



HAL
open science

Le rôle des rituels dans l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle : l'exemple de la révision orthographique

Morgane Diboine

► **To cite this version:**

Morgane Diboine. Le rôle des rituels dans l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle : l'exemple de la révision orthographique. Education. 2019. dumas-02155868

HAL Id: dumas-02155868

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02155868>

Submitted on 14 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UE 45 : Mémoire du Master 2 MEEF

Le rôle des rituels dans l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle : L'exemple de la révision orthographique autonome

Soutenu par
Morgane DIBOINE
Le 17 mai 2018

Année scolaire : 2018-2019

Formatrices : F. DAVIN ET J. TRETOLA

Introduction	5
I. Cadre institutionnel	7
A. L'autonomie dans les BO	7
1. Dans le nouveau socle Commun de connaissances, de compétences et de culture	7
2. Dans le programme du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée 2018-2019.....	7
3. Dans les repères annuels de progression et attendus de fin d'année en CM1	9
B. La place des rituels dans les programmes	9
II. Cadre théorique et scientifique	10
A. Une définition générale de l'autonomie	10
B. La place de l'autonomie à l'école	10
1. L'existence de plusieurs autonomies.....	11
2. L'autonomie intellectuelle : « apprendre à apprendre »	12
a. Définition	12
b. De l'autonomie contrainte à l'autonomie scolaire	13
<i>i. L'autonomie contrainte</i>	14
<i>ii. L'autonomie scolaire</i>	14
c. L'importance d'une prise d'autonomie progressive	15
<i>i. Une autonomie progressive : de l'étayage au « désétayage »</i>	15
<i>ii. L'étayage : une notion indissociable du concept vygotkien de « zone proximale de développement »</i>	16
<i>iii. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage de l'autonomie</i>	17
3. L'importance des rituels dans le développement de l'autonomie intellectuelle	18
III. Méthode de recherche	20
A. Contexte professionnel et méthode retenue	20
1. Contexte professionnel	20
2. Méthode de recherche retenue : la méthode clinique.....	21
B. Présentation du dispositif	21
1. Activités pour développer des stratégies de correction : autonomie contrainte.....	22
a. Progression	23
b. Exemple d'une séance	23
c. Affichage du classement d'erreurs	23
d. Utilité du classement d'erreurs : une aide à la compréhension du système orthographique	24
2. Automatisation des processus de correction à travers des rituels d'une autonomie contrainte à une autonomie scolaire.....	24

a.	Phrase de la semaine et dictée bilan	25
i.	<i>Phrase de la semaine</i>	25
ii.	<i>Dictée bilan et atelier de relecture</i>	26
b.	Dans la peau d'un professeur	28
C.	Les résultats du dispositif	30
1.	Présentation des résultats	30
a.	Résultats relatifs aux rituels de dictées	30
b.	Résultats relatifs au rituel « dans la peau d'un professeur »	30
2.	Analyse des résultats	31
a.	Analyse des résultats du rituel « dans la peau d'un professeur » en pourcentage de réussite	31
b.	Analyse des résultats des dictées bilan	32
3.	Observations et limites du dispositif	34
	Conclusion	36
	4^{ème} de couverture	38
	Bibliographie et sitographie	39

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à Madame Jessyca Tretola et à Madame Fatima Davin pour l'aide qu'elles m'ont apporté dans le cadre de la production de ce mémoire.

Introduction

« Si tu donnes un poisson à un homme tu le nourris pour un jour, si tu lui apprends à pêcher tu le nourris pour la vie. ». Cette citation de Confucius résume l'une des problématiques qui se pose à de nombreux enseignants : à savoir l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle chez les élèves.

Au sens large, on peut définir l'autonomie comme la capacité d'un « individu à agir de sa propre initiative et en connaissance de cause, avec une liberté et une indépendance relatives, et avec responsabilités ». En effet, l'un des objectifs finaux de l'école est bien de former des futurs citoyens autonomes. Ainsi, dans le préambule du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est indiqué que les élèves doivent conquérir leur autonomie et exercer progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

Cependant, dans le cadre de ce mémoire, je ne souhaite pas m'intéresser à l'apprentissage de l'autonomie en tant que finalité éducative, mais seulement à l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle que l'on peut définir comme « la capacité à organiser et réguler par soi-même, de façon réfléchie, les différents aspects des tâches à accomplir ». Dans son article « l'autonomie en question (s) », Jean-Jacques Quintin aborde cette notion sous un angle intéressant. Selon lui, l'une des facettes de l'autonomie touche « à l'exercice strict et limité de la compétence en situation ». Pour lui, ces deux notions sont interdépendantes et l'objectif de l'enseignement est alors d'aider l'individu à mobiliser cette compétence dans différentes situations « sans qu'il lui soit nécessaire d'appeler une aide fonctionnelle extérieure ». Cette définition doit être mise en lien avec la citation de Perrenoud selon laquelle « *de même que l'argent ne fait pas le bonheur, les compétences ne font pas l'autonomie mais elles y contribuent* ».

Cette facette de l'autonomie fait écho aux problématiques qui ont pu se poser dans ma classe en début d'année. En effet, lors des exercices d'écriture tels que les rituels de dictées ou les séances de production d'écrits, j'ai pu constater que la majorité de mes élèves ne pouvaient pas effectuer une révision orthographique de leurs textes de manière autonome. Tout d'abord, la plupart d'entre eux était dans l'incapacité

d'identifier leurs fautes et dans l'hypothèse où une erreur était repérée, les élèves ne disposaient pas des stratégies adéquates pour les corriger. Il fallait donc développer cette compétence pour leur permettre d'acquérir une autonomie dans ce domaine-là.

Je me suis donc demandée quels moyens pédagogiques je pouvais mettre en œuvre pour développer cette compétence chez mes élèves, à savoir : l'apprentissage de la révision orthographique autonome.

Je me suis alors intéressée à l'organisation des rituels. En effet, ces situations d'apprentissage permettent à l'enseignant d'explicitier les savoirs qu'il souhaite transmettre et la répétitivité des situations permet aux élèves de se les approprier.

J'ai alors souhaité savoir si la mise en place de ces rituels pouvait contribuer à la construction de cette autonomie chez mes élèves.

Cette problématique s'est donc imposée : **En quoi l'organisation de rituels peut-elle aider les élèves à développer une autonomie dans le cadre de la révision orthographique de leurs écrits ?**

Dans la première partie, nous analyserons le cadre institutionnel de ces notions. Dans la seconde partie, nous développerons la notion d'autonomie et de rituels et nous nous intéresserons plus particulièrement à l'autonomie contrainte et scolaire. La dernière partie concernera le dispositif mis en place, ainsi que l'analyse des résultats. Pour finir, nous essaierons d'analyser les limites du dispositif afin d'en tirer des conclusions.

I. Cadre institutionnel

Je vais tout d'abord m'intéresser à la place de ces 2 notions dans les instructions officielles. En cycle 3, nous les retrouvons dans :

- Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC) dans le Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015
- Le programme du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée 2018-2019 consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018
- Les repères annuels de progressions et attendus de fin d'année au CM1

A. L'autonomie dans les BO

1. Dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la notion d'autonomie apparaît dans des domaines transversaux. Elle est tout d'abord indiquée dans le préambule du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « *elle donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.* ». Elle apparaît également dans le domaine 2 « *les méthodes et outils pour apprendre* » où il est indiqué que « *la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.* ». Enfin, le domaine 3 « *la formation de la personne et du citoyen* » insiste sur « *l'autonomie du jugement de chacun* » comme une garantie de la liberté de conscience.

2. Dans le programme du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée 2018-2019

L'autonomie est au centre des préoccupations de ce cycle de consolidation. Ainsi, dans l'annexe 2 du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, elle est mentionnée à plusieurs reprises.

Dans le volet 1 relatif aux spécificités du cycle 3, cette notion apparaît deux fois. En premier lieu, il est précisé que « *la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.* ». Il est ensuite indiqué « *qu'en gagnant en aisance et en assurance et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie et organisent mieux leur travail personnel.* ».

On rencontre également cette notion dans certains domaines d'enseignement. En effet, si l'étude des langues vivantes étrangères « *permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et dans la production et renforce la maîtrise du langage* » ; l'art plastique, lui, « *favorise l'initiative, l'autonomie et le recul critique* » ; quant à l'histoire des arts, « *elle donne à l'élève les repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé* ».

Cependant, c'est en français que cette notion est le plus souvent utilisée. En effet, l'objectif central du cycle 3 est la maîtrise de la langue. Celle-ci doit « *assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la scolarité* ». L'autonomie apparaît donc comme un pré requis nécessaire à la continuité d'une scolarité épanouie.

Cette impression est confirmée par la suite puisqu'on la retrouve dans de nombreux sous-domaines :

- En lecture et compréhension de l'écrit, l'apprentissage de la compréhension en lecture est nécessaire pour que l'élève devienne un lecteur autonome ;
- En écriture où la pratique de l'écriture et de la réécriture permet à l'élève d'acquérir progressivement une autonomie dans la révision de ses textes. Ils mettent alors en avant l'importance d'apprendre à exercer une vigilance orthographique.

3. Dans les repères annuels de progression et attendus de fin d'année en CM1

Dans le domaine de l'étude de la langue, les élèves de 6^{ème} doivent être capables « *d'orthographier correctement les mots appris dans des situations d'écriture en autonomie.* ».

L'autonomie est donc une compétence qui doit être développée tout au long du cycle 3.

B. La place des rituels dans les programmes.

Ce terme est utilisé très rarement dans les instructions officielles. Alors qu'il n'apparaît ni dans le nouveau socle Commun de connaissances de compétences et culture, ni dans les repères de progression, il est en revanche cité deux fois dans le programme du cycle 3.

- Tout d'abord dans le domaine de l'écriture où il est indiqué que des écrits courts peuvent être produits lors de rituels d'écriture ;
- Ensuite dans l'étude de la langue, où parmi les exemples de situations, d'activités et d'outils pour les élèves, on retrouve les rituels de jeux grammaticaux.

Cette notion n'est cependant pas plus développée. Pour autant, le rituel est un outil indispensable qui peut être utilisé par les enseignants lorsqu'ils souhaitent approfondir, consolider des notions, des compétences à travers des entraînements courts et répétés.

A titre d'exemple, en français, le programme du cycle 3 précise que l'objectif est que les élèves « *apprennent à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture* » pour « *qu'ils acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte* ». Or, pour y arriver il faut adopter des méthodes d'enseignement de l'orthographe qui soient adaptées. Ici, les rituels prennent toute leur importance. Parmi ceux les plus utilisés on retrouve les rituels de « dictées de mots », de « dictées de phrases » qui permettent d'approfondir et de consolider les notions orthographiques déjà apprises.

Dans le cadre de mon mémoire je vais donc m'intéresser à la question du développement de l'autonomie intellectuelle à travers des activités ritualisées chez les élèves sous un angle particulier : celui de l'apprentissage de la révision orthographique.

II. Cadre théorique et scientifique

A. Une définition générale de l'autonomie

Dans le petit robert l'autonomie est définie ainsi : « *Qui se détermine selon des règles librement choisies* ». Un être autonome est capable de décider ce qu'il souhaite faire selon des règles de fonctionnement qu'il a lui-même définies.

