

Séquence Production d'écrit et étude de la langue - Cycle 2

Notion grammaticale étudiée : le nombre dans le Groupe Nominal

Objectif de la production vidéo en termes de formation :

Contexte : le programme de français de 2015¹ réclame de lier les différentes dimensions de l'enseignement du français (langage oral, lecture, production d'écrit, étude de la langue), et notamment que l'étude de la langue soit directement mise au service de la production d'écrit.

La vidéo (en 4 capsules) veut tenter de répondre à la problématique suivante : comment lier dans une même séquence production d'écrit et étude de la langue (question pratique) ? ou comment mettre du sens à l'apprentissage de la langue grâce à la production d'écrit ? (question pédagogique et didactique).

1. Questions de formation

- Comment lier production d'écrit et étude de la langue au cycle 2 ?
- Comment intégrer la production d'écrit dans une séquence d'étude de la langue ?
- Quels avantages en tirer ?
- Est-ce que la production d'écrit peut venir consolider une séquence d'étude de la langue ?
- En quoi inversement l'étude de la langue peut-elle être intégrée dans les moments de production d'écrit ?
- Comment organiser les temps d'apprentissage dans le domaine du français ?
- Comment créer la vigilance orthographique concernant l'accord dans le groupe nominal ?
- Comment organiser la révision ?

2. Ressource éducol en appui :

[« Une séance de classement de groupes nominaux. Présentation commentée d'une séance et analyse des réponses des élèves »](#)

3. Extraits du programme de français Cycle 2 en lien avec la séquence filmée

Nous mettons en bleu ci-dessous tous les passages présents dans les programmes où le lien entre Ecriture et Etude de la langue sont exigés.

Volet 2 : page 6

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

Volet 3 : Français page 11

Pour l'étude de la langue, une approche progressive fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront consolidées au cycle suivant ; mises en œuvre dans des exercices nombreux, **ces connaissances sont également exploitées - vérifiées et consolidées - en situation d'expression orale ou écrite et de lecture.**

¹ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Compétences travaillées page 12

Écrire

- Produire des écrits.
- **Réviser et améliorer** l'écrit qu'on a produit.

Comprendre le fonctionnement de la langue

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.
- Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu.
- Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique.
- Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques.
- Orthographier les formes verbales les plus fréquentes.
- Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre.
- Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.

Écriture page 20

Les élèves sont par ailleurs confrontés à des tâches de production d'écrits : production d'une phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier.

Les élèves se familiarisent avec **la pratique de la relecture** de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe sous la conduite du professeur. L'appui sur des remarques toujours bienveillantes relatives au texte initialement produit, sur des échanges avec un pair à propos de ce texte est une étape indispensable avant une activité autonome.

Les élèves développent une attitude de **vigilance orthographique**, soutenus par le professeur qui répond à leurs demandes d'aide. Le recours aux outils numériques (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative...) peut permettre d'alléger la tâche de rédaction et de relecture.

Attendus de fin de cycle

- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- **Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.**

Connaissances et compétences associées page 21

- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, le langage oral **et l'étude de la langue**)
- Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).
- Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue.

Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

Modalités de travail à deux (motivation mutuelle, aides).

- **Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue) page 22**
- Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.
- Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue.
- Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture. »

4. Sélection bibliographique sur « Écriture et étude de la langue »

- *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Brissaud et Cogis, Hatier, 2011.
- *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Cogis, Delagrave, 2005.
- *Ecrire en ZEP*, Bucheton, Delagrave, 2002.
- *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Bucheton, Retz, 2014.

- « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP », Patrice Gourdet, Corinne Gomila, Véronique Bourhis, Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret, Cécile Avezard-Roger, *Repères* 52 (2016).
- *Orthographe et écriture : pratique des accords*, Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste, CDRP Alsace, 2001.

