur une période longue. Plus précisément, le choix a été fait de s'éloigner résolument de la succession des traditionnelles « leçons », suivies de leurs exercices d'application.

Dans C.L.É.O., le chantier ouvert à la première séance sera repris quelques jours plus tard, puis la semaine suivante, etc., avec la volonté de créer un « espace de sécurité » aux élèves, favorable aux apprentissages : « 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.

La répétition des séances d'entraînement permet de mieux assurer la maîtrise progressive des apprentissages :



¹ Formule de Patrick Picard.

Nous recommandons, dans la mesure du possible, une programmation qui permette d'espacer progressivement les séances consacrées à une même notion. Par exemple : première séance le jour J, puis à J + 3, J + 7, J + 14, etc.

De cette manière, on consacre d'abord un temps significatif, sur une période courte, à la phase de **découverte** et d'installation d'une procédure nouvelle, puis on favorise la **mémorisation** et l'**entretien de la compétence** sur une durée plus longue.

Quelle différence y a-t-il entre mécanismes et automatismes?

Aussi étonnant que cela puisse paraître, on a longtemps cru que les élèves de cycle 2 étaient trop jeunes pour avoir une authentique activité intellectuelle portant sur le système de la langue. Ainsi, les programmes de 1945 affirmaient : « [...] Dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de mécanisme qu'il faut avoir le courage de reconnaître, et à laquelle il faut, non pas se résigner, mais consacrer volontairement du temps, des efforts et de l'intelligence. Ce n'est pas que le maître doive s'interdire de donner à l'occasion quelques explications sur un fait de langue. Mais c'est à la condition de ne pas faire intervenir trop tôt la réflexion et l'érudition. Elles peuvent gêner l'application des habitudes et des réflexes. »² On le voit, la compréhension du système de la langue n'était pas recherchée. Il s'agissait pour le maître de « monter dans l'esprit des élèves les mécanismes corrects, de telle façon que la réflexion scientifique, quand elle pourra s'exercer, n'ait qu'à suivre l'ordre même du mécanisme pour, en quelque sorte, se retrouver elle-même ». L'activité de l'élève consistait donc principalement en la mémorisation par cœur de règles appliquées sans les comprendre.

Cette conception d'un apprentissage mécanique et superficiel est aujourd'hui largement nuancée³. On sait, en effet, que pour que des apprentissages engendrent une mémorisation de bonne qualité et permettent un meilleur transfert des compétences, ils doivent faire appel à la compréhension des connaissances et à leur organisation en un système cohérent.

Tout indique par ailleurs que la compétence de l'expert ne peut s'installer sans un entraînement signifiant, c'est-à-dire qui s'appuie sur le sens et la compréhension profonde de la situation. En orthographe, en particulier, les automatismes sont toujours le résultat d'une construction mentale, d'une activité cognitive authentique. Un apprentissage mécanique reste donc fragile en mémoire, peu mobilisable dans des contextes divers et donne souvent lieu à des « surgénéralisations » d'emploi de procédures. Une compétence automatisée est stable en mémoire, peu coûteuse à mobiliser, et s'applique le plus souvent à bon escient, sans contrôle volontaire. Il n'en reste pas moins que la compétence orthographique n'est jamais totalement automatisée, un « module de contrôle » doit rester en alerte afin d'exercer une vigilance en arrière-plan.

N'est-il pas paradoxal qu'un apprentissage signifiant, faisant appel à la compréhension, ait comme objectif... la création d'un automatisme?

Sans les nombreux automatismes sur lesquels le lecteur/scripteur s'appuie pour gérer les tâches dites de « bas niveau » (décodage, récupération en mémoire des formes connues, gestion du geste graphique ou du clavier, correction orthographique, etc.),

² Programme des écoles primaires élémentaires, Arrêté du 17 octobre 1945.

³ C. Brissaud, D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*, Paris, Hatier, 2012.

il nous serait tout simplement impossible de lire ou d'écrire: notre attention consciente serait constamment sollicitée par de multiples tâches, rendant l'accès au sens ou la mise en texte hors de portée.

L'esprit humain a heureusement cette faculté d'automatiser, de compiler les procédures. Cette automatisation libère notre mémoire de travail, mais elle n'est possible qu'au prix d'entraînements suffisamment nombreux et porteurs de sens.

Le choix de C.L.É.O.

C.L.É.O. propose des tâches permettant d'amorcer cette automatisation en évitant autant que possible que l'élève ne puisse s'y consacrer que superficiellement.

Faut-il maintenir les exigences pour les faibles lecteurs?

Au CE1, il peut être tentant d'aménager les activités des faibles lecteurs: les enseignants se demandent parfois s'il ne vaut pas mieux différer l'entrée dans l'étude de la langue et dans la compréhension, de manière à se focaliser sur les compétences de déchiffrage. Cette option didactique nous semble contreproductive:

- Elle tend à maintenir, plus ou moins consciemment, les faibles lecteurs dans un statut d'élèves en difficulté, pour lesquels les attentes de réussite sont moins fortes que pour les autres élèves.
- L'aménagement excessif des tâches, le nivèlement des difficultés potentielles, l'allègement de l'implication intellectuelle, pourtant destinés à aider ces élèves, conduisent à un engagement moins important de leur part: les tâches qui leur sont présentées, moins stimulantes, sollicitent moins leur intelligence, et peuvent mener à un désintérêt ou à un désinvestissement.

Le choix de C.L.É.O.

Le choix de C.L.É.O. est donc clairement de ne pas retarder l'entrée dans l'étude de la langue de ces élèves, en s'appuyant sur un certain nombre de paramètres:

- le choix d'activités nombreuses, mais courtes;
- la présence de nombreuses illustrations visant à réduire les difficultés de lecture sans réduire l'exigence de compréhension et d'investissement dans la tâche;
- l'attention à utiliser principalement un lexique et des domaines de référence accessibles à la majorité des élèves, même ceux ayant peu de connaissances sur le monde;
- le choix également de faire comprendre aux élèves qu'on croit en leur réussite à tous, sans exception. On sait l'importance de ces convictions portées par les enseignants dans les parcours des élèves.

Ne serait-il pas judicieux de démarrer les activités d'entraînement systématique plus tard dans la scolarité?

