

Cycle
2

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.

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin

Édition : Joëlle Gardette

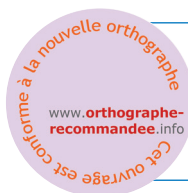
Conception et réalisation maquette :

Anne-Danielle Naname, Laurine Caucat

Corrections : Gérard Tassi

Illustrations : Delphine Garcia

Photos : Istock



Mon répertoire orthographique – Cycle 2 respecte les normes de l'orthographe recommandée, conformément aux Programmes officiels.

© Retz, 2018 pour la présente édition

© Retz, 2015 pour la première édition



Présentation et principes de conception

Mon répertoire orthographique pour écrire apporte une réponse pratique aux problèmes d'écriture rencontrés par les élèves du cycle 2 (mi-CP - CE1 - CE2). Il peut être utilisé également par des élèves de cycle 3 à besoins éducatifs particuliers.

« *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 seul·e. 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.

Pendant, 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 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 manière autonome, de s'engager activement dans leur conquête de l'orthographe.

¹. Pour approfondir cette question, voir : *Lecture-Écriture - Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, André Ouzoulias, Retz, 2013

• 1^{er} axe de réflexion

Un dictionnaire est fait **avant tout** pour découvrir le sens de mots inconnus : le *nombre de ces mots* est donc important (7 500 dans le *Larousse des débutants*, 8 000 dans le *Robert Benjamin*). 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 6-8 ans, est beaucoup plus restreint. Le nombre réduit de mots de ce répertoire est le premier principe de conception afin qu'il soit 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 des élèves de cycle 2... D'où la recherche d'un principe d'organisation qui limite le temps de feuilletage pour trouver rapidement 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 « *hérisson* » 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 l'archigraphème² initial, ici É, puis classe les mots dans l'ordre alphabétique du 2^e graphème.

— E É AI HÉ —			
l'	écureuil	les	écureuils
l'	aigle	les	aigles
l'	éléphant	les	éléphants
le	hérisson	les	hérissons
l'	escargot	les	escargots

Par exemple :

Les noms d'animaux commençant par É, E, AI, HÉ sont regroupés. Le classement orthographique s'établit selon le 2^e graphème : C, puis G, L, R, etc.

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

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 **nombre**s ;
- 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 ?

le	prince	les	princes
la	princesse	les	princesses

court	courte	courts	courtes
-------	--------	--------	---------

La plupart des verbes sont listés uniquement à l'infinitif. Pour les verbes qui ont plusieurs bases verbales, celles-ci sont listées après l'infinitif, suivies d'un point médian qui signale qu'une terminaison est à ajouter.

essayer
essai·
essuyer
essui·

Les pages consacrées aux verbes (onglet rouge) sont suivies par une page présentant les principales terminaisons verbales.

• 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 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.

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 2.



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 son 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 abstraits³.

3. 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).

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 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 double 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 double page, et trouvez le mot *jument*. »

Pour les **verbes**, on dira par exemple : « *effacer*, on va le trouver dans quelle page ? *Effacer* 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 effacer. C'est donc un verbe, on va le trouver dans la page avec le bandeau rouge. Il commence par le son /e/, qui peut s'écrire É, E, AI, ou HÉ. Recherchez ce verbe dans cette section, juste après D. »

Pour les **adjectifs** : « Dans quelle page peut-on trouver *inquiet* ? *Inquiet*, c'est un mot qui accompagne un nom. Par exemple, un enfant peut être inquiet, ou une maman, un papa... Le mot *inquiet* est un adjectif, il permet d'écrire comme on se sent. On trouvera *inquiet* dans la page des adjectifs, avec le bandeau vert, à la section des mots qui commencent par le son /IN/, qui peut s'écrire IN ou IM. »

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'il s'écrive E, ou É, ou AI, ou encore HÉ. Avez-vous trouvé cette section ? Après les noms en D. *Hérisson* s'écrit *hé*. »

Ou encore : « *Envie* commence-t-il par AN ou EN ? Tous les noms qui permettent de nommer les idées, les émotions, les sentiments, etc. et qui commencent par le son [ã] 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 fatigués*. Écrivez juste « fatigués ». Il y a quatre manières d'écrire cet adjectif : *fatigué, fatiguée, fatigués, fatiguées*. 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*, c'est un verbe au présent... Attention ! La terminaison n'est pas écrite dans la page des verbes, mais vous pouvez la trouver à la page avec un bandeau rouge, cherchez-la. »

Vous pouvez ensuite **dicter des phrases entières** dont on trouve tous les mots dans le répertoire ; par exemple : *Les grenouilles vertes sautent dans l'herbe*.


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 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
	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') approcher (se) demander	(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.
amener amèn· 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 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 doubles pages (p. 28 à 31) 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, 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 :

<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>à l'école de danse</i>
<i>à l'école de danse</i>	

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 (**dernière page avec un onglet rouge**). 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, cette page permet aux élèves de trouver bon nombre de terminaisons verbales avec efficacité et de manière autonome.

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 de 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 enseignant-e-s, 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. 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 accessible 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 2.

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

Distribuer 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*

énorme c'est un ...

longtemps c'est un ...

curiosité c'est un ...

2 Jeu du *Que suis-je ?*

Poser 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 personnage imaginaire, qui mange les enfants dans les contes de fées. »

3 Dictée de mots avec répertoire

Recherche systématique des mots avant de les écrire *antenne - homme - jalousie - qu'est-ce que...*

Privilégier des mots comportant des difficultés orthographiques.

4 Dictée en images

Proposer des images de ce type aux élèves, et faire décrire ce qu'on voit :



- une grande table / une table longue
- une table ronde
- une petite table / une table basse



- une fille gourmande
- une fille fatiguée
- une fille énervée

Les élèves cherchent à leur rythme les mots, en faisant attention aux accords.

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

nous avançons / je me lève / je jette / une héroïne / elles sont intelligentes ...

6 Le jeu du baccalauréat

Chercher un métier commençant par P - une qualité en J/G - un adjectif en CH etc.

7 Recherche d'adjectifs

On propose des groupes nominaux tels *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 neufs / 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 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 énervé écoute l'énorme éléphant. Le canard capricieux cache son cahier dans la cabane.*

Dans la même collection :
Mon répertoire orthographique pour écrire – Cycle 3



ISBN : 978-2-7256-3657-3