

## Quelles exigences orthographiques dans les productions des élèves ? Éléments de progression

Cette ressource est élaborée en lien avec celle intitulée [Lecture et orthographe : un renforcement mutuel, à quelles conditions ?](#) qu'elle précise et exemplifie dans les situations de production. Elle est construite à partir d'un tableau synthétique permettant de visualiser rapidement les éléments de progression et les outils à construire avec les élèves. Chaque ligne de ce tableau est ensuite détaillée dans la deuxième partie de la ressource. Des liens permettent d'accéder à des exemples de mise en œuvre dans les classes.

### Tableau synthétique

	QUELQUES ÉLÉMENTS DE PROGRESSION	DES OUTILS
<b>Unités dictées par l'enseignant (consulter la ressource <a href="#">La dictée au CP</a>)</b>		
<b>Encodage de syllabes, de pseudo-mots, de mots</b>	<p>En suivant la progression d'étude des correspondances phonèmes/graphèmes de la classe.</p> <p>Syllabes comportant les CGP étudiées selon des critères de progressivité bien définis : CGP régulières et/ou fréquentes, digrammes (ex : ou), trigrammes (ex : eau), syllabes de structure CV, VC, CCV, CVC...).</p> <p>Association de syllabes (deux puis trois).</p> <p>Lettres muettes (appui sur les familles de mots).</p> <p>Mots mémorisés (mots outils, mots irréguliers : ex : femme).</p> <p>Prise en compte des affixes (quelques suffixes et préfixes) : -ette, -eau, dé-, re-,...</p>	<p>Progressivement, construire des <b>outils de collecte</b> puis des <b>outils référentiels</b> à la suite des phases d'institutionnalisation (cahier référentiel comportant les CGP avec référents : mot, geste Borel-Maisonny, écriture du graphème, quelques règles de fréquence, tableaux d'analogies etc...).</p>

	QUELQUES ÉLÉMENTS DE PROGRESSION	DES OUTILS
<b>Encodage de phrases (vers la prise en compte des accords)</b>	<p>Éléments ci-dessus pour la progression des mots et, parallèlement, introduction d'accords (plus faciles quand ils sont audibles).</p> <p>Dans le GN non expansé : en genre et en nombre (déterminant/nom) puis avec adjectif au féminin d'abord.</p> <p>Sujet/verbe : accords grâce aux analogies, aux verbes mémorisés (une syllabe : il fait, ils font, ils vont...), aux accords facilement identifiables : nous ..ons, vous...ez.</p>	Outils collectifs et individuels : affiches de collectes, tableaux d'analogies, cahier de règles et d'exemples.
<b>Unités choisies par l'élève</b>		
<b>Syllabes, mots, phrases</b>	<p>Dans ce cas, l'enseignant ne maîtrise pas la progression des unités à encoder.</p> <p>Ces situations sont plus ouvertes et nécessitent d'outiller les élèves. Il est nécessaire d'opérer un feed back immédiat : <b>l'enseignant</b> lit ce qu'il peut décoder en valorisant l'effort, pose l'écart et <b>écrit lui-même la forme orthographiquement correcte</b> afin d'éviter une mémorisation de formes erronées.</p>	Alphabets, tables de conversions phonèmes/graphèmes, tableaux de syllabes, textes déjà produits, albums lus en classe et outils déjà listés ci-dessus.
<b>Textes courts</b>	<p>S'appuyer sur des structures génératives pour faciliter la mise en mots dans un premier temps afin de limiter la gestion de la morphosyntaxe. Le raisonnement analogique est sollicité.</p> <p>Lorsque le texte court est entièrement pris en charge par l'élève, l'usage des outils pour écrire, des référents analogiques sera favorisé afin d'éviter des écrits comportant de nombreuses erreurs. Le texte correctement orthographié sera recopié dans un deuxième temps.</p>	Des structures génératives, des répertoires de mots (classés par nature), les outils précédemment cités.
<b>Textes collectifs</b>		
<b>Dictée à l'adulte</b>	<p>L'exigence de correction orthographique est appliquée dès le début d'année. C'est l'enseignant qui prend en charge l'application des règles, en attirant l'attention des élèves sur ce qu'il propose et en verbalisant pourquoi il le fait. Tous les éléments ne seront pas justifiés à chaque dictée mais l'enseignant focalisera ses remarques en fonction de la progression d'étude de la langue. Ces moments pourront nourrir des collectes en imprégnation, avant des moments d'institutionnalisation qui permettront aux élèves d'exercer leur maîtrise de ces règles dans leurs propres écrits (encodage dirigé puis productions autonomes).</p>	Tous les outils référentiels constitués dans la classe : affichages collectifs et outils individuels (voir ci-dessus), ainsi que les textes des dictées à l'adulte précédentes et les textes de lecture déjà étudiés.