Une étude relativement récente⁴ indique à quel point l'automatisation des compétences de base (dont font partie l'orthographe, le calcul mental et les facultés d'attention/compréhension) constitue un socle décisif pour les apprentissages ultérieurs: l'absence de ce socle hypothèque la suite de la scolarité, et c'est bien avant le cycle 3 qu'il faut équiper les élèves de ces compétences, car le défaut d'automatisation des procédures dites de «bas niveau» pénalise grandement le développement des compétences plus élaborées. Des activités d'entraînement systématique ont donc toute leur place au cycle 2. Il ne s'agit pas pour autant d'imaginer que les compétences de base en lecture/écriture seront toutes automatisées en fin de cycle 2! Ces processus d'automatisation sont, on le sait, longs et coûteux. On peut escompter toutefois qu'il y a plus de chance qu'ils se mettent en place efficacement s'ils sont introduits suffisamment tôt dans la scolarité.

Cela signifie-t-il que, pour être explicite, l'enseignement passe nécessairement par des leçons?

Dans C.L.É.O., il arrive que l'apprentissage commence effectivement par une «leçon», ou par une démonstration (ainsi, le chapitre sur l'accent aigu commence par une modélisation de la procédure, voir fichier de l'élève, pp. 135-136, et guide pédagogique, pp. XX), mais ce n'est pas le cas le plus fréquent.

Il arrive également que l'entrée dans une notion s'appuie sur l'apprentissage par découverte (ainsi, la collecte de formes conjuguées organisée sur plusieurs semaines, dans le chapitre «J'apprends à conjuguer les verbes au présent», pp. 80-88 du fichier de l'élève et pp. XX du guide pédagogique). Ce type d'apprentissage a toutefois un écueil principal, qui réduit son usage dans la classe au quotidien: il est très coûteux en temps, et les situations de recherche ouverte s'avèrent parfois improductives, pouvant également mener à une démotivation des élèves.

Les compétences des élèves se construisent dans le va-et-vient constant entre, d'une part, l'activité d'enseignement et de médiation assurée par l'enseignant, et, d'autre part, l'activité d'apprentissage de l'élève. Ces compétences s'affinent très progressivement, deviennent de plus en plus pertinentes, s'organisent dans un système de plus en plus cohérent, et leur champ d'application est de mieux en mieux délimité. C'est la circulation entre l'activité propre de l'élève et la rétroaction de l'enseignant ou du groupe-classe, qui permet à l'élève de procéder à ces ajustements successifs.

Le choix de C.L.É.O.

L'intérêt d'activités d'entraînement décrochées des diverses activités de lecture et d'écriture est qu'elles permettent un travail d'explicitation et de centration sur certaines notions précisément en jeu. Elles constituent ainsi un point de repère important (dans l'emploi du temps, ou par l'usage ritualisé du fichier) signalant des activités centrées sur le système et les structures de la langue.

Un enseignement explicite a une double visée: il s'agit certes d'expliquer des notions, des savoirs, mais aussi d'interroger l'activité intellectuelle nécessaire pour parvenir à la compétence visée. Beaucoup d'élèves s'en remettent à leur enseignant quand une difficulté

⁴ S. Morlaix, B. Suchaut, «Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège: une analyse empirique des évaluations nationales», *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 68, mai 2007.

surgit: comment écrire tel mot, corriger telle erreur? Si l'enseignant répond au coup par coup, la mobilisation intellectuelle de l'élève portera non pas sur une procédure, mais sur la mémorisation à court terme de la réponse donnée. Ces élèves ne savent pas ou peu gérer les obstacles qui se présentent à eux en situation de lecture ou d'écriture, et n'ont guère confiance en leurs propres ressources pour les surmonter.

L'explicitation permet également aux élèves d'avoir une vision plus juste, plus appropriée, de la signification des tâches qu'ils sont en train d'accomplir: ainsi, ils s'engagent dans une activité d'entraînement avec plus de chances de mémorisation de la procédure et de son transfert. Une tâche faite mécaniquement, sans contrôle effectif de son activité, sans compréhension profonde de la portée de son action ne produit pas d'apprentissage réel.

L'explicitation permet enfin l'organisation de moments métacognitifs sur le savoir en cours d'apprentissage: on peut le relier à des activités de découverte ou d'entraînement qui ont précédé, on peut décrire ce que permettra de réussir l'acquisition d'un savoir, bref on peut mettre un peu de distance entre la tâche elle-même et le savoir objet de la tâche. L'explicitation, plus généralement, permet aux élèves d'acquérir une vision plus exacte de leur place et de leur rôle à l'école. Les élèves qui réussissent savent que ce qu'on attend d'eux est avant tout une authentique implication intellectuelle, et non le simple respect d'exigences comportementales «de surface», telles qu'écouter l'enseignant, lever le doigt, rester calme, ou ne pas bavarder.



La démarche: un exemple

Prenons pour exemple l'activité suivante, tirée du chapitre «J'accorde et le verbe avec le sujet» (fichier de l'élève, pp. 63-67).

Observe les dessins attentivement.
Puis écris les phrases qui leur correspondent en choisissant les mots qui conviennent.

1

Il Ils regarde la télévision.

Elles Elle regardent

date :

Une approche traditionnelle, centrée sur la transmission de connaissances par l'enseignant, consisterait à présenter d'abord les règles d'accord:

- si le pronom est au singulier (il ou elle), le verbe est au singulier (terminaison -e);
- si le pronom est au pluriel (ils ou elles), le verbe est au pluriel (terminaison -ent);

ou même, d'une manière encore plus elliptique: «Le verbe s'accorde avec son sujet.»

En commençant par cette présentation, l'enseignant prive ses élèves de l'opportunité de s'emparer réellement de ce qui pose problème: il n'y a pas, pour reprendre l'expression de Guy Brousseau, de «dévolution du problème⁵». L'activité de l'élève risque grande-

⁵ G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

ment d'être centrée sur une tâche qui lui reste externe, qu'il ne maîtrise que de manière superficielle, et qu'il doit résoudre au moyen de notions floues et d'une terminologie qu'il ne possède pas encore... La leçon ainsi organisée risque fort de répondre à une question... que l'élève n'a pas eu le temps de se poser.

Le choix de C.L.É.O.

La démarche proposée par C.L.É.O. est différente.

La première séance (mise en situation) a pour but de permettre la mobilisation de certaines connaissances implicites ou partielles, ainsi que la prise de conscience de l'existence d'un problème (dans cette séquence, la relation sujet-verbe).