Cette définition doit être rapprochée de l'origine étymologique du mot. En effet, l'autonomie prend sa racine du grec « *autos* » qui signifie « *soi-même* » et de « *nomos* » qui signifie « *loi* ». Dans le sens politique, cela renvoie au « *fait de se gouverner d'après ses propres lois* ».

Cependant, le sujet autonome n'est pas un individu indépendant dans la société. Alors qu'un individu indépendant dispose d'une liberté de décision et fixe ses propres règles, un sujet autonome est un être social qui doit respecter des règles et des lois pour pouvoir coexister en société.

Comme l'indique Jean-Jacques Quintin dans « *L'autonomie en question(s)* », « *le sujet autonome « apprenant » est un être capable de diriger son apprentissage* » cependant « *ses actions autonomes s'inscrivent dans les limites fixées par le cadre pédagogique proposé et dans les exigences qu'imposent le respect des règles sociales d'usage dans le contexte* ».

Ainsi, un élève autonome n'est pas un être indépendant. Son action et ses choix sont limitées par les règles fixées par l'école et l'enseignant.

B. La place de l'autonomie à l'école

« *Ce que sait faire l'enfant aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* » Cette citation de J. Vygotsky résume bien l'un des objectifs finaux de l'école qui est d'apprendre aux élèves à devenir des êtres autonomes capables de réfléchir par eux-mêmes et selon leurs conceptions. En résumé, « *enseigner exige le respect de l'autonomie de l'être humain apprenant* ». Cette nouvelle place faite à l'autonomie suit l'évolution des théories de l'apprentissage. Ainsi, au XX siècle, l'enseignement repose sur un modèle traditionnel transmissif dans lequel l'enseignant qui est seul détenteur du savoir doit le transmettre aux élèves qui sont seulement des récepteurs. Par la suite, le modèle behavioriste fait son apparition. Ici, la théorie de l'apprentissage revêt une nouvelle définition : « *apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate, c'est encore construire un comportement adapté à un environnement* ». Selon Skinner « *nous apprenons dans l'action, de l'expérience, par essais et erreurs* ». Cependant, il faudra attendre l'apparition des modèles constructivistes (Piaget) et socioconstructivistes (Vygotsky) pour que l'élève soit placé au centre de ses apprentissages. Selon Jean Piaget, les connaissances ne se transmettent pas mais se construisent à travers une pédagogie active. Selon V. Vygotsky, on apprend à travers des interactions sociales. L'apprentissage se fait grâce à une communication interactive entre les élèves sous la tutelle de l'enseignant.

L'autonomie est donc fortement liée à la capacité de l'élève à construire, par son action, ses savoirs et connaissances que ce soit grâce à une pédagogie active (ex : manipulation) ou grâce à des interactions sociales.

1. L'existence de plusieurs autonomies

L'autonomie n'est pas simple à définir. En effet, cette notion revêt différentes facettes. Hervé Caudron dans « autonomie et apprentissage » distingue sept formes différentes :

- L'autonomie corporelle qui renvoie à la maîtrise progressive par l'enfant de son corps et de son environnement ;
- L'autonomie affective où l'élève se libère de l'emprise de l'adulte et devient capable de prendre des décisions ;
- L'autonomie matérielle : l'élève est capable de se situer dans l'espace matériel

- L'autonomie spatio-temporelle : l'élève est capable de se repérer dans le temps et l'espace ;
- L'autonomie langagière : l'élève est capable de s'exprimer et de se faire comprendre
- L'autonomie méthodologique : l'élève est capable d'organiser seul son travail ;
- L'autonomie intellectuelle et morale : l'élève est capable de développer son esprit critique, son sens du jugement et sa capacité à réfléchir seul.

2. L'autonomie intellectuelle : « apprendre à apprendre »

L'autonomie intellectuelle peut donc être définie comme la capacité des élèves à penser seul, à utiliser ce qu'ils ont appris et à faire preuve d'esprit critique.

Cependant, dans cette partie nous ne nous intéresserons pas à l'autonomie au sens large du terme. En effet, comme indiqué dans l'introduction c'est une notion qui peut revêtir une finalité éducative plus large que l'on peut définir ainsi : *capacité d'un individu à « agir de sa propre initiative et en connaissance de cause, avec une liberté et une indépendance relative et avec responsabilité par et pour lui-même, pour son développement personnel ».*

Au contraire, nous nous intéresserons à l'autonomie scolaire qui est définie par Raphaëlle Raab dans son article « Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire » comme « *correspondant au temps de classe au cours desquels l'élève doit agir selon ses propres forces, en dehors de la présence directe du maître ».*

a. Définition

Le sociologue Bernard Lahire distingue deux pôles dans l'autonomie. Tout d'abord, une autonomie politique qui renvoie aux règles instaurées par le professeur et qui doivent être matérialisées pour être intégrées par les élèves. Ensuite, une autonomie cognitive qui renvoie à l'appropriation des savoirs par les élèves. Ici, l'élève doit s'émanciper de la tutelle du professeur pour devenir maître de ses apprentissages. Cette dernière facette renvoie à la démarche de « pédagogie de l'autonomie » apparue dans les années 1980. L'autonomie est alors perçue comme « *finalité du système éducatif qui consiste à créer les conditions qui permettent à l'élève de construire son savoir.* ». Plus généralement l'objectif est « *de former des adultes capables*

d'apprendre à communiquer, capables d'esprit critique et de responsabilité, capables de respecter un contrat, de mener une tâche jusqu'au bout. ».

Ces deux facettes de l'autonomie semblent cependant interdépendantes. En effet, comme l'indique Daniel Ponteix dans son article « *qu'est-ce que l'autonomie ?* » : « *On est autonome seulement si existent des règles du jeu explicites* », « *lorsque l'enseignant n'explique pas du tout les consignes ou les règles, il n'instaure pas de système qui ferait que les élèves sauraient, sans demander, s'ils ont le droit ou non de faire telle chose* ».

Selon B. Lahire l'autonomie suppose donc de respecter trois règles :

1. **Transparence** : les règles doivent être explicitées.
2. **Objectivation** : L'élève doit « pouvoir s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits ou imprimés. »
3. **Publicisation** : L'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles.

Si ces 3 piliers sont respectés, l'élève pourra devenir autonome. Selon le même auteur, Il sera alors capable « *sans l'aide du maître et sans poser de questions, résoudre un problème, réaliser un exercice avec les seules consignes écrites.* ».

L'objectif final est donc bien de permettre à l'apprenant d'atteindre une autonomie intellectuelle, c'est-à-dire de lui donner « *la capacité d'organiser et de réguler par lui-même, de façon réfléchie, les différents aspects des tâches à accomplir.* ». En résumé, l'élève doit apprendre à apprendre. Cette citation résume la problématique : « *Donne un poisson à un homme, tu le nourris pour un jour. Apprends-lui à pêcher, il se nourrira toute sa vie.* » Confucius (551-479 av J-C).

Pendant quelles stratégies l'enseignant peut-il développer pour amener ses élèves à penser et agir de manière réfléchie afin qu'ils accèdent à une autonomie intellectuelle ?

b. De l'autonomie contrainte à l'autonomie scolaire

Dans son ouvrage « *De l'autonomie contrainte à l'autonomie scolaire : appropriation de l'interface éducative par l'apprenant* », Yannick Brun – Picard démontre la nécessité de passer par une autonomie contrainte pour accéder à une autonomie scolaire : « *l'autonomie contrainte est un outil d'intervention et de formation*

pertinent pour que les élèves parviennent à une autonomie scolaire, puis à une plus large autonomie dans leur existence. »

i. L'autonomie contrainte

L'autonomie contrainte est donc un outil pédagogique que l'éduquant doit utiliser pour aider ses apprenants à accéder à l'autonomie scolaire. En effet, Y. Brun -Picard indique que *« l'autonomie ne peut s'acquérir que progressivement »* et que *« l'éduquant doit œuvrer afin de rechercher le cheminement le plus pertinent pour que le destinataire parvienne à l'autonomie attendue. »*. Pour cela, l'enseignant reste maître des règles du jeu. Il *« accompagne, soutien, guide et conseille l'apprenant »*. Il incite donc les élèves à dépasser leurs difficultés en leur proposant progressivement des solutions, des stratégies. Les élèves prennent alors conscience que seul l'effort leur permettra de dépasser leurs difficultés. Progressivement, la participation de l'éduquant se fait alors de plus en plus discrète et les marges d'initiatives des élèves dans le cadre des prises de décision lors de la réalisation d'un travail se développent.

Pour atteindre une autonomie scolaire, il semble donc nécessaire de créer une *« structure au sein de laquelle l'élève pourra se repérer, se retrouver et où il construira sa confiance. »*

ii. L'autonomie scolaire

L'autonomie scolaire peut être définie ainsi : *« capacité acquise par l'apprenant à agir seul pour lui-même, en fonction des obligations et des contraintes auxquelles il doit satisfaire au sein de l'interface éducative »*. Cette autonomie renvoie donc à la capacité de l'élève à exercer seul une compétence en situation. Il l'aura donc atteinte lorsqu'il saura utiliser sans l'aide du professeur les connaissances acquises, c'est-à-dire lorsqu'il pourra *« les restituer, les transposer, les transformer et les projeter en corrélation avec son Etre »* (Y. Brun -Picard). C'est ce que Philippe Meirieu appelle *« la transformation de connaissances en compétences »*. Selon lui, cette transformation ne peut se faire qu'à travers *« la décontextualisation »* qu'il définit comme *« le fait de faire chercher par l'élève lui-même d'autres situations dans lesquelles il peut utiliser, faire jouer, mobiliser ce qu'il a appris. »*

Mais alors comment les élèves peuvent-ils transformer les connaissances acquises en compétences ? Quelles situations d'apprentissages mettre en place pour développer cette autonomie scolaire ?

c. L'importance d'une prise d'autonomie progressive

Dans l'article « l'autonomie en question(s) », Jean-Jacques Quintin affirme que l'autonomie d'un individu varie selon des multiples paramètres : la nouveauté de la situation ; la représentation qu'on s'en fait ; la maîtrise des compétences requises ; les ressources disponibles ou non à cet instant. L'autonomie n'est donc pas innée mais se construit progressivement dans le temps grâce à des situations didactiques adaptées.

i. Une autonomie progressive : de l'étayage au « désétayage »

Y. Brun-Picard décrit le cheminement à suivre. Selon lui, l'autonomie contrainte permet aux élèves d'acquérir une autonomie scolaire, puis d'accéder à une plus large autonomie dans leur existence. La finalité éducative de ce cheminement est donc plus large puisque l'objectif est bien d'atteindre une autonomie au sens large du terme que l'on peut définir comme « *la capacité d'un individu à agir de sa propre initiative et en connaissance de cause avec une liberté et une indépendance relative et avec responsabilité par et pour lui-même, pour son développement personnel* ».

Concernant le passage de l'autonomie contrainte à l'autonomie scolaire, celui-ci doit obligatoirement se faire progressivement. Pour cela, il doit être construit dans le cadre de situations étayées ; c'est-à-dire des situations d'apprentissage dont l'enseignant a dessiné les pourtours pour qu'elles soient adaptées aux capacités d'autonomie de l'élève. Ici, l'enseignant apporte son aide puis délègue progressivement les tâches à accomplir à l'élève.

