

## ORTHOGRAPHE : TRAVAILLER EN ATELIERS

Séverine Piot,  
Séverine Pollet,  
École Marcel Pagnol, Marcq-en-Barœul

### INTRODUCTION À DEUX VOIX

L'enseignement de l'orthographe constitue très vraisemblablement une des problématiques d'enseignement majeures des enseignants de français. Quelles démarches concevoir ? Voilà une question qui revient assez régulièrement, sous-tendue par le désir de trouver LA méthode qui permettrait à nos élèves d'améliorer leur orthographe.

Nous nous retrouvons parfois dans cette position critiquable de rendre l'élève responsable de ses erreurs, *comme s'il ne faisait décidément pas assez d'efforts*. Or l'apprentissage de l'orthographe est un processus qui peut se révéler parfois long et douloureux pour l'élève qui serait tenté de renoncer, comme si cela était une fatalité. Combien de fois avons-nous pu entendre cette phrase : « De toute façon, je suis nul en orthographe ! »

Plusieurs années d'enseignement en classe de CM2 nous ont amenées à ces quelques considérations :

– en CM2, la somme des difficultés de nos élèves est corrélée au nombre important de notions travaillées depuis le début de leur entrée à l'école élémentaire ;

– les situations de production d’écrits (dictées, rédactions) sont de plus en plus complexes, l’éventail des problèmes orthographiques que nos élèves peuvent rencontrer est très ouvert en cette fin de scolarité élémentaire ;

– les besoins de nos élèves en termes d’apprentissage de notions orthographiques sont très différents d’un élève à l’autre et nécessitent donc un enseignement différencié ;

– par ailleurs, la matière « orthographe » ne provoque que très rarement l’enthousiasme des élèves. La courbe de progression est très lente pour certains. De ce fait, les « petits » progrès passent relativement inaperçus dans la globalité de la production écrite.

Un principe dont nous sommes convaincues est que l’apprentissage de l’orthographe doit se faire dans des allers-retours constants entre situations de contextualisation telle que la production d’écrits et des situations décontextualisées qui permettent aux élèves de systématiser une notion. Mais des questions se posent alors : comment adapter ces situations décontextualisées à chacun de nos élèves ? Comment les évaluer ? Comment améliorer de façon pérenne leurs compétences en orthographe ?

Il n’est pas possible de répondre à cette dernière question, bien évidemment, mais nous tenterons d’expliquer une démarche qui met en œuvre le principe que nous défendons : aussi allons-nous, dans les lignes qui suivent, présenter quelques situations décontextualisées que nous avons mises en place<sup>1</sup>.

Nous avons deux classes de CM2 de 24 élèves. Une classe découvre pour la première fois cette pratique (celle de Séverine Piot) tandis que les élèves de l’autre classe (celle de Séverine Pollet), pour la majorité, étaient dans la classe de S. Piot en CM1 et sont donc plutôt dans une continuité. Cela explique sans doute en partie que, sans que nous l’ayons anticipé, la mise en place des ateliers a pris des formes différentes dans les deux classes. Nous exposerons donc la démarche générale de ces ateliers en intégrant les variantes observées.

## **APPRENDRE À CATÉGORISER LES ERREURS, S’APPROPRIER LA TYPOLOGIE**

En début d’année, nous (enseignantes) avons réalisé une dictée diagnostique dans notre classe. Nous avons sélectionné dans les dictées corrigées, les erreurs fréquentes et faciles à catégoriser :

---

1. La démarche a fait l’objet d’un article plus général autour de la différenciation en orthographe : Piot Séverine (2019), « Différencier en orthographe au cycle 3 », *Recherches* n° 71, p. 123-136.

- les homophones (confusion a/as, ont/on, et/est...);
- les accords dans les groupes nominaux (oublis d'accord au pluriel ou au féminin);
- les erreurs sur le verbe (accords avec le sujet, terminaisons des verbes);
- le lexique (erreurs de sons, doublement de consonne...);
- la ponctuation (oublis de majuscules).