C'est la première activité de la série, sur le fichier, qui constitue ici **la situation de départ**. On lit donc la consigne, on s'assure de sa compréhension, puis les élèves se mettent au travail individuellement. L'écriture de phrases correspondant aux illustrations les met devant une tâche à leur portée, mais dont ils ne distinguent sans doute pas d'emblée toutes les implications: ils sont ainsi confrontés à un problème concret (quels mots choisir parmi ceux qui sont proposés?) qu'ils sont plus ou moins capables de résoudre en utilisant leurs savoirs implicites ou antérieurs sur la langue. Chez la plupart des élèves, mais à des degrés divers, les étiquettes proposées vont déclencher une première problématisation (comment choisir entre *il* et *ils*, entre *regarde* et *regardent*?)

À l'issue de la phase de travail individuel sur le fichier, voici ce que quatre élèves ont produit pour la première phrase:

– Albert: «*Ils regarde la télévision.*»

Albert semble avoir une connaissance implicite de l'emploi des pronoms sujets, mais il n'a pas conscience d'un phénomène d'accord s'étendant au verbe. Il n'a d'ailleurs peut-être pas identifié que le mot «regarde» est un verbe. Il a donc pour l'instant une conscience partielle des phénomènes d'accord, sur laquelle l'enseignant pourra s'appuyer afin de l'étendre.

– Babette: «*Il regarde la télévision.*»

Babette ne semble avoir aucune conscience claire des accords ici en jeu. Elle part de plus loin qu'Albert, et aura sans doute besoin de davantage de médiation, d'explicitation, d'entraînement que d'autres élèves de sa classe. La première étape de ce cheminement vers la compétence consistera à prendre conscience que certains mots suivent des règles «pour les yeux», qu'on ne perçoit pas toujours à l'oral... La mise en commun qui suit le travail individuel, la confrontation des explicitations, la validation ou l'invalidation par l'enseignant et par la classe de certains choix y contribueront.

– Chloé écrit: «*Ils regardent la télévision.*»

Chloé semble avoir compris les enjeux de la tâche, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'ait pas besoin d'entraînement pour automatiser cette compétence. Elle sera invitée à expliquer, avec ses mots, sa manière de procéder, et fera ainsi profiter les autres élèves de son expertise naissante.

– Karim écrit: «*Elle et il regardent la télé.*»

Karim est confronté à un problème que l'enseignant.e n'avait peut-être pas envisagé: alors que, dans son usage quotidien de la langue, le fait que le pronom «ils» puisse désigner «il + elle» ne lui pose aucun problème, cette situation scolaire particulière le laisse perplexe. L'organisation de la tâche lui permet, pour la première fois peut-être, d'appréhender consciemment cette réalité linguistique. Cette mise à distance, cette prise

de conscience explicite du fonctionnement de la langue est une condition impérative de la maîtrise de la langue, et même si Karim s'est heurté à cet obstacle qu'il n'a pu pour l'instant franchir tout à fait, cette première étape constitue l'émergence d'un problème qui s'est réellement posé à lui. L'action de l'enseignant, sa médiation et son accompagnement n'en seront que plus efficaces.

On le constate, les performances seront donc très disparates lors de cette première activité. Le manque de réussite de certains élèves ne sera pas stigmatisé. Au contraire, l'enseignant insistera sur le caractère « normal » de l'erreur ou de l'échec relatif. Il dira sa confiance dans les capacités de progrès de tous les élèves. L'activité écrite et individuelle, telle qu'elle est prévue dans le fichier, ne doit pas faire oublier que la phase de mise en commun et de correction qui lui succède immédiatement est décisive :

- Elle permet à l'enseignant d'entendre comment les élèves expriment, dans leurs mots, les savoirs qu'ils utilisent plus ou moins implicitement (« "Elles" s'écrit avec un s parce que y'en a plusieurs.» ; « Quand y'a des garçons et des filles, on met "ils". », etc.).
- Certains élèves seront surpris de s'apercevoir que d'autres élèves ont pris en compte des paramètres auxquels ils n'avaient pas prêté attention. Ce sera pour eux l'amorce d'une réflexion féconde.
- Une conclusion, même partielle, de cette activité permettra à l'enseignant de faire le point sur les savoirs et savoir-faire en cours de construction (dont il doit donc conserver une trace) et de se projeter stratégiquement dans l'avenir : quand la classe fera l'activité suivante de ce chapitre, à quoi faudra-t-il faire attention ? Ainsi, d'entraînement en entraînement, tous les élèves sont amenés à cibler précisément les enjeux des tâches proposées et les conditions de leur réussite. L'institutionnalisation des savoirs et des savoir-faire pourra alors se faire avec de meilleures chances de mémorisation et d'emploi ultérieur des compétences construites.

À quel moment proposer la phase de synthèse ?

Le temps de la formalisation des savoirs, de leur institutionnalisation, n'intervient pas lors de la première séance. Il y aurait un risque à plaquer les mots d'une leçon sur l'amorce de la prise de conscience, encore très partielle, d'un phénomène linguistique. Pour beaucoup d'élèves, cette leçon prématurée, apprise par cœur, hypothèquerait le processus d'appropriation individuelle de la notion. C'est pourquoi, dans C.L.É.O., les leçons ne sont données à apprendre qu'après un temps suffisamment long de maturation et d'affinement de la compétence.

Pour cette séquence, qui est constituée de 10 entraînements répartis sur deux mois environ, la mémorisation des savoirs (leçons 20 à 24 de l'aide-mémoire de l'élève) n'interviendra généralement qu'après 4 à 6 séances. Si votre classe peine à maîtriser la relation sujet-verbe, il n'y a pas d'inconvénient à retarder l'apprentissage formel de ces leçons de plusieurs semaines. L'essentiel est que, pour chaque élève, la leçon formalisée fasse véritablement écho aux savoirs et savoir-faire développés, que les mots de la leçon soient compris « de l'intérieur ».



Programmation des activités

La programmation proposée (voir pp. 6 et 7 du fichier de l'élève) organise l'enseignement de manière à permettre l'appropriation des savoirs et savoir-faire sur plusieurs semaines ou plusieurs mois. Le nombre moyen d'activités sur le fichier est de 10 par semaine, soit 2 par jour. À ces activités s'ajoutent des activités de copie et de dictée, deux à trois fois par semaine (voir les propositions d'activités d'entraînement sans le support du fichier, pp. xxx). Cette programmation est bien sûr indicative et sera adaptée aux spécificités de votre classe.

Comment organiser une semaine de travail avec C.L.É.O. ?