Selon P. Meirieu, cet étayage doit cependant être suivi d'un « désétayage » progressif. Dans son article intitulé « autonomie », il indique que contrairement aux situations d'étayage, les situations de « désétayage » sont souvent mal organisées. De ce fait, les enseignants ne sauraient pas former des élèves vraiment autonomes. Il donne ensuite des pistes pour améliorer cette situation. D'après lui, il faut « *investir tout autant d'énergie à construire des situations formatives qu'à organiser la disparition progressive de ces situations : il nous faut à la fois faire acquérir des connaissances à*

l'élève et rendre l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir ».

Il rajoute que cette transformation ne peut se faire que dans la pratique systématique de la décontextualisation. Il définit cette notion comme « *le fait de faire chercher par l'élève d'autres situations dans lesquelles il peut utiliser ce qu'il a appris.* ».

On constate donc l'importance « d'étayer l'autonomie » ; c'est-à-dire de faire des choix didactiques adaptés aux besoins et au niveau des élèves.

Mais alors comment doser cet « *étayage de l'autonomie* » ?

ii. *L'étayage : une notion indissociable du concept vygotkien de « zone proximale de développement »*

« *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». Cette citation résume l'approche vygotkienne pour laquelle l'apprentissage de l'autonomie passe par l'interactionnisme social et par la mise en place d'un étayage.

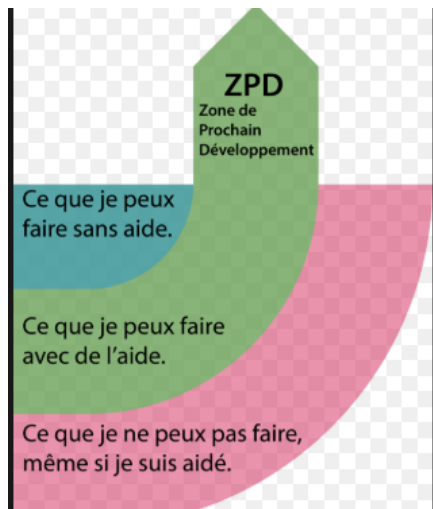
Cette logique transcende les thèses antagonistes qui peuvent exister concernant le rapport entre le développement de l'enfant et l'apprentissage qui sont :

- Ceux qui suivent la pédagogie de Piaget pour qui l'apprentissage doit suivre le développement cognitif de l'enfant. En résumé, s'il ne sait pas faire, c'est qu'il n'a pas atteint le bon stade ;
- Ceux qui suivent une pédagogie plus volontariste et pour qui le développement est seulement la somme des apprentissages ; l'élève peut apprendre n'importe quand.

Au contraire, Vygotski dépasse cette opposition puisque selon lui l'élève peut acquérir de nouveaux apprentissages même s'il n'a pas atteint le niveau de développement adéquate à condition de lui fournir les aides didactiques nécessaires.

L'enseignant doit alors agir dans sa « *zone proximale de développement* ». Elle peut être définie comme « *le périmètre d'actions que l'individu ne peut pas encore réaliser seul mais qu'il peut à son stade de développement déjà opérer de manière adéquate avec l'aide d'un plus compétent que lui* ». Le professeur joue alors le rôle de

médiateur et son objectif est d'amener l'élève au niveau supérieur et de le rendre autonome.



C'est donc dans cette ZPD que l'étayage prend toute son importance. Selon Bruner, l'étayage rassemble les moyens que se donne l'adulte pour rendre l'enfant capable :

- Enrôlement de la tâche ;
- Maintien de l'orientation ;
- Contrôle de la frustration ;
- Réduction du degré de liberté
- Signalisation des caractéristiques pertinentes
- Démonstration ou présentation de modèles.

Il faudra donc que l'enseignant soit capable d'estimer le niveau de développement des élèves afin de leur proposer des situations didactiques qui entrent dans cette ZPD. Il faudra ensuite qu'il leur mette à disposition les bons outils pour qu'ils puissent s'investir dans la tâche et la réussir.

iii. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage de l'autonomie

Donner aux élèves la possibilité de s'épanouir dans cette zone proximale de développement permet également de mettre en place un cercle vertueux. En effet, au-delà de la dimension socio-cognitive, il y a une dimension socio-affective et socio-relationnelle qui doit être prise en compte. En effet, un élève qui réussit une tâche même avec l'aide du professeur est en réussite. Différents facteurs peuvent alors avoir des effets directs sur la motivation de l'élève : confiance en soi ; estime de soi ; sentiment d'efficacité personnelle ... Or la motivation et l'apprentissage de l'autonomie

sont intimement liés. Certains auteurs avancent ainsi le fait que si le degré de motivation est trop bas, aucune autonomie ne peut être engagée.

La motivation de l'élève joue également un rôle important dans la gestion des émotions. Comme l'indique J.J Quintin « *l'exercice d'une plus grande autonomie réclame d'être à l'écoute de soi et de gérer ses émotions (découragement, anxiété, stress...), de s'encourager, de s'attribuer les mérites des succès engrangés et de s'autoriser à se féliciter des résultats obtenus* ». L'enseignant doit donc ajuster les difficultés des tâches pour permettre à l'élève de prendre « *des risques mesurés* » qu'il est capable de surmonter.

3. L'importance des rituels dans le développement de l'autonomie intellectuelle

Le Larousse définit le rituel comme « *un ensemble de règles et d'habitudes fixées par la tradition* ». L'école est un endroit qui est extrêmement ritualisé. Cependant, les rituels ont différentes fonctions selon les moments de la journée et les objectifs des enseignants. Par exemple, en maternelle les rituels du matin ont pour objectif de permettre aux enfants d'apprendre à revêtir leurs habits d'élèves. Cependant, ils peuvent avoir également d'autres objectifs.

Dans « *première école, premiers enjeux* », Anne-Marie Gioux définit le rituel comme « *un mode d'organisation régulier lié à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement en milieu scolaire et qui est de l'ordre du collectif* ». Ici, il regroupe trois types d'intention dont celle de l'ordre de l'apprentissage. Dans l'ouvrage « *construire des rituels à la maternelle* », Catherine Dumas indique que l'apprentissage renvoie au travail de l'enfant qui apprend, il relève du socio-cognitif.

C. Dumas indique également les caractéristiques communes à tous les rituels qui sont :

- La très grande régularité d'un fonctionnement ;
- La répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place ;

- L'identité formelle des situations dont les enjeux ne varient pas et qui constituent des repères sûrs, même si les contenus évoluent ;
- Des contraintes claires, des règles bien posées et respectées par tous.

Elle indique également que les rituels ont 5 fonctions principales. Tout d'abord, Ils marquent un passage entre la famille et l'école afin de recréer un groupe classe. Ensuite, ils permettent la socialisation des élèves. Ils sont également liés aux apprentissages fondamentaux de la maternelle : l'enfant apprend son métier d'élève. Enfin, ils permettent de créer un espace d'autonomie car « *les contraintes très fortes règlent les enfants* ». Elle rajoute que « *cette autonomie s'acquiert grâce à la répétition des actions et des activités* ».

L'organisation de rituels permet donc de développer l'autonomie des élèves. En effet par sa régularité, sa répétitivité, il participe à la construction de savoirs et de savoir-faire dans différents champs disciplinaires. Comme il est indiqué dans l'article « *l'importance des rituels à l'école* », il permet de « *développer la mémoire par sa répétition, des capacités d'anticipation, de la confiance en soi et de l'autonomie par son caractère connu* ».

Une fois le rituel mis en place un contrat didactique est alors passé entre les élèves et l'enseignant. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire puisque l'organisation reste inchangée. Comme l'indique Philippe Meirieu dans son article « *des rituels ... oui mais lesquels ?* », « *il n'est pas d'enseignement sans rituels* ». Selon lui, cela suppose « *que l'on mette en place des dispositifs spatio-temporels, des règles de fonctionnement fermes et lisibles qui suscitent la posture mentale requise par le type d'apprentissage visé.* ».

Les activités ritualisées sont donc primordiales pour amener les élèves à « *apprendre à apprendre* ». A titre d'exemple, dans son ouvrage « *Vive l'orthographe* » Marielle Wyns propose des rituels de mémorisation des listes de mots pour que les élèves acquièrent des stratégies de mémorisation efficaces. Elle propose alors des activités brèves et variées de 15 minutes. Elle ajoute ensuite que « *la régularité des activités vécues chaque jour est un élément essentiel du dispositif : elle favorise la mémorisation en générant de bonnes habitudes d'étude.* »

On voit donc que les rituels par la régularité de leur fonctionnement et par leur répétitivité sont des outils indispensables pour développer progressivement une autonomie intellectuelle.

III. Méthode de recherche

A. Contexte professionnel et méthode retenue

1. Contexte professionnel

J'enseigne cette année dans une école située à Marignane. Mon stage s'effectue dans une classe de CM1 qui comprend 27 élèves. Le niveau est hétérogène. Ainsi, même si une grande majorité arrive à suivre les enseignements prodigués en CM1, un petit noyau de 5 élèves a de grandes difficultés dans tous les domaines. Parmi ces 5 élèves, 4 ont un niveau fin CE1, début CE2, un dernier est allophone. Ce dernier élève en est encore à l'apprentissage du décodage et de l'encodage (fin CP). Ce retard l'empêche de suivre les enseignements, et en l'absence d'aide spécifique, seule une différenciation dans les leçons et son travail peut être mise en place.

En début d'année, les rituels de dictée flash et dictée bilan que j'ai pu mettre en place dans ma classe m'ont permis de mettre en évidence une difficulté particulière. Les élèves ne savent pas se relire. Ce problème concerne l'ensemble de la classe. Plusieurs facteurs peuvent en être à l'origine :

- Les élèves les plus performants ne font que survoler leur copie et pensent la plupart du temps avoir fait juste. Ils ne voient donc pas l'intérêt de se relire même s'ils peuvent avoir acquis inconsciemment des stratégies de correction.
- Les élèves moyens et ceux en difficulté risquent d'être en surcharge cognitive puisqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le système orthographique français.

J'ai également pu constater que dans la plupart des classes que j'ai visitées, aucune stratégie de correction n'était enseignée aux élèves. En effet, les rituels de dictées consistaient seulement à dicter une phrase ou un petit texte aux élèves. Ensuite, 2 alternatives étaient proposées : soit une correction collective au tableau

mais sans outils de relecture, soit une correction de la dictée, a posteriori, par l'enseignant.

Cependant, l'absence d'un apprentissage explicite de stratégies de révision orthographique peut empêcher les élèves de progresser en orthographe et en dictée puisqu'ils ne développent pas les compétences qui sont nécessaires.

En conclusion, une grande partie des élèves est dans l'incapacité de repérer ses fautes et, dans l'hypothèse où une faute est repérée, ils ne savent pas comment faire pour la corriger.

2. Méthode de recherche retenue : la méthode clinique

La méthode de recherche retenue est la méthode clinique. Contrairement à la méthode expérimentale qui consiste à déterminer si une hypothèse est valable en mettant en place des expérimentations sur l'ensemble d'un groupe, la méthode clinique s'intéresse à des individus en particulier. C'est donc une approche qualitative et non quantitative.

Afin de répondre à sa problématique de recherche, le chercheur s'intéresse donc aux travaux et aux comportements des individus qu'il a sélectionnés. A partir des données recueillies, il propose ensuite des interprétations et des hypothèses qui répondront à la problématique de départ.

La problématique à laquelle je souhaite répondre est la suivante :

La mise en place de rituels de correction orthographique peut-elle aider les élèves à développer des stratégies de relecture orthographique autonome ? En d'autres termes, ces rituels peuvent-ils leur permettre d'apprendre à se corriger seul ?

