



**HAL**  
open science

## Améliorer l'écrit produit d'un point de vue orthographique

Laëtitia Lorient

► **To cite this version:**

Laëtitia Lorient. Améliorer l'écrit produit d'un point de vue orthographique. Education. 2019. dumas-02176356

**HAL Id: dumas-02176356**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02176356>**

Submitted on 9 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles**

-----  
**Mémoire**

Présenté en vue d'obtenir

**MASTER 2**

SPECIALITE : MEEF

PARCOURS : 1<sup>ER</sup> degré

**AMÉLIORER L'ÉCRIT PRODUIT D'UN POINT DE  
VUE ORTHOGRAPHIQUE**

**Laëtitia LORIOT**

**Sous la direction de :** Morgane Beaumanoir-Secq

Jury :

Morgane Beaumanoir-Secq, Université de Cergy-Pontoise

Kathy Similowski, Université de Cergy-Pontoise

Soutenu le 22/05/2019

# Remerciements

L'élaboration de ce mémoire, aussi enrichissant fût-il, est le résultat d'un travail régulier que je n'aurais pu mener seule.

Je remercie tout d'abord Madame Beaumanoir-Secq qui m'a fait l'honneur d'être la directrice de ce mémoire et qui m'a guidée tout au long de la réalisation de ce travail.

C'est également à Christine Schmitt, professeure des écoles, que je témoigne ma gratitude car ses conseils avisés et sa disponibilité m'ont aidée à mener à bien ce travail.

De plus, je remercie les élèves qui ont adhéré au chantier d'écriture et qui se sont consciencieusement prêtés aux tâches scripturales.

En outre, je témoigne ma profonde reconnaissance à mes collègues Manalie Estoup et Christelle Pitard dont le soutien et les paroles réconfortantes m'ont encouragée à accomplir ce mémoire.

Enfin, j'adresse mes remerciements les plus sincères à mes parents et beaux-parents dont le soutien a toujours été sans faille, à ma fille qui est ma source de motivation ainsi qu'à mon mari qui m'a stimulée et encouragée tout au long de ce projet.

# Résumé

---

La production d'écrits est un apprentissage fondamental de l'école élémentaire et c'est durant le « cycle des apprentissages fondamentaux » que les élèves commencent à construire cette compétence langagière. Par ailleurs, la révision orthographique de l'écrit produit est une étape importante qui offre l'opportunité à l'élève d'améliorer sa production écrite.

L'objet de ce mémoire est d'évaluer les dispositifs et les outils à privilégier pour aider les élèves de CE2 à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique au travers l'analyse d'une séquence de production d'écrits.

Cette étude dévoile que le travail en groupes et les ateliers de négociation orthographique sont des dispositifs qui permettent aux élèves d'améliorer leur écrit produit d'un point de vue orthographique. Quant aux outils, à condition que les élèves l'aient élaboré et qu'ils se le soient appropriés, le guide de relecture peut être un outil qui favorise l'amélioration de l'écrit produit.

En somme, l'apprentissage de l'écriture et de la révision orthographique de l'écrit produit doit faire l'objet d'un travail régulier afin que les élèves puissent développer des habitudes de travail ainsi que des automatismes.

**Mots-clés :** production d'écrits - révision orthographique – dispositifs – outils – travail en groupes – ateliers de négociation orthographique – guide de relecture - travail régulier - automatismes

# Abstract

---

Writing is a fundamental learning of elementary school and it is during the "core learning cycle" that students begin to build this language competence. Moreover, the orthographic revision of the written production is an important step that offers the opportunity for the student to improve his written production.

The purpose of this thesis is to evaluate the devices and tools to be favored to help CE2 students to improve their writing skills from an orthographic point of view through the analysis of a writing sequence.

This study reveals that group work and spelling negotiation workshops are devices that allow students to improve their orthographic writing. As for tools, provided that the students have developed it and that they have appropriated it, the writing guide can be a tool that promotes the improvement of the written product.

In short, learning how to write and the orthographic revision of the written production must be the subject of a regular work so that the students can develop working habits as well as automatisms.

**Keywords :** writing - orthographic revision - devices – tools – group work – spelling negotiation workshops – writing guide – regular work - automatisms

# Table des matières

Résumé.....	3
Abstract .....	4
Liste des annexes .....	6
Introduction .....	7
<b>PARTIE THÉORIQUE</b>	
1. L'apprentissage de la production d'écrits .....	9
1) <i>La place de l'écriture à l'école primaire</i> .....	10
2) <i>Les étapes de l'acquisition de l'écriture</i> .....	10
3) <i>La mise en œuvre de l'apprentissage de la production d'écrits</i> .....	10
2. Apports didactiques sur l'amélioration de l'écrit d'un point de vue orthographique .....	13
1) <i>La mise en œuvre de la correction orthographique</i> .....	13
2) <i>Les outils et les dispositifs permettant de réviser l'écrit produit</i> .....	14
a) Les outils .....	15
b) Les dispositifs .....	16
<b>PARTIE PRATIQUE</b>	
1. Les hypothèses de travail .....	18
1) Concernant les dispositifs .....	18
2) Concernant les outils .....	18
2. La mise en œuvre d'une séquence pour améliorer l'écrit d'un point de vue orthographique .....	18
1) Le contexte du chantier d'écriture.....	18
2) La séquence sur la fiche de fabrication .....	19
3) Les séquences menées en amont en orthographe .....	23
a) Orthographe grammaticale .....	23
b) Orthographe lexicale .....	23
3. Analyse réflexive .....	24
1) L'analyse du travail des élèves .....	24
2) La vérification des hypothèses .....	27
a) Concernant les dispositifs .....	27
b) Concernant les outils .....	27
3) Les points forts de ce dispositif de travail .....	28
4) Les limites de ce dispositif et les améliorations à envisager .....	29
Conclusion .....	30
Bibliographie .....	32
Annexes .....	33

# Liste des annexes

---

Annexe 1 : séquence sur la fiche de fabrication.....	33
Annexe 2 : séquence sur les accords dans le groupe nominal (le pluriel des noms) ..	40
Annexe 3 : séquence sur l'utilisation du dictionnaire .....	47
Annexe 4 : le guide de relecture .....	50
Annexe 5 : un exemple de brouillon .....	51
Annexe 6 : un exemple de 1 <sup>er</sup> jet.....	52
Annexe 7 : un exemple de fiche de fabrication.....	53
Annexe 8 : le balisage du texte.....	55

# Introduction

---

Etant professeure des écoles stagiaire en classe de CE2 dans une école de Montesson, j'ai pu constater au cours de mes premiers mois d'exercice en France que l'apprentissage de la production d'écrits reste complexe pour la plupart des élèves de fin de cycle 2 qui ne font pas encore montre d'une heureuse « mise en œuvre du système orthographique. »<sup>1</sup> Ainsi, effectuer un mémoire sur l'amélioration de l'écrit produit d'un point de vue orthographique attire éminemment mon attention.

Plusieurs questions émergent lorsque je me focalise sur ce sujet. Je me demande comment faire en sorte que la production d'écrits vienne consolider les notions abordées durant les séquences d'orthographe et inversement, comment intégrer l'orthographe dans les phases de production d'écrits. Je m'interroge également sur l'efficacité des outils mis à disposition des élèves pour réviser et améliorer l'orthographe de leurs écrits, sur l'efficacité de l'utilisation du guide de relecture pour améliorer l'écrit produit. Enfin, je me demande comment organiser la révision du texte produit et comment faire pour que les élèves acquièrent des réflexes pour « développer une attitude de vigilance orthographique »<sup>2</sup>.

Telles sont les principales interrogations constituant les prémices de mon travail de recherche auxquelles je tenterai de répondre à travers la problématique suivante : quels sont les dispositifs et les outils à privilégier pour aider les élèves de CE2 à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique ?

Ainsi, mon mémoire visera à rendre compte de l'analyse de la mise en œuvre d'une séquence de production d'écrits sur la fiche de fabrication d'un objet technique. Cette séquence s'inscrivant dans le projet d'école, l'acte scriptural prendra davantage de sens aux yeux des élèves dont l'envie d'écrire sera susceptible d'être provoquée. De plus, cette séquence mettra en exergue l'articulation entre la production d'écrits et l'étude de la langue (orthographe) par le biais du guide

---

<sup>1</sup> Eduscol [référence du 20 novembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

<sup>2</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, p 20.

de relecture construit préalablement avec les élèves. En effet, ces derniers auront pour tâche de réviser et d'améliorer leur écrit en réinvestissant des règles d'orthographe étudiées en amont.

Pour mener à bien ce travail, une partie théorique se centrera sur l'apprentissage de la production d'écrits et sur les apports didactiques concernant l'amélioration de l'écrit d'un point de vue orthographique. Puis, une partie pratique présentera mes hypothèses de travail ainsi que la séquence de production d'écrits. Le travail des élèves sera ensuite analysé, ce qui permettra de vérifier mes hypothèses de travail et ce qui engendrera une discussion concernant les limites et les points forts de la mise en œuvre de ce dispositif de travail mené en classe.

# PARTIE THÉORIQUE

---

## 1. L'apprentissage de la production d'écrits

### 1) La place de l'écriture à l'école primaire

Au sein de leur environnement familial, les enfants sont confrontés à l'écriture dès leur plus jeune âge mais c'est à l'école primaire que l'écriture fait l'objet d'un apprentissage régulier. Dès l'école maternelle, l'enfant se familiarise avec l'écrit sans que cet apprentissage soit mené de manière formelle. Il s'agit là d'une initiation à l'écriture mais « à leur arrivée en première année d'école élémentaire, les enfants sont confrontés à un enseignement explicite de l'écrit : les enseignants leur précisent qu'ils vont apprendre à lire et à écrire. »<sup>3</sup> Par ailleurs, les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux précisent qu'à l'issue de ce cycle, les élèves doivent être capables de « copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation ; rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire ; améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications »<sup>4</sup>, ce qui atteste l'importance accordée aux apprentissages de l'écriture. De plus, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture stipule que « savoir écrire conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences »<sup>5</sup> scolaires, soulignant ainsi que l'écriture est un vecteur d'apprentissage à l'école élémentaire. Néanmoins, l'acquisition de cet « objet de savoir scolaire »<sup>6</sup> est le résultat d'un long cheminement.

### 2) Les étapes de l'acquisition de l'écriture

La psycholinguiste mexicaine Emilia Ferreiro évoque que l'apprentissage de l'écrit suit une évolution « psychogénétique »<sup>7</sup>, mettant en exergue quatre stades : « le stade pré-syllabique, le stade syllabique, stade syllabico-alphabétique et le stade alphabétique. »<sup>8</sup>

---

<sup>3</sup> FAYOL, Michel. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France, 2014, p 48.

<sup>4</sup> Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, p 20.

<sup>5</sup> [référence du 20 novembre 2018], [http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference\\_palier3\\_169182.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference_palier3_169182.pdf)

<sup>6</sup> BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : édition Retz, 2014, p 189.

LORIENT Laëtitia

Cette conception des stades d'acquisition du code du langage écrit selon Emilia Ferreiro rejoint les phases classiques de l'acquisition de l'écriture qui s'effectue en trois phases successives : logographique, alphabétique, orthographique. Durant la phase logographique, l'enfant tend à associer la forme directe et le sens. Par conséquent, le terme « coca-cola » est encodé par les couleurs rouge et blanc qui sont présentes sur les bouteilles de cette boisson. « Un peu plus tard, l'enfant découvre, plus ou moins sur incitation, que la taille des productions écrites varie en fonction de celle des productions orales »<sup>9</sup> et dès lors que l'enfant comprend que l'écriture transcrit l'oral, la phase alphabétique peut commencer et cette dernière repose sur l'exploitation des correspondances graphophonologiques. Lors de cette phase, l'enfant assimile qu'à un graphème correspond un phonème voire plusieurs phonèmes, « ce qui correspond au principe alphabétique. »<sup>10</sup> Bien que complexe, cette phase est primordiale lors de l'acquisition de l'écrit puisqu'elle « conditionne l'apprentissage réussi de la lecture et de la production orthographique »<sup>11</sup> et requiert un apprentissage soutenu et guidé par l'enseignant. En effet, des difficultés au niveau des correspondances graphophonologiques entravent l'heureuse acquisition de l'écriture chez les élèves. Enfin, la phase orthographique se déroule parallèlement à la phase alphabétique afin de parfaire l'apprentissage du code du langage écrit. Durant ce stade, les élèves assimilent les règles orthographiques qui régissent la langue française. Cette phase orthographique est initiée au cycle des apprentissages fondamentaux, complétée durant le cycle des approfondissements et sera réinvestie tout au long de la scolarité des enfants.