Certaines séances ont un statut particulier : ce sont les séances d'« entrée en matière », intitulées « Pour commencer », décrites dans ce guide pédagogique et disponibles sur le site compagnon, qui initient une nouvelle séquence d'apprentissage. Sauf exception, on évitera de proposer deux séances « Pour commencer » le même jour. Pour programmer une semaine d'activité, il faut prévoir la répartition, en moyenne, de 12 activités d'entraînement (10 sur le fichier et 2 à 3 dictées ou copies), en équilibrant au mieux les différents domaines d'apprentissage.

Voici une proposition pour les deux premières semaines de l'année scolaire (les cases grisées signalent une séance « Pour commencer ») :

		Copie / Dictée	Compréhension	Lexique	Étude de la langue	Orthographe
Semaine 1	lundi	Copie de mots apprendre à limiter le nombre de prises d'informations grâce à la mémorisation des syllabes				J'apprends comment écrire ce que j'entends – oi / ou / on Séance 1 « Pour s'entraîner »
	mardi	Savoir découper en syllabes cas simples : é/lé/phant	Je comprends ce qui est « caché dans un texte » Séance « Pour commencer »			
	mercredi	Dictée de syllabes comportant oi / ou / on		Je comprends comment les mots sont formés – les diminutifs Séance « Pour commencer »		
	jeudi	Copie de mots apprendre à limiter le nombre de prises d'informations grâce à la mémorisation des syllabes				J'apprends comment écrire ce que j'entends – ch/j Séance 1 « Pour s'entraîner »
	vendredi	Dictée de syllabes comportant ch/j	Je comprends ce qui est « caché dans un texte » Séance 1 « Pour s'entraîner »		Je découvre le singulier et le pluriel des noms Séance « Pour commencer »	

Semaine 2	lundi	Copie de mots apprendre à limiter le nombre de prises d'informations grâce à la mémorisation des syllabes		Je comprends comment les mots sont formés – les diminutifs Séance 1 « Pour s'entraîner »	
	mardi	Dictée de mots comportant oi / ou / on		Je découvre le singulier et le pluriel des noms Séance 1 « Pour s'entraîner »	J'apprends comment écrire ce que j'entends – oi / ou / on Séance 2 « Pour s'entraîner »
	mercredi	Copie de mots apprendre à limiter le nombre de prises d'informations grâce à la mémorisation des syllabes		J'accorde le verbe avec le sujet Séance « Pour commencer »	
	jeudi	Copie de mots finissant par -ette	Je comprends ce qui est « caché dans un texte » Séance 2 « Pour s'entraîner »		J'apprends comment écrire ce que j'entends – ch/j Séance 2 « Pour s'entraîner »
	vendredi	Dictée de mots comportant ch/j		Je comprends comment les mots sont formés – les diminutifs Séance 2 « Pour s'entraîner »	J'accorde le verbe avec le sujet Séance 1 « Pour s'entraîner »

Dans cette proposition, on a veillé :

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

Quel temps faut-il consacrer à l'utilisation de C.L.É.O. chaque jour ?

Les horaires officiels du cycle 2 préconisent de consacrer 10 heures par semaine à la maîtrise du langage et de la langue française, soit approximativement 2 heures par jour. Les activités de C.L.É.O. ont été conçues pour durer en moyenne 15 minutes. Il s'agit bien d'une moyenne, puisque, pour la plupart des chapitres, les temps d'exécution et de correction tendent à diminuer progressivement. Ainsi, une séance « Pour commencer » peut avoir une durée d'une demi-heure, alors que la dernière activité de cette même séquence d'apprentissage peut se réduire à 10-15 minutes.

Le temps quotidien consacré aux activités de C.L.É.O., à raison de deux activités par jour, se situe autour de 30-45 minutes. Le temps restant est consacré aux autres domaines de la maîtrise de la langue :

- la lecture sous toutes ses formes : entraînement et approfondissement des compétences de déchiffrement et d'accès au sens sur des textes de manuel, lecture littéraire ou documentaire, entrée dans la culture littéraire (y compris la lecture magistrale);

- l'écriture sous toutes ses formes : ateliers d'écriture, production d'écrits dans tous les domaines disciplinaires, projets d'écriture, etc. (voir p. xx);
- l'oral sous toutes ses formes (voir p.xx).

À quel moment de l'emploi du temps prévoir les séances avec C.L.É.O. ?

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

- Les élèves apprécient une certaine dose de régularité dans le déroulement de la journée, qui leur apporte un sentiment de sécurité, favorable aux apprentissages.
- La régularité apporte rapidement une réduction sensible des temps improductifs : temps de préparation du matériel, temps de passation de consignes, temps de mise au travail, temps de correction collective...
- La régularité des entraînements assure enfin une meilleure efficacité des apprentissages.
- Une copie ou une dictée seront prévues deux à trois fois par semaine (voir les activités d'entraînement sans le support du fichier, pp. xx).

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

Il faut déterminer quelle est 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 ?

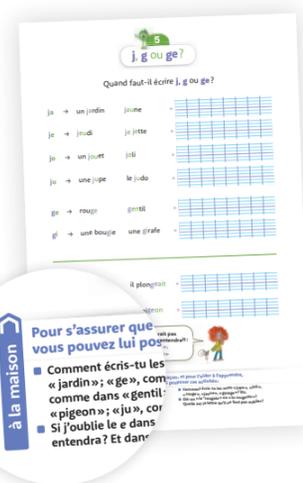
On pense souvent que, dans ces conditions, continuer l'entraînement est inutile. En réalité, il faut savoir que :

- 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.



L'aide-mémoire propose, sous un format pratique et facile à emporter à la maison, l'essentiel des savoirs et savoir-faire essentiels du CE1.

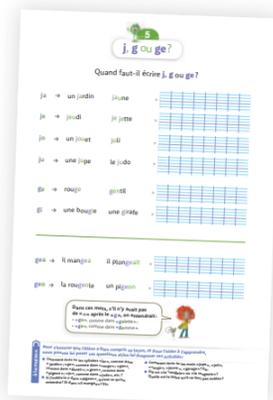


– Chaque leçon est suivie d'un encadré en bas de page intitulé «À la maison». Les questions à poser à l'enfant ainsi que les activités qui lui sont proposées sont conçues dans le but d'une meilleure liaison entre l'école et la famille: les parents savent ainsi précisément ce qui est attendu des élèves, non seulement en termes de savoirs mais également de savoir-faire.

– Les leçons sont généralement à apprendre à l'issue d'une période où les notions auront été explorées et entraînées (voir à ce propos l'encadré p. xxx «À quel moment proposer la phase de synthèse?»). 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.

