

Cycle
2

CLÉO

Mon
répertoire
orthographique
pour écrire

*Guide
explicatif*



Ce répertoire orthographique doit beaucoup aux options pédagogiques développées par André Ouzoulias. André était un pédagogue passionné, toujours disponible pour échanger sur les projets en devenir. Ses conseils, son attention bienveillante et son enthousiasme communicatif m'ont accompagné alors que je mettais en chantier ce répertoire orthographique. Merci aux nombreux collègues qui ont testé avec leurs élèves une première version de cet outil durant l'année 2013-2014.

© Retz, 2016 pour la présente édition
© Retz 2015 pour la première édition
ISBN : 978-2-7256-3504-0

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin
Édition : Adeline Guérin-Grimouille
Corrections : Florence Richard
Illustrations : Delphine Garcia
Conception maquette et mise en page : Anne-Danielle Naname
N° de projet : 10222176 - Dépôt légal : février 2016
Achévé d'imprimé en France par Clerc, en février 2016.





Principes de conception

Mon répertoire orthographique pour écrire apporte une réponse pratique aux problèmes d'écriture rencontrés par les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux (mi-CP/ CE1/ CE2). Il constitue également une aide pour les élèves du cycle 3 pour qui l'orthographe et la manipulation d'un dictionnaire classique posent problème.

Face aux questions du type « *Maitresse*¹, comment ça s'écrit, éléphant ? », deux stratégies sont possibles :

– La première consiste à répondre au fur et à mesure aux élèves, mais tout enseignant sait qu'il va être très vite submergé par la demande...

– Une autre stratégie consiste à proposer à l'élève : « Écris comme tu l'entends, on vérifiera après. » Cette pratique, très répandue, reporte à plus tard le traitement des questions orthographiques, qu'elles soient d'ordre lexical ou grammatical. Dans les faits, cette pratique donne aux élèves, qu'on en soit conscient ou non, l'habitude de considérer l'orthographe comme une préoccupation secondaire par rapport aux autres dimensions de l'écriture. Il semble que cette habitude soit contreproductive, pour beaucoup d'élèves, dans leur conquête de l'orthographe, dans la mesure où cela contribue à confier la vigilance orthographique principalement à autrui (l'enseignant) et en différé (généralement la correction par l'enseignant a lieu après la classe).

Mettons-nous un instant à la place de l'élève : face à une difficulté orthographique, on lui propose d'**inventer** l'écriture d'un mot, le plus souvent sans moyen de la vérifier par lui-même, et, plus tard, un **regard externe** validera ou invalidera sa proposition.

1. *Mon répertoire orthographique pour écrire* respecte les normes de l'orthographe recommandée, conformément aux programmes officiels.

Comment ne pas en conclure que, du point de vue de l'élève, la correction orthographique n'est pas vraiment de sa responsabilité ? Les pratiques majoritaires de traitement de l'erreur orthographique en production d'écrit contribuent à faire passer à l'arrière-plan un domaine qui pourtant occupe une place centrale à l'école : l'orthographe.

C'est pourquoi il semble crucial d'installer très tôt des habitudes chez les élèves pour qu'ils soient conscients que **l'orthographe ne s'invente pas**, et qu'ils aient à leur disposition une palette d'outils et de stratégies pour s'assurer de l'orthographe des mots qu'ils souhaitent écrire.² Cette vigilance orthographique précoce contribue à faire entrer les élèves dans un cercle vertueux : le fait d'écrire aussi souvent que possible la **forme exacte des mots** contribue à mémoriser leur orthographe sans interférence avec des formes erronées.

Cependant, un écueil majeur fait obstacle à ces principes généraux : l'absence d'outils adaptés aux élèves du cycle 2. Du CP au CE2, on sait que les dictionnaires disponibles ne constituent pas une véritable aide, car, entre 6 et 8 ans, chercher un mot dans un ouvrage qui en contient plusieurs milliers est une tâche longue, décourageante et le plus souvent vouée à l'échec.

De ce constat est né le projet de concevoir un outil permettant aux élèves, de manière autonome, de s'engager dans une première conquête de l'orthographe.

2. Pour en savoir plus, voir : *Lecture Écriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, André Ouzoulias, Retz, 2014.



