

Cycle
3

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 j'élaborais l'architecture de ce répertoire orthographique.

Merci aux nombreux collègues qui ont testé avec leurs élèves une première version de cet outil durant l'année 2017-2018.

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin

Édition : Joëlle Gardette

Corrections : Gérard Tassi

Illustrations : Delphine Garcia

Conception et réalisation maquette :

Anne-Danielle Naname, Adeline Calame



Mon répertoire orthographique – Cycle 3 respecte les normes de l'orthographe recommandée, conformément aux Programmes officiels.



Présentation et principes de conception

Mon répertoire orthographique pour écrire apporte une réponse pratique aux problèmes d'écriture rencontrés par les élèves du cycle 3 (CM1-CM2-6^e). Il peut être utilisé également par des élèves de CE2 quand le répertoire du cycle 2 montre ses limites (notamment en terme de nombre de mots).

« *Maitresse, comment ça s'écrit, hamster ?* » Face à ce type de questions, il y a plusieurs stratégies possibles :

La première consiste à répondre au coup par coup aux élèves, mais tout·e enseignant·e sait qu'il/elle va être très vite dépassé·e par la demande...

Nous sommes nombreux à opter pour une autre stratégie : « *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 : Cela contribue à confier la vigilance orthographique principalement à autrui, et en différé. En effet, après le premier jet, c'est bien souvent l'enseignant·e qui va signaler à l'élève les erreurs commises. Il n'est d'ailleurs pas rare que, pour gagner du temps, l'enseignant·e finisse par corriger lui/elle-même les erreurs relevées. 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/elle-même. Et ce n'est que plus tard qu'un **regard externe** validera ou invalidera sa proposition. 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 une préoccupation qui pourtant occupe une place centrale à l'école : l'orthographe. Dangereuse propension schizophrénique qui brouille le message !

C'est pourquoi il nous semble crucial d'installer **le plus tôt possible** des habitudes chez l'élève pour qu'il/elle soit conscient·e que **l'orthographe ne s'invente pas**, et qu'il/elle ait à sa disposition une palette d'outils et de stratégies pour s'assurer de l'orthographe des mots qu'il/elle souhaite écrire¹.

Cette vigilance orthographique précoce contribue à faire entrer l'élève 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 : le manque d'outils pratiques et fonctionnels. On sait en effet que les dictionnaires traditionnels sont trop souvent impuissants à fournir une réponse rapide et sûre aux problèmes orthographiques des élèves : chercher un mot dans un ouvrage qui en contient plusieurs dizaines de milliers est une tâche longue, décourageante et souvent vouée à l'échec.

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

¹. Pour en savoir plus, voir : *Lecture-Écriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, André Ouzoulias, Retz, 2013.

• 1^{er} axe de réflexion

Un dictionnaire est **avant tout** fait pour découvrir le sens de mots inconnus : le *nombre de ces mots* est donc important (20 000 dans le *Larousse Maxi Débutants*, 30 000 dans le *Robert Junior*). Ce répertoire, quant à lui, permet de **vérifier** l'orthographe de mots qu'on souhaite écrire : le nombre de ces mots, spontanément utilisés en écriture par des élèves de 8-11 ans, est beaucoup plus réduit. Il comporte environ 4 000 mots, ce qui le situe comme un outil intermédiaire entre *Mon répertoire orthographique cycle 2* (environ 1 500 mots) et *le Diclé*², qui en compte 7 000. Ce nombre réduit de mots est le premier principe de conception de cet outil maniable, pratique, et d'utilisation rapide.

Mais on sait bien que, même limité à une trentaine de pages, un ouvrage organisé selon le seul ordre alphabétique a peu de chance de répondre aux besoins de tous les élèves de cycle 3... D'où la recherche d'un principe d'organisation qui limite le temps de feuilletage pour trouver la page où figure le mot recherché.

• 2^e axe de réflexion

L'ordre alphabétique est parfois un obstacle au repérage d'un mot dans une liste, et c'est particulièrement le cas quand le phonème/graphème initial du mot est ambigu.

Par exemple, l'élève cherchant « hangar » à la lettre A, puis à la lettre E, n'a aucune chance de le trouver... et sa recherche s'arrête souvent là, car l'hypothèse d'un H initial est rarement posée.