5. Une référence spécifique en appui de la démarche de la séquence filmée : **Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Catherine Brissaud, Danièle Cogis, Hatier, 2011, Paris.**

Cet ouvrage nous alerte sur **la différence entre connaissance et mise en œuvre**. En effet, on peut savoir qu'il faut accorder en genre et en nombre les éléments du groupe nominal, et ne pas mettre le -s ou le -e final quand on écrit des amis ou une amie, en situation d'écriture. Enseigner l'orthographe c'est donc amener les élèves à mobiliser ces connaissances dans leurs écrits. Pour cela, il semble nécessaire de tisser un lien fort entre orthographe et écriture : pour les élèves, ce sont deux disciplines scolaires qui ne sont pas réellement reliées.

Pour appliquer une règle d'accord, il faut aussi savoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent. On doit donc apprendre aux élèves à analyser la variation des mots en fonction du contexte. Cette variation doit se découvrir, notamment par de la manipulation et de l'observation. **Le tri de recherche** est un bon moyen de mettre les élèves en réflexion sur la langue, c'est donc un dispositif à privilégier, plutôt qu'un classement à faire dans deux colonnes données. Un tableau préformé ne met pas l'élève en position de se questionner. Il n'y a plus de recherche à mener. « Cette simplification est un leurre. » (page 28). Les élèves ont déjà rencontré des formes au pluriel dans leurs lectures ; ils ont déjà écrit des textes où certains mots devaient être au pluriel.

Les auteures nous rappellent qu'écrire réclame plusieurs tâches : la recherche d'idées, l'élaboration de phrases, la transcription des mots, la révision de son texte, le contrôle orthographique. L'enseignant-e doit donc lire les écrits des élèves en allant à l'essentiel. Les idées correspondent-elles à la consigne d'écriture ? **Sur quels éléments orthographiques la révision doit-elle s'opérer ?**

Cet ouvrage donne des conseils essentiels pour favoriser la révision de texte autonome. L'enseignant-e peut organiser une relecture différée avec tous les outils nécessaires habituels à la révision. Celle-ci porte alors sur une portion de texte (le début) ; ne concerne qu'un ou deux points travaillés en classe. On peut aussi proposer des justifications écrites et individuelles ou faire rédiger des conclusions par les élèves.

Il est nécessaire de **ménager des temps de bilan** pour questionner les élèves sur leur propre apprentissage : qu'a-t-on appris ? comment a-t-on fait pour arriver à ce résultat ? quels obstacles a-t-on surmontés ?

Il faut également les faire réfléchir aux futures utilisations de ce qu'ils sont en train d'apprendre : à quoi peut servir ce qu'on a appris ? que devra-t-on faire la prochaine fois ? à quoi devra-t-on faire attention ?

Tout cela doit être envisagé afin de **viser l'autorégulation**.

6. Partis pris de la séquence

Avant de concevoir la séquence, nous nous étions donné le cahier des charges suivant :

- partir des productions d'écrit des élèves pour faire de l'étude de la langue (démarche visant le sens des apprentissages), ce sont elles qui constitueront le corpus,
- prévoir une production d'écrit finale pour consolider le savoir grammatical en jeu,
- prévoir des situations qui assurent la révision, la relecture et la vigilance orthographique,
- prévoir des séances courtes présentes plusieurs fois dans la semaine (pour en finir avec les séances quadripartites et décrochées en étude de la langue).

7. Déroulement de la séquence

La séquence contient 6 séances. 4 ont été filmées.

Voici les fiches de préparation de chaque séance :

Séance 1 : Lecture d'image et écriture - 25 min ([capsule 1](#))

Objectif : faire produire le corpus qui servira en étude de la langue

Compétences travaillées :

Oral (étape 2) : « Participer à des échanges dans des situations diversifiées »

Ecriture (étapes 3 et 4) : « Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche ».

« Dire pour être entendu et compris ».

Matériel :

- album d'Anne Herbauts : *Un jour Moineau*, Les albums Casterman, 2014.
- page 23 à vidéo-projeter
- cahier d'écrivain ou cahier de brouillon

Déroulement :

Présenter la séquence d'étude de la langue aux élèves et la séance 1 en particulier.

