

GS
CP

Mon
répertoire
orthographique
pour écrire

*Guide
explicatif*



Ce répertoire orthographique doit beaucoup aux options didactiques 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 du premier répertoire orthographique C.L.É.O. cycle 2 il y a déjà presque dix ans.

Merci aux enseignant-e-s qui ont participé à l'enquête préparatoire à la publication de ce répertoire.

Édition : Joëlle Gardette

Conception et réalisation maquette : Isabelle Vacher

Corrections : Bérengère de Rivoire

Photos : © IStock

© Éditions Retz, 2023





Présentation et principes de conception

« *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 vigilance orthographique n'est pas vraiment de sa responsabilité ? Ces pratiques contribuent à faire passer à l'arrière-plan une préoccupation qui pourtant occupe une place centrale à l'école : l'orthographe. Dangereuse ambivalence 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 la mémorisation de 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. C'est d'autant plus vrai pour des élèves non-lecteurs ou faibles lecteurs, ce qui est le cas des élèves de GS et de CP².

Pour les élèves de cet âge, inventer un outil le plus complet possible, sous un format compact mais permettant d'écrire efficacement a été un véritable défi. *Mon répertoire orthographique C.L.É.O. GS-CP* est une réponse, parmi d'autres, à cette problématique.

Si vous connaissez les *répertoires orthographiques C.L.É.O.* cycle 2 ou cycle 3, ou si vous utilisez *C.L.É.O. GS*, vous retrouverez des caractéristiques qui vous sont déjà familières :

- des codes couleur communs à toute la collection ;
- l'utilisation de polices de caractères permettant l'alignement exact des lettres, sur le plan vertical, dans les trois écritures (capitale, scripte, cursive) ;
- une organisation tenant compte de la classe grammaticale, mais aussi des catégories thématiques (par exemple, la catégorie des animaux est détaillée en de nombreuses sous-catégories : animaux de la ferme, animaux exotiques, animaux de compagnie, etc.).

Évidemment, les images ont ici une place centrale dans la recherche de mots. Elles ont été choisies pour

1. Pour approfondir cette question, voir : *Lecture-Écriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, André Ouzoulias, édition annotée et mise à jour par Antoine Fetet, Retz, 2022.

2. L'utilisation autonome d'un dictionnaire est bien sûr exclue à ce stade de la scolarité.

leur caractère de lisibilité immédiate (le plus souvent sur fond blanc pour faciliter leur lecture), en évitant au maximum les ambiguïtés.

Grâce au système de bandeaux de couleur associés aux pictogrammes en haut de page, l'élève trouve la page recherchée dans un temps acceptable. Bien sûr, plus la familiarité avec cet outil sera grande, plus les élèves trouveront rapidement les mots qu'ils souhaitent écrire.

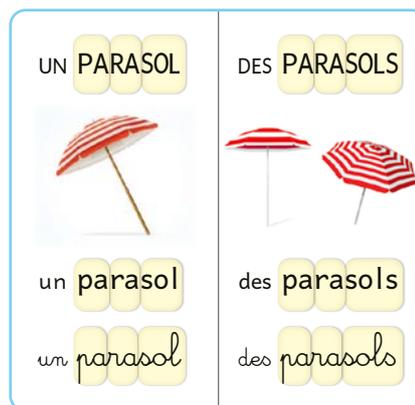
Les mots variables (noms, adjectifs, verbes) sont donnés le plus souvent sous deux formes, singulier et pluriel. Pour les verbes, c'est la troisième personne du présent qui a été choisie, sauf pour la page des consignes scolaires, où l'impératif s'imposait, et pour les verbes permettant d'écrire des recettes, qui sont à l'infinitif.

En outre, certaines pages offrent les variantes entre masculin et féminin (noms de métiers, adjectifs, etc.).