## Différenciation, évaluation et communication avec les familles

Ces éléments de progressivité ne sont pas figés dans le temps de l'année scolaire. Ils constituent des variables de différenciation en fonction du niveau des élèves et du type d'activité proposé. Il est important cependant que les enseignants s'y réfèrent lorsqu'ils préparent leur classe. Ce sont des éléments à observer pour pouvoir notifier les progrès des élèves. Il est également intéressant d'en rendre les élèves conscients, de manière à leur permettre d'identifier leur progression. Lors de la réunion de début d'année avec les familles, il est important que l'enseignant explique quelques principes de progression et clarifie ses attendus en termes de contenus à relire à la maison ou à réviser (exemple : qu'est-il attendu à la maison lorsque la consigne est « *apprendre les mots* » ou « *relire les mots* » ?).

Il est important de faire de l'orthographe une préoccupation forte pour tous les élèves, dès le début de l'apprentissage, même s'ils ne sont pas encore capables de prendre en charge de nombreux paramètres de manière simultanée. Une étude de la langue conduite de manière structurée dès le début du CP favorise l'entrée dans la lecture et l'écriture. C'est pourquoi, il est important de respecter une progressivité qui ne mettra pas les élèves en échec devant des tâches insurmontables.

## Unités dictées par l'enseignant

Dans les activités qui relèvent de la première ligne du tableau, c'est l'enseignant qui choisit les unités dictées. Il a donc la maîtrise des difficultés proposées aux élèves en situation d'écriture. Il s'agit de difficultés liées :

- aux correspondances phonèmes/graphèmes ;  
Consulter [L'apprentissage des correspondances graphèmes<->phonèmes – Guide pour construire ou choisir une progression](#) pour les éléments de progressivité à prendre en compte.
- aux lettres muettes, aux affixes ;
- aux accords dans le groupe nominal et aux accords sujet/verbe ;  
Consulter [Les notions à enseigner : enjeux, propriétés, progressivité](#) et [Gestion orthographique des marques de personne du verbe conjugué au sein de la phrase](#).

## Quelques repères pour le début de l'apprentissage au CP

D'une manière générale, **il est plus facile d'encoder des flexions que l'on entend**. Commencer par le féminin dans le groupe nominal facilite l'encodage : exemple : *la petite poule / le petit livre*.

Le traitement des lettres muettes est facilité par le recours aux familles de mots. De même, pour les accords sujet / verbe, les accords avec les pronoms nous et vous s'entendent et sont plus simples à prendre en compte.

Un affichage collectif proposant un recueil d'éléments réalisés en lecture ou en production d'écrit permet aux élèves de s'appuyer sur des analogies avant de mémoriser la flexion attendue. Des projets apparentés à la correspondance scolaire confrontent fréquemment les élèves à ces flexions et favorisent la mémorisation : nous avons fait une sortie, nous allons à la piscine, etc.

Dès le CP dans le domaine de l'étude de la langue, les principes d'organisation des apprentissages décrits dans la ressource [Principes généraux pour l'étude de la langue](#) au cycle 2 peuvent être appliqués.

Pour rappel, un faisceau d'activités est à coordonner chaque semaine :

- **des activités de recherche** (manipulation, comparaison, observation) basées sur le classement et le tri (de graphies, de formes verbales, de mots, de groupes de mots, etc.) avec justification de la part des élèves ;
- **des activités d'entraînement et d'automatisation, courtes et régulières**, pour réinvestir les règles de fonctionnement (par exemple, écrire sous la dictée et analyser les graphies proposées, erronées ou non, et argumenter pour proposer des solutions alternatives plausibles) ;
- **des activités de consolidation des connaissances** de chacun, en fonction des besoins des élèves.

