



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. En fin de cycle 2, le socle commun énonce désormais un ensemble de connaissances, de capacités et d'aptitudes, précisées dans le B.O. H. S. n° 5 du 12 avril 2007, que tous les élèves doivent posséder afin de pouvoir appréhender le cycle 3 avec les meilleures chances de réussite.

C.L.É.O. est un outil conçu pour accompagner tous les élèves, à leur rythme, dans la **maîtrise progressive de la langue**. Il est constitué :

- d'un **fichier 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 « Scoromatic ») disponibles en ligne : www.editions-retz.com

Tout au long de l'année de CE1, C.L.É.O. assure l'entraînement **simultané** de trois dimensions complémentaires de la maîtrise de la langue :

Dans chaque partie, quatre domaines de compétences sont abordés au fil des séquences d'apprentissage :



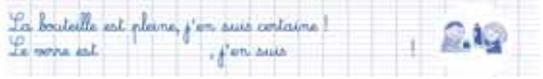
Compréhension (informations implicites, chronologie, substituts du nom, marques morphosyntaxiques...).

Lexique (familles de mots, suffixes, polysémie...).




Étude de la langue (le nom, le verbe, la relation sujet/verbe, la phrase, les groupes fonctionnels...).

Orthographe (rapports graphophonologiques réguliers, orthographe des accords...).

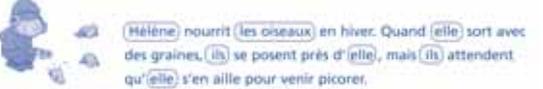
De la lettre au mot
(travail sur les « microstructures » de la langue) :

- étude du code ;
- relations graphophonologiques ;
- segmentation en syllabes ;
- travail sur les familles de mots, les suffixes ;
- étude des accents, problèmes d'apostrophe et de liaisons.



Du mot à la phrase
(travail sur les « mésostructures » de la langue) :

- segmentation en groupes fonctionnels, en phrases ;
- compréhension de phrases, de structures syntaxiques complexes ;
- la polysémie ;
- morphosyntaxe : verbe et nom, accords sujet/verbe, accords dans le GN, conjugaison du verbe.



De la phrase au texte
(travail sur les « macrostructures » de la langue) :

- compréhension de l'implicite ;
- travail sur les relations logiques et chronologiques ;
- compréhension des substituts du nom (chaînes anaphoriques).

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, indispensables à mener par ailleurs ;
- grâce à leur format court, elles s'insèrent très facilement dans un emploi du temps, en particulier dans les cours multiples ;
- 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 ;
- une programmation est proposée (voir fichier de l'élève, pp. 6 - 7), mais C.L.É.O. permet également de répondre rapidement à des problèmes d'écriture ou de lecture qui surgissent au cours de l'année ;
- C.L.É.O. propose une démarche et un cadre de travail à la fois sécurisants et structurants, à raison de deux ou trois courtes séances quotidiennes d'entraînement, complétées par des activités régulières de dictée et de copie ;
- C.L.É.O. offre enfin une très large gamme d'activités utilisables dans un grand nombre de situations : enseignants spécialisés des RASED, CLIS, mise en place de PPRE, 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 ; 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 savoir-faire, et qu'il tire parti de l'expérience accumulée.

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

Les activités ici proposées 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 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 termes, permettant ainsi aux élèves de s'exercer suffisamment sans faire varier systématiquement la difficulté des activités, ni leur format (faute de quoi, les plus fragiles d'entre eux ont 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). Au contraire, en utilisant de mieux en mieux les stratégies, les procédures et les savoirs mis en œuvre, ils confortent leur confiance en eux et en leur capacité de progresser.

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

série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs [...]. » C'est pourquoi, de nombreux outils ont fait le choix d'organiser des entraînements dans des environnements langagiers « authentiques », riches et complexes, en s'appuyant principalement sur des textes littéraires. Cette orientation, qui vise à lutter contre l'écueil d'activités mécaniques et superficielles sur la langue, a cependant ses limites. La difficulté de certaines tâches, leur habillage plus ou moins ludique, ou 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 touffus et souvent longs, ne consacrant qu'une fraction limitée de leur énergie au fait de langue censé être au cœur de l'activité.

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

Le choix de C.L.É.O.

La démarche adoptée 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, doit se poser les questions suivantes : *Quel est le domaine de validité de la procédure que j'entraîne ? Quelles conditions doivent déclencher son utilisation ?* Si cette dimension essentielle d'apprentissage stratégique n'est pas assurée, l'entraînement « aveugle » risque de conduire l'élève soit à « surgénéraliser » la validité d'un savoir-faire, soit à ne pas avoir conscience de l'opportunité du transfert possible.