### 3) La mise en œuvre de l'apprentissage de la production d'écrits

L'écriture requiert un « apprentissage « continué »<sup>12</sup> et le schéma de Sylvie Plane atteste « la complexité de l'activité d'écriture tant cette dernière englobe différents apprentissages »<sup>13</sup> : l'acte graphique, la mise en œuvre du système orthographique, la production de texte. Chacun de ces apprentissages convoque à son tour différents champs cognitifs, ce qui met en exergue la surcharge cognitive liée à l'acte d'écrire.

---

<sup>7</sup> VACA URIBE, Jorge. De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2003, n°9, p 43.

<sup>8</sup> FERREIRO, EMILIA et GOMEZ PALACIO, M. et al. *Lire-Écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP, 1988.

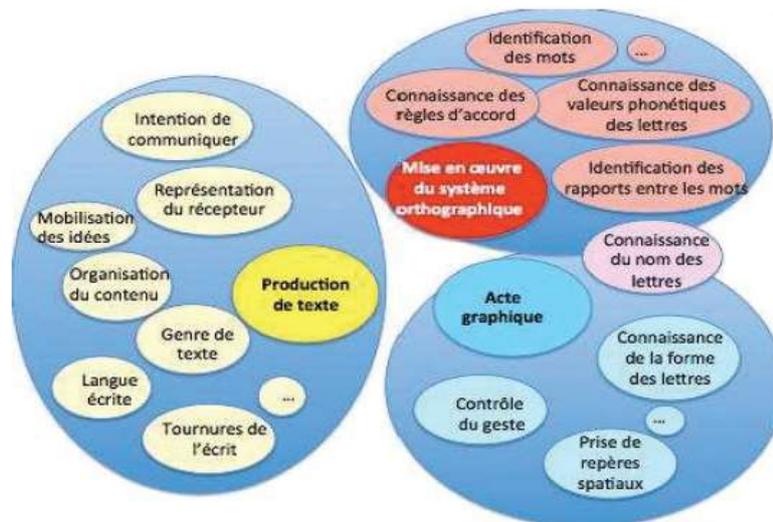
<sup>9</sup> FAYOL, Michel. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France, 2014, p 34.

<sup>10</sup> *Ibid*, p 49.

<sup>11</sup> *Ibid*, p 37- 38.

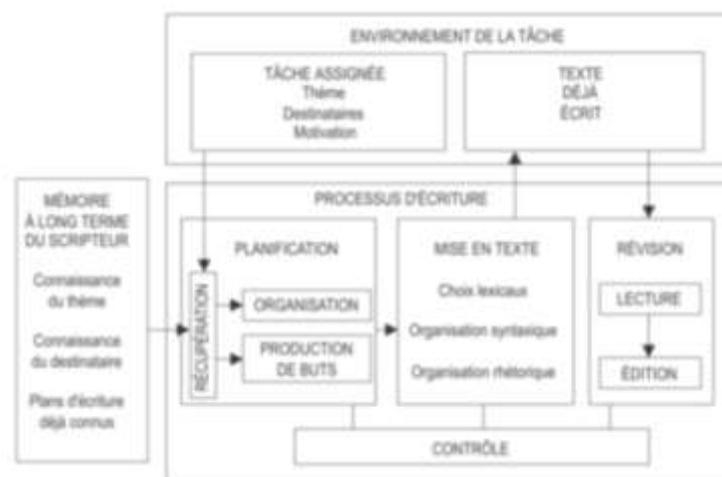
<sup>12</sup> BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : édition Retz, 2014, p 18.

<sup>13</sup> Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>



14

De plus, « la modélisation la plus connue dans le monde de la psycholinguistique et de la didactique a été réalisée : le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) est issu en effet de l'analyse d'un protocole verbal recueilli auprès d'un unique scripteur, à qui il avait été prescrit d'accompagner son propre travail de production écrite par une verbalisation audible. »<sup>15</sup> Ainsi, ce modèle invite les élèves à lire leur écrit devant leurs pairs afin de corriger leurs propres erreurs.



16

Il en résulte que « ces premières modélisations de la production d'écrit [...], issues des travaux d'Hayes et Flower, font émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. »<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

<sup>15</sup> LAFONT TERRANOVA Jacqueline et COLIN Didier, *Didactique de l'écrit*, collection diptyque, presse universitaire de Namur, 2006, p 37.

<sup>16</sup> GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette, 1994, p 21.

LA PLANIFICATION	LA MISE EN TEXTE	LA RÉVISION
<p>C'est se construire une vue d'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le but du texte ;</li> <li>• le genre du texte ;</li> <li>• son destinataire ;</li> <li>• son contenu.</li> </ul>	<p>C'est structurer l'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organiser les informations ;</li> <li>• assurer la liaison et la continuité entre les phrases ;</li> <li>• rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie).</li> </ul>	<p>C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• correspondance avec le projet d'écriture ;</li> <li>• acceptabilité sémantique ;</li> <li>• grammaticalité des formes et des structures.</li> </ul>

18

Tout comme la mise en texte et la révision, l'étape de planification est cruciale pour le bon déroulement du chantier d'écriture et c'est « à partir de tâches identifiées comme proches ou semblables, réalisées dans d'autres contextes d'apprentissage, [que] les élèves élaborent une première représentation de l'activité qu'ils auront à mener et sélectionnent un ensemble de stratégies opératoires pour planifier, gérer, réguler et contrôler leur tâche imminente de producteur de texte. »<sup>19</sup> Durant les phases de planification et de mise en texte, les élèves font alors appel à leurs connaissances graphophonologiques et orthographiques. Quant à la révision du texte, c'est une étape relativement complexe ; et c'est durant cette phase qu'une observation réfléchie du fonctionnement de la langue est mise en place à l'instar d'activités métacognitives et métalinguistiques. Cependant, le site EDUSCOL souligne que « les activités de révision et d'amélioration de l'écrit produit sont difficiles car les jeunes élèves ont des difficultés à se décentrer par rapport à l'écrit qu'ils ont produit. [...] Il leur est également difficile d'adopter, face à leur texte, la position du lecteur critique qui pourrait manifester son incompréhension face à des incohérences du texte ou face à des informations manquantes qui ne permettent pas la compréhension. »<sup>20</sup> Cette opération est indéniablement ardue à mettre en œuvre avec les élèves qui doivent alors faire preuve d'une maîtrise suffisante des règles orthographiques régissant la langue française afin de réviser l'écrit produit. Par conséquent, cette étape de révision revêt moult difficultés et pour qu'elle puisse être menée à bien, il est indispensable que les élèves aient été préalablement et régulièrement entraînés à repérer et à corriger leurs erreurs. Pour ce faire, repérer systématiquement les chaînes

<sup>17</sup> Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

<sup>18</sup> Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

<sup>19</sup> JOLIBERT, Josette et SRAÏHI, Christine. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes (cycle 2 et 3)*. Paris : Hachette, 2006, p 128.

LORIOT Laëtitia

d'accord dans les groupes nominaux ou entre le sujet et le verbe aide les élèves à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique et la dictée négociée est un dispositif tout particulièrement propice à cet entraînement.

## **2. Apports didactiques sur l'amélioration de l'écrit d'un point de vue orthographique**

### **1) La mise en œuvre de la correction orthographique**

Comme le soulignent Catherine Brissaud et Danièle Cogis, « l'apprentissage de l'orthographe est difficile et [...] toute chose difficile prend du temps. »<sup>21</sup> Lors d'un chantier d'écriture, l'enseignant doit « amener progressivement les élèves à prendre en charge la révision orthographique de leurs écrits »<sup>22</sup>, ce qui n'est pas chose aisée. En effet, cette phase de révision est complexe car il faut « faire acquérir aux élèves des outils méthodologiques pour organiser des relectures les plus efficaces possibles »<sup>23</sup> afin qu'ils puissent résoudre les problèmes orthographiques présents dans leurs écrits. Pour ce faire, un travail sur le fonctionnement de la langue doit être effectué pour aider les enfants à pallier leurs difficultés. Par ailleurs, même si les élèves font montre de connaissances orthographiques quelque peu lacunaires, Josette Jolibert précise que « les obstacles, de quelque nature qu'ils soient, sont des paramètres normaux de toute situation d'apprentissage. Ils ne sont pas le produit d'un échec d'apprentissage, mais correspondent à un bon conceptuel que l'apprenti doit effectuer pour franchir une étape dans la structuration de ses apprentissages. »<sup>24</sup>

En outre, une fois que les élèves ont produit leur écrit, une mise en œuvre de la correction orthographique s'engage et ces derniers font émerger les obstacles qu'ils rencontrent par le biais de balises. À ce propos, Catherine Brissaud et Danièle Cogis mentionnent que « le balisage du texte a pour objectif l'apprentissage de stratégies de révision. On distingue deux types de balises : en cours d'écriture, le signe de doute ; en relecture, les traces de révision. En guise de signe de doute, un trait ondulé par exemple, [...] désigne [à l'élève] les mots à reprendre, et lui sert d'indice de rappel pour

---

<sup>20</sup> Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

<sup>21</sup> BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011, p 172.

<sup>22</sup> *Ibid*, p 70.

<sup>23</sup> *Ibid*, p 70.

<sup>24</sup> JOLIBERT, Josette et SRAÏHI, Christine. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes (cycle 2 et 3)*. Paris : Hachette, 2006, p 59.

LORIOT Laëtitia

retrouver son questionnement initial quand il révisé son texte pour le mettre au point. »<sup>25</sup> Durant la relecture critique de son écrit, l'élève peut entourer ou encadrer les chaînes d'accord, ce qui constitue alors des traces de révision. Ainsi, le balisage du texte<sup>26</sup> témoigne des stratégies de révision mises en œuvre par l'élève afin d'améliorer l'écrit produit mais au vu de mon expérience, il me semble que les élèves font guère usage de ces traces de révision.

Par conséquent, la mise en œuvre de la correction orthographique est une lourde tâche qui risque de provoquer une surcharge cognitive chez les élèves. C'est pourquoi C. Brissaud et D. Cogis invitent les enseignants à centrer les élèves sur la correction d'une seule catégorie d'erreur en spécifiant que « pour que les élèves apprennent à repérer leurs erreurs, on choisit une catégorie d'erreur. »<sup>27</sup> Cette correction orthographique de l'écrit produit revêt donc quelques difficultés mais les didacticiennes mentionnées ci-dessus soulignent que « la solution réside dans la limitation de la longueur du texte à corriger, dans l'examen d'une seule catégorie d'erreurs et dans la limitation du nombre de justifications écrites demandées. »<sup>28</sup> En outre, « pour que les élèves s'approprient la démarche de balisage du texte, on procède en différentes étapes, du collectif à l'individuel : l'enseignant montre au tableau comment il fait, les élèves le font ensuite à leur tour au tableau, les élèves travaillent par binômes, les élèves travaillent individuellement, pendant que l'enseignant accompagne un petit groupe d'élèves. »<sup>29</sup> Ainsi, ce dispositif de balisage conduit les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et par conséquent, à prendre en charge la correction orthographique de l'écrit produit.

## **2) Les outils et les dispositifs permettant de réviser l'écrit produit**

### **a) Les outils**

Afin de faciliter la correction orthographique de l'écrit produit, J. Lafont Terranova et D. Colin précisent qu' « il faut créer avec les élèves des outils de révisions [...] en vue de développer leurs capacités d'autocontrôle [...] de leurs écrits. »<sup>30</sup> A cet effet, les programmes du Bulletin

---

<sup>25</sup> BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011, p 72.

<sup>26</sup> Annexe 8.

<sup>27</sup> BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011, p 73.

<sup>28</sup> *Ibid*, p 73.

<sup>29</sup> *Ibid*, p 73.

<sup>30</sup> LAFONT TERRANOVA Jacqueline et COLIN Didier, *Didactique de l'écrit*, collection diptyque, presse universitaire de Namur, 2006, p17.

Officiel n° 30 du 26 juillet 2018 préconisent « l'élaboration de guides de relecture »<sup>31</sup> qui sont « construits avec et par les élèves, résult[ant] de la réflexion des élèves, évolutifs et susceptibles d'être modifiés ».<sup>32</sup> De plus, les nouveaux programmes promeuvent « le repérage des erreurs à l'aide du correcteur orthographique une fois le texte corrigé ». Toutefois, si la classe ne dispose pas d'une installation numérique optimale, les élèves peuvent consulter leurs outils référents tels les affichages dans la classe qui sont construits en groupe-classe, le dictionnaire ou encore leurs cahiers de leçons à condition que ces derniers soient adaptés à leurs besoins linguistiques et ergonomiques.