Afin d'y répondre je m'intéresserai à certains élèves en particulier dont j'ai rédigé une fiche de renseignements que vous trouverez en annexe 1.

B. Présentation du dispositif

Le système orthographique français est complexe. Cette complexité rend son apprentissage long et difficile. De même cette absence de compréhension et de représentation globale des règles d'orthographe empêche les élèves de développer des stratégies qui leur permettraient de corriger leurs écrits.

Ils doivent donc apprendre à apprivoiser ces règles. Pour cela, il faut qu'ils prennent conscience de la logique de l'orthographe française ; qu'ils développent une représentation globale et organisée de ce système orthographique. Il faut donc mettre en place des activités qui leur permettront de s'emparer, de s'approprier ces règles d'orthographe. En effet, c'est seulement lorsqu'ils auront apprivoisé ces règles, qu'ils seront capables de développer des stratégies de correction.

A partir de ce constat, on peut se poser cette question : **quelles activités peut-on mettre en œuvre pour que l'orthographe devienne plus contrôlable par les élèves et pour qu'ils puissent ainsi développer des stratégies de relecture ?**

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai mis en place dans ma classe 2 types d'activités qui sont interdépendantes. Tout d'abord, j'ai organisé des activités d'observation, d'analyse de l'orthographe français dans l'objectif de créer un classement d'erreurs. En corrélation j'ai organisé différents rituels afin de permettre aux élèves de s'approprier cet outil de relecture et de développer leur capacité à réviser leurs écrits de manière autonome.

1. Activités pour développer des stratégies de correction : autonomie contrainte.

Dans la partie théorique, nous avons constaté que l'autonomie ne peut s'acquérir que progressivement. En effet, pour accéder à l'autonomie scolaire, il faut passer par l'autonomie contrainte. Pour cela, nous avons indiqué qu'il faut créer une structure au sein de laquelle l'élève pourra se repérer, se retrouver et où il construira sa confiance.

Ainsi, la mise en place de rituels doit être précédée d'activités qui permettront d'établir ce cadre. L'enseignant doit alors organiser des situations didactiques qui permettront à l'élève de s'approprier les règles. Ici, l'étayage de l'enseignant est donc présent. En effet, c'est la mise en place des rituels qui permettra par la suite d'organiser un « désétayage » progressif.

Avant de présenter les différents rituels, nous verrons donc les séances que j'ai menées et qui m'ont permis de créer avec eux une grille de correction.

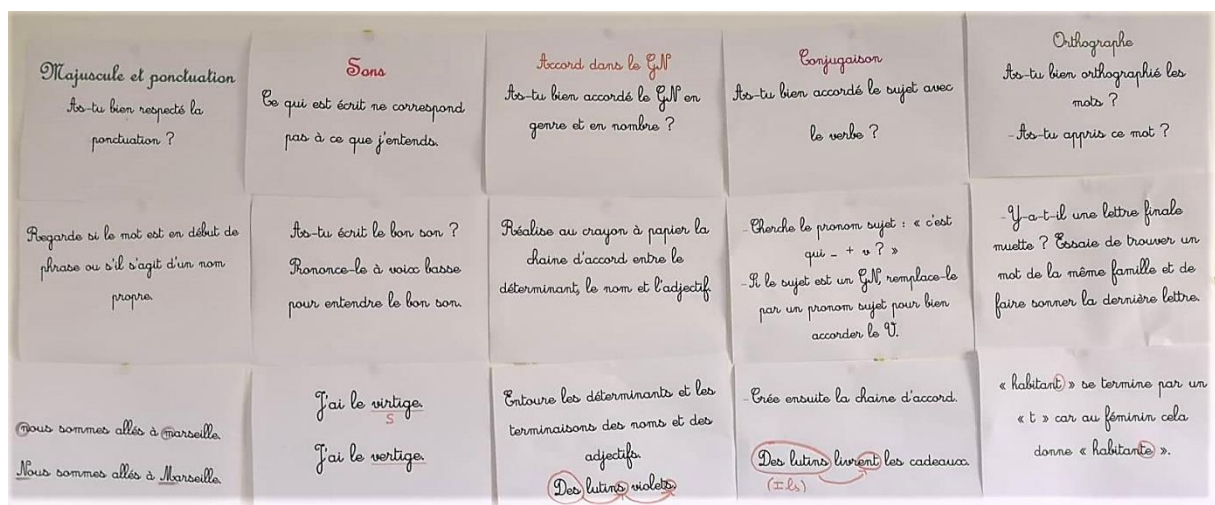
a. Progression

		Objectifs
1	Classement des erreurs	Construire un classement d'erreurs pour mieux comprendre l'orthographe et se corriger -> y seront identifiées cinq catégories d'erreurs auxquelles correspondront des stratégies dégagées en classe.
2	Majuscule et ponctuation	Se doter de stratégies orthographiques adaptées à chaque type d'erreurs -> Ici les erreurs relèvent soit de l'axe grammaticale ; soit de l'axe lexical ; soit de l'axe phonographique. Différentes stratégies seront alors adoptées pour répondre à ces axes : stratégie de type analytique ; recours à l'oral ; représentation mentale.
3	Accords dans le groupe nominal	
4	Accords dans le groupe verbal	
5	Les sons	
6	L'orthographe	

b. Exemple d'une séance

Vous trouverez une séance en annexe 1.

c. Affichage du classement d'erreurs



d. Utilité du classement d'erreurs : une aide à la compréhension du système orthographique

Ce classement a eu une utilité essentielle : il a permis à mes élèves de classer leurs erreurs en un nombre défini de catégories. L'orthographe est devenue alors plus contrôlable. En effet, après avoir identifié leurs erreurs à l'aide de ce classement, ils ont pu adopter les stratégies de révision adéquates pour les corriger.

Je l'ai également utilisé comme code ce qui m'a permis de créer une communication claire avec mes élèves.

2. Automatisation des processus de correction à travers des rituels d'une autonomie contrainte à une autonomie scolaire

Cependant la création de cet outil de correction ne suffit pas pour développer une révision orthographique autonome. Des séances doivent être proposées pour permettre aux élèves de réfléchir à leurs erreurs et aux stratégies à adopter pour les corriger.

Ces séances doivent prendre selon moi, la forme de rituels. En effet, ce sont des activités structurées, répétitives et brèves d'environ 15- 20 minutes. Ce format permet d'éviter la lassitude et la surcharge cognitive. Ces conditions sont donc idéales pour permettre aux élèves de s'approprier l'outil.

Le classement d'erreurs a donc été utilisé tout au long de l'année lors des différents rituels par mes élèves pendant la relecture des dictées et des textes. J'ai également utilisé le codage de ce classement comme code de correction. Ces activités ritualisées ont donc été l'occasion pour eux d'intégrer ces stratégies. En effet, au cours de ces activités les catégories d'erreurs et les stratégies sont sollicitées par les élèves lors des mises en commun. De plus, je les invite explicitement à utiliser la grille de relecture et l'affichage.

L'objectif est alors qu'au fil du temps, ils n'aient plus besoin de ce support pour se relire efficacement. En effet, le but est bien de permettre aux élèves de se diriger peu à peu vers une révision orthographique autonome.

Je présenterai dans cette partie les différents rituels que j'ai mis en place.

a. Phrase de la semaine et dictée bilan

Voici l'organisation sur la semaine des différentes dictées

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Correction par les élèves de la dictée du vendredi	Dictée d'une phrase	Dictée d'une phrase	Dictée bilan (dictée différenciée)

i. Phrase de la semaine

Ce rituel a lieu tous les mardis matin et dure en moyenne entre 15 et 20 minutes. Il est l'occasion pour les élèves de manipuler et de s'approprier l'outil de relecture. J'ai essayé d'organiser ce rituel pour qu'il ait du sens à leurs yeux. De même pour éviter une surcharge cognitive et pour leur permettre de manipuler l'outil progressivement j'ai établi une progression au niveau du contenu proposé. Vous trouverez ci-dessous la progression que j'ai mise en place ainsi que l'organisation du rituel et la grille de correction que les élèves utilisent.

- Compétences et objectifs

Compétences	Objectifs
1. Acquérir l'orthographe grammaticale et lexicale. 2. Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.	1. Orthographier correctement un texte 2. Développer une vigilance orthographique grâce à l'utilisation d'une grille de relecture.

- Progression

Séances	Nature de la séance	Objectifs	Tâches des élèves	Productions attendues
S1	Découverte du rituel	Découvrir l'importance de relire ce qu'on a écrit	Ecrire sous dictée une phrase et	Le PE demande aux élèves d'effectuer les 2 vérifications. Vérification 1 : Ils doivent repasser en vert les majuscules et les points. Vérification n°2 : Pour vérifier les écritures des sons, ils doivent prononcer les mots à voix basse et essayer d'entendre les erreurs.
S2	Entraînement		procéder à 2 vérifications :	
S3	Entraînement		N°1 : Majuscule et ponctuation N°2 : Sons	

S4	Evolution 1	Vérifier l'orthographe des mots	Ecrire sous dictée une phrase et procéder à 3 vérifications : N°3 : Orthographe des mots	Le PE demande aux élèves d'effectuer 3 vérifications lors de la relecture : <u>Vérification 1 et 2</u> : Idem <u>Vérification 3</u> : Il doit se poser ces questions : - Est – ce que c'est un mot que j'ai appris ? - Est-ce que je peux faire sonner la dernière lettre ?
S5	Entrainement			
S6	Entrainement			
S7	Evolution 2	Vérifier les accords dans le GN	Ecrire sous dictée une phrase et procéder à 4 vérifications. N°4 : Accords dans le GN	Vérification 1, 2, 3 : Idem <u>Vérification 4</u> : J'entoure les déterminants, les terminaisons des noms et des adjectifs qui vont ensemble et je les accorde.
S8	Entrainement			
S9	Entrainement			
S10	Evolution 3	Vérifier les accords sujet-verbe	Ecrire sous dictée une phrase et procéder à 4 vérifications. N°5 : Accords Sujet - verbe	Vérification 1, 2, 3 ; 4 : Idem <u>Vérification 5</u> : Je souligne les verbes et je fais une flèche vers le sujet qui détermine l'accord. Je vérifie la personne et le nombre.
S11	Entrainement			
S12	Entrainement			

- Fiche de préparation d'une séance

Vous pouvez trouver la fiche de préparation d'une séance relative aux accords dans le groupe nominal en annexe 1.

- Exemple



- Grille de relecture

Vous trouverez dans l'**annexe n°1**, la grille de relecture que les élèves utilisent lorsqu'ils doivent relire les dictées de phrases et lorsqu'ils doivent corriger la dictée bilan du vendredi.

- ii. Dictée bilan et atelier de relecture

- Dictée bilan

Objectifs : Evaluer les compétences orthographiques et la progression et mobiliser les stratégies orthographiques lors de la rédaction et de la révision d'un texte dicté.

Chaque vendredi matin, les élèves écrivent un texte dicté par mon binôme. Nous choisissons le texte en fonction des notions et des mots appris en classe. Cet exercice reste cependant une tâche difficile pour la majorité des élèves puisqu'il demande de mobiliser de nombreuses compétences.

Afin d'éviter la surcharge cognitive, nous avons donc décidé de créer des dictées différenciées. Nous avons créé trois groupes de besoins qui sont identifiés dans ce tableau.