Nous avons considéré qu'il était essentiel de confronter les élèves d'emblée avec les variations en genre et en nombre. C'est une première forme de réflexion grammaticale permettant d'activer, en tout début d'apprentissage, une forme de vigilance orthographique. Par exemple : « *Dans la phrase que je veux écrire, y a-t-il une seule personne ou plusieurs ? S'agit-il d'un homme ou d'une femme ?* »

Une autre aide à l'écriture est apportée sous la forme de la présence, discrète, de cadres délimitant

les syllabes. Ces cadres permettent à l'apprenti scribe de mieux organiser les étapes de travail pour la copie du mot à écrire. Ils permettent également l'activation d'association en mémoire de syllabes déjà rencontrées dans d'autres mots :



« Pour écrire *parasol*, il y a trois syllabes : **PA**, comme dans **PAPA**, **RA**, comme dans **RADIS**, et **SOL**. »

Après cette réflexion préliminaire, l'élève peut écrire, presque sans aller-retour entre le répertoire et sa feuille, au moins les deux premières syllabes du mot **PARASOL**. Il active à la fois sa mémoire à court terme (ordre des syllabes, mémorisation de la forme écrite des syllabes) et sa mémoire à long terme (récupération en mémoire, par analogie, de mots ayant des traits communs avec le nouveau mot à écrire). Ce type d'activité favorise l'assimilation solide et sûre de l'orthographe.



Activités

de prise en main du répertoire par les élèves

Il est préférable que chaque élève ait son exemplaire, et qu'il soit très facilement accessible à tout moment de la journée.

1 Feuilletage du répertoire

Faire observer son organisation thématique :

- animaux ;
- puis plantes et fleurs, aliments ;
- puis pages consacrées aux personnes et aux personnages ;
- puis thématiques liées aux différents espaces de vie de l'élève, à ses activités quotidiennes, aux temps forts de l'année ;
- puis pages consacrées aux verbes, que l'on peut présenter comme les mots qui permettent d'écrire « tout ce qu'on peut faire » ;
- enfin pages dédiées aux adjectifs, aux prépositions spatiales et aux nombres.

2 Chasse aux mots

Jouer à la chasse aux mots : « Où va-t-on trouver le mot **tigre** ? le mot **[il] court** ? le mot **chambre** ? le mot **triangle** ? etc. »

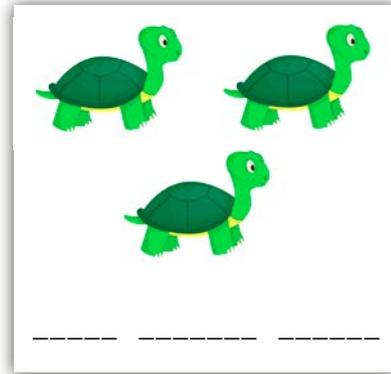
3 Copie de mots

Faire écrire sur l'ardoise un mot recherché : « Trouvez le mot **poules** ; écrivez-le. Mais attention, il y a plusieurs poules. Choisissez la bonne forme ! Trouvez l'adjectif **contentes**. Mais attention, il y a plusieurs filles qui sont contentes. Choisissez la bonne forme ! »

4 Écriture de groupes nominaux

Faire écrire des groupes nominaux : **quatre chevaux blancs, un nuage gris, cinq petits lutins...** Ici, il convient de guider l'activité des élèves pour qu'ils trouvent successivement les pages utiles, puis, à l'intérieur de chaque page, le mot recherché, ainsi que sa forme, s'il s'agit de mots

variables. Vous pouvez organiser des ateliers autonomes à l'aide d'images de ce type :



Les traits sous l'image indiquent qu'il y a trois mots à écrire, ici : **trois tortues vertes**.

5 Je dessine pour montrer que j'ai compris

Quand les élèves deviennent lecteurs, habituellement au CP (mais parfois en fin de GS), préparer des étiquettes avec des groupes nominaux : **un cheval blanc, deux petites maisons, un éléphant énervé**, etc.

Les élèves doivent rechercher dans leur répertoire les mots écrits, puis dessiner ce qui est écrit pour prouver leur bonne compréhension.

6 Écrire une phrase à partir d'une image

Il est possible, par la suite, de faire écrire de courtes phrases, au moyen d'images représentant une action simple, par exemple :



Le poussin mange un ver de terre.

(NB : Selon leur avancement dans l'apprentissage du geste d'écriture, vos élèves écriront en capitale, en scripte ou en cursive.)



Le petit garçon dessine une maison.