## **b) Les dispositifs**

Pour mener à bien la révision du texte produit, le site ÉDUSCOL précise que « ces activités [de révision orthographique] gagneront d'abord à être différées dans le temps, puis à être effectuées de façon collective, notamment à l'aide du TBI. Progressivement, l'activité pourra être prise en charge par les élèves (échanges en petits groupes ou en binômes dès la mi - CP), puis de manière plus autonome. »<sup>33</sup> En effet, réviser son écrit de manière différée permettrait à l'élève de prendre du recul par rapport au texte qu'il a produit et quant à la diversité des modalités de travail, elle promouvrait l'engagement de l'élève dans la tâche de révision orthographique et favoriserait ainsi l'amélioration de l'écrit produit.

De plus, l'enseignant doit mettre en œuvre des dispositifs permettant la révision du texte produit par l'élève. Les programmes soulignent alors que « les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. »<sup>34</sup> Ainsi, un élève lit son texte à voix haute devant ses pairs et un échange entre les élèves s'ensuit pour tenter d'y éradiquer les erreurs à dominante syntaxique et phonétique.

En outre, la mise en place d'ateliers de négociation orthographique pour améliorer l'écrit produit est un dispositif de plus en plus fréquent. Il s'agit de former des groupes de travail afin d'effectuer une « relecture ciblée pour réinvestir un point précis d'orthographe [...] travaillé en classe »<sup>35</sup> afin de faciliter la correction orthographique de l'écrit produit. Si la mise en place de ces ateliers de négociation orthographique ne résout pas la correction orthographique de l'écrit produit de manière miraculeuse, elle crée néanmoins des conditions favorables à la mise en œuvre de cette

---

<sup>31</sup> Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018.

<sup>32</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

<sup>33</sup> Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

<sup>34</sup> Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, p 15.

correction orthographique en engageant les élèves dans la tâche demandée. Du reste, cette approche socioconstructiviste place l'apprenant au cœur de son apprentissage scolaire car ce dernier construit activement ses savoirs et acquiert des compétences grâce aux interactions avec ses pairs. Ainsi, afin de gérer la correction orthographique de leur écrit, les élèves mobilisent et mutualisent leurs connaissances linguistiques. Cependant, les connaissances linguistiques et la mise en application de ces dernières sont deux choses distinctes et à cet effet, C. Brissaud et D. Cogis soulignent que « tenir compte de cette différence entre connaissances et mise en œuvre, c'est, pour l'enseignant, resserrer les liens entre activités d'orthographe et activités d'écriture, et notamment apprendre à ses élèves à réviser l'orthographe dans leurs écrits. »<sup>36</sup> Par conséquent, à dessein d'enseigner des règles d'orthographe, l'enseignant doit non seulement transmettre ces connaissances durant des séances spécifiques consacrées à l'étude de la langue mais il doit aussi créer des situations d'apprentissage permettant aux élèves de remobiliser ces savoirs. En définitive, « un retour permanent sur l'écrit produit constitue [...] la condition d'une amélioration des compétences langagières »<sup>37</sup> et cette amélioration est d'autant plus réalisable lorsque les élèves sont convaincus de leurs possibilités de progresser et lorsqu'ils sont encouragés par leur enseignant qui fait montre de bienveillance, patience et persévérance.

---

<sup>35</sup> Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018.

<sup>36</sup> BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011, p 11.

<sup>37</sup> CHISS, Jean Louis. *L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques*. Paris : l'Harmattan, 2012, p 170.

# PARTIE PRATIQUE

---

## 1. Les hypothèses de travail

### 1) Concernant les dispositifs

Hypothèse 1 : Relire son écrit à voix haute devant les pairs n'aide pas à corriger les erreurs.

Hypothèse 2 : La relecture critique du texte est une étape complexe à mettre en œuvre mais elle permet la correction des erreurs orthographiques.

Hypothèse 3 : Le travail de groupe ou en ateliers et les échanges entre pairs sont bénéfiques à l'amélioration des écrits produits d'un point de vue orthographique.

### 2) Concernant les outils

Hypothèse 1 : Les outils mis à disposition (cahiers de références, affichages, ...) peuvent être une aide mais les élèves ne s'y réfèrent guère.

Hypothèse 2 : Le guide de relecture est un outil que les élèves tendent à négliger car ils le complètent hâtivement.

Hypothèse 3 : Une explicitation de l'utilisation du guide de relecture aide les élèves à l'utiliser à bon escient.

## 2. La mise en œuvre d'une séquence pour améliorer l'écrit produit d'un point de vue orthographique

### 1) Le contexte du chantier d'écriture

Cette séquence de production d'écrits a été menée auprès de vingt-cinq élèves de CE2 dans l'école Louis Pergaud à Montesson. Le niveau scolaire des élèves est très hétérogène et ces derniers montrent habituellement peu d'enthousiasme pour les tâches d'écriture. Ce projet d'écriture dont l'objectif est de rédiger la fiche de fabrication d'une voiture s'intègre au projet d'école qui a pour finalité la fabrication d'objets techniques qui roulent, volent ou glissent. Par ailleurs, ce chantier d'écriture s'est déroulé durant la troisième période au mois de février, durant trois semaines consécutives afin de favoriser le bon déroulement des apprentissages qui s'effectuent alors de manière continue.

Durant le mois de novembre, un intervenant est venu dans notre classe afin de faire fabriquer un objet roulant aux élèves. Ces derniers ont choisi de fabriquer une voiture et une fois la

fabrication de cet objet technique finie, chaque groupe a dû écrire une fiche de fabrication pour faire réaliser leur voiture à leurs camarades. Ainsi, ils devaient écrire pour leurs camarades de CE2 et cette interaction donnait du sens à l'activité de production d'écrits, créant ainsi des conditions optimales pour engager les élèves dans la tâche scripturale. En effet, « un chantier n'a de chances d'être efficace et mené jusqu'au bout, sans fatigue et sans ennui, que s'il a du sens pour les enfants »<sup>38</sup> et le groupe de recherche d'Ecouen rappelle qu'« il est primordial que chaque enfant-écolier, tout au long de sa scolarité, comme lecteur et comme producteur, fasse l'expérience de l'utilité et des fonctions de l'écrit, du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit, du plaisir que peut procurer la production d'un écrit. »<sup>39</sup> Ainsi, le contexte de ce projet d'écriture incite les élèves à s'engager avec engouement dans cette activité langagière.

## 2) La séquence sur la fiche de fabrication <sup>40</sup>

Dans toute séquence de production d'écrits, l'étude de la langue est mise au service de la production d'écrits et cette activité langagière offre l'opportunité de réinvestir et cimenter les connaissances assimilées durant les séances spécifiques consacrées à l'étude de la langue.

Tout d'abord, pour que les élèves se prêtent consciencieusement à la révision orthographique de leur écrit produit, deux étapes préliminaires ne doivent être négligées. En premier lieu, l'annonce du projet d'écriture aux élèves (écrire une fiche de fabrication pour une autre classe de CE2 afin que les élèves puissent fabriquer l'objet technique roulant, à savoir la voiture) est un moment capital pour leur transmettre la finalité du projet et décisif pour remporter leur adhésion. Par ailleurs, la phase de planification permet d'engager les élèves dans le projet d'écriture et subséquemment, de mener à bien la révision orthographique de leur production écrite. À cet effet, j'ai choisi de mener la phase de planification, consistant à déterminer les parties de la fiche de fabrication, de manière collective afin d'engager davantage les élèves dans la tâche scripturale. De fait, l'interaction avec leurs pairs a permis à certains élèves fragiles de comprendre plus aisément la tâche demandée et par voie de conséquence, ces derniers se sont davantage investis dans ce projet d'écriture et ont par la suite fait montre de détermination lors de la prise en charge de la révision orthographique de leur écrit.

---

<sup>38</sup> JOLIBERT, Josette et SRAÏHI, Christine. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes (cycle 2 et 3)*. Paris : Hachette, 2006, p 127.

<sup>39</sup> GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEEN. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette, 1994, p 11-12.

<sup>40</sup> Voir annexe 1.  
LORIOT Laëtitia

En ce qui concerne l'écriture du brouillon de cette fiche de fabrication, j'ai décidé qu'elle soit réalisée par petits groupes afin de donner confiance aux élèves pour qui les compétences scripturales restent fragiles. Cette modalité de travail s'est en effet avérée bénéfique pour enrôler certains élèves qui témoignent généralement un manque d'intérêt pour les tâches d'écriture. Ce dispositif a donc permis aux élèves fragiles de s'investir dans la rédaction du brouillon de la fiche de fabrication et par conséquent, ces derniers ont pu mener à bien la rédaction de la fiche de fabrication ainsi que la révision orthographique de leur écrit produit.

Par ailleurs, j'ai choisi de mettre en commun les brouillons des fiches de fabrication de chaque groupe pour mettre en exergue certaines erreurs récurrentes afin de recenser les besoins linguistiques des élèves. Cette phase leur a alors permis de se rendre compte qu'ils auraient pu éviter un certain nombre d'erreurs et elle a mis en évidence l'importance et l'utilité d'un outil pour réviser l'écrit produit. De ce fait, les élèves ont eux-mêmes proposé d'élaborer un guide de relecture<sup>41</sup> qui les aide à se relire attentivement et à corriger leur premier jet. En effet, depuis le début de l'année scolaire, ces derniers se sont d'ores et déjà accoutumés à utiliser un guide de relecture qui est élaboré de manière collective afin qu'ils puissent se l'approprier. Ainsi, pour mener à bien la future révision orthographique de cette fiche de fabrication, le guide de relecture habituel a été réutilisé, complexifié et étoffé afin de répondre aux caractéristiques de ce nouveau projet d'écriture. Durant cette étape, les élèves ont su élaborer seuls leur outil de révision et je me suis uniquement chargée d'écrire simultanément leurs propositions à l'ordinateur. Toutefois, j'ai rajouté qu'il fallait numéroter les étapes de fabrication afin que la future construction soit réalisée plus aisément. Une fois ce guide de relecture élaboré, j'ai souhaité expliciter la démarche de révision par le biais de cet outil en faisant une démonstration collective afin que les élèves puissent utiliser ce guide de relecture à bon escient. Ces derniers ont alors pris conscience que pour chaque item à vérifier, des « boîtes » s'ouvraient et plusieurs procédures étaient à suivre. Ainsi, durant l'explicitation de l'utilisation du guide de relecture, ce sur quoi il fallait attirer son attention a été pointé. Par exemple, en ce qui concerne les chaînes d'accord dans le groupe nominal au pluriel, l'élève devait tout d'abord trouver le nom commun, le déterminant qui indique la marque que doit posséder le nom commun, puis, si le groupe nominal est accompagné d'une expansion, l'adjectif qualificatif qui reçoit également la marque donnée par le déterminant. Cependant, durant cette phase de démonstration, je reconnais ne pas avoir assez insisté sur l'utilisation des stratégies de révision que les élèves pouvaient mettre en œuvre au moyen de balises : le trait ondulé traduisant le signe de doute en cours d'écriture et les traces de révision durant la phase de relecture critique. Ma

---

<sup>41</sup> Annexe 4.

LORIOT Laëtitia

fiche de préparation n'était sans doute pas assez détaillée et ma maîtrise de ces stratégies de révision était encore insuffisante. Par conséquent, peu sont les élèves qui ont eu recours à ces balises pour réviser l'écrit produit d'un point de vue orthographique.

Avant que les élèves ne commencent à écrire leur premier jet de manière individuelle, j'ai décidé d'effectuer un rappel de l'utilisation du guide de relecture afin que cet outil ne soit pas complété hâtivement et qu'il ait une vraie utilité durant la révision orthographique de l'écrit produit. Cette étape était nécessaire mais elle a nécessité plus de temps que prévu et certains élèves commençaient alors à s'impatienter. J'avais planifié de faire un rappel explicite des outils mis à disposition pour réviser leur écrit mais de nombreux élèves n'étaient plus attentifs car ils souhaitaient commencer la rédaction de la fiche de fabrication. Je regrette donc que ces outils n'aient été mentionnés que trop succinctement.

En ce qui concerne la lecture de l'écrit produit à voix haute devant leurs pairs, j'ai choisi de mettre en place cette étape qui permet aux élèves de vérifier que les phrases ont du sens et de se rendre compte des erreurs syntaxiques et phonétiques. Néanmoins, cette phase ne s'est pas déroulée comme je l'avais planifié car tous les élèves n'ont pas eu le temps de lire leur écrit produit à voix haute devant leurs pairs, que ce soit devant la classe entière ou devant leur groupe de travail. En effet, les rythmes de travail ainsi que les compétences scripturales et linguistiques sont tellement hétérogènes que certains élèves ne se prêtent pas à cette lecture devant leurs pairs. J'ai préféré ne pas les y obliger mais une remédiation à cette réalité mériterait d'être considérée.