Ensuite, avec les élèves, collectivement, nous avons analysé ces erreurs à partir des phrases relevées par l'enseignante et écrites au tableau. Les élèves les ont classées et leur ont donné un nom et une abréviation (H, N, V, L).

Les catégories d'erreurs ont été identifiées assez facilement par les élèves, notamment pour ceux déjà habitués à manipuler ce codage. L'autre classe a eu davantage besoin de l'intervention de l'enseignante mais a réussi, elle aussi, à analyser et nommer les types d'erreurs, sans doute parce que les élèves, quand ils arrivent au CM2, ont déjà étudié un grand nombre de notions orthographiques.

Ensuite les types d'erreurs et leur code associé ont été affichés dans la classe et collés dans le cahier outil. Chaque dictée est corrigée en fonction de cette catégorisation. L'erreur est entourée par l'enseignante qui indique également sa catégorie (N, V, L, H, P). L'élève se corrige seul et/ou avec l'aide de l'enseignante.

La dictée diagnostique nous a permis de lister toutes les erreurs à travailler en priorité dans chaque catégorie. Nous avons créé et photocopié toute une batterie d'exercices en plus de ceux que nous possédions déjà les années précédentes<sup>2</sup>. Ils constituent le support de travail pour les ateliers. Une fois par semaine environ, pendant 45 minutes, les élèves choisissent une notion à travailler parmi celles proposées et travaillent en autonomie.

## CHOISIR UN OBJECTIF

Pour la classe découvrant les ateliers, lors de la deuxième séance, il a été nécessaire de refaire une dictée, afin que chaque élève prenne conscience du type d'erreurs qu'il faisait. Une fois la dictée corrigée avec le code, ils ont noté le nombre d'erreurs qu'ils avaient faites dans chaque catégorie. Ils ont choisi et surligné ce qu'ils pensaient devoir travailler en priorité. Parfois, ils ont eu à préciser leurs choix : par exemple, pour les homophones, la difficulté est différente pour chacun d'entre eux. Certains auront à revoir les homo-

---

2. *Ibid.* p. 134 à 136 : quelques exemples d'exercices sont présentés.

phones censés être acquis au CM2 (a/à, et/est...) alors que d'autres iront plus loin. Le fait que cela vienne d'eux permet qu'ils se sentent investis dans cette activité. Bien que cela soit une première pour eux, les élèves se sont montrés enthousiastes et se sont vite pris au jeu. La plupart des élèves n'ont pas eu de difficulté à trouver ce qui leur posait problème, ni à choisir leur atelier. Les quatre ou cinq élèves qui se sont sentis un peu perdus sont ceux qui ont souvent besoin d'être accompagnés, ceux qui doutent et qui doivent être rassurés. Pour ceux-là, évidemment, une aide de l'enseignante a été apportée. Elle a validé ou aiguillé leurs choix quand c'était nécessaire. Mais, mise à part cette première séance, ils ont réussi, eux aussi, à devenir autonomes dans cet apprentissage qui finalement, à part le choix de l'atelier, reste sécurisant car très guidé.

Dans l'autre classe, celle pour qui cette démarche est dans la continuité de celle qu'ils ont connue en CM1, il n'a pas été nécessaire de refaire une dictée. Quand l'enseignante a présenté le projet, ils ont semblé très emballés et lui ont tout de suite demandé si c'était eux qui choisissaient les notions à travailler. Cela leur paraissait important. Un peu prise au dépourvu par leur motivation soudaine pour la matière (Séverine Pollet découvrait elle-même cette démarche), l'enseignante a accédé à leur demande, tout en se disant qu'elle pourrait éventuellement, par la suite, les aiguiller sur les aspects qui feraient l'objet d'erreurs lors des dictées. Et, petite parenthèse, elle s'est aperçue qu'ils ne se trompaient que très rarement sur le repérage de la notion à travailler : celui-ci correspondait toujours assez bien à leurs erreurs.