Ces apprentissages orthographiques, lexicaux et syntaxiques, fondés sur les régularités, doivent être également intégrés à la lecture et surtout à l'écriture autonome des élèves et faire place au raisonnement en toute occasion. Travailler la capacité d'analyser ses propres productions écrites pour pouvoir y repérer les erreurs doit faire partie intégrante de l'apprentissage de la langue en contexte dès le CP. Pour cela, l'enseignant doit apprendre aux élèves quotidiennement à faire preuve d'une vigilance orthographique et à justifier leurs choix.

Différentes situations peuvent être mises en œuvre de manière ritualisée ou régulièrement (consulter [La dictée au CP](#)). Par exemple, lors de la phrase dictée du jour ou la phrase donnée du jour, il s'agit de justifier les choix orthographiques d'une phrase écrite au tableau par l'enseignant. Cette phrase peut être issue des productions des élèves. Mais attention : ces dictées ne peuvent porter que sur des notions qui font l'objet ou qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite. Elles ne doivent donc pas intervenir trop tôt dans l'année. Au CP, il s'agit de travailler sur des correspondances déjà étudiées, de réinvestir des mots outils ou d'en découvrir de nouveaux, de travailler la ponctuation et les accords (dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe).

## Productions avec des unités choisies par l'élève ou les élèves

### Encoder des syllabes, des mots et des phrases

Il s'agit de poursuivre les activités qui ont été engagées en grande section dans le champ intitulé « *Commencer à écrire tout seul* », dans le programme de l'école maternelle :  
 « *En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide. Plus ils écrivent, plus ils ont envie d'écrire.* »

#### Un exemple en maternelle

- [Une vidéo sur l'exploration de l'écrit en grande section de maternelle](#)

### Au CP

L'enseignement explicite des CGP avec un tempo rapide et la mémorisation des mots irréguliers fréquents conduit les élèves à utiliser de plus en plus fréquemment les correspondances pour encoder ou le rappel des mots mémorisés. Les répertoires de mots constitués au cours des activités de production et de lecture soutiennent la production autonome et permettent d'écrire des mots correctement orthographiés, tout en favorisant leur mise en mémoire. La constitution de ces répertoires est une activité à part entière, elle favorise la catégorisation. Ces outils peuvent avoir une forme collective ou individuelle.

Le rôle de l'enseignant est important. Mireille Brigaudiot<sup>1</sup> résume par l'acronyme VIP la démarche qu'elle préconise pour accueillir les productions des élèves, même si elles ne correspondent pas aux attendus de l'enseignant :

- **Valoriser l'élève** : lui montrer qu'on prend en compte sa production, qu'une certaine valeur lui est donnée. L'enseignant félicite l'enfant d'avoir essayé.
- **Interpréter** : c'est expliquer à haute voix les processus cognitifs que l'enfant a mis en œuvre dans sa production.
- **Poser l'écart** : lui donner la solution attendue en lui donnant à voir les procédures à utiliser.

### Produire des écrits courts

Consulter la ressource [L'écriture au cycle 2](#).

« Les élèves vont progressivement passer d'une écriture tâtonnée à une étape de recherche de composition de textes qui va leur permettre de mobiliser le matériau de la classe. La construction de répertoires (morceaux de textes, phrases déjà produites et manipulées...) va soutenir l'écriture de textes de plus en plus longs. »

Dans ces textes, les contraintes orthographiques seront prises en compte en fonction des notions déjà travaillées en classe. Cependant, l'enseignant doit s'attacher à conduire des feedbacks immédiats pour fournir l'écriture normée aux élèves, en verbalisant les procédures, de manière à ne pas laisser s'installer une mémorisation de formes erronées. La recopie de la production correctement orthographiée peut faire l'objet d'une activité de copie, la mémorisation de certains mots peut en découler (consulter [La copie, un outil au service de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe](#)).

L'observation collective d'énoncés produits par les élèves, notamment avec le TBI quand cela est possible, permet de focaliser l'attention des élèves et facilite la négociation orthographique. La terminologie employée par l'enseignant pour qualifier les catégories de mots se met en place progressivement, même si elle n'est pas attendue des élèves de CP.