Etape 1 : vidéo-projeter une illustration de l'album d'Anne Herbauts (page 23), en présentant succinctement l'album et son auteure. Préciser que l'album sera lu en fin de séquence. [5 min](#)

Etape 2 : faire donner son ressenti sur l'image projetée : *que voyez-vous ? qu'avez-vous à dire sur cette image ? que ressentez-vous ?* [5 min](#)

Etape 3 : contextualiser la production d'écrit et faire écrire.

Consigne : « *C'est l'histoire d'un personnage qui s'appelle Matin qui se réveille un jour avec une géante endormie à sa porte. Elle bloque la porte et Matin se demande comment la réveiller. Il décide alors de cuisiner un gâteau. Pour savoir comment ce gâteau a été fabriqué par Matin, vous allez devoir bien regarder l'illustration que je vais projeter et écrire dans votre cahier sous forme de liste tout ce vous voyez.* » [10 min](#)

Etape 4 : faire lire quelques productions (pour valorisation) [5 min](#)

➤ [Les productions d'écrit des élèves en fichier pdf.](#)

En formation, faire lire ces productions d'écrit aux enseignant-e-s en leur demandant de se questionner sur l'absence presque totale de la marque du pluriel dans les groupes nominaux produits par les élèves. Il a déjà été question de la notion de pluriel en lecture ou en production d'écrit, de manière encore anecdotique en début de CP dans les classes ; tout reste à faire en termes de construction de ce savoir grammatical et surtout en termes de transfert dans les productions d'écrit (même en milieu favorisé).

Demander aux enseignant-e-s d'identifier les raisons pour lesquelles ce transfert est si difficile (une marque qu'on n'entend pas ; un hiatus entre connaître une règle de grammaire et l'appliquer en situation d'écriture) et les interroger sur les changements de pratique nécessaires pour contrer cette difficulté.

Bilan de la séance 1 (capsule vidéo 1)

- Les élèves écrivent des mots sans déterminants, sans adjectifs. Une relance en milieu d'écriture a donc été nécessaire pour caractériser les objets et obtenir des adjectifs dans les productions.
- Entre la séance 1 et la séance 2, l'enseignant-e choisit les groupes nominaux avec adjectifs produits en séance 1 qu'il/elle donnera à trier aux élèves en séance 2.

Séance 2 : classement du corpus constitué - 30 minutes ([capsule 2](#)) - le lendemain

Objectif : faire classer les GN

Compétences travaillées :

Oral (étapes 2 et 3) : « Participer à des échanges dans des situations diversifiées »

Etude de la langue (étapes 2 et 3) : « Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques »

Matériel :

- étiquettes des GN **sélectionnés soigneusement par l'enseignant-e**
- affiches (feuilles A3) : 1 par groupe de 2

Déroulement :

Retour sur la séance 1. Présentation du tri de recherche aux élèves. « Vous allez trier les groupes de mots que vous avez écrits hier, en vue d'apprendre quelque chose sur la langue française. »

Etape 1 : par 2, les élèves mettent ensemble les groupes de mots qui vont ensemble dans des colonnes, de manière argumentée. [20 minutes](#)

Consigne : « Vous allez classer ces étiquettes, ce sont des groupes de mots que vous avez écrits hier à partir de l'illustration d'Anne Herbauts. Attention à chaque fois que vous créez une colonne pour classer, vous devez expliquer votre classement et écrire cette explication en-dessous. Et la règle en est qu'une étiquette ne peut en aucun cas être classée dans une autre colonne que celle dans laquelle vous l'avez rangée. »

Rôle de l'enseignant-e : l'enseignant-e passe dans les groupes pour identifier les groupes d'élèves qui auront la parole lors de la mise en commun. Il est important - pour que la mise en commun ait l'écoute de tous et toutes - que celle-ci soit pensée par l'enseignant-e quelques minutes avant la fin de l'étape 1. On ne peut pas écouter tous les binômes. Une mise en commun longue a peu d'effet. Il est ainsi préférable de choisir par exemple un classement qui représente celui du plus grand nombre, un classement original, un classement qui n'en est pas un (pour le soumettre à la critique du groupe classe) et le classement attendu (c'est-à-dire celui qui permettra de travailler sur la distinction singulier/pluriel en étude de la langue) ou celui approchant.