Présentation

Un lexique d'environ 1 500 mots suffit aux élèves de 6-8 ans pour couvrir 95% de leurs besoins en écriture. Il est donc possible de leur proposer un outil maniable, pratique et d'utilisation rapide, à condition de :

- faire figurer l'immense majorité des **mots réellement utilisés** par les élèves en production d'écrit³ ;

- éliminer, par conséquent, les mots peu susceptibles d'utilisation spontanée par les élèves ;

- ne pas faire figurer de définitions, puisque le sens du mot recherché ne pose pratiquement jamais problème.

Toutefois, même limité à une vingtaine de pages, un outil organisé selon le seul ordre alphabétique a peu de chance de répondre aux besoins des élèves de cycle 2. Il s'agit donc de proposer une organisation qui, dans l'idéal, permette de trouver le mot recherché dans l'espace d'une double page.

Une double catégorisation : grammaticale et thématique

Ainsi, outre l'ordre alphabétique, le répertoire propose un niveau d'organisation supplémentaire, à savoir l'utilisation des classes grammaticales, tout en favorisant leur **conceptualisation** par l'élève.

Il est organisé en tenant compte des objectifs du cycle 2 en ce domaine :

- les **noms**, subdivisés en 4 catégories (noms désignant des animaux, des personnes, des objets

concrets ou abstraits) qui permettent aux élèves de s'approprier progressivement le concept de nom, du plus accessible (noms d'êtres animés) au moins accessible (noms abstraits) ;

- les **adjectifs** qualificatifs ;

- les **verbes**.

Le plus souvent, l'élève n'a à explorer que l'espace d'une double page pour trouver le mot recherché. Même s'il est encore peu habile à se repérer dans l'ordre alphabétique, la recherche est généralement couronnée de succès dans un temps raisonnable.

Cette catégorisation selon les classes grammaticales fonctionne bien avec les noms, les adjectifs et les verbes mais pas avec les autres classes (déterminants, conjonctions, prépositions, etc.), d'où le recours à des catégories **thématiques** plus accessibles aux élèves, et plus utiles en termes d'écriture :

- les mots et expressions pour poser des **questions**, pour **s'exclamer** ;

- les mots et expressions pour écrire **où** et **quand** ça se passe ;

- les **nombres**.

Les **rabats de couverture** donnent accès à trois outils complémentaires :

- un guide permettant d'orienter l'élève vers les alternatives orthographiques des sons initiaux (j'entends « a », je cherche un mot commençant par « a » ou « ha », etc.) ;

- une liste alphabétique des « **petits mots** » les plus fréquents, mots-outils qui constituent la colonne vertébrale de tout texte écrit ;

- une liste de verbes du dialogue, complétée par des exemples de ponctuation du dialogue.

3. Les 1500 mots retenus ont été sélectionnés en s'appuyant sur des bases de données et échelles de fréquence récentes : Novlex (Lambert E., Chesnet D., 2001), Manulex (Lété B., Sprenger-Charolles L., Colé P., 2004), Eole (Pothier B., 2004).

Une présentation systématique des variations morphosyntaxiques

Les variations en genre et en nombre des noms et des adjectifs sont présentées *in extenso* afin de susciter un questionnement orthographique chez l'élève : de quelle forme ai-je besoin dans le contexte de la phrase que je suis en train d'écrire ?⁴

De même, les verbes sont listés à l'infinitif, mais avec leur terminaison grisée, mettant ainsi en relief le radical. Les bases verbales irrégulières figurent sous l'infinitif, un tiret suivant le radical ; par exemple, pour prendre : *pren-*, *prenn-*. La terminaison grisée et le tiret rappellent qu'il faut conjuguer le verbe à la personne et au temps souhaité. Pour simplifier les recherches, les formes conjuguées des verbes

irréguliers les plus courants, comme *avoir*, *être*, *aller*, *tenir*, *savoir*, etc., sont indiquées à leur place dans l'ordre alphabétique et non sous leur infinitif ; par exemple *ils ont* se trouve à la lettre O, *nous sommes* à la lettre S, etc.

Par ailleurs, la double page listant les verbes est complétée par une autre présentant les principales terminaisons verbales.