Ce répertoire s'organise donc autour d'un **ordre alphabétique réaménagé**, qui prend en compte

| | AN | EN | EM | HAN |
|--------|----|-----------------------|----|-----|
| l'-les | | emballage-s | | |
| l'-les | | embouteillage-s | | |
| l'-les | | ambulance-s | | |
| l'-les | | ancre-s (d'un bateau) | | |
| l'-les | | encre-s (pour écrire) | | |
| le-les | | hangar-s | | |
| l'-les | | engin-s | | |
| l'-les | | ampoule-s | | |
| l'-les | | enseigne-s | | |
| l'-les | | antenne-s | | |
| l'-les | | entonnoir-s | | |
| l'-les | | entrée-s | | |
| l'-les | | enveloppe-s | | |

2. *Diclé, dictionnaire pour lire et écrire* ; S. Grandamy, D. Manesse, A. Ouzoulias ; Retz, 2016

3. Un archigraphème représente un ensemble de graphèmes qui transcrivent le même phonème, par exemple l'archigraphème AN pour *en, an, am, em, han*.

l'archigraphème³ initial, ici AN, puis classe les mots dans l'ordre alphabétique du 2^e graphème.

Par exemple :

Les noms concrets commençant par AN, EN, EM, HAN sont regroupés. Le classement orthographique s'établit selon le 2^e graphème : B, puis C, G, P, etc. Cette organisation permet de **trouver un mot sans avoir à deviner son graphème initial** et sans passer, au niveau de l'élève, par un codage phonétique (de type API ou autre).

• 3^e axe de réflexion

Outre cet ordre alphabétique réaménagé, nous avons opté pour un niveau d'organisation supplémentaire, à savoir l'utilisation des classes grammaticales, ce qui favorise leur **conceptualisation** par l'élève.

Les premières sections du répertoire sont organisées de la manière suivante :

- les **noms** (subdivisés en 4 catégories : noms désignant les animaux, les personnes, les objets concrets, les objets abstraits) ;
- les **adjectifs** ;
- les **verbes**.

Grâce au système d'onglets de couleur, l'élève trouve rapidement la page recherchée. 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.

• 4^e axe de réflexion

Cette catégorisation en fonction des 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 non pas purement grammaticales mais plus largement **thématiques**, qui nous semblent plus accessibles aux élèves et plus utiles en termes d'écriture :

- les mots et expressions pour écrire **où** et **quand** ça se passe ;
- les mots et expressions pour poser des **questions**, pour **s'exclamer** ;
- les autres mots invariables et les adverbes (dont les adverbes en *-ment*) ;
- les **nombres** ;
- les « **petits mots très utiles** », mots-outils qui constituent la colonne vertébrale de tout texte écrit.

• 5^e axe de réflexion

Nous faisons en outre une hypothèse qui concerne l'orthographe des accords : si l'on met sous les yeux des élèves, systématiquement, les variations en genre et en nombre des noms et des adjectifs, on a de fortes

chances de susciter une réflexion orthographique : de quelle forme ai-je besoin dans le contexte de la phrase que je suis en train d'écrire ?

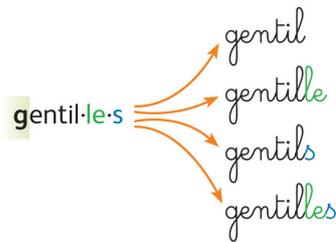
La présentation des variations en genre et en nombre est plus concise que celle du répertoire du cycle 2.

Comparez :

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|-------------|--------------|----------------|-------|-----------------------|--|---|------------------------|-----------|
| <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">le prince</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">les princes</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">la princesse</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">les princesses</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">court</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">courte courts courtes</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">cycle 2</p> | le prince | les princes | la princesse | les princesses | court | courte courts courtes | | <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">le-la-les prince·sse·s</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">court·e·s</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">cycle 3</p> | le-la-les prince·sse·s | court·e·s |
| le prince | les princes | | | | | | | | | |
| la princesse | les princesses | | | | | | | | | |
| court | courte courts courtes | | | | | | | | | |
| le-la-les prince·sse·s | | | | | | | | | | |
| court·e·s | | | | | | | | | | |

Au cycle 2, les variations sont présentées *in extenso*. Au cycle 3, le codage proposé est plus concis, mais moins explicite : il exigera une explicitation poussée afin d'entraîner les élèves à l'utiliser sûrement.

l'infinif, suivies d'un point médian qui signale qu'une terminaison est à ajouter. Les pages consacrées aux verbes (onglet rouge) sont complétées par une double page présentant les principales terminaisons verbales (onglet violet).