L'utilisation de C.L.É.O. se conçoit en articulation avec des activités de lecture et d'écriture plus contextualisées. L'enseignant profitera donc de chaque occasion offerte pour faire un lien explicite entre les compétences entraînées et leur emploi lors d'activités de lecture et d'écriture plus complexes, plus longues, plus signifiantes. C'est le va-et-vient entre tâches scolaires et tâches plus authentiques, entre langue objet d'étude et langue outil pour communiquer, 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 plus ou moins longue, plus ou moins active, l'élève est censé(e) appliquer une règle, une procédure, un savoir :

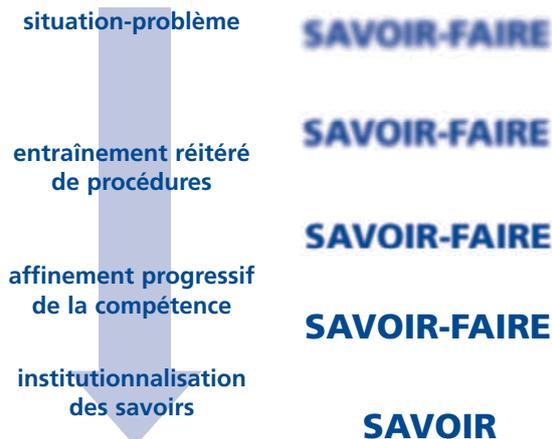


Pour l'élève, cela suppose :

- 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 pose un problème à l'élève : 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 *a 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 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 doivent-elles être 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, qui ont 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 **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 C.L.É.O., le chantier ouvert à la première séance sera repris quelques jours plus tard, puis la semaine suivante, etc., avec la volonté de créer un « espace de sécurité » aux élèves, favorable à leur apprentissage : « *Vous n'y arrivez pas encore bien, mais c'est normal, c'est plutôt difficile de reconnaître le verbe, on y travaillera encore, et petit à petit, vous y arriverez.* » Ce faisant, on met en place les conditions pour qu'un double mouvement se produise : la compréhension de plus en plus fine des notions en jeu, et l'automatisation des procédures.

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

On fait d'abord :	... ce que chacun saura faire :
tous ensemble,	seul,
lentement,	rapidement,
à haute voix,	dans sa tête,
en y réfléchissant...	sans y penser.

Nous recommandons, dans la mesure du possible, une programmation qui permette d'espacer progressivement les séances consacrées à une même notion. Voici l'exemple de l'organisation possible du travail sur une notion pendant un mois :

OCTOBRE															
L1	Ma2	Me3	J4	V5	S6	D7	L8	Ma9	Me10	J11	V12	S13	D14	L15	Ma16
30'			20'				15'							15'	

OCTOBRE														
Me17	J18	V19	S20	D21	L22	Ma23	Me24	J25	V26	S27	D28	L29	Ma30	Me31
						10'							10'	

Première séance le jour J, puis à J + 3, J + 7, J + 15, 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 ?

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.⁴

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 nuancée⁵. On sait, en effet, que pour que des apprentissages engendrent une mémorisation de bonne qualité et assurent une meilleure capacité de 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 significatif, 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 significatif, 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.), 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 significatifs.

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 déchiffrement. Cette option didactique nous semble contre-productive :

- 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 nivellement des difficultés potentielles, l'allègement de l'implication intellectuelle, pourtant destinés à aider ces élèves, conduisent à un engagement moins important de

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

5. Lire, par exemple, D. Cogis et D. Brissiaud, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », *Repères-INRP*, n° 28, 2003, pp. 47 - 70.

6. *Idem.*

leur part : les tâches qui leur sont présentées sont 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 sera-t-il pas temps de démarrer, au cycle 3, des activités d'entraînement systématique ?

Une étude récente⁷ 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 CE1 ! 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.

• Vaut-il mieux recourir à des apprentissages implicites ou à un enseignement explicite ?

Certains apprentissages surviennent de manière implicite : c'est le cas de l'acquisition de certaines régularités, de certaines configurations de lettres à fréquence élevée, comme les consonnes doubles⁸. En revanche, les compétences relatives à la maîtrise de la langue, et notamment de la morphosyntaxe, exigent presque toujours une analyse explicite et consciente de la langue. On pense généralement qu'il y a tout intérêt à d'abord s'appuyer sur les connaissances implicites des élèves, le plus souvent partielles et peu organisées, sur leur aptitude générale à repérer et à extraire certaines régularités, mais qu'on ne saurait s'en satisfaire : ces connaissances élémentaires sont nécessaires, mais non suffisantes, à la construction de compétences.

• 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, la série sur l'accent aigu commence par une modélisation de la procédure : voir fichier de l'élève, pp. 31 - 32, et guide pédagogique, pp. 43 - 45), 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 la séquence « J'apprends à conjuguer les verbes au présent », voir fichier de l'élève, pp. 80 - 88 et guide pédagogique, pp. 70 - 73). 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 organisées par l'enseignant s'avèrent parfois improductives et peuvent 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 plus globales 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'explicitier des notions, des savoirs, mais aussi d'interroger l'activité intellectuelle qui est demandée pour parvenir à la compétence visée. Beaucoup d'élèves s'en remettent à leur enseignant quand une difficulté 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.