Consulter des exemples d'écrits courts au CP :

- [Les écrits courts : introduction](#)
- [Des situations d'écriture](#)
- [Différents types d'écrits courts](#)
- [Des situations de réécriture](#)
- [Les obstacles possibles](#)
- [Des exemples de travaux d'élèves sur le long terme](#)

1. Mireille Brigaudiot *Première maîtrise de l'écrit CP CE1 et secteur spécialisé*, Hachette, 2014

## Textes collectifs

### La dictée à l'adulte

Consulter la ressource [Les dictées à l'adulte](#). Cette activité a été conduite à l'école maternelle. Elle permet aux élèves d'être déchargés des contraintes d'écriture manuscrite de leur énoncé, qu'ils sont amenés à produire oralement, dans un langage « écrivable », c'est-à-dire, respectant les codes de l'écrit. Ce procédé permet de mettre en œuvre dans la classe, très tôt, une posture de producteur d'écrit.

En matière d'exigences orthographiques, la dictée à l'adulte permet, rapidement en début d'année, et **plus rapidement qu'en situation d'encodage autonome**, d'attirer l'attention des élèves sur la correction orthographique de l'écrit produit. Ce qui est attendu de l'élève en fin d'année de CP dans une production d'écrit autonome au niveau orthographique pourra être travaillé collectivement en dictée à l'adulte dès le début de l'année avec une verbalisation par l'enseignant des choix orthographiques qu'il propose aux élèves pour encoder leur énoncé. Il ne s'agit pas de submerger l'attention des élèves par une explicitation de chaque mot, mais de choisir, en fonction de la progression retenue en étude de la langue, les points sur lesquelles la focale portera (en fonction des séances d'étude de la langue).

Il est important de bien penser la place du support écrit collectif qui doit se situer au niveau du regard des élèves, parce que l'enseignant parle en même temps qu'il écrit : il donne à voir et à entendre ses procédures. Il écrit en cursive, c'est la seule écriture qui permet de visualiser les espaces entre les mots.

Quelques points de vigilance empruntés à Mireille Brigaudiot<sup>2</sup> : l'enseignant doit s'attacher à ce que les élèves puissent faire le lien entre leurs verbalisations et les écrits de l'enseignant :

- L'enseignant synchronise ses écrits avec sa parole.
- Il demande un ralentissement du débit.
- Il suit du doigt ce qu'il vient d'écrire.
- En fin de séance, il relit le paragraphe pour focaliser l'attention sur le sens de ce qui a été produit.
- En fin de production, il relit le texte entier pour en vérifier la cohérence.

### Les outils référentiels

Il est important de **constituer avec les élèves**, des outils permettant de soutenir la production des écrits :

- **Les répertoires** : ils constituent des aides à l'écriture et permettent aux élèves d'orthographier correctement des mots non encore mémorisés ou décomposables en CGP apprises. Ils peuvent faire l'objet de séances de catégorisation de manière à aider les élèves à organiser le lexique. Les élèves pourront ainsi être sensibilisés aux classes grammaticales avant toute séance d'apprentissage systématique qui serait prématurée dans la première moitié du CP. Des phrases peuvent également être répertoriées en tant que structures modèles.
- **Les collectes** : elles permettent de constituer des affichages reprenant des mots, groupes de mots, ou phrases ayant fait l'objet de remarques collectives dans des moments de lecture ou de production. Les notions émergeant de ces affichages n'ont pas encore été étudiées. Cependant, ces corpus feront ensuite l'objet de temps d'apprentissage qui permettront d'institutionnaliser des connaissances et d'établir quelques règles basées sur des régularités.

2. Mireille Brigaudiot *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015, p. 201.

- **Les mots-référents** correspondant aux correspondances graphèmes/phonèmes.
- **L'alphabet en différentes écritures** : il peut être présent sur la table des élèves sur un sous-main toujours disponible, cumulé à l'affichage collectif.
- **Un tableau de syllabes** : il permet de favoriser le choix de syllabes à combiner pour écrire des mots.

### Quelle forme pour ces outils ?

Ils peuvent être gérés sous forme collective (affiches, portants permettant de suspendre des textes produits par les élèves, classeurs, boîtes à mots...) ou sous forme individuelle : cahiers, classeurs...

**Un espace écrivain** peut être organisé dans la classe. Un tel espace permet aux élèves de bien identifier la nature de l'activité se déroulant de manière régulière à un endroit donné de la classe et d'y trouver tous les outils de production. L'enseignant prendra garde aux effets miroir provoqués par le placement des élèves en îlot. Il faut éviter que des élèves cherchent à reproduire ce qu'un élève placé en face d'eux écrit.

### Exemple d'« espace écrivain »