• 6^e axe de réflexion

Enfin, il nous a semblé intéressant d'ajouter une double page (onglet rose) faisant état des principaux homophones grammaticaux ainsi que des 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. *Mon répertoire orthographique pour écrire* regroupe donc, sous une forme compacte et maniable, tout ce qui est nécessaire à la maîtrise de l'orthographe du français au cycle 3.

La plupart des verbes sont listés uniquement à l'infinif avec la terminaison grisée, mettant ainsi en relief le radical. Pour les verbes qui ont plusieurs bases verbales, elles sont listées après

| |
|--------------|
| essayer |
| essai· |
| (s') essayer |
| essui· |
| éteindre |
| éteign· |



*Aide un enfant à se corriger,
et son texte ce jour-là ne contiendra plus d'erreur.
Apprends-lui à utiliser son répertoire
et il écrira correctement toute sa vie.*

*Demande à un professeur de corriger toutes les erreurs chaque jour,
et son inspecteur sera content.
Apprends-lui à enseigner la vigilance orthographique,
et il aura plus de temps pour du travail plus pertinent.*

D'après Djamel Daoud,
enseignant expérimentateur du répertoire





Conseils d'utilisation

Comme tout outil, **Mon répertoire orthographique** nécessite une prise en main progressive. 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 répertoire, rendant ainsi cette utilisation de plus en plus efficace.

Découverte de l'organisation du répertoire

- Découpez ou faites **découper** soigneusement les onglets qui permettent un accès plus rapide aux différentes rubriques.
- Collectivement, **feuilletez** le répertoire orthographique. (Il est préférable que chaque élève dispose d'un exemplaire personnel, toujours disponible.)
- **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 turquoise** pour les noms abstraits⁴.

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*.

4. Les noms sont précédés, selon les cas, des articles *le, la, l', les*. Les articles définis ont été préférés aux indéfinis car ils sont d'usage plus universel (par exemple, il est habituel d'écrire *le soleil* ou *l'honnêteté*, alors qu'*un soleil* ou *une honnêteté* sont peu fréquents).

Contrairement à la dictée traditionnelle, la recherche ou la vérification 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 : « "Jument", 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", celle avec le bandeau bleu ciel. Par quelle lettre commence le nom "jument" ? On entend le son /ʒ/, ce nom commence donc par un *J* ou par un *G*. Recherchez la section J-G dans la page, et trouvez le mot "Jument". »

Pour les **verbes**, on dira par exemple : « "interrompre", on va le trouver dans quelle page ? "interrompre" fait partie des mots qui permettent d'écrire tout ce qu'on peut **faire** : on peut *jouer*, on peut *chanter*, on peut *dormir*, on peut *travailler*, on peut aussi *interrompre*. C'est donc un verbe, on va le trouver dans la page avec le bandeau rouge. Il commence par le son /ɛ̃/, qui peut s'écrire IN ou IM. Recherchez ce verbe dans cette section, juste après I. »

Pour les **adjectifs** : « Dans quelle page peut-on trouver "honteux" ? "Honteux", c'est un mot qui accompagne un nom. Par exemple, une personne peut être *honteuse* ou *fière* ou *courageuse* ou *intéressante*... Tous ces mots sont des adjectifs qui nous disent comment on peut être. On trouvera "honteux" dans la page des adjectifs, avec le bandeau vert, à la section des mots qui commencent par le son /ɔ̃/, qui peut s'écrire ON ou HON. »

On procédera de même, progressivement, pour les mots des autres catégories :

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

- les mots et expressions servant à poser des **questions** et **s'exclamer** ;
- les adverbes et autres mots invariables ;
- les nombres.