Etape 2 : mise en commun de quelques classements repérés par l'enseignant-e (en allant du classement le moins attendu au plus attendu : singulier/pluriel) [10 minutes](#)
Un élève du groupe sélectionné vient au tableau présenter son classement, donner son explication de rangement. L'enseignant-e renvoie au groupe classe la validation du classement, n'émet pas de jugement. Il est important que l'enseignant-e convoque la classe lors de cette validation pour favoriser l'écoute active.

➤ [Tous les classements des élèves en fichier pdf.](#)

En formation, ces différents classements d'élèves peuvent être livrés aux enseignant-e-s avec ce type de questionnement :

- Comment éviter un tri centré sur le sens ? Quelle consigne ? Quelle habitude installer en classe ?
- Faut-il donner les critères de classement aux élèves ? Que gagne-t-on en termes de réussite de la tâche ? Que perd-t-on du point de vue de la réflexion des élèves en étude de la langue ?
- Comment organiser une mise en commun à partir de ces classements ? Quelle est la priorité ? Comment choisir les groupes qui vont exposer leur classement ? Quel rôle dévolue-t-on à ceux qui écoutent ?

Bilan de la séance 2 (capsule vidéo 2)

- Les élèves ont classé en fonction du sens. Il faut donc bien choisir les étiquettes pour ce premier tri. Ici, par exemple, les élèves ont massivement voulu trier les vêtements dans une colonne et les autres objets dans une autre colonne. On a donc dû réorienter la tâche de tri pour qu'émergent d'autres classements. Ainsi a-t-on pu enlever à certains groupes toutes les étiquettes qui correspondaient aux vêtements, pour que le classement en fonction du sens disparaisse. De toute évidence, c'était la première fois que ces élèves effectuaient un tri de recherche en étude de la langue.
Il paraît par ailleurs préférable de demander une explication plutôt qu'un titre de colonne. On peut commencer chaque colonne par l'intitulé à compléter suivant : « j'ai rangé les mots dans cette colonne car... ».
- La mise en commun a été laborieuse. La distinction singulier / pluriel a failli ne pas advenir ! Un questionnement guidé de l'enseignant-e a été nécessaire pour arriver à cette distinction grammaticale.
- Entre la séance 2 et la séance 3, l'enseignant-e choisit 3 GN au singulier et au pluriel parmi les productions d'écrit des élèves.

Séance 3 : observation guidée et introduction d'un code - 25 minutes - ([capsule 3](#))

Objectif : faire observer la transformation au pluriel du GN

Compétences travaillées :

Oral (étapes 1, 2 et 3) : « Participer à des échanges dans des situations diversifiées »

Etude de la langue (étapes 1, 2 et 3) : « Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques »

Matériel :

- étiquettes collectives de 3 GN en particulier (sélectionnés une fois la séance 2 vécue) mobilisables sur TNI
- étiquettes individuelles de ces 3 GN
- fluos (dans trousse de l'élève)
- étiquettes jeton s et étiquettes jeton s barré

Déroulement :

Retour sur la séance 2. Rappeler que l'objectif est de savoir écrire.

Etape 1 : deux étiquettes, l'une au singulier, l'autre au pluriel, sont projetées au tableau.

L'E demande aux élèves quelles remarques ils peuvent faire.

Idem avec deux autres étiquettes.

Une botte rouge / des bottes rouges

Une assiette blanche / des assiettes blanches

Un beau pantalon / de beaux pantalons

Les élèves disposent des mêmes étiquettes individuellement. L'enseignant-e demande de surligner ou entourer ce qui est pareil et ce qui n'est pas pareil. **10 min**

L'E demande de décrire les différences à l'oral en collectif. **5 min**

Etape 2 : introduction par l'enseignante d'un code : le jeton s et le jeton s barré. **5 min**

Etape 3 : récapituler cette comparaison en confirmant la terminologie de « pluriel ». Conclure aussi que la difficulté principale pour savoir écrire est que l'on n'entend pas ce « s ». **5 min**
(phase non filmée mais ayant eu lieu, très importante)