Pour les enfants en grande difficulté, elle a suggéré le fait de se concentrer plutôt sur des notions simples en premier lieu, ce qu'ils ont parfaitement entendu.

## **CHOISIR UN ATELIER**

Dans les deux classes, un tableau a été établi en fonction de la batterie d'exercices constituée par les enseignantes. Il est affiché dans la classe et indique les noms des élèves et les différents types d'exercices proposés. Chaque élève coche son atelier avec la moitié d'une croix (/). Quand un atelier a été évalué et validé, il complète la croix (x) et peut choisir un autre atelier. Il peut ainsi visualiser ses progrès.

| Lexique |       |             | Accord groupe nominal |          |          |     | Accord sujet verbe |   |   |
|---------|-------|-------------|-----------------------|----------|----------|-----|--------------------|---|---|
| m / s   | f / s | s / pl / pl | Fran. n.              | Fran. n. | Fran. n. | AGX |                    |   |   |
|         |       |             |                       | X        |          | X   | X                  | X | X |
| X       |       | X           |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     | X           |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     |             |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     |             |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     |             |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     |             |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     |             |                       |          |          | X   |                    |   |   |
| X       | X     |             |                       |          |          | X   |                    |   |   |

| Homophones |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
|------------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| au / à     | à / a | à / a | au / à | à / a | au / à | à / a | au / à | à / a | au / à | à / a | au / à |
|            |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |
| X          |       |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |

*Le tableau affiché dans la classe (sans les noms des élèves)*

Un engouement soudain à travailler l'orthographe (ou à pouvoir remplir le tableau de leurs jolies croix) a permis un démarrage très serein de ces ateliers.

## LE DÉROULEMENT DE L'ATELIER

L'atelier d'orthographe a donc lieu chaque semaine durant environ 45 minutes.

Lors de la séance, les classeurs avec les exercices proposés sont répartis dans la classe en fonction du type d'erreurs. Chaque élève vient prendre l'exercice qui le concerne.

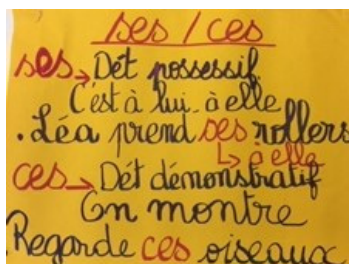
Ils ont comme aide les règles correspondant aux exercices proposés que nous avons collées dans le cahier outil. Contrairement aux autres années, nous avons fait le choix de leur donner l'ensemble des règles à disposition dès le début des ateliers. Ce sont celles qu'ils ont apprises depuis le début de leur scolarité à l'école primaire. Ils sont donc censés les connaître.

Au cours des ateliers, nous procédons différemment dans les deux classes :

– soit ils réalisent seuls les exercices avec l'aide du cahier outil et de l'enseignante. Ils viennent faire corriger leur quand ils ont fini un exercice.

Ils peuvent éventuellement faire deux exercices lors d'une séance. Environ trois fiches par type d'erreurs ont été préparées ;

– soit ils réalisent seuls un exercice, mais dans un second temps, ils se regroupent avec les élèves ayant choisi la même notion à travailler. Ils comparent alors leurs réponses à l'exercice et tentent de se mettre d'accord. Ils interpellent parfois l'enseignante lorsqu'ils n'y parviennent pas, mais cela est assez rare. Ensuite, ils réalisent les autres exercices seuls puis comparent leur travail avec leurs pairs. Enfin, ils réécrivent une règle d'orthographe avec leurs propres mots. Le groupe présente alors à toute la classe la règle d'orthographe qu'il a réécrite, en l'enrichissant d'exemples.



*Une règle réécrite par des élèves*

Ces quatre actions prennent le temps de deux ateliers.