Au fil des dictées, augmentez le nombre de mots ayant un **graphème initial problématique** : « “hérisson” commence par le son [e]... Tous les mots commençant par ce son sont rangés ensemble, qu'ils s'écrivent E, ou É, ou AI, ou encore HÉ. Avez-vous trouvé cette section ? Après les noms en D. “hérisson” s'écrit hé- . »

Ou encore : « “ennui” commence-t-il par AN, EN, HAN, EM, AM ? Tous les noms abstraits qui commencent par le son [ā] sont rangés ensemble, juste après ceux qui commencent par le son [a]. » Indiquez aux élèves qu'ils peuvent utiliser le rabat de couverture au début du répertoire (« Trouver la lettre initiale d'un mot ») pour faciliter leurs recherches.

Dictez également des **mots variables** au féminin ou au pluriel : « *Les footballeurs sont bien entraînés.* Écrivez juste “entraînés”. Il y a quatre manières d'écrire cet adjectif : *entraîné, entraînée, entraînés, entraînés.* 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 oublieront* : c'est le verbe “oublier”. Vous devez trouver la terminaison. *Ils oublieront* est au futur... 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 : *Les spectateurs applaudissent avec enthousiasme le numéro des deux magiciennes.*

Les élèves les plus avancés pourront écrire la phrase à leur rythme, en cherchant de manière autonome les mots dans leur répertoire. Cela permet de consacrer du temps aux autres élèves pour 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.**

Petit à petit, et quand l'occasion se présente, prenez le temps de bien expliciter les symboles, conventions et codes couleur présents dans l'ouvrage :

| Exemples | Interprétation |
|--|---|
| orphelin·e·s | variantes en genre et en nombre : vert pour signaler le féminin, bleu pour le pluriel. |
| marron <i>inv.</i> | <i>inv.</i> signale un mot invariable. |
| l'entracte <i>masc.</i> l'orque <i>fém.</i> | <i>masc.</i> ou <i>fém.</i> signalent un mot dont le genre est souvent mal connu des élèves. |
| l'·les anc re·s (d'un bateau) l'·les enc re·s (pour écrire) j'en (j'en veux) | Précisions entre parenthèses : – pour distinguer des homophones ; – ou pour donner un exemple d'emploi. |
|  | La flèche en bas de colonne signale que la liste se poursuit en colonne suivante. |
| apprendre | grisé des terminaisons de l'infinitif : partie que l'on supprime quand on conjugue le verbe. |
| (s') appro cher (se) dem ander | (s') ou (se) devant le verbe : signale un verbe qui peut être pronominal. |
| effaç· | le point médian (·) signale qu'il faut ajouter une terminaison à la base verbale présentée. |
| l'·les écol ier·s l'·les écol ière·s appren · apprenn · | lettres orangées : attirent l'attention sur une possible difficulté orthographique. |

Lorsque les élèves ont bien compris le fonctionnement de leur répertoire, les inciter à l'utiliser, quelle que soit la situation d'écriture. Ainsi, dans toutes les séances de production d'écrit, le répertoire devient **l'outil de référence**. Si toutefois un mot est absent, l'enseignant·e a toujours la possibilité de l'écrire au tableau.

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 (supposée) suivie d'un trait. Je chercherai son orthographe ou je me ferai aider par l'enseignant·e plus tard. » Par exemple : *Le d_____ est entré dans la cage*

aux tigres. (pour dompteur) Ainsi, le flux d'écriture n'est pas interrompu inutilement dans l'attente d'une intervention extérieure.

Productions d'écrit courtes et nombreuses

Au cycle 3 comme au cycle 2, la production de textes **courts** et **nombreux**, dans tous les domaines disciplinaires, permet à l'enseignant-e de gérer son temps et son activité plus efficacement : pendant que les élèves écrivent, il/elle a le temps de lire, en passant dans les rangs, les textes en cours d'écriture, et de signaler les mots mal orthographiés. Le plus souvent, 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 sans erreur, ou, du moins, 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 significativement limitées.

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

- Les séances sont **courtes, dynamiques**, et se terminent 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-e, s'appuyant sur l'autonomie gagnée par une grande proportion de ses élèves, a le temps de **gérer efficacement** les questions et les 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**.