Enfin, une double page traite des principaux homophones grammaticaux ainsi que les finales verbales en [e]. Il ne s'agit pas de proposer des règles, mais de mettre en place une **démarche analogique** basée sur des listes d'exemples permettant de trouver de quel mot, de quelle terminaison on a besoin.



Conseils d'utilisation

Comme tout outil, **Mon répertoire orthographique** nécessite une prise en main progressive par l'élève. Cette phase de prise en main est **indispensable** : elle permet à l'élève de devenir de plus en plus autonome dans l'utilisation de son livret, rendant ainsi son utilisation efficace et rapide.

Découverte de l'organisation du répertoire

- Collectivement, **feuilletez** le répertoire orthographique. (Il est préférable que chaque élève dispose d'un exemplaire personnel, aisément disponible.)

⁴. Les noms sont précédés, selon les cas, des articles *le*, *la*, *les*. Les articles définis ont été préférés aux indéfinis car ils sont d'usage plus universel (par exemple, il est difficile d'écrire *une lune* ou *un respect*). Certains noms ne sont proposés qu'au pluriel (*les vacances*, *les lunettes*, etc.), d'autres seulement au singulier (*la politesse*, *l'argent*, etc.) en tenant compte du niveau moyen de connaissance d'élèves de 6 à 8 ans.

- Découpez ou faites **découper** soigneusement les onglets qui permettent une recherche plus rapide des pages, grâce aux couleurs.
- **Lisez** et **commentez** les **titres** en haut de chaque page, dans les bandeaux de couleur.
- **Observez** les **pictogrammes** et faites un lien explicite avec les catégories représentées : animaux, personnes et personnages, objets concrets, idées et sentiments, adjectifs, verbes, etc.
- Faites remarquer que les différentes **sous-catégories de noms** sont toutes associées à des nuances de bleu : bleu ciel pour les animaux, bleu roi pour les personnes, bleu marine pour les noms concrets, bleu indigo pour les noms abstraits.

Dictées de mots

Programmez de très courtes **dictées de mots**, quotidiennes au début, puis qui s'espaceront, en choisissant des mots dans différentes pages

du répertoire ; par exemple : *le tigre – fatigué – raconter – la fleur – quatorze – maintenant.*

Contrairement à la dictée traditionnelle, la recherche de l'orthographe correcte est exigée **avant** d'écrire le mot dans le cahier. Cette procédure doit donner aux élèves l'habitude de vérifier systématiquement l'orthographe d'un mot dont ils ne sont pas sûrs.

À chaque mot dicté, aidez les élèves à **s'approprier la démarche de recherche** ; par exemple : « *Tigre*, où va-t-on trouver ce mot ? C'est le nom d'un animal, donc il se trouve sur la page des "noms pour nommer les animaux". C'est la page avec le bandeau bleu ciel. Et il commence par quelle lettre ? Par un *T*. Recherchez la lettre *T* en majuscule dans la liste, trouvez le mot *tigre*. »

On peut procéder ainsi dès le CP ou le CE1, même si l'on n'a pas encore commencé l'étude des différentes classes grammaticales, ou que les élèves ne maîtrisent pas totalement l'ordre alphabétique.

Pour les **verbes**, on dira par exemple : « *Raconter*, on va le trouver dans quelle page ? *Raconter* fait partie de ce qu'on peut **faire** : on peut jouer, on peut chanter, on peut dormir, on peut travailler, on peut aussi raconter. *Raconter*, c'est un verbe ; on va le trouver dans la page avec le bandeau rouge, à la lettre *R*. Les verbes permettent d'écrire tout ce qu'on peut faire. »

Pour les **adjectifs** : « Dans quelle page peut-on trouver *facile* ? *Facile*, c'est un mot qui accompagne un nom. Par exemple, un exercice peut être *long* ou *intéressant* ou *difficile* ou *facile*... Tous ces mots sont des adjectifs qui nous disent comment est l'exercice. On trouvera *facile* dans la page des adjectifs, avec le bandeau vert, à la lettre *F*. »

On procédera de même, progressivement, pour les mots et expressions servant à :

- écrire **où** ça se passe,
- écrire **quand** ça se passe,
- poser des **questions** et **s'exclamer**.