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

- c'est l'**outil de référence** auquel on renvoie les élèves confrontés à un problème;
- comme indiqué sur la couverture, c'est le **recueil** de «tout ce qu'il faut apprendre» et donc savoir en fin de CE1. 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 deux dernières pages 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.



Une série de 30 affiches est disponible sur le site compagnon www.cleofrancais.fr.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. s/ss | 16. é (e accent aigu) | 26. Les verbes conjugués avec le sujet <i>tu</i> |
| 2. oi/ou/on | 17. è (e accent grave) | 27. Les verbes conjugués avec le sujet <i>je</i> ou <i>j'</i> |
| 3. ch/j | 18. Des déterminants et des noms au singulier | 28. Des verbes au futur |
| 4. o/au/eau | 19. Des déterminants et des noms au pluriel | 29. Des verbes au passé composé |
| 5. g/gu | 20. Les adjectifs | 30. Des verbes à l'imparfait |
| 6. j/g/ge | 21. Les pronoms sujets | 31. Des verbes au présent |
| 7. c/qu | 22. Les verbes conjugués avec un sujet au singulier | |
| 8. in/ain/ein | 23. Les verbes conjugués avec un sujet au pluriel | |
| 9. c/ç | 24. Les verbes conjugués avec le sujet <i>nous</i> | |
| 10. f/ff/ph | 25. Les verbes conjugués avec le sujet <i>vous</i> | |
| 11. an/en/am/em... | | |
| 12. ille/aill/euil... | | |
| 13. oi/oïn/ion | | |
| 14. Je découpe les mots en syllabes écrites | | |
| 15. Les liaisons | | |

Leur format A3 est à reconstituer à partir de deux feuilles A4.

Leur présentation et leur utilisation en classe se feront au fur et à mesure de l'étude des notions.



Ces affiches constituent une référence immédiatement disponible pour les élèves, et complémentaire aux leçons de l'aide-mémoire.

Pour que ces affichages référents trouvent leur pleine efficacité, il est souhaitable que leur mise en place dans la classe soit un temps d'apprentissage à part entière. En effet, volontairement concis afin d'être lisibles, ils nécessitent une explicitation pour que tous les élèves en tirent le meilleur parti.

Prenons l'exemple de l'affiche 1 :

Prenez le temps de commenter avec les élèves l'utilisation de couleurs et de styles de caractères différenciés : « Pourquoi y a-t-il des lettres bleues, en gras ? Pourquoi d'autres lettres sont orange ? Pourquoi le c est-il vert ? » Etc.



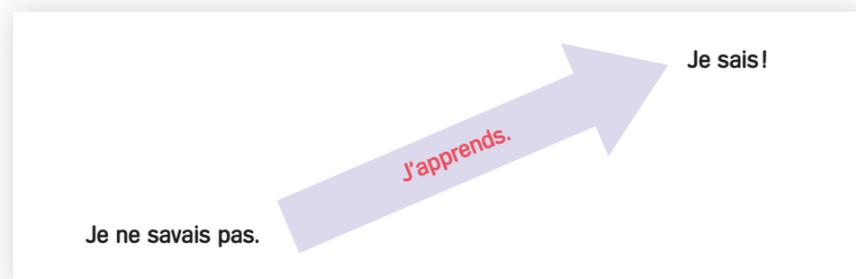
Prenez également le temps d'évoquer les scénarios possibles d'utilisation de cette affiche. Par exemple : « Je veux écrire le mot «trousse», mais je ne sais plus s'il faut un ou deux s. Est-ce que cette affiche peut m'aider? Comment? » Etc. Prenez également l'habitude de renvoyer vos élèves le plus systématiquement possible aux affiches déjà en place : « Maitre.sse, comment ça s'écrit «soudain»? – Regarde sur l'affiche, c'est le -ain de «train». »

Enfin, prenez le temps (par exemple, à la fin de chaque période) de faire le point avec la classe sur l'affichage : « Y a-t-il des affiches dont on ne se sert plus? Lesquelles peut-on retirer, ou mettre ensemble? » Etc.



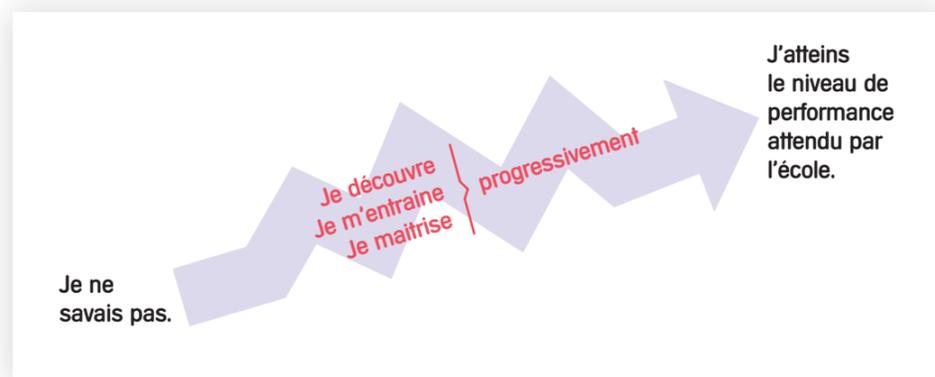
L'un des principes de base de C.L.É.O. est d'accorder une grande importance à la **progressivité** de la construction des compétences. Pour l'élève, pour les parents, et même parfois pour l'enseignant, il n'est pas toujours aisé de garder une conscience claire des progrès et ce, pour plusieurs raisons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

- **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; apprends ta leçon. »

Cette représentation doit évoluer vers une conception plus dynamique des apprentissages :

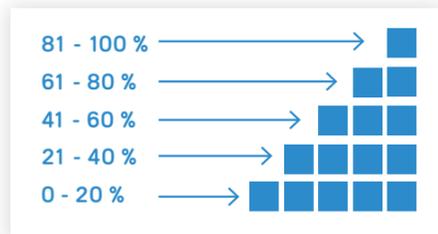


Dans ce schéma, c'est l'implication active, l'effort, la constance de l'élève qui sont déterminants, ainsi que la dimension de progressivité.