A la première dictée, tous les élèves sont dans le groupe jaune. La règle est la suivante : Les élèves qui obtiennent plus de 90% à la dictée passent dans le groupe supérieur. S'ils ont entre 80 et 90%, ils restent dans leur groupe. Enfin, s'ils obtiennent moins de 80%, ils descendent dans le groupe d'en dessous.

Groupe jaune	Groupe vert	Groupe violet
Niveau le moins difficile	Niveau intermédiaire	Niveau le plus difficile
En moyenne dictée de 90 à 100 mots Dictée de 30 à 40 mots	Dictée de 60 à 75 mots	Dictée de 90 à 100 mots

- Dictée bilan

Vers le ^{XIII} siècle, on accroche de précieuses tapisseries aux murs des demeures médiévales . Elles étaient décoratives et servaient aussi à protéger du froid. La série La Dame à la licorne comporte six grands panneaux.	35 mots
Chaque tapisserie représente une ile bleue, fleurie et printanière devant, qui contraste sur un fond rouge, derrière. La scène centrale montre une dame gracieuse entourée d'animaux et d'autres créatures fabuleuses . Elle est parfois accompagnée de sa servante.	72 mots
Ces anciennes tapisseries sont encore fameuses aujourd'hui. Ainsi, dans les films adaptés des romans <i>Harry Potter</i> , elles décorent les murs de la salle commune des élèves de <i>Gryffondor</i> .	100 mots

Cependant, la dictée bilan n'est pas seulement une modalité d'évaluation. En effet, contrairement aux dictées traditionnelles où c'est l'enseignant qui prend en charge la totalité de la correction, ici, l'élève est invité à réviser le texte dicté deux fois.

Une première fois à la fin de la dictée. La relecture se fait en 2 temps : l'enseignant relit le texte pour que les élèves vérifient qu'ils n'aient pas oublié des mots et pour qu'ils fassent attention à la ponctuation. La seconde relecture est individuelle et silencieuse. Ici, les élèves doivent suivre la grille de correction qui est plastifiée et doivent cocher à chaque fois qu'une étape a été réalisée.

La seconde relecture a lieu le lundi lors du rituel de révision orthographique de leurs dictées. En effet, lors de la correction, l'enseignant ne prend en charge que le repérage et le codage des fautes. C'est ensuite aux élèves de corriger les erreurs codées à l'aide de leur grille de relecture.

- **Rituel de révision orthographique.**

Objectifs : Corriger un texte à l'aide de l'outil de relecture et de stratégies pertinentes.

Tous les lundis, les élèves corrigent leur dictée bilan qui a été annotée par le professeur. Pour les aider dans leur tâche, mon binôme a annoté plus ou moins précisément les copies en utilisant le code de la grille de relecture (P, S, O, C). Ces annotations leur permettent d'identifier leurs erreurs et de les corriger à l'aide de leur outil. L'objectif est cependant différent selon le niveau des élèves.

Ainsi, les plus performants s'entraîneront à manipuler seuls la grille de correction et les stratégies. L'objectif pour eux est alors de corriger le maximum de fautes. Les élèves les moins performants ont au contraire besoin d'être accompagnés. En effet, pour eux l'objectif n'est pas la correction de toutes les fautes de la dictée mais l'intégration des stratégies de correction apprises. Lors de ces ateliers de relecture j'ai donc accompagné les élèves qui en avaient besoin. Je ne leur ai pas pour autant donné les réponses, mais je les ai engagés à l'aide de questions ouvertes à expliciter leurs raisonnements et également à utiliser leur outil de relecture.

Enfin, si les élèves arrivent à corriger la majorité des fautes, ils gagnent 5% dans le pourcentage de résultat.

La dictée bilan et la révision orthographique sont donc deux rituels qui leur permettent de faire un point sur ce qu'ils ont acquis et sur ce qu'il leur reste à apprendre.

b. Dans la peau d'un professeur

i. Compétences et objectifs

Compétences	Objectifs
3. Acquérir l'orthographe grammaticale et lexicale.	1. Utiliser les stratégies orthographiques pour identifier les erreurs et les corriger.
4. Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.	2. Se familiariser avec l'outil de relecture
	3. Apprendre à utiliser le métalangage et développer son esprit d'analyse.

ii. Description du rituel

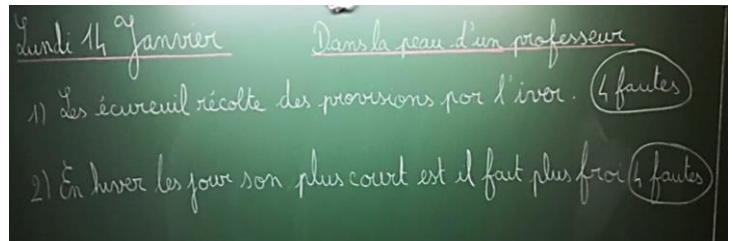
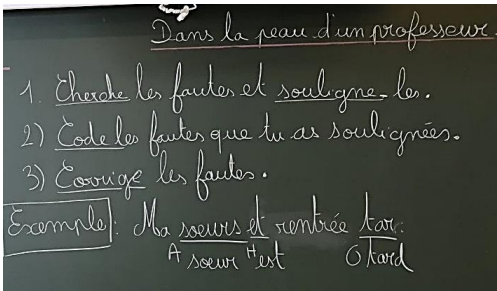
J'organise ce rituel tous les lundis matin. Il a pour objectif de permettre aux élèves d'utiliser les stratégies orthographiques apprises pour identifier les erreurs et les corriger.

J'écris au tableau une phrase qui contient des erreurs. Les élèves doivent alors se mettre à la place du professeur et corriger les erreurs qu'ils trouvent. J'ai débuté ce rituel en période 3. Dans ce rituel, il n'y a aucune annotation. Ce sont les élèves qui doivent identifier les fautes ; qui doivent les coder et enfin qui doivent les corriger en utilisant la stratégie adéquate.

Ici les élèves s'entraînent donc à la révision orthographique. Cette activité les oblige en effet à mobiliser les savoirs et les procédures de manière efficace. Cela suppose que l'élève connaisse et comprenne la règle mais également qu'il soit capable de l'appliquer lorsque c'est nécessaire. Cela les oblige également à raisonner et à structurer leur pensée.

La mise en commun permet ensuite d'explicitier les stratégies et d'utiliser le métalangage. En effet, les élèves verbalisent, justifient, négocient entre eux et utilisent les mots et les structures de phrases adéquates (adjectif ; nom ; s'accorde avec ...). L'emploi régulier de ce métalangage développe leur esprit d'analyse et contribue à la construction de compétences orthographiques qui sont nécessaires pour apprendre à se corriger seul.

Vous trouverez ci-dessous la consigne de la dernière évaluation ainsi que des exemples de phrases.



C. Les résultats du dispositif

Dans cette partie, je présenterai les résultats que les élèves observés ont obtenus. Ceux relatifs aux rituels de dictées seront présentés sous la forme d'un diagramme. Ceux relatifs au rituel « dans la peau d'un professeur » seront présentés sous la forme d'un tableau et de pourcentages de réussite

Dans un second temps j'analyserai ces résultats et j'émettrai des observations sur les limites de ce dispositif.

1. Présentation des résultats

a. Résultats relatifs aux rituels de dictées

Vous trouverez dans les annexes les graphiques des progrès en dictée des élèves. Les résultats des élèves sont communiqués sous la forme d'un pourcentage de réussite afin de stimuler leur motivation. Les élèves doivent ensuite reporter ce pourcentage sur un graphique. Ce dernier leur permet de renseigner leurs résultats et de visualiser leur progression. De même, ils doivent colorier ce graphique d'une couleur différente chaque fois qu'ils changent de niveau.

b. Résultats relatifs au rituel « dans la peau d'un professeur »

Les résultats sont présentés sous la forme d'un tableau. Vous trouverez en annexe les copies des élèves concernés.

Grille d'observation			
Les fautes sont soulignées et codées.	L'élève applique toutes les stratégies de correction orthographique apprises.	L'élève applique certaines stratégies apprises.	L'élève n'applique pas les stratégies de correction orthographique apprises.
Elève 1	X		

Elève 2	X			
Elève 3	X			
Elève 4		X		
Elève 5		X		
Les fautes sont soulignées	Il code correctement et applique les stratégies de correction.	Il code correctement mais n'applique pas toutes les stratégies de correction adéquates.	Il ne code pas correctement les fautes.	
Elève 1	X			
Elève 2	X			
Elève 3	X			
Elève 4		X		
Elève 5		X		
Le nombre de fautes est indiqué.	Trouve les fautes + code correctement + applique la bonne stratégie de correction	Trouve les fautes + code correctement mais n'applique pas correctement toutes les stratégies de correction	Trouve les fautes mais ne code pas toutes les fautes correctement	Ne trouve pas les fautes, souligne les fautes au hasard.
Elève 1	X			
Elève 2			X	
Elève 3	X			
Elève 4			X	
Elève 5		X		

2. Analyse des résultats

a. Analyse des résultats du rituel « dans la peau d'un professeur » en pourcentage de réussite.

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5
Niveau 1	100 %	92%	92%	69%	77%
Niveau 2	100%	83%	100%	83%	67%
Niveau 3	100%	66%	100%	77%	67%

Concernant les résultats relatifs au rituel « dans la peau d'un professeur ». On peut constater que les élèves 1 et 3 ont réussi à intégrer les processus de correction. En effet, l'élève 1 a 100% de réussite et l'élève 2 a 100 % de réussite aux niveaux 2 et 3 et 92% au niveau 1. Ils réussissent donc à appliquer les stratégies de correction lorsque les fautes sont soulignées et codées mais ils arrivent également à coder

correctement les fautes lorsque ce n'est pas fait par l'enseignant. De même lorsque seulement le nombre de fautes est indiqué, ils sont capables de les identifier dans le texte, de les coder correctement et d'appliquer les bonnes stratégies de correction.

L'élève 2 réussit correctement les deux premiers niveaux puisqu'il obtient 92 % de réussite au niveau 1 et 83 % de réussite au niveau 2. On constate cependant que plus le niveau de difficulté augmente, plus son pourcentage de réussite diminue. Ainsi, au niveau 3, il n'obtient que 66%. Cette baisse s'explique par le fait que s'il est capable d'appliquer les stratégies de correction lorsque les catégories de fautes sont identifiées, il a plus de difficultés lorsque celles-ci ne le sont pas. Ainsi, à l'exercice du niveau 3, il identifie les fautes mais ne les code pas correctement. Ces difficultés à identifier les catégories de fautes l'empêchent alors d'appliquer les stratégies de correction adéquates.

Les élèves 4 et 5 obtiennent de moins bons résultats. L'élève 4 obtient 83% au niveau 2 et seulement 69 % au niveau. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il y a plus de fautes à corriger dans l'exercice 1 (12 fautes) que dans l'exercice 2 (6 fautes). Le risque de surcharge cognitive est donc plus important dans le premier exercice. Il obtient 77% au niveau le plus difficile. On constate qu'il est capable d'identifier les fautes mais qu'il a des difficultés à faire la différence entre fautes d'accord dans le groupe nominal (A) et fautes d'accord dans le groupe verbal (C). Cette confusion l'empêche d'appliquer la bonne stratégie pour corriger les fautes de conjugaison codées par la lettre « C ».