Pour ce qui est de la relecture différée de l'écrit produit, j'ai fait ce choix pédagogique afin de laisser l'opportunité aux élèves de prendre du recul par rapport à leur écrit et je suis convaincue de la pertinence de ce dispositif. Pour mener à bien cette relecture et révision orthographique de leur écrit, j'ai choisi d'y consacrer une séance entière afin que les élèves puissent y consacrer le temps nécessaire. Ainsi, cette relecture différée a effectivement permis aux élèves de prendre de la distance par rapport à l'écrit produit et la majorité d'entre eux a consciencieusement et méthodiquement utilisé le guide de relecture. Ce dispositif de travail a donc favorisé la correction de certaines erreurs en se positionnant en tant que lecteur critique. Cependant, cette étape de révision est complexe et C. Brissaud et D. Cogis soulignent que « la correction implique trois opérations successives : la détection de l'erreur, l'analyse de l'erreur, le remplacement par la forme

juste [et] l'enseignement de stratégies de révision est nécessaire »<sup>42</sup> pour aider les élèves à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique. Néanmoins, les élèves ont peu recouru à ces stratégies de révision et je devrai donc y remédier en perfectionnant mes méthodes d'enseignement.

De plus, j'ai choisi de corriger les copies des élèves en soulignant et en codant les erreurs qui sont considérées comme des erreurs de gestion, c'est-à-dire des erreurs que les élèves peuvent corriger seuls grâce à leurs connaissances linguistiques et aux outils mis à disposition dans la classe. En revanche, j'ai pris en charge la correction d'erreurs de connaissance qui n'étaient pas à leur portée et qu'ils pouvaient difficilement éviter. Ainsi, les termes techniques « pot d'échappement » ou « plaque d'immatriculation » ont été corrigés par mes soins. En ce qui concerne le code de correction, la lettre P faisait référence à une erreur de ponctuation, la lettre O désignait une erreur d'orthographe lexicale et l'annotation « accord » désignait que la chaîne d'accord n'était pas respectée. J'avais initialement prévu d'utiliser « Acc GN » pour souligner une erreur d'accord dans le Groupe Nominal et « Acc S/V » pour mettre en évidence une erreur d'accord entre le verbe et son sujet mais j'ai finalement décidé d'écrire « accord » dans la mesure où la rédaction de cette fiche de fabrication ne contenait que des accords à effectuer dans les groupes nominaux et qu'aucune distinction n'était alors nécessaire. Je reste toutefois sceptique quant à la pertinence de ce code de correction mais j'ai cependant pu constater qu'il a permis aux élèves de se corriger.

Enfin, afin de procéder à la correction des premiers jets, j'ai choisi de mettre en place des groupes de travail formés selon la typologie des erreurs fréquemment retrouvées dans les productions écrites des élèves. Ainsi, les élèves ayant commis des erreurs d'orthographe grammaticale concernant les accords dans le groupe nominal ont travaillé ensemble et se sont mutuellement aidés à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique. Ces ateliers de négociation orthographique sont mis en place afin de permettre une « relecture ciblée pour réinvestir un point précis d'orthographe »<sup>43</sup> et j'ai pu constater l'intérêt et l'efficacité de ce dispositif de travail. Les élèves qui réussissaient à corriger toutes leurs erreurs ont travaillé en autonomie comme je l'avais prévu tandis que ceux pour qui la tâche restait complexe ont travaillé à mes côtés, et je dois admettre qu'il m'était assez difficile d'aider tant d'élèves. J'aurais alors dû instaurer un dispositif de tutorat comme je l'explique plus loin.

---

<sup>42</sup> BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011, p 294.

<sup>43</sup> Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018.

### **3) Les séquences menées en amont en orthographe**

#### **a) Orthographe grammaticale**

Cette séquence de production d'écrits offre l'opportunité aux élèves de réinvestir de nombreuses connaissances relatives à l'orthographe grammaticale. En effet, les séquences d'apprentissage menées en amont, notamment sur les accords dans le groupe nominal<sup>44</sup>, peuvent aider les élèves à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique. Cependant, pour que ces séquences soient des supports à la construction d'outils de relecture, les leçons doivent être construites avec les élèves, elles doivent être ensuite apprises en classe et un travail régulier doit être conduit avec les élèves afin que ces derniers assoient leurs connaissances relatives aux faits de langue étudiés et qu'ils acquièrent des automatismes.

#### **b) Orthographe lexicale**

Par ailleurs, cette séquence de production d'écrits offre également l'opportunité aux élèves de réinvestir leurs connaissances relatives à l'orthographe lexicale. Tout d'abord, chercher l'orthographe des mots dans le dictionnaire permet de retravailler l'utilisation du dictionnaire<sup>45</sup> qui fut une des toutes premières séquences d'apprentissage de l'année scolaire. De fait, en guise de réinvestissement, les élèves s'étaient exercés sous forme de jeu à chercher dans le dictionnaire des mots dont l'orthographe n'était pas indiquée. Cette activité permettait alors de trouver l'orthographe d'un mot inconnu par tâtonnement, ce qui est assez utile durant les séances de production d'écrits. De plus, le travail effectué sur l'objet technique est consolidé au travers ce projet d'écriture dans la mesure où les élèves réinvestissent le vocabulaire étudié précédemment.

---

<sup>44</sup> Annexe 2.

<sup>45</sup> Annexe 3.

### **3. Analyse réflexive**

#### **1) L'analyse du travail des élèves**

Durant ce chantier d'écriture, les élèves se sont montrés plus enthousiastes et participatifs que d'habitude. Rédiger une fiche de fabrication d'une voiture pour leurs compagnons de CE2 les a manifestement motivés car partager leur travail a suscité leur intérêt. Ainsi, intégrer un chantier d'écriture dans le projet d'école ou dans un projet de classe à caractère pluridisciplinaire promeut l'enrôlement des élèves et favorise leur adhésion. Par conséquent, cet engouement facilite leur engagement lors de la phase de révision de leur écrit et permet donc d'améliorer l'écrit produit d'un point de vue orthographique.

En ce qui concerne l'écriture du brouillon, le réaliser en groupes a permis aux élèves de s'engager plus rapidement dans la tâche scripturale. De surcroît, cette modalité de travail a rassuré et donné confiance aux élèves qui peinent souvent à initier seuls leur production d'écrits. La révision orthographique est alors engagée dès la relecture du brouillon dans la mesure où les élèves tentent déjà de corriger leur écrit.

De plus, durant l'élaboration du guide de relecture, les élèves se sont majoritairement montrés participatifs. En ce qui concerne la phase durant laquelle l'utilisation du guide de relecture a été explicitée, la plupart des élèves étaient attentifs mais certains, ne considérant pas l'utilité de ce guide de relecture, n'ont montré que très peu d'intérêt pour cette activité métacognitive probablement trop complexe pour eux.

Lors de l'écriture du premier jet, consistant à écrire la liste du matériel et les étapes de fabrication de leur objet technique, les apprentis-scripteurs se sont rapidement investis dans la tâche car le brouillon écrit en groupes les a beaucoup aidés. Pour certains élèves qui écrivent aisément, ce fut même trop facile et cette tâche scripturale a vite été menée à terme, ce qui a provoqué des problèmes de gestion de classe. Force est de constater que durant l'écriture de ce premier jet, les élèves ont très peu utilisé les outils mis à disposition dans la classe et cette tendance peut s'expliquer par diverses raisons. Tout d'abord, les élèves étaient tellement concentrés dans leur tâche scripturale qu'ils ne souhaitent probablement pas être interrompus. De plus, en ce qui concerne le cahier de références, la plupart des élèves n'ont pas pensé à s'y référer car ils ne se sont pas encore suffisamment appropriés les leçons de ce cahier et il faut également admettre qu'il n'est pas toujours aisé d'avoir recours à cet outil qui est relativement encombrant et d'autant plus s'il s'agit d'un cahier grand format comme cela est le cas pour mes élèves. Ce grand cahier ne répond

donc pas aux besoins ergonomiques des élèves et les petites tables ne facilitent pas la consultation de cet outil durant la production d'écrits. Les affichages, quant à eux, mériteraient d'être décrochés et placés au tableau pour que, d'une part, les élèves pensent à les regarder et d'autre part, pour qu'ils puissent facilement les lire. Quant au dictionnaire, la plupart des élèves l'utilisent avec tant de difficultés qu'ils préfèrent s'en passer.

En revanche, durant la séance consacrée à la relecture critique de leur premier jet au début de laquelle j'ai explicitement sollicité une relecture orthographique par le biais du guide de relecture élaboré ensemble, les élèves ont davantage consulté ces outils mis à leur disposition. Le guide de relecture est alors un outil qui encourage les élèves à se servir davantage de leurs outils de références même si des progrès restent à faire. Cet outil a donc été utilisé méthodiquement et consciencieusement par la majorité des élèves (dix-huit élèves sur vingt-cinq), ce qui leur a permis de corriger quelques erreurs. Par exemple, les élèves ont souvent rajouté les majuscules et le point ainsi que de nombreux accords au pluriel. Cependant, cet outil reste inopérant pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

Durant la correction orthographique de leur écrit, la nouveauté des ateliers a perturbé les élèves mais ils ont adhéré à la tâche demandée et le travail en groupes a facilité cette correction. De plus, cette modalité de travail a favorisé les échanges et l'entraide, ce qui a créé une atmosphère propice au bon déroulement des apprentissages. Ils ont pu s'aider mutuellement et ces échanges sont un gage de progrès car les élèves « apprennent en dialoguant, en interagissant, en se confrontant avec les autres. »<sup>46</sup> En revanche, maintes erreurs d'orthographe lexicale n'ont pas été corrigées car la recherche de mots dans le dictionnaire est encore chronophage pour des élèves de fin de cycle 2. L'étayage de l'enseignante en aidant les élèves à trouver les mots dans le dictionnaire a alors été indispensable afin que ces derniers ne se démotivent pas. Cependant, même si la longueur du texte à corriger avait été délimitée pour les élèves éprouvant quelques difficultés, certains d'entre eux ont malgré tout exprimé leur lassitude et découragement.

Les fiches de fabrication des élèves mettent en évidence que ces derniers se sont efforcés d'améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique. Les erreurs relevant de l'orthographe lexicale sont les plus nombreuses et n'ont pas toujours été corrigées par les élèves. Ainsi, les mots « scotch », « baudruche », « baguette », « mouchoirs », « aluminium », « pic », « double face », « trou », « barquette », « puis », « antenne » ont posé problème à quelques élèves tout comme les

---

<sup>46</sup> JOLIBERT, Josette et SRAÏHI, Christine. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes (cycle 2 et 3)*. Paris : Hachette, 2006, p 16.

termes « pot d'échappement », « cylindre », « insérer » et « plaque d'immatriculation » dont j'ai dû prendre en charge la correction. De plus, le dédoublement de la consonne dans « coller », « attacher », « ballon », « mettre », « accrocher » a souvent été source de confusions. Aussi, le « e » final dans « faire » et « boîte » a quelquefois été omis de même que l'accent dans « matériel », « siège » et « côté ». Pour pallier à ces difficultés lexicales, une commande de mots avait pourtant été réalisée au tableau mais les élèves n'étaient pas toujours attentifs ou étaient tellement engagés dans leur tâche scripturale qu'ils n'y ont guère prêté attention. Il aurait sans doute fallu anticiper davantage en faisant l'inventaire du vocabulaire requis pour pouvoir proposer une fiche de vocabulaire pour chaque groupe voire pour chaque élève. Ainsi, j'ai dû prendre en charge la correction de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale mais les erreurs relevant de l'orthographe grammaticale à dominante morphogrammique ont majoritairement été corrigées par les élèves, telles « deux petites pailles », « en petits morceaux », « les trous », « les étapes », « une boîte de mouchoirs », « les pics », « deux bâtonnets », « quatre bouchons », « quelques pics » et « les trous ». Bien que les élèves aient corrigé ces chaînes d'accord, les traces de révision sont peu nombreuses pour la simple raison qu'ils ne sont pas accoutumés à y recourir.

Lors du recopiage du premier jet, les élèves se sont appliqués et une fois le travail achevé, ils se sont sentis très fiers de leur fiche de fabrication, tant sur le plan esthétique qu'orthographique. Ils ont d'ailleurs rapidement émis le souhait de les donner à leurs camarades de CE2.