Au fil des dictées, introduisez des mots ayant une **lettre initiale problématique** : « *Hérisson* ne se trouve pas à *E*... Par quelle lettre ce mot peut-il commencer ? » ou « *Enveloppe* commence par *an* ou *en* ? etc. . Indiquez aux élèves qu'ils peuvent utiliser le rabat de couverture.

Dictez également des **mots variables** au féminin ou au pluriel : « *Les enfants sont contents*. Écrivez juste *contents*. Il y a quatre manières d'écrire cet adjectif : *content*, *contente*, *contents*, *contentes*. Choisissez bien la forme dont vous avez besoin ici ! »

Enfin, dictez des **verbes** avec un pronom sujet (en lien, bien sûr, avec votre progression de conjugaison) : « *Ils oublient* : c'est le verbe *oublier*. Vous devez trouver la terminaison. *Ils oublient* est au pluriel... Attention ! la terminaison n'est pas écrite dans la page des verbes, mais vous pouvez la trouver à la page avec le bandeau violet, cherchez-la. »

Vous pouvez ensuite **dicter des phrases entières** dont on trouve tous les mots dans le répertoire ; par exemple : *Depuis hier, l'horrible sorcière prépare un mauvais tour.*

Les élèves les plus avancés pourront écrire la phrase à leur rythme, en cherchant de manière autonome les mots dans leur répertoire. Cela permet à l'enseignant de dégager du temps pour les autres élèves et de les guider dans leurs recherches. Peu à peu, tous les élèves se repèreront de plus en plus facilement dans leur livret.

Ces dictées poursuivent en effet un **double but** :
– multiplier les occasions d'écrire des mots sans faire d'erreur, et ainsi **conforter son orthographe** ;
– se montrer de plus en plus **efficace dans l'utilisation de son répertoire**.

Lorsque les élèves ont bien compris le fonctionnement de leur répertoire, incitez-les à l'utiliser quelle que soit la situation d'écriture. Pour les élèves encore peu habiles dans leurs recherches, installez cette procédure intermédiaire : « Quand je ne sais pas écrire un mot, et que je ne le trouve pas dans le répertoire, j'écris l'initiale suivie d'un trait. Je chercherai son orthographe (ou je me ferai aider par l'enseignant) plus tard. » Par exemple, pour *dompteur* : *Le d_____ est entré dans la cage aux tigres*. Ainsi, le flux d'écriture n'est pas interrompu inutilement dans l'attente d'une intervention de l'enseignant.

Dans toutes les situations de production d'écrit, le répertoire devient l'**outil de référence**. Si toutefois un mot est absent des listes, l'enseignant a toujours la possibilité de l'écrire au tableau.

Orthographe grammaticale

Les deux dernières doubles pages ont un statut particulier puisqu'elles traitent de questions d'orthographe grammaticale : homophones, terminaisons verbales en [e] et conjugaison.

Ces pages mobilisent une procédure de type **analogique** chez les élèves : on ne leur demande pas de faire une analyse grammaticale ni d'appliquer une règle, mais de repérer, par analogie, et sans passer par une analyse explicite, des **similitudes** entre des éléments différents.

Prenons le cas d'un élève qui veut écrire : *Sandy est allée à l'école de danse.*

Pour « est allée », l'élève recherche dans les listes proposées, une phrase qui ressemble à la sienne. Il y trouve : *Elle est allée à Paris.* Les deux structures étant identiques, l'élève est en mesure de choisir l'orthographe correcte.

Pour « à l'école de danse », il emploie la même technique. L'élève trouve la série : *à la piscine / à la mer / à l'école / à Paris.* Mais la série : *Il a faim / Elle a sept ans / On a du travail* peut entrer en concurrence avec la première. Le raisonnement par analogie consiste alors à tester à la suite de quelle liste « à l'école de danse » s'insère le mieux :

<i>à la piscine</i>	<i>Il a faim</i>
<i>à la mer</i>	<i>Elle a sept ans</i>
<i>à l'école</i>	<i>On a du travail</i>
<i>à Paris</i>	<i>*a l'école de danse</i>
<i>à l'école de danse</i>	

Dès le CP, la plupart des élèves se tournent vers la première option, même s'ils ne sont pas en mesure d'explicitier leur choix. Une caractéristique de la procédure analogique est d'ailleurs de s'appuyer en priorité sur le sens de la langue et sur l'intuition.