Séance 4 : vérification et synthèse - 30 minutes

Objectif : faire vérifier la transformation au pluriel du GN et l'institutionnaliser

Compétences travaillées :

Oral (étapes 1, 2 et 3) : « Participer à des échanges dans des situations diversifiées »

Etude de la langue (étapes 1, 2 et 3) : « Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques »

Matériel :

- grandes étiquettes avec des GN pluriel et singulier en relation avec l'album
- jeton s et jeton s barré
- un tableau vidéo-projeté à deux colonnes le /les
- affiche récapitulative avec les GN travaillés en deux colonnes singulier /pluriel (étape 4)

Déroulement :

Retour sur la séance 3.

Étape 1 : étiquettes collectives distribuées avec 2 colonnes aux tableaux : le / les 5 min

Chaque élève vient placer son étiquette en expliquant pourquoi il la place à cet endroit. La classe en conclut que c'est bien la même chose : quand il y a *les*, les mots se terminent par *s*, s'il y a *le*, il n'y a pas de *s*. Les jetons *s* et *s* barré sont alors ajoutés au tableau.

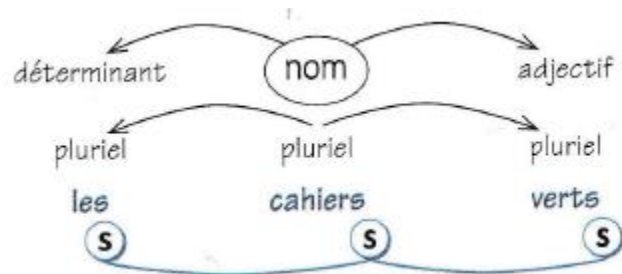
Étape 2 : idem avec des déterminants un, une, des, la et en binôme avec une affiche à deux colonnes puis verbalisation 10 min

Étape 3 : codage (jetons *s* et jeton *s* barré) 5 min

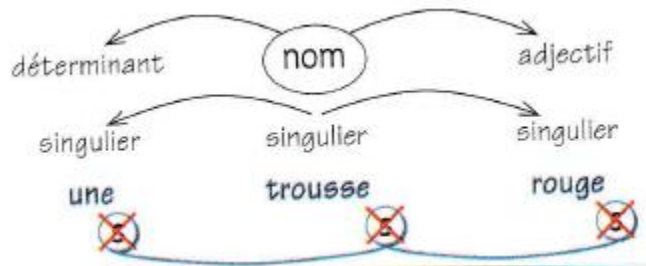
Étape 4 : synthèse 10 min

L'enseignante montre l'affiche récapitulative, réclame des commentaires, ajoute les en-têtes précisant les déterminants possibles, puis les termes de « singulier » et « pluriel », indique les différents éléments à traiter successivement - balisage déterminant / nom / adjectif.

Affichage tableau : du même type que celui ci-dessous, extrait de l'ouvrage de Brissaud et Cogis, mais avec le GN : « les assiettes blanches »



Deuxième affichage : du même type que celui ci-dessous, extrait de l'ouvrage de Brissaud et Cogis, mais avec le GN : « une botte rouge »



L'enseignante introduit les notions de « donneur », « receveur » et « chaîne d'accord ».

- Entre les séances 4 et 5, l'enseignant-e lit l'album *Un jour Moineau* d'Anne Herbauts à la classe entière, puis poursuit en parallèle la lecture des autres albums de l'auteure pour entrer dans son univers littéraire.

Séance 5 : un exemple de consolidation avec les titres des albums d'Anne Herbauts - 10 minutes

Objectif : consolider pour créer des automatismes

Compétences travaillées :

Etude de la langue : « Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques »

Lecture : « Pratiquer différentes formes de lecture »

Matériel :

-les albums d'Anne Herbauts dont le titre est listé ci-dessous.

Déroulement :

Présenter physiquement les nombreux albums d'Anne Herbauts.

Demander aux élèves de les classer en fonction de ce qu'ils comportent dans leur titre : un GN au singulier ou au pluriel. Faire deux piles.