En définitive, cette séquence de production d'écrits menée autour de la rédaction d'une fiche de fabrication a globalement été une réussite et les élèves ont été acteurs de leur apprentissage en construisant activement leurs savoirs et en acquérant des compétences grâce aux interactions avec leurs camarades. Ainsi, la plupart des élèves ont trouvé un intérêt à écrire et à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique. Quant aux élèves fragiles, bien que sporadiquement investis et attentifs, ils ont toutefois produit un écrit de meilleure qualité tant sur le fond (en organisant et en formulant correctement leurs idées) que sur la forme (en respectant les caractéristiques de la fiche de fabrication et en développant une attitude de vigilance orthographique).

## **2) La vérification des hypothèses**

Améliorer l'écrit produit d'un point de vue orthographique n'est pas chose aisée mais la réalisation de ce mémoire a permis d'attester que certains dispositifs et outils y contribuent quelque peu.

### **a) Concernant les dispositifs**

Tout d'abord, mon hypothèse selon laquelle la relecture à voix haute devant les pairs ne permet pas de corriger les erreurs est à nuancer. Si cette étape orale n'est pas bénéfique pour certains élèves, elle l'est pour beaucoup qui se rendent alors compte de l'imprécision de certaines phrases ou certains mots. Néanmoins, cette relecture permet davantage une amélioration de l'écrit d'un point de vue syntaxique et non pas tant d'un point de vue orthographique. En ce qui concerne les erreurs orthographiques, seules les erreurs à dominante phonographique altérant la valeur phonique peuvent être corrigées.

Aussi, l'hypothèse affirmant que la relecture critique du texte permet la correction des erreurs orthographiques est invalidée. En effet, la relecture du texte à l'aide du guide de relecture a facilité la correction d'erreurs d'orthographe pour certains élèves qui font montre d'une certaine maîtrise du système orthographique de la langue française mais cette étape reste inopérante chez de nombreux élèves. D'une part, ces derniers peinent à se repérer dans un tableau à double entrée et d'autre part, ils éprouvent des difficultés à déterminer ne serait-ce que la classe grammaticale des mots. En effet, ces élèves qui éprouvent des difficultés à repérer un déterminant, un nom commun et un adjectif peuvent difficilement maîtriser les chaînes d'accord dans le groupe nominal.

Enfin, l'hypothèse énonçant que le travail en groupes ou en ateliers et les échanges entre pairs sont bénéfiques à l'amélioration des écrits produits est incontestablement validée. Ces modalités de travail ont indéniablement permis aux élèves d'améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique et c'est avec l'aide de leurs camarades que les élèves fragiles ont pu améliorer leur écrit. Ainsi ce dispositif fait progresser les compétences orthographiques des élèves en difficultés.

### **b) Concernant les outils**

Ma première hypothèse selon laquelle les outils mis à disposition, tels le cahier de références, les affichages, le dictionnaire et le Bescherelle, peuvent être une aide mais les élèves ne s'y réfèrent guère est invalidée. Les élèves ont en effet peu utilisé les outils de la classe durant l'écriture du premier jet, ce qui atteste qu'ils ne perçoivent pas encore l'utilité de ces écrits de

référence. Pour que les leçons des cahiers de références et les affichages aident les élèves à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique, il faut qu'ils aient été construits avec eux et que ces derniers se les soient appropriés en classe. Quant au dictionnaire et au Bescherelle, leur utilisation est tellement complexe pour de nombreux élèves qu'ils évitent d'y recourir et l'utilisation d'un outil numérique serait donc bénéfique.

De plus, l'hypothèse énonçant que le guide de relecture est un outil que les élèves tendent à négliger car ils le remplissent hâtivement est invalidée mais reste à nuancer. Pour que le guide de relecture soit un véritable outil utilisé méthodiquement, il est alors nécessaire qu'un travail régulier soit mis en place avec les élèves afin de leur expliciter l'utilisation de ce guide. Une fois ce travail engagé, les élèves peuvent se servir de ce guide de relecture à bon escient et réviser leur écrit, ce qui a été le cas chez la majorité des élèves durant cette séquence d'apprentissage. Ainsi, ma dernière hypothèse selon laquelle une explicitation de l'utilisation du guide de relecture aide les élèves à l'utiliser à bon escient est validée.

### **3) Les points forts de ce dispositif de travail**

Ce chantier d'écriture a globalement été une réussite puisque les élèves ont mené à terme la fiche de fabrication en révisant et en améliorant l'écrit produit d'un point de vue orthographique. En outre, leurs camarades de CE2 ont postérieurement réussi à construire la voiture dont faisait l'objet chaque fiche de fabrication.

Tout d'abord, l'insertion de ce chantier d'écriture dans le projet d'école a donné davantage de sens à la tâche scripturale aux yeux des élèves, qui se sont sérieusement engagés dans ce projet d'écriture et ont consciencieusement tâché d'améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique.

De plus, l'approche socioconstructiviste mise en œuvre durant la phase de correction en vue d'améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique a considérablement promu la mise au travail des élèves et la réussite de cette étape importante. La mutualisation de leurs connaissances linguistiques a donc permis aux élèves d'améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique.

Par ailleurs, les « posture[s] et gestes professionnels didactiques»<sup>47</sup> que l'enseignante s'est appropriée a favorisé l'heureux déroulement de cette séquence d'apprentissage. De la sorte, le tissage des apprentissages (en créant un lien avec la séquence antérieure), l'étayage (en

---

<sup>47</sup> BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : édition Retz, 2014, p 15.  
LORiot Laëtitia

« délimit[ant] la longueur du texte à corriger selon les forces des élèves »<sup>48</sup>), le pilotage (en organisant les groupes de la classe et le temps imparti), et l'atmosphère (en encourageant et stimulant les élèves avec bienveillance) sont les quatre tâches du multi-agenda évoqué par Bucheton et Soulé en 2009 que l'enseignante a réussi à mettre en pratique. Ainsi, ces « gestes professionnels et postures d'étayage »<sup>49</sup> ont favorisé la correction orthographique lors de la révision du texte produit.

Enfin, ce mémoire met en évidence les bénéfices de la diversité des modalités de travail qui favorisent la révision et l'amélioration de l'écrit produit.

#### **4) Les limites de ce dispositif de travail et les améliorations à envisager**

Tout d'abord, lorsque les rubriques de la fiche de fabrication ont été énoncées, il est fâcheux d'avoir oublié de réaliser un affichage conjointement avec les élèves pour en garder une trace dans la salle de classe.

D'autre part, en ce qui concerne l'écriture du brouillon de la fiche de fabrication, les modalités de travail auraient pu être différenciées. Les élèves qui maîtrisent les tâches de production d'écrits auraient pu mener cette étape seuls tandis que ceux qui éprouvent des difficultés à s'engager dans l'acte scriptural l'auraient rédigé en groupes. Ainsi, cette différenciation m'aurait permis de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves.

Quant au guide de relecture, il serait beaucoup plus judicieux de l'adapter pour les élèves dont les compétences scripturales sont fragiles. Ces derniers ne pourraient avoir qu'un seul item à vérifier, accompagné des procédures à suivre et du codage. Durant la phase explicative, ils pourraient essayer de prendre en charge la démonstration de l'utilisation du guide de relecture en appliquant les procédures à suivre. De plus, il ne serait pas inutile de rajouter l'outil que les élèves doivent consulter pour vérifier chaque item.

En outre, la lecture du texte produit devant le groupe classe interrompt les élèves qui sont engagés dans leur activité d'écriture. Cette phase serait d'autant plus bénéfique si elle avait lieu en petits groupes. D'autre part, pour les élèves timides ou dont les compétences scripturales sont

---

<sup>48</sup> BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011, p 73.

<sup>49</sup> BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : édition Retz, 2014, p 198.

fragiles, il serait préférable qu'ils lisent leur production uniquement devant l'enseignante qui les solliciterait et tâcherait alors de leur faire prendre conscience de certaines erreurs.

Quant aux stratégies de révision du texte en ayant recours aux balises, ces procédures gagneraient en efficacité si elles étaient appliquées depuis le début de l'année scolaire voire dès le début des apprentissages de l'écriture. En effet, de nombreux élèves n'en ont fait usage car ils n'étaient pas assez familiarisés avec cette méthodologie. L'enseignante doit donc accoutumer les élèves à ces stratégies de révision dès le début de l'année scolaire. Pour ce qui est de la vérification du lexique, chercher l'orthographe des mots dans le dictionnaire était complexe pour les élèves qui s'étaient lassés car cela devenait une tâche fastidieuse. L'utilisation de tablettes pour consulter un dictionnaire en ligne remédierait à ce problème et encouragerait les élèves.

Par ailleurs, les ateliers de révision orthographique sont intéressants à mettre en place et promeuvent le questionnement cognitif des élèves mais ce mode de fonctionnement est complexe à organiser. Plusieurs groupes se sont retrouvés avec le même type d'erreurs à corriger et les élèves qui n'avaient que peu d'erreurs à rectifier se sont vite lassés. Au contraire, d'autres élèves avaient fait des erreurs de différents types et les ateliers à thème ne permettaient pas de corriger toutes leurs erreurs. J'ai donc dû intervenir et je me rends compte à présent que j'aurais pu instaurer un tutorat entre les élèves, ce qui aurait permis de gérer l'hétérogénéité de la classe. De plus, dans un groupe, un élève fragile a laissé les élèves experts endosser la tâche de révision, ce qui ne lui a pas permis d'améliorer ses compétences orthographiques. Je me demande à présent s'il n'aurait pas été plus pertinent d'écrire une seule fiche de fabrication par groupe et l'élève éprouvant des difficultés en production d'écrits aurait pu être le scripteur. Ainsi, il aurait honoré sa responsabilité et serait resté engagé jusqu'à la fin du projet d'écriture car il est probable que leur manque d'attention est souvent la conséquence de leur découragement.

# Conclusion

---

La production d'écrits est un apprentissage fondamental de l'école élémentaire et c'est durant le « cycle des apprentissages fondamentaux » que les élèves commencent à construire cette compétence langagière. Par ailleurs, la révision orthographique de l'écrit produit est une étape importante qui offre l'opportunité à l'élève d'améliorer sa production écrite.

Ce mémoire se proposant d'évaluer les dispositifs et les outils à privilégier pour aider les élèves de CE2 à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique dévoile tout d'abord que le travail en groupes ou en ateliers et les échanges entre pairs permettent aux élèves d'améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique. La relecture à voix haute devant leurs pairs permet aux élèves de corriger les erreurs à dominante phonographique altérant la valeur phonique mais ce dispositif reste complexe à mettre en place et favorise guère l'amélioration de l'écrit produit des élèves. En ce qui concerne les outils mis à disposition des élèves pour réviser leur production écrite, ils ne peuvent être utilisés méthodiquement et à bon escient par les élèves qu'à condition qu'un travail régulier soit effectué afin que ces derniers puissent se les approprier. Quant au guide de relecture, il peut permettre d'améliorer l'écrit des élèves à condition, une fois encore, qu'un travail régulier soit mis en œuvre avec les élèves afin de leur expliciter l'utilisation de cet outil de révision. En revanche, l'utilisation du dictionnaire est un frein pour maints élèves qui tardent à chercher un mot et par voie de conséquence, se découragent et abandonnent.

En définitive, l'apprentissage de l'écriture et de la révision orthographique de l'écrit produit doit faire l'objet d'un travail régulier afin que les élèves puissent développer des habitudes de travail ainsi que des automatismes. Faire en sorte que la production d'écrits vienne consolider les notions abordées durant les séquences d'orthographe et inversement, intégrer l'orthographe dans les phases de production d'écrits permet aux élèves de consolider leurs connaissances linguistiques et conduit ces derniers vers une heureuse maîtrise du système orthographique de la langue française. A cet effet, le guide de relecture est un outil qui permet de lier ces deux champs d'apprentissage.

L'élaboration de ce mémoire fut intéressante et elle m'a permis d'enrichir ma pratique pédagogique. Durant mon expérience antérieure au lycée français de Mexico, je n'avais jamais eu connaissance de ce système de « balises » et il me semble que ce dispositif pourrait aider les élèves

à améliorer leur écrit s'il était introduit et mis en œuvre dès le commencement de l'apprentissage de la production d'écrits.