L'élève 5 ne dépasse pas la barre des 80% de réussite dans tous les niveaux. Il obtient 77 % de réussite au niveau 1. On constate qu'il a des difficultés à appliquer toutes les stratégies de correction apprises puisqu'il n'arrive pas à corriger les fautes de conjugaison. Aux niveaux 2 et 3, il obtient 67%. On remarque que même s'il arrive à coder correctement les fautes, il n'est pas encore capable d'appliquer les stratégies correctement. En effet, il a des difficultés à corriger les fautes d'accord dans le groupe nominal et également dans le groupe verbal.

b. . Analyse des résultats des dictées bilan

L'élève 1 obtient plus de 90 % de réussite dans toutes les dictées bilan. On voit également qu'il est passé au groupe violet au bout de la 3^{ème} dictée et qu'il a gardé ce

niveau pour les 12 autres dictées. On peut donc penser que cet élève était capable d'orthographier correctement les phrases dictées et d'appliquer les stratégies de correction avant que celles-ci soient explicitées lors des rituels puisqu'il obtient 100 % à la première dictée (début des rituels).

En revanche pour les autres élèves on peut constater une progression dans les résultats des dictées.

Pour l'élève 2, on peut constater une réelle progression dans les résultats et dans les niveaux de difficulté. En effet, son pourcentage de réussite augmente petit à petit de la dictée 1 jusqu'à la dictée 9. Il dépasse 4 fois le seuil des 90 % ce qui lui permet d'accéder progressivement au niveau vert puis au niveau violet. Cependant, lorsqu'il arrive au niveau le plus difficile (violet), on peut observer que le pourcentage de réussite diminue et varie entre 89% et 85% sans pour autant descendre sous le seuil des 80%.

Comme pour l'élève n°2, on observe une réelle progression des résultats de l'élève n°3 ce qui lui permet d'accéder rapidement au groupe vert (dictée n°2) puis violet (dictée n°7). Cependant, il obtient moins de 80% à la dictée n°10 ce qui l'oblige à redescendre au groupe vert. On peut donc constater qu'il obtient de très bons résultats lorsque la dictée contient entre 60 à 75 mots. Cependant, il se peut qu'il ne soit pas encore le niveau pour réussir des dictées de 100 mots.

Concernant la progression de l'élève n°4 ; on voit que celle-ci n'est pas constante et qu'elle varie selon le niveau de difficulté des dictées. On voit ainsi que le pourcentage de réussite augmente de la dictée 1 à la dictée 5 ce qui lui permet d'accéder au niveau violet. Cependant, on peut constater qu'il ne réussit pas la dictée du groupe violet puisque son pourcentage redescend sous le seuil des 80%. On observe donc qu'il y a une progression puisqu'il passe du niveau jaune au niveau vert mais que celle-ci a ses limites puisqu'il n'arrive pas à conserver ces résultats au niveau supérieur (groupe violet).

Les résultats de l'élève n°5 sont moins bons mais on constate cependant une progression. En effet, il obtient seulement 67% de réussite à la première dictée ce qui l'oblige à redescendre dans le groupe 1 (dictées à trou). Par la suite, il repasse rapidement au niveau jaune sans pour autant progresser puisque ses résultats varient

entre 82 % et 75%. On observe, en revanche, une réelle progression à la dictée n°10 puisqu'il obtient 90% ce qui lui permet d'accéder au groupe vert. Cependant, il n'arrive pas à atteindre un pourcentage de réussite suffisant pour pouvoir rester dans le groupe vert puisqu'il a 77% à la dictée n°12.

On peut donc noter une réelle amélioration des résultats pour les élèves 2,3 et 4. Cette progression doit être mise en lien avec le rituel de relecture des dictées bilan. En effet, ces trois élèves ont intégré les stratégies de correction. Lors des ateliers de relecture, ils sont donc capables de choisir la bonne stratégie pour corriger les fautes qui ont été codées par l'enseignant. Cette nouvelle compétence leur permet alors d'obtenir 5% de plus. Les élèves qui sont alors capables de corriger une partie de leurs fautes voient leurs efforts récompensés.

Au contraire, on constate que l'élève 5 n'est pas encore capable de corriger seul les fautes codées par l'enseignant même si la correction de la majorité des erreurs est prise en charge par ce dernier.

3. Observations et limites du dispositif

A travers ce dispositif, on a donc pu constater que ces rituels de révision orthographique ont permis à une catégorie d'élèves d'améliorer leur capacité à réviser leurs textes de manière autonome. Cependant, on observe également les limites de ces activités puisqu'on constate que les moins performants à l'école n'ont pas encore acquis une autonomie suffisante pour prendre en charge la correction de certaines fautes.

Selon moi, ce n'est pas le format des rituels qui doit être remis en question mais le contenu de ces derniers. En effet, ce dispositif m'a permis d'observer que les activités ritualisées étaient ce qu'il y avait de plus adapté pour créer des automatismes et pour éviter la surcharge cognitive. Ces séances quotidiennes de 15 – 20 minutes sont plus efficaces que des séances longues de 60 minutes. De même la régularité de ces rituels permet aux élèves les plus en difficulté de progresser. Cependant, il m'a semblé que le contenu de certains rituels que j'ai proposé devait être amélioré pour permettre à plus d'élèves d'acquérir une autonomie progressive dans la révision orthographique des écrits. Ci -dessous, j'énoncerai donc les limites des activités proposées mais également les améliorations qui peuvent être apportées.

Les rituels de révision orthographique du lundi doivent selon moi être modifiés. En effet, pendant ces rituels, tous les élèves ont 15- 20 minutes pour corriger les fautes de leur dictée bilan qui ont été codées par l'enseignant. Il n'y a ici aucune différenciation. Les élèves les plus performants peuvent donc s'ennuyer puisqu'ils terminent très rapidement l'exercice, et les élèves les plus faibles échouent forcément car ils sont en surcharge cognitive. Dans l'ouvrage « Vive l'orthographe » Marielle WYN propose une différenciation intéressante concernant ce travail de relecture. Elle propose de varier les annotations des dictées selon le niveau des élèves. Elle crée pour cela 4 groupes :

- Les élèves experts : le nombre de mots fautifs est indiqué à l'aide de bâtonnets dans la marge.
- Les élèves relativement à l'aise : les mots fautifs sont soulignés ;
- Les élèves plus faibles : les mots fautifs sont soulignés et les initiales des erreurs sont indiquées ;
- Les élèves en difficulté : l'enseignant les accompagne dans la correction lors des ateliers de relecture.

Une autre amélioration peut être apportée concernant la transmission des résultats des élèves lors des dictées bilan. Toute l'année, les résultats ont été annoncés sous la forme d'un pourcentage de réussite. Cependant, ce pourcentage ne permettait pas aux élèves d'identifier les catégories d'erreurs qu'ils faisaient le plus souvent. Dans « Vive l'orthographe » M. Wyns y remédie en organisant un suivi plus personnalisé des erreurs. En effet, elle indique qu'il est indispensable de « *développer chez chaque élève une conscience claire des dimensions de l'orthographe qu'il maîtrise le plus et de celles qu'il maîtrise le moins* ». Pour cela, elle propose que le résultat global soit accompagné d'un graphique qui répertorie le nombre d'erreurs de chaque catégorie. Cela permet alors à l'élève d'identifier ses propres besoins et d'accroître sa vigilance sur ses points faibles. Par exemple, cela aurait permis à l'élève 4 de focaliser son attention sur les fautes d'accords puisque le graphique lui aurait permis de savoir que ce sont les fautes qu'il fait le plus souvent.

Enfin, ce dispositif m'a également permis de réfléchir aux limites des dictées diagnostiques du vendredi. Selon M. Wyns, les dictées traditionnelles ont des limites en termes d'apprentissage puisque « *l'élève se retrouve seul avec ses connaissances, ses difficultés, ses doutes, ses craintes ...* ». Ce rituel constitue donc uniquement une

modalité d'évaluation. Les activités ritualisées que j'ai proposées pendant l'année ne peuvent donc ne pas être suffisantes pour atteindre l'objectif que je m'étais fixé. En effet celles-ci doivent être couplées avec d'autres formes de dictées dites « coopératives » qui mettent en avant les échanges oraux entre élèves et reposent sur la négociation des graphies. Ces échanges « favorisent alors le développement cognitif et métacognitif des élèves : utilise le métalangage ; mutualisation des connaissances et stratégies ». Des dictées négociées, dialoguées... doivent donc être proposées aux élèves pour qu'ils puissent progresser.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de tenter de répondre à la question suivante : « En quoi l'organisation de rituels peut-elle aider les élèves à développer une autonomie dans le cadre de la révision orthographique de leurs écrits ? ». Pour cela j'ai organisé différents rituels qui avaient tous pour objectif d'aider les élèves à apprendre à se corriger de manière autonome. J'ai pu constater que les activités ritualisées « dans la peau d'un professeur » et la correction systématique de leurs dictées ont effectivement permis à mes élèves d'acquérir une plus grande autonomie dans la révision orthographique de leurs écrits. En effet, le format de ces rituels respectait les trois règles posées par B. Lahire pour rendre les élèves autonomes : les règles étaient explicitées et connues de tous ; les élèves pouvaient s'appuyer sur des informations et des règles écrites ; et enfin les élèves pouvaient se reporter à leur grille de relecture et à l'affichage. Tous ces dispositifs ont donc permis peu à peu aux élèves de conquérir cette autonomie puisqu'ils ont développé «*la capacité d'organiser et de réguler par eux-mêmes, de façon réfléchie, les différents aspects des tâches à accomplir.* ».

Pour autant, la production de ce mémoire m'a également permis de réfléchir aux limites de ces dispositifs pour développer cette autonomie intellectuelle. En effet, j'ai pu constater que ces rituels n'étaient pas suffisants pour aider tous les élèves à développer cette autonomie. Cela peut venir du fait que le contenu de ces activités n'était pas assez personnalisé. Ainsi, alors que certains n'évoluaient plus car les tâches demandées étaient trop simples, d'autres n'arrivaient pas à progresser car les tâches proposées étaient trop compliquées pour eux. Il semble donc que pour

permettre à tous les élèves de progresser, les consignes doivent varier selon le niveau des élèves. De même, j'ai constaté que chaque élève faisait des fautes différentes et qu'il était donc préférable d'organiser un suivi personnalisé des résultats pour leur permettre de connaître leurs points forts et leurs points faible en orthographe. Enfin, j'ai pu me rendre compte de l'importance de limiter les dictées bilan pour privilégier au contraire les dictées « coopératives ».

4^{ème} de couverture

Dans le cadre de mon mémoire, je me suis intéressée à l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle chez mes élèves de cm1. J'ai plus particulièrement focalisé mon attention sur l'importance du développement de cette autonomie dans le processus de révision des textes qui comprend la relecture et la correction des écrits. Je suis partie du constat que la majorité des élèves manquait de stratégies de correction pour comprendre le système orthographique français et que cette incompréhension créait des blocages chez certains élèves. Ces obstacles les empêchaient donc de progresser et de s'améliorer dans les exercices de relecture et de révision des textes, dictées...

Afin d'y remédier, je me suis intéressée au rôle des rituels dans l'apprentissage de l'orthographe et je me suis posée cette question : Comment la mise en place de rituels orthographiques peut aider les élèves à acquérir une autonomie intellectuelle leur permettant ainsi d'apprendre à corriger efficacement leurs écrits ? Pour y répondre, j'ai mis en place différents rituels pendant lesquels les élèves ont réinvesti les stratégies de correction orthographique que nous avons co-construites ensemble. J'ai ensuite créé une grille d'observation afin de constater si ces rituels ont permis ou non d'atteindre l'objectif qui était : développer chez les élèves des stratégies de révision orthographique.