## L'ÉVALUATION

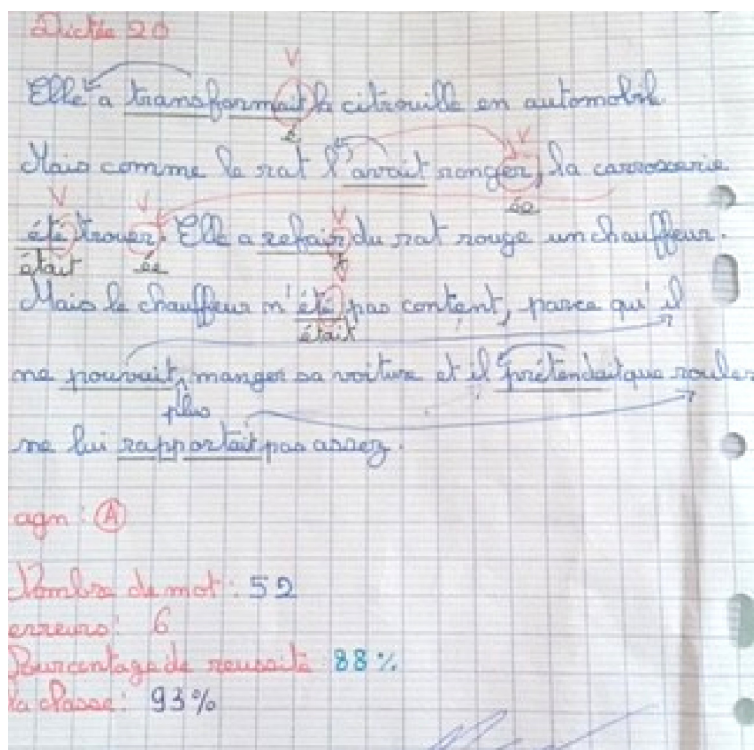
L'évaluation n'avait pas fait l'objet d'une réflexion concertée. Les modalités ont donc pris des formes différentes dans les deux groupes classes.

### Évaluation en lien constant avec les dictées

Au début, l'enseignante de CM2 validait la troisième fiche d'exercices de l'atelier par une lettre (A pour acquis, PA pour partiellement acquis et NA pour non acquis). L'élève pouvait faire une croix dans le tableau s'il avait A et choisir un autre objectif. Dans les autres cas, elle proposait d'autres exercices pour les ateliers à venir ou suggérait, si elle sentait une certaine lassitude, de laisser pour l'instant cet objectif de côté et d'en sélectionner un autre. Au cours de l'année, la manière d'évaluer a un peu évolué. L'enseignante a changé sa façon de faire pour deux raisons essentiellement. La première, d'ordre pratique : elle n'arrivait pas à fournir de manière suffisante les exercices pour la remédiation et l'évaluation. Une des difficultés de cette démarche, c'est la quantité de travail que cela demande de la part de l'enseignant pour trouver les supports. L'autre raison, plus fondamentale, est qu'elle avait l'impression de n'évaluer qu'à travers des exercices décontextualisés des textes de dictée dans lesquels les difficultés avaient été repérées.

Il lui semblait important d'y revenir pour que les élèves puissent observer l'effet du travail qu'ils avaient fourni lors des ateliers. Désormais, les élèves notent donc à la fin de la dictée, pour les erreurs de type verbe et accords dans le groupe nominal, ce sur quoi ils travaillent en atelier. L'enseignante valide à côté par une lettre « A » qui signifie qu'il n'y a aucune erreur de ce type dans la dictée. Sinon, elle note « PA ». En accord avec les élèves, au bout de 3 « A », l'élève peut aller compléter la croix dans le tableau et passer à un autre objectif. Il est malheureusement difficile de procéder ainsi pour toutes les catégories car, par exemple, si l'élève a travaillé sur les homophones mais/mes/mets/met, ceux-ci ne se retrouvent que rarement dans les dictées.