Améliorer son écrit d'un point de vue orthographique représente quelquefois une phase laborieuse pour certains élèves qui, malgré leur bonne volonté et leurs efforts, ne parviennent pas à prendre totalement en charge cette tâche de révision. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) serait alors la solution pour pallier à ces difficultés. Si l'École en avait les moyens, les élèves pourraient alors utiliser le traitement de texte qui propose un dictionnaire numérique et qui met en évidence les erreurs d'orthographe incitant ainsi les élèves à les corriger et par conséquent, à améliorer leur écrit d'un point de vue orthographique.

# Bibliographie

---

BRISAUD, Catherine et COGIS, Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011.

BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : édition Retz, 2014.

CHISS, Jean Louis. 4<sup>ème</sup> partie : des théories de l'écriture à la littératie. In : CHISS, Jean Louis. *L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques*. Paris : l'Harmattan, 2012.

FAYOL, Michel. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France, 2014.

FERREIRO, EMILIA et GOMEZ PALACIO, M. et al. *Lire-Écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP, 1988.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEEN. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette, 1994.

JOLIBERT, Josette et SRAÏHI, Christine. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes (cycle 2 et 3)*. Paris : Hachette, 2006.

LAFONT TERRANOVA Jacqueline et COLIN Didier, *Didactique de l'écrit*, collection diptyque, presse universitaire de Namur, 2006.

PENLOUP, Marie-Claude. *Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques*. In : LAFONT TERRANOVA, Jacqueline et COLIN, Didier. *Didactique de l'écrit*. Namur : presse universitaire de Namur, 2006.

PLANE, Sylvie. *Singularités et constantes de la production d'écrit, l'écriture comme traitement de contraintes*. In : LAFONT TERRANOVA, Jacqueline et COLIN, Didier. *Didactique de l'écrit*. Namur : presse universitaire de Namur, 2006.

VACA URIBE, Jorge. *De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant*. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2003, n°9.

# Annexes

## Annexe 1 : séquence sur la fiche de fabrication

Français			La fiche de fabrication		
<b>Domaine disciplinaire</b>		<b>Période 3</b>	<b>Classe</b>		
Ecriture		6 séances	CE2		
<b>Compétences travaillées :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche</li><li>• Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit</li></ul>			<b>Prérequis :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Savoir faire une liste</li><li>- Connaître le vocabulaire pour construire une voiture</li></ul>		
<b>Domaines du socle</b>					
Domaine 1 : des langages pour penser et communiquer					
Domaine 2 : des méthodes et outils pour apprendre					
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen					
Séance 1					
<b>Objectif :</b> Ecrire le brouillon d'une fiche de fabrication			<b>Compétences et connaissances associées:</b>		
			Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche :		
			<ul style="list-style-type: none"><li>• recherche collective des caractéristiques attendues du texte à écrire (texte injonctif)</li><li>• pratique du « brouillon » ou d'écrits intermédiaires</li><li>• comparaison des textes produits en réponse à une même consigne</li></ul>		

<u>Durée</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Organisation</u>	<u>Matériel</u>
2 min	Annnonce du projet : écrire une fiche de fabrication (pour fabriquer une voiture qui roule, en rapport avec le projet d'école sur les objets volants, flottants et roulants)		
2 minutes	Rappel des parties de la recette	Collectif, oral	
10 minutes	<u>Recherche</u> collective des parties d'une fiche de fabrication	En groupes, écrit	Petites feuilles
	<u>Mise en commun</u>	Collectif, oral	
	<u>Synthèse</u> : Une fiche de fabrication contient différentes parties : le matériel et les étapes de fabrication. Le matériel est écrit sous forme de liste et les phrases sont courtes, les verbes sont à l'infinitif et l'ordre chronologique est indiqué avec un chiffre.		Tableau, affiche
20 min	Ecriture du brouillon d'une fiche de fabrication par groupes de 5 (les mêmes groupes qu'en technologie)  (Je ramasse les brouillons.)	En groupes, écrit	Fiches préparées avec les deux parties : matériel + étapes
<b>Séance 2</b>			
<b>Objectif</b> : Elaboration d'un guide de relecture		<b>Compétences</b> : Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit :	

		• élaboration de guides de relecture adaptés aux écrits à produire	
<u>Durée</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Organisation</u>	<u>Matériel</u>
2 min	Rappel de la séance antérieure par un élève: « Nous avons déterminé les parties d'une fiche de fabrication et nous avons écrit une fiche de fabrication en groupes. »	Collectif, oral	
2 min	<u>Objectif de la séance</u> : élaborer un guide de relecture pour améliorer notre écrit		
10 min	Mise en commun des fiches de fabrication et mise en évidence des erreurs récurrentes tant sur le fond que sur la forme.	Collectif, oral puis individuel écrit	Lampe numérique
10 min	Elaboration du guide de relecture : complexifier et étoffer notre guide de relecture déjà élaboré ensemble  (Orthographe lexicale : vérifier l'orthographe des mots inconnus (vague en dessous) dans le dictionnaire  Orthographe grammaticale : accords dans le GN au féminin  accord dans le GN au pluriel)	Collectif, oral	TNI Guide de relecture à compléter
10 min	Explicitation de la démarche de révision : (avec le guide de relecture) Démonstration collective pour utiliser ce guide à bon escient. (Quelles boîtes ouvre-t-on ?) Ex : Vérifier l'accord dans le GN au féminin : 1) trouver le nom noyau  2) trouver le déterminant  3) voir l'adjectif	Collectif, oral	Guide de relecture sur le TNI

### Séance 3 : 1<sup>er</sup> jet individuel

**Objectif :** écrire un 1<sup>er</sup> jet d'écriture et se relire devant ses pairs pour s'assurer que cela ait du sens

**Compétences :**

Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche :

- acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc. ;
- mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).

Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit :

- repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, etc.) pour améliorer son écrit
- exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue
- relecture à haute voix d'un texte par l'enseignant, par l'élève qui en est l'auteur ou un pair

<u>Durée</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Organisation</u>	<u>Matériel</u>
10 min	<p>Rappel de la séance précédente</p> <p>Rappel de l'utilisation du guide de relecture : un élève explicite comment vérifier chaque item</p> <p>Rappel des outils mis à disposition dans la classe pour réviser son texte</p>	Collectif, oral	

15/20 min	<p>Ecriture du 1<sup>er</sup> jet</p> <p>Lecture devant les pairs (sens ?)</p> <p>(Je ne ramasse pas.)</p>	Individuel, écrit	
<b>Séance 4 : relecture avec le guide de relecture (le lendemain)</b>			
<b>Objectif :</b> Réviser son texte à l'aide du guide de relecture		<b>Compétences :</b>	
		<p>Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, etc.) pour améliorer son écrit</li> <li>• exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue</li> <li>• utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, etc.</li> </ul>	
<b>Durée</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Organisation</b>	<b>Matériel</b>
2 minutes	Rappel de la séance précédente : <u>Objectif de la séance</u> : « Nous allons relire notre fiche de fabrication pour réviser et améliorer notre travail. »	Collectif, oral	
10 min	Relecture individuelle avec le guide de relecture		
2 min	<u>Synthèse</u> : « Nous avons relu notre fiche de fabrication pour réviser et améliorer notre travail. »		

	(Je ramasse les productions, les corrige et écris le code de correction sous les erreurs. Je prends en charge ce que les élèves ne peuvent pas corriger seuls.)		
<b>Séance 5 : Correction du 1er jet en groupe, par thèmes</b>			
<b>Objectifs</b> : Relire l'écrit produit de manière ciblée pour améliorer l'orthographe		<b>Compétences et connaissances associées</b> :	
		Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit :	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue ;</li> <li>• relecture ciblée pour réinvestir un point précis d'orthographe, de grammaire ou de vocabulaire travaillé en classe</li> </ul>	
<b>Durée</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Organisation</b>	<b>Matériel</b>
	<p><b>Reexplication du code de correction.</b></p> <p>O = orthographe (lexicale) : il faudra vérifier dans le dictionnaire</p> <p>P = ponctuation</p> <p>Acc GN: accord dans le Groupe Nominal</p> <p>Acc S/V : accord entre le verbe et son sujet</p> <p>Correction des erreurs du 1<sup>er</sup> jet, en groupes, par thèmes :</p> <p>Ex : Les élèves ayant de nombreuses erreurs sur les accords dans le GN au pluriel travailleront ensemble. 4 maximum dans chaque groupe.</p>		

	<p>Ex : Les élèves ayant de nombreuses erreurs sur les accords dans le GN au féminin travailleront ensemble. 4 maximum dans chaque groupe.</p> <p>Pour les élèves qui auront des erreurs de toutes les catégories, ils prendront en charge la correction d'une seule catégorie puis s'ils ont le temps, ils prendront en charge la correction d'une autre catégorie.</p> <p>(Je ramasse les productions et je vérifie que les productions soient bien corrigées.)</p>		
<b>Séance 6 : réécriture du 1er jet</b>			
<b>Objectif :</b> réécrire un 1er jet de la fiche de fabrication	<b>Compétences :</b> <b>Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit</b> - Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.		
<b>Durée</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Organisation</b>	<b>Matériel</b>
5 minutes	<b>Mise en situation :</b> rappel du projet d'écriture Distribution du 1 <sup>er</sup> jet corrigé.	Collectif, oral	Feuilles corrigées
15/20 minutes	<b>Réécriture du 1er jet</b> (J'aide certains élèves)  <b>Je ramasse les fiches de fabrication.</b>	Individuel, écrit	

## Annexe 2 : séquence sur les accords dans le groupe nominal (le pluriel des noms)

Cycle : 2		Niveau de classe : CE2		Période 3		
Champ disciplinaire : Français Étude de la langue (EDL) : orthographe						
<u>Le pluriel des noms</u>						
Nombre de séances : 2						
<u>Attendus de fin de cycle</u> : Reasonner pour réaliser les accords [...]						
Connaissances et compétences : comprendre le fonctionnement de la langue → raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement					Transversalité : Expression écrite, dictée	
Domaines du socle commun de compétences et de connaissances: Domaine 1 : des langages pour penser et communiquer Domaine 2 : des méthodes et outils pour apprendre						
<u>Séance 1</u> : Objectif spécifique : rendre les élèves capables de former le pluriel des noms					<u>Prérequis</u> : savoir ce qu'est un nom commun Connaître les déterminants	
Temps prévu	Activité et type d'activité	Tâches du maître et consignes	Tâches des élèves et organisation (individuel, collectif, groupe) (écrit, oral)	Matériel	Différenciation (outils et aides à apporter)	Bilan/Observations
5 min	Mise en situation	« Ouvrez votre manuel à la p 64. » « Quel est le titre ? »  « Qu'est-ce que nous allons travailler en orthographe ? »	<b>Collectif, oral</b> Un élève rappelle le programme du jour : « orthographe » Distribution des manuels  « Le pluriel des noms »  « Le pluriel des noms »	Manuels à portée de mots		

10 min	<p><u>Annnonce de l'objectif</u> <u>Phase de découverte</u></p>	<p>« Aujourd'hui, nous allons apprendre à former le pluriel des noms.» Découvrons et manipulons p 64</p> <p>Je répète les réponses.</p> <p>« Petite conclusion : - Pour former le pluriel, j'utilise la lettre « s » ou « x ». - Mais attention, il y a des noms qui se terminent par « s » ou « x » et ils sont au singulier... ex : une souris, une voix, ... - Devant les noms au pluriel, j'utilise souvent les déterminants « les » et « des » mais aussi, « mes, tes, ses, nos, vos, leurs et ces »</p>	<p><u>Collectif, oral et écrit</u></p> <p>Lecture du poème Lecture de chaque question Réponse</p>	manuel p 64 (Découvrons et manipulons)		
15 min	<p><u>Phase d'entraînement</u></p>	<p><u>Consigne :</u> « Par deux, vous allez faire le n°6 et le n°8 p 65. Chacun écrit dans son cahier du jour.»</p> <p>On oralise <u>les critères de réussite :</u> - -</p> <p><u>Consigne :</u> « Vous allez maintenant faire seul l'exercice n° 10 p 65. »</p> <p><u>Les critères de réussite :</u></p>	<p><u>Par deux, écrit</u></p> <p>Lecture des consignes Reformulation</p> <p>Travail par deux</p> <p><u>Individuel, écrit</u></p> <p>Un élève lit la consigne. Un autre la reformule.</p> <p>Travail seul(e)</p>	Manuel Cahier du jour	<p>Exercices tapés et raccourcis pour <u>Prentys</u>, Aaron, Rodrigo et Lara. Je travaille avec Lara. Autre exercice prévu pour les « rapides » : 9 p 65</p> <p>J'aide <u>Prentys</u>, Rodrigo, <u>Nahel</u></p>	<p>Remédiation pour :</p> <p>- - -</p>