Orthographe grammaticale

Les deux dernières double pages (p. 28 à 31) ont un statut particulier puisqu'elles traitent de questions

d'orthographe grammaticale : homophones, terminaisons verbales en [É] 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, des **similitudes** entre des éléments différents, sans passer par une analyse explicite.

Ainsi, dans 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 (pages à l'onglet rose) une phrase qui ressemble à la sienne. Il y trouve : *Elle est allée à Paris*. Les deux structures étant identiques, l'élève peut choisir l'orthographe correcte.

Pour « à l'école de danse », on 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* » de la page suivante 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 :

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

Avant même que les élèves de cycle 2 ne commencent à étudier explicitement la langue, la plupart d'entre eux se tournent vers la première option, même s'ils ne sont pas en mesure de justifier leur choix. Comment est-ce possible ? La caractéristique principale d'un raisonnement **analogique** est 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 écrire "à", avec l'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 (pages à l'onglet violet). Il n'est pas nécessaire d'avoir commencé l'étude formelle de tous les verbes ni de tous les 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 surmontées de cette manière. Toutefois, avec de l'entraînement, ces pages permettent aux élèves de trouver bon nombre de terminaisons verbales avec efficacité et de manière autonome.



Exemple de programmation

sur trois semaines, pour la prise en main du répertoire orthographique

Séances courtes et quotidiennes de 10 à 15 mn, placées en début d'année.

- Préparation de l'outil (découpage des onglets) et découverte de l'organisation
- séance de découverte de l'**ordre alphabétique aménagé** en s'appuyant la catégorie « **noms concrets** » (facile à appréhender pour un démarrage et comportant le plus de mots) : rechercher des mots et les écrire sur l'ardoise, d'abord des mots faciles à trouver (commençant par *b, p, r* : une seule lettre possible pour le phonème recherché), puis des cas plus complexes (les phonèmes /f/, /s/, /k/ etc.). Les élèves explicitent au fur et à mesure les critères de classement utilisés.
- même activité avec la **catégorie des verbes** pour se familiariser avec l'ordre alphabétique aménagé.
- séance sur les « lettres orange » (catégories des verbes, des noms, des adjectifs, ces lettres alertent l'élève sur une difficulté potentielle et l'incitent à exercer un choix orthographique réfléchi : alternance

e/è (étranger/étrangère) ; *c/ç* (avancer/ avancé) ; *y/i* (aboyer/aboi) ; *l/ll* (appeler / appell), etc.

- séance pour découvrir la distinction **noms concrets/ noms abstraits** : rechercher des mots relevant de ces 2 catégories.
- séance sur les **4 catégories de noms** confondues.
- séance sur les catégories **Noms/Verbes/Adjectifs** (en référence au travail proposé dans le manuel C.L.É.O. pour réactiver les procédures)
- Séance sur la catégorie **Adjectifs** : demander une forme donnée de l'adjectif recherché (variations en genre et en nombre)
- Séance sur les **Adverbes et Mots invariables**
- Séance sur les **Mots et expressions pour écrire quand ça se passe et où ça se passe**
- Séance sur les **Mots très utiles**
- Plusieurs séances sur **toutes les catégories confondues**

Noms concrets, noms abstraits : pas toujours simple...

Il n'est pas toujours facile de déterminer si un nom est concret ou abstrait.

Un nom concret renvoie à une réalité perceptible par les sens, en particulier la vue : c'est pourquoi nous avons opté pour la dénomination « *Les noms pour écrire tout ce qui nous entoure* », qui nous a semblé accessible à tous les élèves, dès le cycle 2. Les noms abstraits réfèrent à des objets plus conceptuels, qui n'ont pas de réalité physique. Ainsi le *football* est classé parmi les noms abstraits, car quand j'observe un match de football, je vois certes un terrain, des buts, un ballon, des joueurs, un arbitre..., qui sont bien concrets, mais les éléments constitutifs de ce sport, à savoir ses règles, ses enjeux, etc. ne sont pas directement observables : il faudra les déduire d'une observation directe ou passer par une description orale ou écrite de ces caractéristiques propres.

Pour les élèves, et parfois pour les enseignants, il arrive qu'il soit difficile de déterminer si un nom est concret ou abstrait. Prenons un exemple :

l'*horizon* est à la fois une ligne *imaginaire* où le ciel et la terre *semblent* se rejoindre, mais il est également un élément de paysage que je peux voir, photographier, désigner. Dans ce deuxième sens, il fait partie des noms concrets ; dans le premier, des noms abstraits.