Voici, l'exemple de la dictée de Lola<sup>3</sup>, une élève en difficulté en début d'année. Elle s'est prise au jeu et a bien progressé (nous sommes au mois de mars) :



### La dictée de Lola

Son objectif (accord dans le groupe nominal) est atteint (A) puisqu'elle n'a fait aucune erreur de ce type. Dans cette dictée, les difficultés étaient

3. Les prénoms ont été modifiés.

surtout au niveau de l'accord du verbe, mais cela est valorisant pour elle car si nous notions l'ensemble, elle aurait obtenu « PA » (partiellement acquis). Elle n'aurait d'ailleurs que cette lettre tout au long de l'année car certes, elle fait moins d'erreurs mais elle en fera sans doute toujours trop pour obtenir un « A » sur l'ensemble de la dictée, ce qui serait décourageant<sup>4</sup>.

Durant la relecture collective de la dictée, l'enseignante aide les élèves à se corriger en fonction de l'objectif qu'ils se sont fixé. Par exemple, s'ils travaillent sur l'accord sujet-verbe, ils soulignent avec son aide les verbes conjugués et trouvent eux-mêmes le sujet qu'ils relient avec une flèche. Certains élèves le font maintenant spontanément. Elle accompagne particulièrement ceux qui se déconcentrent plus rapidement et pour qui cette deuxième lecture demande un effort important. C'est donc un aller et retour constant qui est maintenant établi entre les ateliers et la dictée. L'enseignante fait complètement confiance aux élèves : ils gèrent eux-mêmes leur progression et sont toujours très fiers de pouvoir aller faire une croix dans le tableau de la classe et de constater leurs progrès.

## **Évaluation avec l'enseignante au cours des ateliers**

Pour la deuxième classe, c'est l'élève qui décide du moment où il souhaite être évalué. Cette évaluation est décontextualisée des dictées.

L'enseignante demande donc aux élèves s'ils souhaitent être évalués. Certains préfèrent alors s'entraîner encore lors du prochain atelier quand d'autres choisissent l'évaluation. Celle-ci a lieu individuellement, entre l'enfant et l'enseignant. Elle ne dure que quelques minutes. L'enseignante s'assure en effet simplement, par un petit exercice, de la bonne compréhension de la notion ; elle la valide ensuite ou demande à l'enfant de s'entraîner encore lors de l'atelier suivant. Lorsque l'élève a validé la notion, il peut alors compléter le tableau avec sa deuxième demi-croix, puis choisir une nouvelle notion à travailler.

Dans cette mise en œuvre, une limite est très vite apparue : la gestion de classe lors de ces ateliers peut devenir parfois assez lourde. L'enseignant doit en même temps répondre aux demandes des élèves en ateliers, assurer les quelques évaluations individuelles et s'occuper des élèves qui n'ont pas eu accès à la compréhension de la notion travaillée. Cela est complexe. Il sera donc nécessaire de faire évoluer cette organisation. En revanche, ce qui

---

4. Nous avons fait le choix cette année d'évaluer les dictées en notant le pourcentage de réussite. Cela permet de constater plus précisément les progrès. Les élèves peuvent comparer leur pourcentage à celui de la classe. Le but, pour ceux qui font habituellement beaucoup d'erreurs, est de s'en approcher. Cela nous paraît moins difficile que d'atteindre le 100% de réussite et donc plus motivant.



est intéressant, c'est que dans ce cadre, l'élève se positionne clairement dans la peau de l'« apprenant décideur ». C'est lui qui décide de ce qu'il travaille et du moment où il souhaite être évalué.

## CONCLUSION

Cette expérience est riche. Le fait qu'elle ait pris des formes différentes dans les deux classes montre notre attachement à tenir compte de la spécificité de nos élèves. Notre pratique laisse place à ce que l'on pourrait appeler l'improvisation. La séance est prête, mais elle va souvent prendre une autre forme en fonction de la réaction des élèves. D'ailleurs, les ateliers s'interrompent parfois pour laisser place à une ou plusieurs séances collectives si nous nous apercevons que l'ensemble des élèves rencontre la même difficulté.