Les élèves, dès qu'ils en seront capables, commenteront leur choix et passeront progressivement à un raisonnement **analytique** : « Dans la première série, "ça parle" d'endroits où on peut aller ; c'est pour ça qu'il faut à accent grave dans "à l'école de danse". »

De la même manière, c'est par analogie que les élèves choisiront les terminaisons verbales adéquates pour les quatre temps de l'indicatif les plus courants. Ces tableaux de conjugaison ont été

conçus de manière à être à la fois synthétiques et lisibles. Ainsi, au futur ou à l'imparfait, la présentation retenue insiste sur le fait qu'il n'existe qu'une terminaison possible pour chaque personne. Bien que les exceptions très fréquentes (telles *je peux, nous sommes*) soient mentionnées en plus petits caractères, il s'agit bien de mettre en relief les caractéristiques régulières et systématiques du système verbal, qui le plus souvent transcendent les traditionnels 1^{er}, 2^e et 3^e groupes.

Il n'est pas nécessaire d'avoir commencé l'étude formelle du verbe et des temps pour repérer les grandes régularités de conjugaison, telles que **-s** avec le sujet *tu*, **-ons** avec le sujet *nous*, **-ez** avec le sujet *vous*, **-nt** avec les sujets *ils* ou *elles*. Bien sûr, toutes les difficultés de la conjugaison française ne peuvent être franchies de cette manière. Toutefois, avec de l'entraînement, ces pages permettent aux élèves de trouver bon nombre de terminaisons verbales de manière efficace et autonome.

Productions d'écrit courtes et nombreuses

Au cycle 2, la production de textes **courts et nombreux** permet à l'enseignant de gérer son temps et son activité plus efficacement : pendant que les élèves écrivent, il a le temps de lire, en passant dans les rangs, les textes en cours d'écriture, et de signaler les mots mal orthographiés. Les élèves corrigent eux-mêmes les erreurs signalées, à l'aide de leur répertoire orthographique ou des autres outils en usage dans la classe, de sorte qu'en fin de séance, ils ont produit des textes au nombre d'erreurs limité. Le plaisir d'écrire est plus grand, les bonnes habitudes orthographiques s'installent progressivement et les séances de correction fastidieuses et peu efficaces sont limitées au strict minimum.

Les exemples de production d'écrit ci-dessous illustrent cette démarche. Ces écrits ont été produits par des élèves de CE1 en octobre, alors qu'ils avaient adopté le répertoire orthographique depuis quelques semaines. La consigne consistait à écrire une phrase pour légender des illustrations tirées de *La petite poule qui voulait voir la mer* de Ch. Jolibois.

Premier jet sans erreur (sauf une confusion on/ou) par un élève autonome.

Correction de « appuie » après sollicitation orale de l'enseignant.

Correction en deux étapes de « n'arrive » après sollicitations orales de l'enseignant. On remarque que l'élève a bien retiré la terminaison de l'infinitif du verbe pleurer, mais sans parvenir, à ce stade, à lui substituer la terminaison –e du présent.

Réorganisation syntaxique de la phrase produite après relecture en compagnie de l'enseignant et correction d'« œuf ».

Ces écrits qui nécessitent peu l'intervention de l'enseignant présentent plusieurs avantages :

- les séances sont courtes, dynamiques et se terminent généralement dans un sentiment de réussite ;
- le plus souvent, les élèves gèrent eux-mêmes leurs problèmes orthographiques, ce qui renforce leur sentiment de compétence dans ce domaine ;
- pour les élèves les plus fragiles, la tâche ne paraît

pas hors de portée, ce qui favorise leur engagement dans l'activité ;

- l'enseignant, s'appuyant sur l'autonomie gagnée par une grande proportion de ses élèves, a le temps de gérer efficacement les questions et demandes d'aide ;
- les phases de correction (reprises de premier jet) sont limitées et ne présentent pas le caractère fastidieux et décourageant qu'elles ont bien souvent.

Pour les futures mises à jour de ce répertoire, n'hésitez pas à nous faire part des mots manquants qui vous semblent devoir figurer dans cet outil :

repertoire-cleo@editions-retz.com