7. Sophie Morlaix, Bruno 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.

8. Lire, par exemple, Michel Fayol, « La question des apprentissages », in *Actes des « Journées de l'Observatoire »*, La formation à l'apprentissage de la lecture, ONL, 2002, pp. 80 - 87.

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 de la série « J'accorde le verbe avec le sujet » (voir fichier de l'élève, pp. 68 - 75, et guide pédagogique, pp. 65 - 69). La consigne est d'écrire une phrase correspondant à ce qui est dessiné, et l'objectif, de travailler l'accord du sujet et du verbe.

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 problème »⁹. L'activité de l'élève risque grandement 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...

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 cette phrase :

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

Albert semble avoir une compétence d'accord des pronoms sujets, mais il n'a pas conscience que cet accord s'étend 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.

- **David écrit** : « *Elle et il regardent la télé.* »

David est confronté à un problème que l'enseignant 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 pose aucun problème à David, 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 David 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

9. Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

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 cette série, à quoi faudra-t-il faire attention ? Etc.

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, hypothéquerait 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 16 entraînements répartis sur trois mois environ, la mémorisation de la leçon (qui se trouve p. 20 de l'aide-mémoire de l'élève) n'interviendra généralement qu'après 4 ou 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 cette leçon 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 - 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 9 par semaine, soit 2 à 3 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. 22 - 24). Cette programmation est bien sûr indicative et sera adaptée aux spécificités de votre classe.

Voici une proposition pour les deux premières semaines de l'année scolaire (les cases grisées signalent l'introduction d'une nouvelle série d'activités) :

• 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 » ou de « mise en situation », qui initient une nouvelle séquence d'apprentissage. Sauf exception, on évitera d'aborder deux nouvelles séquences le même jour.

Pour programmer une semaine d'activité, il faut prévoir la répartition, en moyenne, de 12 activités d'entraînement (9 sur le fichier et 2 à 3 dictées ou copies), en équilibrant au mieux les différents domaines d'apprentissage.

SEMAINE 1	lundi	mardi	jeudi	vendredi
De la lettre au mot	« J'apprends comment écrire ce que j'entends : s / ss », act. 1.		« J'apprends comment écrire ce que j'entends : s / ss », act. 2.	
Du mot à la phrase		« Je fais attention à tous les détails de la phrase », act. 1.		« Je fais attention à tous les détails de la phrase », act. 2.
De la phrase au texte			« Je comprends ce qui est caché dans le texte », act. 1.	« Je comprends ce qui est caché dans le texte », act. 2.
Copie / dictée	Copie	Copie		Dictée de mots (s / ss).

SEMAINE 2	lundi	mardi	jeudi	vendredi
De la lettre au mot	« J'apprends comment écrire ce que j'entends : oi / ou / on », act. 1.		« J'apprends comment écrire ce que j'entends : oi / ou / on », act. 2.	« J'apprends comment écrire ce que j'entends : s / ss », act. 3.
Du mot à la phrase		« Je fais attention aux lettres muettes », act. 1.	« Je fais attention à tous les détails de la phrase », act. 3.	« Je fais attention aux lettres muettes », act. 2.
De la phrase au texte	« Je comprends ce qui est caché dans le texte », act. 3.	« Je comprends ce qui est caché dans le texte », act. 4.		
Copie / dictée	Copie		Phrase dictée du jour	Dictée de mots (oi / ou / on).



Dans cette proposition, on a veillé :

- à répartir au mieux les activités issues des divers domaines d'entraînement (De la lettre au mot / Du mot à la phrase / De la phrase au texte / Copie ou dictée) ;
- à ne programmer qu'une séance « mise en situation » par jour au maximum.

Nous vous conseillons de préparer des tableaux vierges du même type que vous renseignerez au fur et à mesure. Ainsi, vous planifierez et programmerez les séquences d'apprentissage, les copies et les dictées sans risque d'oubli.

• 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 2 h 30 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 séries d'activités, les temps d'exécution et de correction tendent à diminuer progressivement. Ainsi, une séance « mise en situation » 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 ou trois activités par jour, se situe autour de 45 minutes à une heure. Le temps restant est consacré aux domaines de la maîtrise de la langue que C.L.É.O. ne traite pas, à savoir :

- 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 : écriture d'invention, écriture poétique, compte-rendu d'expérience, de visite, dictée à l'adulte, résumé, correspondance, etc.

• 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. 22 - 24).

• 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 la série ?
- 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 utilisant une autre série.

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

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 souvent 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 a de fortes chances de disparaître.