*Le petit souci
Pataf a des ennuis
La maison bleue
L'Heure Vide
L'arbre merveilleux
Alice au pays des merveilles
Le maître chat ou Le chat botté
Et trois corneilles...
Par-delà les nuages
La lettre
Petites météorologies
Les moindres petites choses
Je t'aime tellement que j'ai les chaussures qui vont toutes seules*

Autres exemples de consolidation possibles sur 10 minutes toujours : phrases données du jour ; phrases dictées du jour.

Les rituels du type phrase du jour doivent être constituées de phrases très courtes, ciblées en fonction du savoir grammatical en jeu ; ces dictées doivent aussi suivre une progression (ici : une phrase comportant des GN soit au pluriel, soit au singulier, soit avec adjectif soit sans adjectif) et respecter les listes de fréquence.

Exemples de phrases du jour pour notre séquence (avec progression) :

Jour 1

Matin prépare un gâteau avec des pommes.

Jour 2

Le gâteau est fait avec un œuf et une orange.

Jour 3

Matin joue avec les tasses et les assiettes.

Jour 4

Matin fabrique un dessert avec des belles noisettes.

- [Les dictées Jour 1 de tous les élèves en fichier pdf.](#)
- [Les dictées Jour 2 de tous les élèves en fichier pdf.](#)
- [Les dictées Jour 3 de tous les élèves en fichier pdf.](#)
- [Les dictées Jour 4 de tous les élèves en fichier pdf.](#)

Séance 6 : écriture - 40 minutes (capsule 4)

Objectif : consolider pour créer des automatismes

Compétences travaillées :

Lecture (étape 1) : « Comprendre un texte »

Ecriture (étapes 2, 3 et 4) : « Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche ».

« Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit ».

Oral (étape 4) : « Dire pour être entendu et compris ».

Matériel :

-l'album d'Anne Herbauts *Les moindres petites choses*, Les albums Casterman, 2008. Intérêt de l'album : c'est l'illustration qui nous donne le contenu de la pensée du personnage de Madame Avril.

-un fichier avec toutes les doubles pages scannées et disponibles sur des tablettes, numérotées.

-des tablettes (1 pour 2 idéalement)

-cahier d'écrivain

Déroulement :

Contextualisation de cette nouvelle séance dans la séquence d'étude de la langue.

Etape 1 : Lire l'album (ou le lire avant la séance 6). 10 min

Etape 2 : Faire choisir une double-page à chaque binôme, ce sera celle sur laquelle chacun devra écrire la liste de ce qu'il y observe. Les élèves les consultent sur des tablettes. 10 min

Etape 3 : chaque membre du binôme écrit ce qu'il voit dans l'illustration sous forme de liste. Rappel de la vigilance orthographique à mobiliser pour le pluriel du GN. 10 min

Etape 4 : chaque membre du binôme lit la liste de l'autre avec pour consigne de bien orthographier les GN. Références à l'affichage collectif si besoin, il est à disposition. 10 min

➤ Toutes les productions d'écrit finales des élèves.

En formation, ces productions d'écrit peuvent être analysées avec les enseignant-e-s. On peut par exemple, à la vue de certains accords non réalisés, en conclure que cet apprentissage prend du temps. On peut alors essayer d'envisager quelle serait le prolongement à prévoir au cours de l'année.

On peut aussi, en comparaison avec les productions d'écrit initiales, établir le constat fort suivant : avant la séquence aucun « s » n'était présent dans les groupes nominaux au pluriel, il se rencontre presque dans toutes les productions d'écrit finales en revanche (même si certains GN restent sans accord). Ainsi la vigilance s'installe grâce à ces allers-retours entre production d'écrit et étude de la langue.

Ce type de réflexions guidées en formation sera plus pertinent que le comptage des « s » dans chaque production pour « tester » l'efficacité de la séquence. Cette séquence ne se positionne pas en effet comme un modèle, mais elle représente surtout un essai d'articulation entre étude de la langue et production d'écrit, pour que l'une serve l'autre.