Mots clés : autonomie intellectuelle ; processus de révision des textes ; rituels ; correction orthographique ; grille d'observation.

For my dissertation, I decided to study the learning of student's intellectual autonomy. I particularly focused my attention on the importance of the development of this autonomy in the process of correction of writings which includes the ability to read over and correct the writings. Indeed, I noticed that most part of french students were enable to do this task because they didn't have the knowledge and the strategy to do it.

In order to find a solution, I studied the impact of rituals in the learning of the rules of spelling and the ability to correct the texts and I asked myself this question :How the organisation of orthography's rituals can help students to learn how to reread and correct their writings by themselves so that they can reach an intellectual autonomy in this area ?

To answer this question, I organised severals rituals during which they were able to use the strategy of ortographic's correction we elaborated and learned together. Then, for my study, I created an observation grid in order to note if these rituals allowed us to reach the goal we had.

Key words : Intellectual autonomy ; orthography's rituals ; reread and correct writings ; observation grid ; orthographic's correction.

Bibliographie et sitographie

Bibliographie :

- MARGUERON P (1999). **Travail autonome, pédagogie de l'autonomie, deux décennies, réflexions et bilans** , in *Enseigner l'histoire et la géographie ; un métier en constante rénovation, AFDG, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau.*
- LAHIRE B. **La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs** : Revue Française de Pédagogie n°134.
- PANTEIX D. **Qu'est -ce que l'autonomie ?**: Lettre pédagogique de l'IEN, n°9 du 05 Janvier 2011.
- HATCHUEL, F. (2005). **Rituels d'enseignement et d'apprentissage.** *Hermès, La Revue*, 43,(3), 93-100. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3.htm-page-93.htm>.
- CHAIX, G. (2015). **Autonomies : pourquoi ? pour qui ? comment ?**: *Administration & Éducation*, 147,(3), 13-32.
- QUINTIN J.J (2013). **L'autonomie en question(s)**: Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2013, 4/2013, pp 17-29
- CAUDRON. H (2001), **Autonomie et apprentissages : les questions clés** : Tempes
- HOFFMAN-GOSSEZ M.H (2000), **Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation**¹ : Chronique sociale
- BRUN-PICARD Y (2016), **De l'autonomie contrainte à l'autonomie scolaire.** France : L'harmattan.
- RAAB. R (2016). **Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire** : *Éducation et socialisation*, les cahiers du CERFEE.

- GIOUX A-M (2000). **Première école premiers enjeux** :Hachette Éducation.
- DUMAS. C(2009). **Construire des rituels à la maternelle** : Retz
- WYNS. M (2018). **Vive l'orthographe** : Accès Editions

SITOGRAPHIE :

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>

<https://www.reperes-asbl.be/2018/07/11/limportance-des-rituels-a-lecole/>

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Annexes

1. Annexe 1 : fiche de préparation « classons nos erreurs »
2. Annexe 2 Fiche de préparation d'une séance relative aux accords dans le GN
3. Annexe 3 : grille de correction
4. Annexe 4: Description des élèves
5. Annexe 5: Copie des élèves observés
6. Annexe 6: Graphique des progrès en dictée

Annexe 1 : séance « classons nos erreurs »

Séance 1 : Classons nos erreurs !			
Matériel : 20 bandelettes à classer par groupe de 2 ; 5 affiches « catégories d'erreurs » par groupe ; 6 cartons d'indices pour le classement d'erreurs ; le diaporama « classement d'erreurs »			
1. Mise en situation	Oral Coll	5'	Annoncer l'objectif : réfléchir aux types d'erreurs que contiennent parfois nos textes afin de créer un outil de correction.
2. Réalisation de l'activité	Ecrit Binôme	40'	Former les binômes et donner la consigne : « Les bandelettes contiennent des phrases produites par des élèves de votre âge. Ces phrases contiennent des erreurs. Vous allez devoir comparer les erreurs et les classer en regroupant les erreurs qui semblent appartenir à la même catégorie. Une fois que plusieurs erreurs qui se ressemblent ont été repérées, vous devez essayer de leur donner un nom.
3. Mise en commun	Oral Coll.	20'	Présenter le classement d'erreurs à l'aide du diaporama. Dévoiler la correction progressivement pour chaque catégorie d'erreurs : <ol style="list-style-type: none"> 1. Faire apparaître une à une les phrases d'une même catégorie ; 2. Demander aux élèves de partager leurs hypothèses ; 3. Faire apparaître le titre de la catégorie d'erreurs.

Annexe 2 : Fiche de préparation d'une séance

Séance 7 : Accords dans les groupes nominaux



		Ecrire au tableau « Dictée du jour »
2'	Collectif/oral	<p>Etape 1 : Introduction de la séance</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leur donner 1 min pour sortir le cahier du jour un stylo bleu et un stylo vert pour la correction et leur demander de ranger la trousse+ écrire la date + dictée du jour. Lorsqu'ils ont terminé, ils doivent se mettre en position d'élève. 2. Le PE rappelle que la dictée portera sur les mots appris le mardi précédent et sur la leçon d'orthographe qui porte <u>sur le pluriel des noms</u>. 3. Le PE <u>rappelle le déroulement de la séance</u>.
2'	Individuel/Ecrit	<p>Etape 2 : Dictée de la phrase : « Des milliers d'ampoules brillent toutes les heures dans le ciel de Paris. »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire entièrement la phrase une première fois. Les élèves sont toujours en position d'élèves. Ils ne doivent pas commencer à écrire. 2. Lire la phrase étape par étape, s'assurer que tous les élèves aient le temps de l'écrire entièrement.
8'	Individuel/écrit	<p>Etape 3 : Relecture individuelle « comment relire sa dictée ? » - 4 vérifications</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le PE relit une fois la dictée pour que les élèves effectuent les vérifications n° 1 et 2. « Je vais relire une fois la dictée. Pendant cette relecture, vous devez faire 2 vérifications. Tout d'abord vous devez faire attention à la ponctuation en effectuant la vérification n°1, ensuite vous devez faire attention aux sons des mots que je vais prononcer. » 2. Le PE introduit la vérification n°4, relative aux accords dans le groupe nominal. Il demande aux élèves à tracer des « bulles d'accord ». Un exemple est fait collectivement au tableau. 3. Les élèves relisent individuellement leur dictée en suivant les étapes de la fiche « <u>comment relire sa dictée ?</u> ». Ils doivent les vérification 1 à 4. Ils doivent cocher au fur et à mesure leur grille qui est plastifiée. Pendant ce temps, le PE passe entre les rangs pour noter les erreurs des élèves et les écrire au tableau.

1 0'	Collectif/oral	<p>Etape 4 : Correction collective</p> <p>1. Le PE copie une proposition au tableau à partir des erreurs des élèves. « Des miler d'ampoule brillent toutes les heure dans le siel de paris »</p> <p>2. Négociation orthographique et partage de stratégies.</p> <p>Les élèves doivent OBSERVER, ELIMINER ET <u>CONVAINCRE</u>.</p> <ul style="list-style-type: none">- Ils doivent trouver et éliminer les erreurs !- Ils doivent expliquer pourquoi est-ce qu'il y a une faute « <i>il y a une faute parce que</i> » Pour cela, ils doivent trouver le type de faute (ponctuation -orthographe – son – accord) et expliquer leur stratégie pour reconnaître l'erreur et la corriger.- Ils doivent donner la correction.
---------	----------------	---

Annexe 3 : Grille de correction utilisée par les élèves lors des rituels

COMMENT RELIRE SA DICTEE ?

De nombreuses erreurs peuvent être évitées si on se relit attentivement et si on se pose les bonnes questions. Trace une croix lorsque tu as terminé une vérification.

	<p>MAJUSCULE ET PONCTUATION</p>
P	<p>As-tu bien respecté la ponctuation ?</p> <p>Regarde si le mot est en début de phrase ou s'il s'agit d'un nom propre. Si oui, j'ajoute une majuscule.</p> <p>Repasse en vert la majuscule et le point. Exemple : Des lutins violets.</p>
S	<p>SONS</p>
	<p>As-tu écrit le bon son ?</p> <p>Pour vérifier que tu as écrit correctement les sons, prononce-les à voix basse pour entendre le bon son.</p> <p>Espace → espace</p> <p>Si tu as le bon son, retrace un trait de crayon à papier sous le mot.</p> <p>Exemple : <u>Des lutins violets.</u></p>
O	<p>ORTHOGRAPHE</p>
	<p>As-tu bien orthographié lé les mots ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - As-tu appris ce mot ? - Y-a-t-il une lettre muette ? Pour trouver la lettre finale d'un mot, essaie de faire varier ce mot ou de trouver un mot de la même famille. <p>Exemple : habitant se termine par un « t » car au féminin cela donne « habitante ».</p>
A	<p>ACCORDS DANS LE GROUPE NOMINAL</p>
	<p>As-tu bien accordé le groupe nominal en genre et en nombre ?</p> <p>Réalise au crayon à papier les chaînes d'accord entre le déterminant-le nom- l'adjectif. Puis entoure les marques de genre et nombre.</p> <p>Exemple : Des lutins violets.</p> 
C	<p>ACCORDS SUJET-VERBE</p>
	<p>As-tu bien accordé le sujet et le verbe ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pour bien accorder le verbe, cherche le pronom sujet. Je me pose la question « C'est... qui (+ verbe). » et j'imagine la situation dans ma tête. 2. Lorsque le sujet est un groupe nominal, remplace-le par un pronom sujet pour bien accorder le verbe. <p>Crée ensuite la chaîne d'accord : Souligne les verbes et fais une flèche vers le sujet qui détermine l'accord. Vérifie la personne et le nombre.</p> <p>Exemple : <u>des lutins violets vérifient</u> les cadeaux</p> 

Annexe 4 : Description du profil des élèves observés

Elève 1 : très bon élève

Classe : CM1	Sexe : Masculin
Age : 9 ans	Dispositif particulier : non

Nombre d'années dans l'école : 4 ans

Profil de l'élève au travail : L'élève A est un excellent élève. Il excelle dans toutes les matières. Il finit son travail toujours en avance et il aime lire. Il maîtrise parfaitement bien la langue française, que ce soit en orthographe lexicale ou grammaticale. Il a eu d'excellents résultats lors des dictées que nous avons faites en début d'année, avant de mettre en place le dispositif.

Elève 2 : Niveau moyen

Classe : CM1	Sexe : Masculin
Age : 9 ans	Dispositif particulier : non

Nombre d'années dans l'école : 4 ans (depuis le CP)

Profil de l'élève au travail : L'élève A est un élève moyen. Il participe activement en classe et « veut bien faire ». Il est mécontent lorsqu'on ne lui donne pas la parole et a du mal à accepter lorsqu'il donne une réponse qui est fautive. Comme l'élève B il apprend toutes ses leçons par cœur à la maison. Ainsi lors des premières dictées que nous faisons il avait d'assez bons résultats puisque les mots étaient appris à la maison et que les phrases dictées étaient également apprises avant. Cependant, dans la copie ci-dessous, on peut constater qu'il y a des fautes d'accords. Comme l'élève B, on peut se demander s'il comprend l'importance d'accorder et s'il dispose des stratégies nécessaires pour le faire. On peut donc remarquer que sans l'aide du professeur, il n'est pas encore capable d'identifier ses fautes et de se relire efficacement.