- **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 sous 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.
 - en utilisant une représentation graphique de ces progrès (voir le « Scoro-matic », pp. XX, sur le CD-Rom et sur le site compagnon);
 - 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, choisir une activité du fichier, et la proposer aux élèves en tant qu'évaluation. Il va de soi que, dans ce cas, l'activité choisie fera suite à un entraînement effectif et constituera l'aboutissement d'un chapitre.
- Utilisez une échelle moins connotée pour évaluer. Nous vous proposons deux systèmes, que vous pouvez utiliser de manière indépendante ou complémentaire :

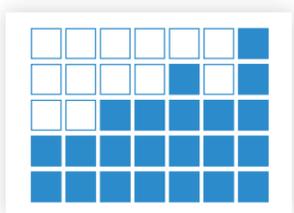
- un **système graphique** (fiches d'évaluation téléchargeables sur le site compagnon www.cleofrancais.fr) : chaque chapitre est synthétisé par un petit graphique présenté ainsi (dans cet exemple, la série comporte neuf activités) :





L'échelle est à 5 niveaux de réussite (de 1 à 5 petits carrés coloriés verticalement). Vous pouvez confier à vos élèves la tâche de remplir ces graphiques. Après un temps de familiarisation de quelques semaines, et en s'aidant d'une affiche de ce type, ils devraient être capables de le faire d'une manière assez correcte.

Cette pratique d'évaluation intégrée permet à l'élève de voir quels progrès sont attendus de lui, et à quelle échéance. Il va de soi que ce n'est pas la « moyenne » qui est attendue, mais une performance finale de 4 ou 5 carrés coloriés. Voici un exemple pour une série de sept entraînements :



- 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 de C.L.É.O., 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 « Scromatic », page suivante (également disponible sur le CD-Rom et téléchargeable sur le site compagnon).
 - 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.

Remarques

- Nous ne recommandons pas l'utilisation des smileys (en français, « 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.

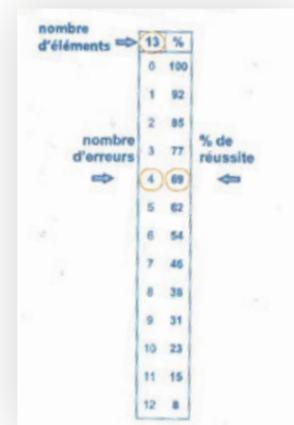
Le « Scromatic »

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.

nombre d'éléments	0	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
% de réussite	0	4	8	12	15	20	24	28	33	37	40	44	48	54	58	62	65	69	73	77	80	85	89	93	97	100

SCROMATIC
Outil de conversion des pourcentages de réussite des activités
À insérer en présence ou à partir de l'ordinateur
Découper, plier et coller comme indiqué.
Faire coulisser le tableau pour que le « nombre d'éléments » corresponde à celui de l'activité.
Lire le nombre d'erreurs et le pourcentage de réussite.

- 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-dessous, le Scromatic 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. Le fichier C.L.É.O. constitue, pour l'élève, l'outil principal de travail, mais non l'outil unique : l'ardoise, le cahier d'essais, le cahier du jour seront utilisés quotidiennement ou presque.



- Des activités de copie et de dictée sont à programmer chaque semaine :
- « Copier de manière experte » fait partie des compétences du socle commun.
 - « Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation » est un attendu de fin de cycle.

En ce qui concerne la dictée, les programmes précisent le type d'activités attendu : « Activités diverses – dont des dictées courtes sous une variété de formes, suivies de l'examen collectif des problèmes d'orthographe rencontrés – pratiquées de manière rituelle (c'est-à-dire fréquemment et selon des modalités récurrentes) permettant aux élèves d'intégrer les règles et leurs procédures d'application, en faisant exercer les raisonnements adaptés sur des phrases progressivement plus complexes. »

Dans ce chapitre, nous proposons quelques pistes de travail pour entraîner efficacement les compétences en jeu dans ces activités.

La copie

La copie est une activité complexe mettant en œuvre des compétences nombreuses, qu'il faut enseigner explicitement. Certaines activités de C.L.É.O. participent à la construction de ces compétences: segmentation en syllabes, travail sur les relations graphophonologiques régulières, etc.

Ces entraînements trouveront leur justification et leur prolongement naturel dans de nombreuses activités de classe: copie de poèmes et de chansons, copie de synthèses, copie de résumés, copie de comptes rendus produits en découverte du monde, copie des devoirs ou des informations aux parents dans le cahier de correspondance, etc.

La **procédure** décrite ci-dessous, d'abord explicite, sera progressivement automatisée et deviendra plus rapide:

- lire un mot ou un groupe de mots, les répéter mentalement pour les conserver en mémoire de travail;
- segmenter en syllabes les mots complexes ou peu familiers, en prenant soin de remarquer les lettres muettes, et leur fonction grammaticale le cas échéant;
- s'habituer à faire le moins d'allers et retours oculaires possible entre le modèle et le cahier, et rechercher en mémoire l'information momentanément perdue.

Les élèves s'enfermant dans une stratégie de copie lettre à lettre font beaucoup plus d'erreurs et sont beaucoup moins rapides que les autres élèves, il faut impérativement les aider à dépasser cette modalité bien peu efficace.

Quelques **techniques** à utiliser et à entraîner:

- Des mots relativement longs mais réguliers (tels que « ordinateur », « caméléon », « journaliste », etc.) sont copiés et syllabés par l'enseignant.e au tableau, puis relus par des élèves en les segmentant, et écrits « en l'air », comme sur un tableau invisible, en regardant le modèle, mais sans regarder la main qui « écrit ». Puis ce modèle est effacé, et le mot est écrit sur l'ardoise ou le cahier.
- Un mot, ou un groupe de mots, comportant une ou deux difficultés orthographiques est écrit au tableau (« un tricycle », « les cheveux », « une heure », « un escabeau »). La difficulté orthographique est repérée, commentée par les élèves, et éventuellement justifiée (pluriel, féminin, verbe conjugué, etc.). Certaines analogies peuvent être soulignées: « escabeau » finit comme « beau ». On efface le tableau, les élèves copient de mémoire ce mot ou ce groupe de mots.
- Automatiser la gestion du geste graphique: on améliore la qualité et la rapidité du tracé des lettres formant un mot, en limitant le nombre de ruptures ou de retours en arrière lors de l'écriture. Il faut apprendre ou rappeler aux élèves que les accents, les points sur les i et les barres des t se tracent généralement en dernier. À partir de quelques mots écrits au tableau, on demande aux élèves de dire combien de fois il faut lever le crayon du papier pour les écrire.

Par exemple:

une étoile – un train – un chimpanzé

s'écrivent quasiment sans lever le crayon. Les éléments en orange (barre des t, points des i, accents) se tracent à la fin seulement.

Privilégier les mots demandant un minimum de ruptures, et ne pas hésiter à les faire écrire plusieurs fois de suite, jusqu'à ce que le geste ait gagné en fluidité.