10 min	<b>Phase d'institutionnalisation</b>	<p>« Les distributeurs vont distribuer la leçon sur le pluriel des noms. Vous allez la coller dans la partie rouge puis nous allons compléter cette leçon ensemble. »</p> <p>Quand les élèves sont <u>tous</u> prêts : « Je vais projeter la leçon au tableau et nous allons compléter ensemble ce que nous avons vu aujourd'hui. Je vous rappelle que ce n'est pas une course et qu'il faut essayer de copier le mieux possible en comprenant bien ce que l'on écrit. »</p>	<b>Collectif, oral puis individuel, écrit</b>			
2 min	<b>Bilan de la séance</b>	<p>« Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?</p> <p>« À quoi ça sert de savoir identifier le verbe et son sujet ?</p> <p>« La prochaine fois, nous apprendrons à former le pluriel des noms qui se terminent par « al ». »</p>	<b>Collectif, oral</b>	Distribution de la trace écrite à coller dans la partie rouge et à compléter. (2 dernières flèches)	Leçon O... photocopiée.	La trace écrite de <u>Prentys</u> est semi-complétée.
<b>Séance 2 : Objectif spécifique : rendre les élèves capables de former le pluriel des noms en -al</b>						
5 min	<b>Mise en situation</b>	<p>« Qui se rappelle de ce que nous avons appris la dernière fois en orthographe ? »</p>	<b>Collectif, oral</b>	Un élève rappelle le programme du jour : « orthographe »		
				« On utilise « s » et « x » pour former le pluriel mais les noms qui se terminent par « s », « x » et « z » au singulier ne changent pas au pluriel. »	Tableau pour écrire ce qu'ils disent	Réécrire au tableau aide les visuels

10 min	<p><u>Annonce de l'objectif</u></p> <p>Phase de découverte</p>	<p>« Ouvrez votre manuel à la p 66. »  « Quel est le titre ? »</p> <p>« Qu'est-ce que nous allons travailler en orthographe ? »</p> <p>« Aujourd'hui, nous allons apprendre à former le pluriel des noms qui se terminent par « al ». »</p> <p>Découvrons et manipulons p 66</p> <p>Je répète les réponses</p> <p>« Petite conclusion :  - les noms qui se terminent par « al » au singulier s'écrivent généralement avec « aux » au pluriel.  - Il existe des exceptions comme « carnaval » qui s'écrit avec un « s » au pluriel. »</p>	<p>Distribution des manuels</p> <p>« Le pluriel des noms »</p> <p>« Le pluriel des noms »</p> <p>Collectif, oral et écrit</p> <p>Lecture du texte  Lecture des questions 1, 2, 5  Réponses</p>	<p>Manuels à portée de mots</p> <p>manuel p 66 (Découvrons et manipulons)</p> <p>Au tableau :  des carnavaux  des bals  des récitals  des chacals  des festivals  ...</p>		
15 min	<p>Phase d'entraînement</p>	<p><u>Consigne :</u>  « Par deux, vous allez faire le n°6 et le n°7 p 67. Chacun écrit dans son cahier du jour. »</p> <p>On oralise <u>les critères de réussite :</u></p> <p>-  -</p> <p><u>Consigne :</u></p>	<p>Par deux, écrit</p> <p>Lecture des consignes  Reformulation</p> <p>Travail par deux  Individuel, écrit</p>	<p>Manuel  Cahier du jour</p>	<p>Exercices tapés et raccourcis pour <u>Prentys, Rodrigo, Nahel.</u></p>	

10 min	Phase d' <u>institutionnalisation</u>	<p>« Vous allez maintenant faire seul l'exercice n°... »</p> <p><b>Les critères de réussite :</b></p> <p>-</p> <p>-</p> <p>« Les distributeurs vont distribuer la leçon sur le pluriel des noms. Vous allez la coller dans la partie rouge puis nous allons compléter cette leçon ensemble. »</p> <p>Quand les élèves sont <u>tous</u> prêts :</p> <p>« Je vais projeter la leçon au tableau et nous allons compléter ensemble ce que nous avons vu aujourd'hui. Je vous rappelle que ce n'est pas une course et qu'il faut essayer de copier le mieux possible en comprenant bien ce que l'on écrit. »</p> <p>(On ne remplit que pour les noms en al)</p>	<p>Un élève lit la consigne. Un autre la reformule.</p> <p>Travail seul(e)</p> <p><b>Collectif, oral puis individuel, écrit</b></p> <p>Distribution de la trace écrite à coller dans la partie rouge et à compléter.</p>	<p>Exercice photocopié des <u>photofiches</u></p> <p>Leçon O... photocopiée.</p>	<p>Lara travaille la lecture.</p> <p>Autre exercice prévu pour les « rapides »</p> <p>J'aide <u>Prentys</u>, <u>Rodrigo</u>, <u>Nahel</u></p> <p>La trace écrite de <u>Prentys</u> est semi-complétée.</p>	<p>Remédiation pour :</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
2 min	<p>Bilan de la séance</p> <p><u>Annnonce de l'objectif de la séance prochaine :</u></p>	<p>« Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?</p> <p>« À quoi ça sert de savoir identifier le verbe et son sujet ?</p> <p>« La prochaine fois, nous apprendrons à former le pluriel des noms en ail. »</p>	<p><b>Collectif, oral</b></p> <p>« Nous avons appris à former le pluriel des noms en al. »</p> <p>« Ça sert à comprendre ce qu'on écrit, ça sert à bien écrire... »</p>			

Séance 3 : Objectif spécifique : rendre les élèves capables de former le pluriel des noms en -ail					
5 min	Mise en situation	<p>« Qui se rappelle de ce que nous avons appris la dernière fois en orthographe ? »</p> <p>« Ouvrez votre manuel à la p 66. »</p> <p>« Quel est le titre ? »</p> <p>« Qu'est-ce que nous allons travailler en orthographe ? »</p>	<p><b>Collectif, oral</b></p> <p>Un élève rappelle le programme du jour :</p> <p>« orthographe »</p> <p>« le pluriel des noms en al »</p> <p>Distribution des manuels</p> <p>« Le pluriel des noms »</p> <p>« Le pluriel des noms »</p>	<p>Tableau pour écrire ce qu'ils disent</p> <p>Manuels à portée de mots</p>	<p>Réécrire au tableau aide les visuels</p>
10 min	<p>Annnonce de l'objectif</p> <p>Phase de découverte</p>	<p>« Aujourd'hui, nous allons apprendre à former le pluriel des noms qui se terminent par « ail ». »</p> <p>Découvrons et manipulons p 66</p> <p>Je répète les réponses</p> <p>« Petite conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms qui se terminent par « ail » au singulier s'écrivent généralement avec un « s » au pluriel.</li> <li>- Il existe des exceptions comme « travail » qui s'écrit avec un « aux » au pluriel. »</li> </ul>	<p><b>Collectif, oral et écrit</b></p> <p>Lecture du texte</p> <p>Lecture des questions 3 et 4</p> <p>Réponses</p>	<p>manuel p 66 (Découvrons et manipulons)</p> <p><u>Au tableau :</u> des travaux des vitraux des émaux</p>	
15 min	Phase d'entraînement	<p><u>Consigne :</u></p> <p>« Par deux, vous allez faire le n°8 p 67. Chacun écrit dans son cahier du jour. »</p> <p>On oralise <u>les critères de réussite :</u></p>	<p><b>Par deux, écrit</b></p> <p>Lecture des consignes</p> <p>Reformulation</p> <p>Travail par deux</p>	<p>Manuel</p> <p>Cahier du jour</p>	<p>Exercices tapés et <u>racourcis</u> pour <u>Prentys, Rodrigo, Nahel.</u></p>

10 min	Phase d'institutionnalisation	<p><u>Consigne :</u> « Vous allez maintenant faire seul l'exercice n°9 »</p> <p><u>Les critères de réussite :</u></p> <p>« Vous allez prendre votre cahier de référence et nous allons compléter la leçon sur le pluriel des noms. »</p> <p>Quand les élèves sont <u>tous</u> prêts : « Je vais projeter la leçon au tableau et nous allons compléter ensemble ce que nous avons vu aujourd'hui. Je vous rappelle que ce n'est pas une course et qu'il faut essayer de copier le mieux possible en comprenant bien ce que l'on écrit. »</p>	<p><u>Individuel, écrit</u></p> <p>Un élève lit la consigne. Un autre la reformule.</p> <p>Travail seul(e)</p> <p><u>Collectif, oral puis individuel, écrit</u></p>		<p>Lara travaille la lecture. Autre exercice prévu pour les « rapides » J'aide <u>Prentys</u>, <u>Rodrigo</u>, <u>Nahel</u></p>	
2 min	Bilan de la séance	<p>« Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? »</p> <p>« À quoi ça sert de savoir identifier le verbe et son sujet ? »</p>	<p><u>Collectif, oral</u></p> <p>« Nous avons appris à former le pluriel des noms en al. »</p> <p>« Ça sert à comprendre ce qu'on écrit, ça sert à bien écrire... »</p>		<p>La trace écrite de <u>Prentys</u> est semi-complétée.</p>	
	<u>Annonce de l'objectif de la séance prochaine :</u>	<p>« La prochaine fois, nous ferons une dictée avec des noms au pluriel. »</p>				

### Annexe 3 : séquence sur l'utilisation du dictionnaire

Cycle : 2		Niveau de classe : CE2				
<b>Champ disciplinaire : Français</b> <b>Étude de la langue (EDL) : lexique</b>						
<b>L'ordre alphabétique et la recherche dans le dictionnaire</b>						
Nombre de séances : 2						
<b>Domaines du socle commun de compétences et de connaissances:</b> Domaine 1 : des langages pour penser et communiquer Domaine 2 : des méthodes et outils pour apprendre Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen						
<b>Séance 1</b> : Objectif : rendre les élèves capables de consulter un dictionnaire						
Temps prévu	Activité et type d'activité	Tâches du maître Consignes	Tâches des élèves et organisation individuel, collectif, groupe	Matériel	Différenciation (outils et aides à apporter)	Bilan/Observations
5 min	Phase de lancement	<p>- « À votre avis, qu'allons-nous travailler ? »</p> <p>« Vérifions en ouvrant le manuel à la p 124. »</p> <p>« Nous allons nous pencher sur la partie <b>Découvrons et manipulons</b> »</p>	<p>- Les distributeurs distribuent les manuels et les dictionnaires</p> <p>L'ordre alphabétique et chercher des mots dans le dictionnaire.</p> <p>Un élève lit le titre :  <b>L'ordre alphabétique et la recherche dans le dictionnaire</b></p>	Livre à portée de mots		

15 min	Phase de découverte	<p><u>Découvrons</u> : 1, 2, 3, 4 p 124 Le maître lit la question 1a) et interroge un élève.</p> <p><u>Manipulons</u> :</p> <p>« Vous pouvez fermer votre manuel et le mettre sur le côté de votre bureau. Nous allons maintenant vérifier si vous connaissez bien votre alphabet... » (petit jeu avec une balle en mousse)</p> <p>« Je vous laisse tout d'abord feuilleter votre dictionnaire pendant quelques minutes.»</p> <p>« Fermer votre dictionnaire et vous l'ouvrirez lorsque je vous le dirai. »</p> <p>« Si on prend le mot poireau :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il commence par quelle lettre ?</li> <li>- Quelle lettre vient avant P ?</li> <li>Après ?</li> </ul>	<p><b>Recherche en collectif à l'oral :</b> les autres questions sont lues par les élèves qui s'interrogent mutuellement. Validation collective. Rappel au tableau des notions capitales :</p> <p>ordre alphabétique mots repères ordre des lettres</p> <p>Un élève l'écrit au tableau.</p>			
--------	---------------------	---	---	--	--	--

Séance 2 : objectif : rendre les élèves capables de consulter un dictionnaire						
5 min	Phase de réactivation		Plusieurs élèves rappellent les informations essentielles de la leçon antérieure			
			ordre alphabétique mots repères			
20 min	Phase d'entraînement		13 p 125 Chercher des mots vus durant les lectures et trouver les mots repères			
2 min	Bilan de séance					
Phases de réinvestissement au travers les séances de lecture/écriture.						

## Annexe 4 : le guide de relecture

### *Guide de relecture pour écrire une fiche de fabrication:*

	Elève	Maitresse
<b><u>Je vérifie le contenu de ma fiche de fabrication:</u></b>		
Ma fiche de fabrication a un titre.		
Il y a la liste du matériel.		
Il y a des étapes de fabrication qui sont numérotées.		
<b><u>Je vérifie des règles de grammaire :</u></b>		
J'ai mis une majuscule et un point à chaque phrase.		
J'ai écrit les verbes à l'infinitif.		
<b><u>Je vérifie des règles d'orthographe:</u></b>		
J'ai écrit la marque du féminin « e » aux noms ou aux adjectifs lorsqu'ils sont au féminin.		
J'ai ajouté un « s » ou un « x » aux noms ou aux adjectifs lorsqu'ils sont au pluriel.		
J'ai vérifié l'orthographe des mots invariables dans le dictionnaire.		
J'ai vérifié l'orthographe du lexique inconnu dans le dictionnaire.		