Elève 3 : bon niveau

Classe : CM1	Sexe : Féminin
---------------------	-----------------------

Age : 9 ans	Dispositif particulier : non
--------------------	-------------------------------------

Nombre d'années dans l'école : 4 ans (depuis le CP)

Profil de l'élève au travail : C'est une élève très studieuse qui s'implique énormément dans son travail et demande souvent des exercices en plus lorsqu'elle a terminé. Elle travaille ses leçons chez elle et est aidée par ses parents. Elle a progressé dans toutes les matières depuis le début de l'année.

Elève 4 : Niveau faible

Classe : CM1	Sexe : Féminin
Age : 9 ans	Dispositif particulier : non

Nombre d'années dans l'école : 4 ans (depuis le CP)

Profil de l'élève au travail : L'élève D a de nombreuses difficultés en français que ce soit en orthographe, en grammaire ou en vocabulaire. Elle n'arrive pas à rester concentrer en cours et a besoin de temps pour rentrer dans la tâche. Elle comprend difficilement les consignes et je dois régulièrement les lui réexpliquer. Elle fait donc l'objet d'un étayage plus important que les autres élèves. En début d'année, j'ai également remarqué qu'elle ne participait pas du tout en classe. Cela peut être dû à sa timidité et il se peut également qu'elle manque de confiance en elle. En effet, il y a également dans la classe sa sœur jumelle qui a de très bons résultats. Concernant les dictées, en début d'année, elle n'était pas encore capable d'identifier ses erreurs et encore moins de les corriger. Il y avait donc une absence d'autonomie totale concernant cette compétence.

Elève 5 : Niveau faible

Classe : CM1	Sexe : masculin
Age : 9 ans	Dispositif particulier : En APC depuis le début de l'année

Nombre d'années dans l'école : 4 ans (depuis le CP)

Profil de l'élève au travail : Cet élève a beaucoup de difficultés à entrer dans la tâche et à être attentif en classe. Il rencontre cependant plus d'obstacles en français que

dans les autres matières. Ses productions d'écrit sont souvent peu lisibles et pleines de fautes. Cependant, depuis le début de l'année son comportement s'est amélioré.

Annexe 5 : Copies des élèves observés

Les fautes des phrases 1 à 3 étaient soulignées et codées.

Les fautes des phrases 4 étaient seulement soulignées

Le nombre de fautes était indiqué pour les phrases 5, 6, 7.

Copie de l'élève n°1

1. Derrière ce huisson deux détective regarda déjeuner
 S A A C
 huisson détectives regarda déjeuner

13/13
0 fautes

2. les quatre singe grimpe en haut de l'échelle sous le regard du détective
 A C O S
 singes grimpe haut regard détective

3. Ces garçons étrange mange un délicieux dessert
 O A C S
 garçons étranges mangent dessert

6/6
0 fautes

4. Pendant que la maîtresse explique la leçon, les garçon s'ennuient. Ils imagine qu'ils sont des héros braves ou amusants.
 S A C A
 maîtresse explique garçons
 imaginent héros braves ou amusants

111
9/9
0 fautes

5. Il cause de la pluie, mon manteau est trempé et mes chaussures jaunes aussi.
 E A A
 est chaussures jaunes

111

6. Mon oncle et ses ami veule visiter des pays lointain.
 A C A
 amis veulent pays lointains

111

7. Les élève regarde le spectacle de l'école.
 A O
 élèves regardent spectacle

Copie de l'élève n°2

12113
1 faute

516
1 faute

111
3 fautes

111
619

111

- Derrière ce luison deux déctive lizarre déjeunes
S A A C
luisson détectives lizarres déjeuner
- Les quatre singe grimpe en haut de l'échelle sous le regard du directeur.
A C O A S
singe grimpe haut regard directeur
- Les garçons étrange mange un délicieux désert
O A C S
garçons étrange mangent dessert
- Pendant que la maitresse explique la leçon, les garçon s'ennuient. Ils
O E A
maitresse explique garçon
- Imagine qu'ils sont des héros lizarre ou amusants.
O A A
imagine héros lizarre
- Il cause de la pluie, mon manteau est trempé et mes chaussure jaune aussi.
A A A A
manteau est chaussures jaunes
- Mon oncle et ses ami veule visiter des pays lointain.
A C A A
oncle est ami veulent lointains
- Les élève regarde le spetacle de l'école.
A C S
élève regarde spectacle

Copie de l'élève n°3

12113
1 faute

616
0 faute

111
0 faute

111
319

111

- Derrière ce luison deux déctive lizarre déjeunes
S A A C
luisson détectives lizarres déjeuner
- Les quatre singe grimpe en haut de l'échelle sous le regard du directeur.
A C O A S
singe grimpe haut regard directeur
- Les garçons étrange mange un délicieux désert
O A C S
garçons étrange mangent dessert
- Pendant que la maitresse explique la leçon, les garçon s'ennuient. Ils
A C A
maitresse explique garçon
- Imagine qu'ils sont des héros lizarre ou amusants.
O A A
imagine héros lizarre
- Il cause de la pluie, mon manteau est trempé et mes chaussure jaune aussi.
A A A A
manteau est chaussures jaunes
- Mon oncle et ses ami veule visiter des pays lointain.
A C A A
oncle est ami veulent lointains
- Les élève regarde le spetacle de l'école.
A C S
élève regarde spectacle

Copie de l'élève n°4

9113
4 fautes

1. Derrière ce luison, deux détectives lizarre déjeunes.
~~luison~~ ~~détectives~~ ~~lizarre~~ ~~déjeunes~~ ~~ont~~

2. Les quatre singe grimpe en haut de l'échelle sous le regard du directeur.
~~singe~~ ~~grimpe~~ ~~haut~~ ~~regard~~ ~~directeur~~

3. Les garçons étrange mange un délicieux désert.
~~garçons~~ ~~étrange~~ ~~mange~~ ~~désert~~

4. Pendant que la maître explique la leçon, les garçon s'ennuient. Ils imagine qu'ils sont des héros lizarre ou amusants.
~~maître~~ ~~explique~~ ~~garçon~~ ~~imagine~~ ~~héros~~ ~~lizarre~~

5. Il cause de la pluie, mon manteau est trempé et mes chaussure jaune aussi.
~~manteau~~ ~~est~~ ~~chaussure~~ ~~jaune~~

719
111
2 fautes

6. Mon oncle et ses ami veut visiter des pays lointain.
~~ami~~ ~~veut~~ ~~lointain~~

111
7. Les élève regarde le spetacle de l'école.
~~élève~~ ~~regarde~~ ~~spetacle~~ ~~regardent~~

Copie de l'élève n°5

10113
3 fautes

1. Derrière ce luison, deux détective lizarre déjeunes.
~~luison~~ ~~détective~~ ~~lizarre~~ ~~déjeunes~~

2. Les quatre singe grimpe en haut de l'échelle sous le regard du directeur.
~~singe~~ ~~grimpe~~ ~~haut~~ ~~regard~~ ~~directeur~~

3. Les garçons étrange mange un délicieux désert.
~~garçons~~ ~~étrange~~ ~~mange~~ ~~désert~~

4. Pendant que la maître explique la leçon, les garçon s'ennuient. Ils imagine qu'ils sont des héros lizarre ou amusants.
~~maître~~ ~~explique~~ ~~garçon~~ ~~imagine~~ ~~héros~~ ~~lizarre~~

416
2 fautes

5. Il cause de la pluie, mon manteau est trempé et mes chaussure jaune aussi.
~~manteau~~ ~~est~~ ~~chaussure~~ ~~jaune~~

619
111
3 fautes

6. Mon oncle et ses ami veut visiter des pays lointain.
~~ami~~ ~~veut~~ ~~lointain~~

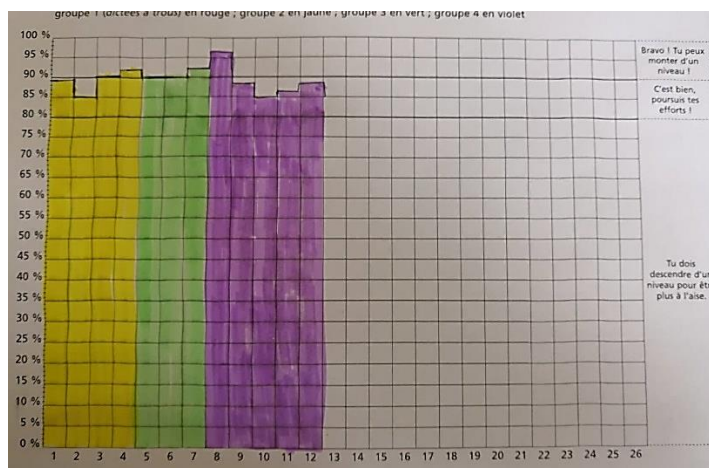
111
7. Les élève regarde le spetacle de l'école.
~~élève~~ ~~regarde~~ ~~spetacle~~ ~~regardent~~

Annexe 6 : graphique des progrès en dictée

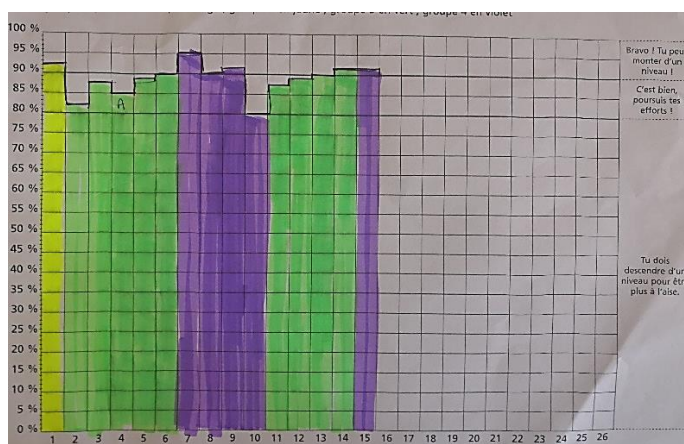
Elève 1



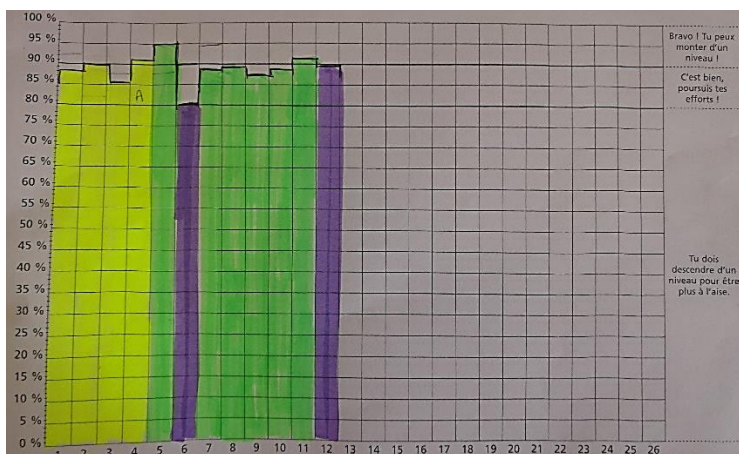
Elève 2



Elève 3



Elève 4



Elève 5