- Faire écrire une série analogique comportant des configurations de lettres fréquentes, notamment en fin de mots. Par exemple: syllabe (et morphème) **-ment** à la fin des adverbes de manière (« lentement », « vraiment », « justement », « tristement »); rime **-ille** (« une fille », « la famille », « la grille », « la chenille »); terminaisons verbales **-ent** (« ils chantent », « elles jouent », « ils lisent »...), etc.
- Copier une phrase simple, segmentée en groupes syntaxiques, en trois ou quatre fois sur l'ardoise. Par exemple: Le garçon / roule / sur son vélo. Puis récrire la phrase en entier au tableau, la lire à nouveau, et la recopier sur le cahier sans lever les yeux.

La dictée

La pratique de la dictée est en soi une activité pertinente à condition d'en faire une activité d'entraînement et de réflexion et non un simple instrument d'évaluation. La gamme des dictées est très vaste, nous suggérons l'utilisation de trois types de dictée: la dictée-recherche, la phrase dictée du jour⁶, et la dictée sans erreur⁷.

La dictée-recherche

D'abord constituée d'une phrase, puis s'allongeant peu à peu, la dictée-recherche consiste à n'écrire chaque mot qu'après réflexion préalable sur l'orthographe à l'aide des référents disponibles en classe. Elle est particulièrement adaptée à la familiarisation avec l'outil *Mon répertoire orthographique pour écrire - Cycle 2* disponible dans la collection C.L.É.O.



La consigne générale est de vérifier **systématiquement** l'orthographe (lexicale et grammaticale) des mots de la dictée.

Par exemple: L'affreuse sorcière jette deux horribles crapauds dans son chaudron.

Les élèves sont invités à vérifier l'orthographe de chaque mot **avant** de les écrire sur leur cahier. S'ils utilisent un répertoire orthographique, l'activité les amène à s'interroger sur la classe grammaticale des mots, puis à opter pour la forme adéquate (genre / nombre / radical / terminaison verbale) parmi les formes existantes présentées in extenso dans cet outil:



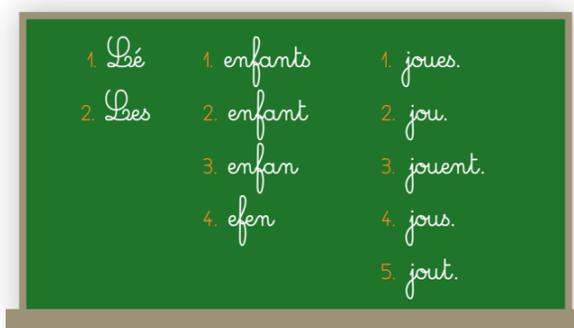
⁶ Activité conçue par Danièle Cogis. Pour une description détaillée, se reporter à D. Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe – Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, Paris, Éditions Delagrave, 2005, pp. 260-268.

⁷ Pour une description détaillée, se reporter à A. Ouzoulias, *Favoriser la réussite en lecture: les Maclé*, Paris, Retz, 2004, pp.84-95.

La phrase dictée du jour

De plus en plus largement utilisée au cycle 3, la technique de la « phrase dictée du jour » peut aisément être adaptée au CE1. Elle permet d'envisager la dictée davantage comme une activité de résolution de problème que d'application mécanique de règles.

- 1 Une phrase, choisie à la fois pour son caractère accessible et parce qu'elle comprend une à deux difficultés sur lesquelles on souhaite que les élèves réfléchissent, est dictée aux élèves. En début de CE1, cette phrase sera très courte (de 3 à 5 mots), et s'allongera très progressivement au cours de l'année.
- 2 Pendant que les élèves écrivent cette phrase sur leur cahier, l'enseignant passe dans les rangs et prend en note toutes les graphies produites par les élèves.
- 3 Les élèves ferment leurs cahiers, et l'enseignant écrit ces graphies, les unes sous les autres, au tableau. On peut, pour la commodité des débats à venir, numéroter chaque graphie en utilisant une craie de couleur.



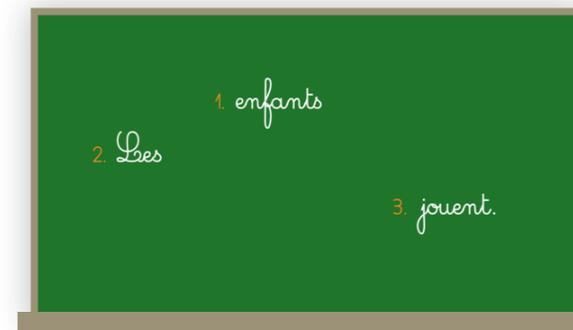
N.B. : Parmi les erreurs recensées, l'enseignant peut choisir de ne reporter au tableau que les graphies comportant des erreurs **explicitables par les élèves**, à savoir principalement les erreurs graphophonologiques et les erreurs d'accord. Il serait sans doute contreproductif d'exposer tous les élèves à des graphies plausibles (c'est-à-dire qui comportent des erreurs difficiles ou impossibles à réfuter : *souvant pour souvent, *crapeau pour crapaud, etc.). En effet, ces erreurs d'orthographe lexicale ne peuvent pas être rejetées par les élèves en mobilisant les connaissances et les procédures acquises, et sont susceptibles de provoquer une déstabilisation des premiers savoirs orthographiques.

- 4 Les élèves commentent les graphies les unes après les autres. Ils valident ou invalident les orthographes proposées, avec leurs propres mots (« Ben le 4, "efen", ça va pas, ça fait "é-fan". ») L'enseignant, au besoin, reformule ou complète pour assurer la compréhension de tous : « Victor nous dit que le mot "efen" se lit "é-fan", et non "en-fant". Qu'en pensez-vous ? » Chaque graphie invalidée est effacée du tableau. Dans cette phase de recherche collective, l'enseignant organise et régule le débat, soutient la réflexion, récapitule et recadre les interventions, mais la tâche d'argumentation, de mise en œuvre des procédures permettant de tester la correction des graphies est confiée à la classe.

Votre expertise d'enseignant consistera à :

- accompagner la réflexion des élèves sans la précéder ou la court-circuiter ;
- faire porter l'attention des élèves sur les procédures mises en œuvre et sur leur validité, plutôt que sur le simple constat de la conformité des graphies proposées ;
- trouver un équilibre entre l'indispensable dévolution de la tâche aux élèves (c'est à eux, et non à l'enseignant, de mener la réflexion) et la non moins nécessaire validation de leur réflexion (c'est à l'enseignant, et non aux élèves, qu'il revient in fine de confirmer le bien-fondé d'une procédure ou la pertinence d'une graphie). Cette validation peut intervenir soit implicitement, quand une graphie est effacée du tableau, soit plus explicitement, par un commentaire.