Cet article nous a permis, en ce milieu d'année, de dresser un bilan de cette activité, d'en constater les limites et d'envisager les évolutions possibles.

Comment agir avec un élève qui ne valide pas son évaluation ? Lui proposer d'autres exercices ne lui suffit pas forcément. Ce n'est en effet pas toujours la multiplicité des exercices qui amène l'enfant à comprendre. Il nous faut imaginer une autre façon pour ces élèves de comprendre la règle.

De plus, ces exercices, ne sont, pour l'instant, que des exercices de type « Bled », sans grand intérêt pédagogique. Il serait intéressant de réfléchir à les améliorer en leur donnant une autre forme. Comme l'écrit Louise :

J'aime bien le fait de pouvoir travailler sur mes problèmes en orthographe toute seule, je retiens mieux ce que je fais comme fautes, ça m'aide en dictée pour reconnaître mes erreurs mais les exercices sont tous un peu pareils<sup>5</sup>.

Cette élève avait de réelles difficultés en orthographe et a considérablement progressé. Comme d'autres élèves de la classe dans son cas, elle est performante dans les autres disciplines. Elle a une bonne capacité d'analyse et est autonome dans son travail.

À l'inverse, pour les deux ou trois élèves peu autonomes, qui ont des difficultés d'attention et besoin de la présence quasi constante d'un adulte, ce type de démarche peut ne pas convenir. C'est le cas cette année de Léon :

Quand je fais une dictée, j'oublie un peu ce que j'ai fait en ateliers d'orthographe. J'oublie moins quand je fais une leçon en classe.

---

5. Nous avons demandé aux élèves de donner par écrit leur avis sur les ateliers.

Pour ces élèves, nous pourrions prévoir un atelier dirigé. Une autre idée, en rapport avec leur difficulté d'attention, serait de faire la dictée en deux temps : la relecture pourrait se faire à un autre moment où ils seraient plus enclins à faire ce travail d'analyse.

Enfin, cette démarche ne garantit pas un transfert des connaissances orthographiques en production d'écrits. Cependant, nous avons pu constater des progrès notables pour une grande partie des élèves, par exemple lorsqu'ils ont à répondre à des questions ou lors des rédactions. Nous pouvons faire l'hypothèse que le travail en ateliers construit l'idée que l'orthographe peut s'apprendre et qu'il rend les élèves plus attentifs lorsqu'ils ont à produire un écrit. Les dictées dialoguées<sup>6</sup> quotidiennes que nous menons parallèlement les habituent également à mener une réflexion sur la langue et à réinvestir les règles apprises lors des exercices. Pour résumer brièvement, les élèves posent des questions sur la dictée et se répondent mutuellement sous l'œil avisé de l'enseignante qui intervient lorsque c'est nécessaire.

Les ateliers orthographiques tels que nous les avons présentés demandent à être améliorés et évolueront sans doute encore au fur et à mesure de notre réflexion et de nos constatations. Cependant, nous sentons que nous sommes sur la bonne voie. Cette démarche permet de donner l'envie aux élèves de progresser en orthographe. Elle leur montre que c'est possible si l'on travaille une catégorie d'erreurs à la fois et si on se fixe des objectifs précis. Les ateliers ont pour intérêt principal de différencier les apprentissages en fonction des besoins en orthographe, de générer l'envie de s'investir et de progresser dans cette matière si laborieuse.

---

6. *Ibid.* p. 127 à 131 pour la démarche de la dictée dialoguée. Nous vous renvoyons également à l'article de Catherine Mercier dans le présent numéro, « Travailler l'orthographe au lycée : du contrat d'objectifs à la dictée dialoguée écrite et menée par les élèves ». Elle y présente une expérience proche de la nôtre en utilisant notamment la dictée dialoguée.