Peu à peu, vous introduirez des mots au pluriel ou au féminin, de manière à ce que les élèves activent systématiquement leur vigilance orthographique. La présence de deux formes côte à côte dans le répertoire (singulier/pluriel ou masculin/féminin) doit déclencher une réflexion menant au choix de la forme à utiliser : « Y en a-t-il un-e seul-e ou plusieurs ? Est-ce un garçon/homme ou une fille/femme ? »



Les enfants regardent la télé.



Les pompiers courent dans la rue.

Gardez à l'esprit que le pluriel verbal est beaucoup plus ardu à envisager pour les élèves. Les erreurs seront donc nécessairement plus nombreuses dans cette classe grammaticale.

7 Écrire « pour de vrai »

La raison d'être de ce répertoire est de favoriser l'autonomie des élèves dans leurs premières productions d'écrit, tout en permettant, autant que faire se peut, qu'ils commettent le moins d'erreurs orthographiques possible.

Pour autant, un répertoire illustré se limite nécessairement aux mots qu'il est possible d'associer à leur représentation imagée. Les mots-outils, les noms abstraits, les verbes autres que les verbes d'action en sont nécessairement exclus. Cela n'empêche pas d'organiser dans votre classe de nombreux moments d'écriture. Le répertoire en sera l'outil principal, accompagné d'autres ressources et stratégies.

Dès qu'une familiarité suffisante sera créée avec le répertoire, ce sera à l'élève d'imaginer la phrase (ou, plus tard, le petit texte) qu'il souhaite écrire. Imaginons que Léa vous dise : « *Ben moi, à la piscine, j'aime bien y aller, avec papa et maman !* » La première phase de travail sera de reformuler la phrase de manière à préparer sa « traduction » à l'écrit. Vous l'y aiderez autant que nécessaire : « *J'aime bien aller à la piscine avec papa et maman.* »

Ensuite, vous pourrez commencer à écrire vous-même ce que vous estimez hors de portée de Léa à ce stade de son entrée dans l'écrit, par exemple :

J'aime bien aller à la _____
avec _____ et _____.³

Léa cherchera **piscine**, **papa** et **maman** dans son répertoire.

Mais il est tout à fait possible que la tournure **j'aime bien** ait déjà été rencontrée au cours de l'année, de même que les mots-outils **à**, **la**, **avec**, **et**... Dans ce cas, vous guiderez Léa vers d'autres ressources (cahier de vie, affiche, titre d'album, page de manuel de lecture, etc.).

La structure de la phrase à écrire prendra cette forme :

_____ ' _____ bien _____

(NB : Notez que chaque trait est approximativement de la longueur du mot à écrire.)

3. En proposant une structure de phrase en capitale, en scripte ou en cursive selon le cas.

Assurez-vous que Léa est en mesure de pointer du doigt chaque trait en prononçant le mot à écrire. Si ce n'est pas le cas, vous augmenterez le nombre de mots que vous écrirez vous-même, par exemple :

J' _____ bien _____ à la _____
 _____ et _____.

Même pour un texte réduit à une seule phrase, ne sous-estimez pas la charge de travail de cette élève. Il sera sans doute nécessaire de rappeler à haute voix et à plusieurs reprises quelle est la phrase exacte en cours de rédaction, et d'orienter Léa vers les outils ou ressources nécessaires. Pour les élèves les moins habiles, il est souvent utile de faire illustrer la phrase **avant** de l'écrire. Cela permet aussi de gérer les différences de rythme et de mieux répartir le temps disponible pour chaque élève : les plus habiles commencent par écrire, puis illustrent leur phrase ou petit texte. Pour les élèves les plus fragiles, c'est dans l'ordre inverse.

Il y a sans doute bien d'autres manières d'utiliser ce répertoire !

N'hésitez pas à mutualiser les ressources que vous pourriez créer : les groupes Facebook « Le monde de C.L.É.O. » et « C.L.É.O. GS » pourront accueillir vos idées et vos pistes de travail. Vous y trouverez également le soutien de la communauté des utilisateurs de C.L.É.O.

Pour aider les élèves à focaliser leur attention, vous pouvez télécharger sur le site compagnon des caches (à imprimer, plastifier puis évider) permettant d'isoler un mot sur la page.



Dans la même collection