- 5 Quand toutes les graphies, erronées ou exactes, ont été explicitées, il reste ceci au tableau :



On efface cette phrase et à ce moment-là seulement, les élèves ouvrent à nouveau leur cahier, et écrivent une deuxième fois cette phrase, sans revenir à leur première version (qui sera cachée, par exemple par une règle).

- 6 Pour la correction, on écrit la phrase une dernière fois au tableau et on demande aux élèves de corriger leur dictée. Si l'on souhaite évaluer cette activité, on tiendra compte non seulement du nombre d'erreurs dans la première ou la seconde version, mais surtout du différentiel qui existe entre les deux versions : il est logique de penser que tel élève ayant commis les deux mêmes erreurs dans les deux versions s'est moins impliqué dans la réflexion orthographique que tel autre qui, partant de cinq erreurs, n'en fait plus que deux dans la version finale !

Cette dictée, assez couteuse en temps au départ, s'avère très vite une excellente activité à condition qu'elle reste suffisamment courte, qu'elle soit proposée de manière régulière et que les difficultés soient bien ciblées. Si ce n'est pas le cas, les graphies produites seront très (trop) nombreuses, la phase de débats s'allongera, l'attention et l'intérêt s'écrouleront, bref l'efficacité du dispositif diminuera de manière importante.

À chaque enseignant d'ajuster la difficulté des phrases dictées pour s'adapter au plus près à la « zone proximale de développement⁸ » de ses élèves.

La dictée sans erreur

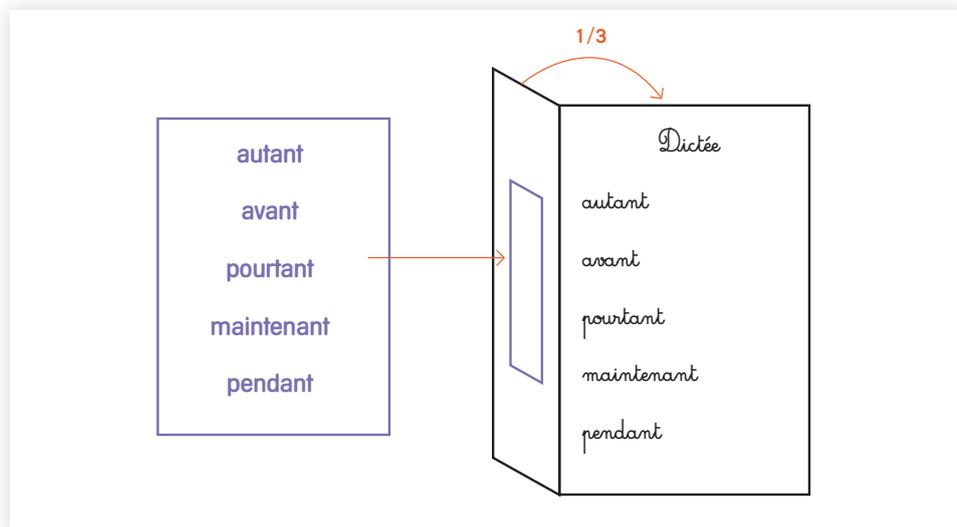
Le principe de la dictée sans erreur est le suivant : l'élève peut, à tout moment, recourir au texte de la dictée préparée auparavant (séance de réflexion orthographique, dictée à préparer le soir à la maison, etc.). Quand l'élève ne parvient pas à orthographier un mot, il a le droit de vérifier ce mot au verso de la page, et de le recopier. Dans ce cas, il soulignera le mot en question.

Il peut s'agir :

- de dictées de mots ou de groupes de mots :
 - séries de mots ayant une caractéristique commune (mots en -eille, en -ette, en -eur, en -ier, etc.) ;
 - mots-outils ou mots grammaticaux : prépositions, adverbes, etc. (mots en -à comme « déjà », « voilà », « là » ; mots en -ant, comme « autant », « avant », « pourtant », « maintenant », etc.) ;
 - accord en genre et en nombre (« une pomme », « des poires », « des fraises », « un melon », etc.) ;
 - accord sujet/verbe (« tu joues », « tu entends », « tu réponds », « tu lis », etc.).

⁸ Concept introduit par Vygotski, la « zone proximale de développement » est la zone potentielle d'apprentissage que les élèves, accompagnés dans leur réflexion par un adulte ou des pairs, peuvent explorer avec profit.

- de dictées de courtes phrases, progressivement plus longues au fil de l'année. Bien sûr, ces dictées seront conçues, chaque fois que possible, en lien avec les notions travaillées par ailleurs dans C.L.É.O. L'enseignant préparera, sur traitement de texte, une version de la dictée sur une bande étroite (5 ou 6 cm) avec un interligne de 8 mm, correspondant à la réglure seyes⁹ :



Ce texte (ou cette liste de mots), qui servira à la préparation de la dictée la veille en classe et/ou à la maison, sera collé sur le côté extérieur de la feuille de cahier. Puis, cette page sera repliée sur 1/3 de sa largeur environ (voir ci-contre).

Pendant la dictée, l'élève ayant besoin de vérifier un mot devra tourner la page pour observer le texte collé au verso. Le fait d'utiliser le texte référence ne sera pas pénalisé. Cela ne signifie pas pour autant que ces vérifications doivent se pérenniser. Dans ce type de dictée, comme dans toutes les modalités d'entraînement proposées dans C.L.É.O., il s'agit de réussir progressivement à faire ce que l'on ne savait pas faire avant. Le recours au texte de référence doit devenir de plus en plus rare, et l'évaluation de la réussite de chaque élève doit tenir compte de sa progression en ce domaine. Pour la correction, on dépliera la page et on comparera les graphies. Le bilan indiquera, d'une part, le nombre de mots soulignés (donc le nombre de recours au texte de référence), et, d'autre part, le nombre d'erreurs d'orthographe.



Remarque : Pour rappel, l'orthographe rénovée a été adoptée dans le cahier, selon les recommandations des programmes scolaires. Pour plus d'informations, se reporter au site officiel : <http://www.orthographe-recommandee.info/>

⁹ Dans les logiciels de traitement de textes courants, régler l'interligne à 22,79 points.