## Annexe 5 : un exemple de brouillon

Janie  
Laurianne  
Elise  
Luis  
Abelardo

LA FICHE DE FABRICATION

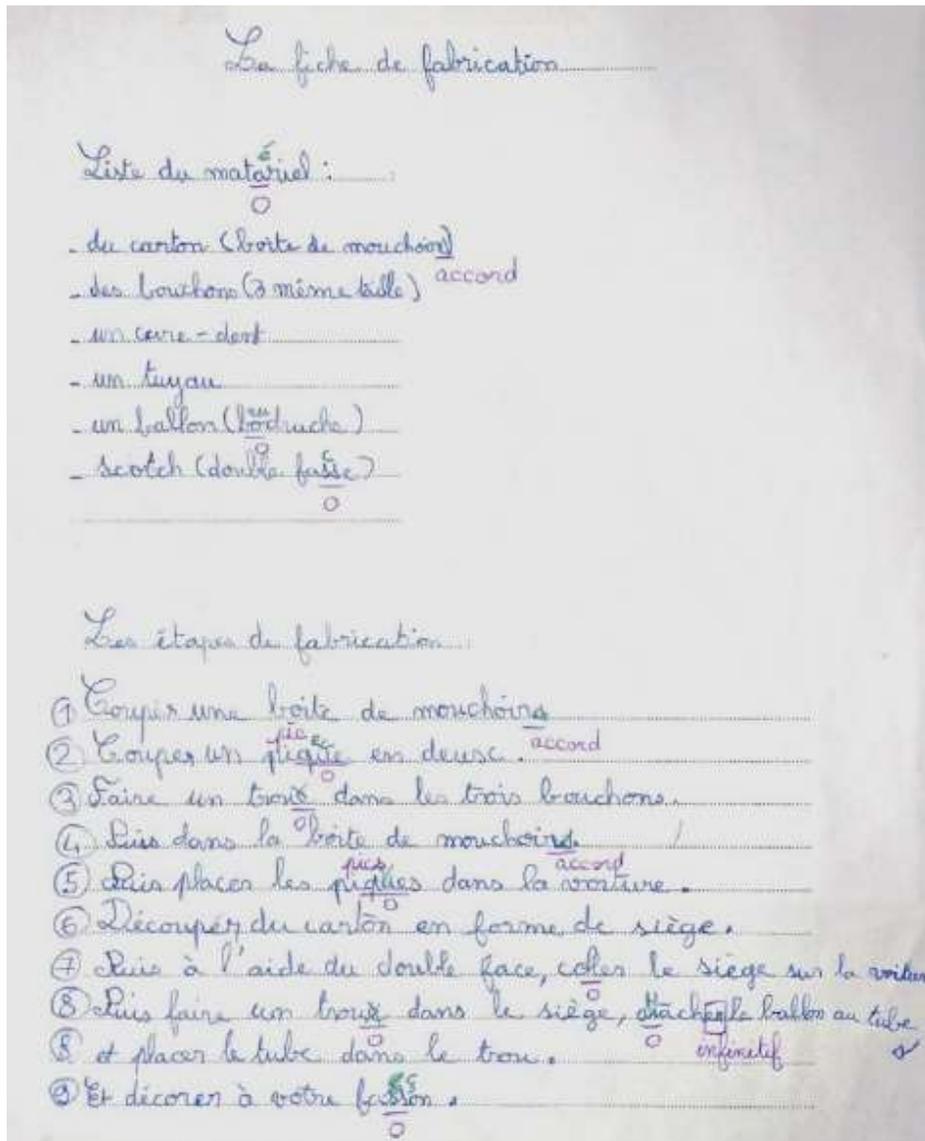
Liste du matériel:

- du carton (boite de mouchoir)
- des bouchons (3 même taille)
- une cure-dent
- un tuyau
- un ballon (ballonnet)
- scotch (double face)

Les étapes de fabrication:

- ① Couper une boîte de mouchoir.
- ② Couper un pique en deux.
- ③ Faire un trou dans les trois bouchons.
- ④ Puis dans la boîte de mouchoir.
- ⑤ Puis placer les piques dans la cartouche.
- ⑥ Découper du carton en forme de siège.
- ⑦ Puis à l'aide du scotch double face coller le siège sur la cartouche.
- ⑧ Puis faire un trou dans le siège, insérer le ballonnet et faire le trou dans le trou.
- ⑨ Et décorer à votre façon.

## Annexe 6 : un exemple de 1<sup>er</sup> jet



Guide de relecture pour écrire une fiche de fabrication :

	Élève	Maîtresse
<b>Je vérifie le contenu de ma fiche de fabrication :</b>		
Ma fiche de fabrication a un titre.	✓	✓
Il y a la liste du matériel.	✓	✓
Il y a des étapes de fabrication qui sont numérotées.	✓	✓
<b>Je vérifie des règles de grammaire :</b>		
J'ai mis une majuscule et un point à chaque phrase.	✓	✓
J'ai écrit les verbes à l'infinitif.	✓	✓
<b>Je vérifie des règles d'orthographe :</b>		
J'ai écrit la marque du féminin « e » aux noms ou aux adjectifs lorsqu'ils sont au féminin.	✓	✓
J'ai ajouté un « s » ou un « x » aux noms ou aux adjectifs lorsqu'ils sont au pluriel.	✓	à revoir
J'ai vérifié l'orthographe des mots invariables dans le dictionnaire.	✓	✓
J'ai vérifié l'orthographe du lexique inconnu dans le dictionnaire.	✓	à revoir

## Annexe 7 : un exemple de fiche de fabrication

### La fiche de fabrication

#### Liste du matériel :

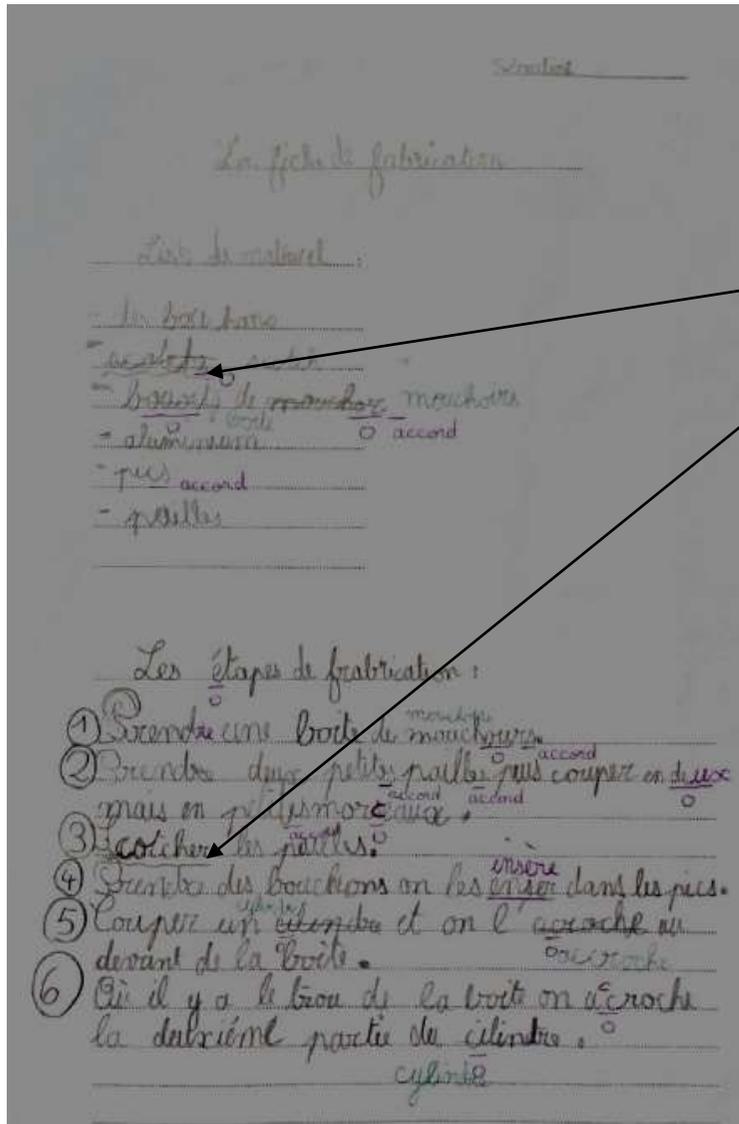
- du carton (boîte de mouchoirs)
- des bouchons (3 même taille)
- un cure-dent
- un tuyau
- un ballon (bandouche)
- scotch (double face)



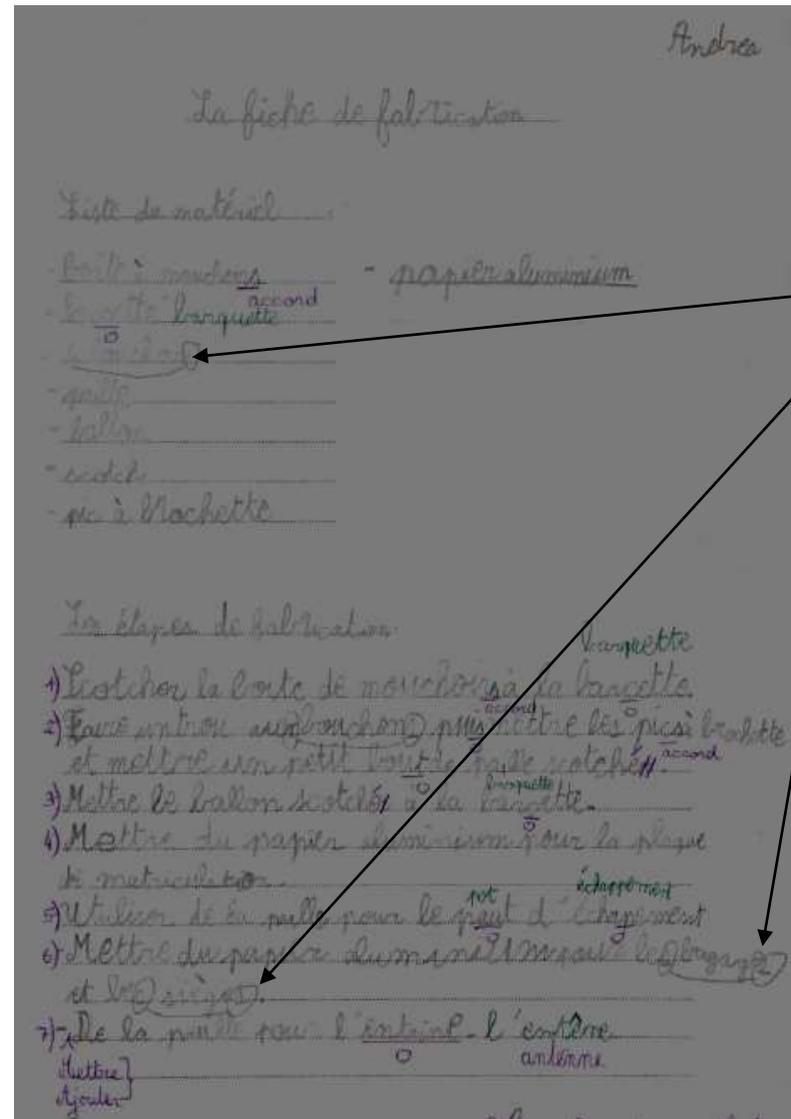
#### Les étapes de fabrication :

- ① Couper une boîte de mouchoirs.
- ② Couper un pic en dent.
- ③ Faire un trou dans les trois bouchons.
- ④ Puis dans la boîte de mouchoirs.
- ⑤ Puis placer les pics dans la voiture.
- ⑥ Découper du carton en forme de siège.
- ⑦ Puis à l'aide du double face, coller le siège sur la voiture.
- ⑧ Puis faire un trou dans le siège, attacher le ballon au tube et placer le tube dans le trou.
- ⑨ Et décorer à notre façon.

## Annexe 8 : le balisage du texte



Trait  
ondulé en  
guise de  
signe de  
doute  
(durant  
l'écriture  
du 1<sup>er</sup>  
jet).



Traces de  
révision  
(durant la  
révision  
avec le  
guide de  
relecture.)