Dans certains cas, nous avons opté pour la double catégorisation : ainsi *jogging* est un nom concret quand il s'agit du vêtement de sport, et un nom abstrait quand il s'agit de l'activité.

Mais par souci de ne pas allonger trop les listes, la plupart de ces mots ne figurent qu'une seule fois, dans la catégorie qui nous a paru la plus fréquente pour les élèves : *classe* est rangé dans les noms concrets (dans le sens de *salle de classe*). Le sens abstrait de « catégorie » (par exemple une *classe grammaticale*) vient moins spontanément à l'esprit, du moins chez un-e élève de cycle 3.

Encouragez les élèves, s'ils ne trouvent pas un nom dans une des deux catégories, à vérifier qu'il ne figure pas dans l'autre.



Activités

pour favoriser la prise en main du répertoire

1 Activité de découverte des catégories

Distribuez une fiche comportant 5 à 10 mots. Les élèves doivent déterminer la couleur de la page où se trouve chaque mot, puis écrire la catégorie correspondante :

hamster c'est un *nom d'animal*

disparaître c'est un *verbe*

efficace c'est un ...

longtemps c'est un ...

curiosité c'est un ...

2 Jeu du *Que suis-je ?*

Posez oralement des devinettes aux élèves, comportant plus ou moins d'indices selon leurs compétences :

« Je suis un verbe, je suis le contraire de perdre. »

« Je suis un commerçant qui vend des médicaments. »

3 Dictée de mots avec répertoire

Recherche systématique des mots avant de les écrire : *enthousiasme – honteux – schéma – qu'est-ce que...*

Privilégiez des mots comportant des difficultés orthographiques.

4 Dictée de formes verbales conjuguées et de mots variables au féminin et/ou au pluriel

nous lançons / je complète / je jette / je tiens / nous tenons / une traîtresse / elles sont exceptionnelles...

5 Le jeu du baccalauréat

chercher un métier commençant par V – une qualité en EN/AN/AM – un trait de caractère en G/J etc.

6 Le jeu des deux lettres

On pioche deux lettres au hasard : on cherche dans le répertoire un mot contenant ces deux lettres, pas forcément dans l'ordre du tirage. Ce jeu entraîne à « scanner » rapidement des listes de mots en tenant compte d'un critère précis.

7 Recherche d'adjectifs

On propose des groupes nominaux, par exemple : *une poule / des chapeaux / des blagues*. Les élèves cherchent des adjectifs pouvant convenir et les accordent en genre et en nombre : *une poule frileuse / des chapeaux usés / des blagues amusantes...*

8 Recherche de verbes

On propose des phrases incomplètes, les élèves cherchent un verbe pouvant convenir et le conjuguent selon le contexte. *Papa ... une pomme*. On peut demander de trouver le plus de verbes possible : *Papa **mange** / **croque** / **déguste** / **cueille** / **épluche** / ... une pomme*.

On peut faire varier les catégories grammaticales à rechercher.

9 Le jeu du « mot + 1 »

On recherche le mot suivant dans le répertoire afin de trouver le sens caché de la phrase :

La cigale élimine les cabinets. → Le singe aime les cacahouètes.

10 Jeu du « cadavre exquis »

Les élèves doivent choisir au hasard, mais dans l'ordre, des mots dans les catégories qui leur sont proposées.

Exemple : Mot ou expression invariable exprimant le temps + nom de personne + adjectif + verbe + nom concret + adjectif (l'élève ajoute les mots-outils nécessaires et assure les accords)

→ **Tout à coup** le **pédiatre** **gourmand** **collectionne** les **écorces** **croustillantes**.

11 Jeu du tautogramme

Phrase constituée de mots commençant tous par la même lettre, le même archigraphème ou la même syllabe, exception faite des mots-outils : *L'écureuil ébouriffé éclabousse l'éléphant élégant d'étincelles étoilées.*

Le canard capricieux cache son cahier sous le canapé.

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

Dans la même collection :
Mon répertoire orthographique pour écrire – Cycle 2

