

**Comment conduire
les élèves à comprendre
le fonctionnement
de la langue pour mieux
lire et écrire ?**

L'enfant a acquis, depuis sa naissance, de nombreuses connaissances implicites sur le fonctionnement de la langue. La réception d'une quantité importante d'énoncés, relevant tant du champ de l'oral que de celui de l'écrit, lui permet de comprendre des phrases relativement complexes. Ainsi, un élève de l'école maternelle est-il capable de comprendre sans difficulté, et souvent de formuler, dans l'ordre, des énoncés comprenant de nombreux pronoms personnels. S'agissant de la langue française, la difficulté provient souvent de la grande asymétrie qui existe entre la lecture (la réception), plus facile, et l'écriture (la production).

Le professeur accordera la place qui leur revient aux séances de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire. Par ailleurs, il organisera des révisions systématiques en privilégiant des synthèses structurées des notions (graphèmes complexes, différentes valeurs d'une lettre). Une évaluation précise de la maîtrise du langage oral, en émission et en réception, du point de vue lexical et syntaxique, pour chaque élève, permettra une planification des enseignements. Le travail d'équipe, appuyé sur les attendus de fin de CE1 et les repères annuels de progression du cycle 2, garantira la continuité des apprentissages.

La grammaire

L'étude de la grammaire constitue un important saut qualitatif dans le rapport à la langue. L'élève passe d'une utilisation simple du langage à la compréhension explicite de son fonctionnement interne. Il doit se placer au-dessus de l'échange en cours et, progressivement, acquérir une posture métacognitive.

L'enseignement de l'orthographe grammaticale correspond, au CE1, à une première institutionnalisation et à la maîtrise des régularités de base : la marque des accords simples, en genre et en nombre, dans le groupe nominal ainsi que dans la phrase, s'agissant des formes verbales les plus fréquentes. Ces morphogrammes grammaticaux (essentiellement des terminaisons) ont été en grande partie repérés et identifiés

93 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

au CP, en particulier en observant le rôle de certaines lettres muettes (un grand vélo, une grande bicyclette) et ont donné lieu à de premières formalisations. Au cours du CE1, on s'attachera à dégager systématiquement les règles en s'appuyant sur la connaissance progressive des principales classes grammaticales, mais aussi à apprendre à les mettre en application au cours de situations d'écriture et de lecture.

La leçon de **vocabulaire** permet aux élèves de découvrir des mots, leur sens, éventuellement leur histoire. Le travail dans les différents domaines d'enseignement et la lecture de textes variés permettront, grâce au guidage du professeur, l'acquisition de mots nouveaux ainsi que la rencontre avec d'autres mots dans des contextes différents permettant de mieux appréhender leur sens ou encore d'en explorer des sens différents. Les mots constituant les objets d'étude seront étudiés et mémorisés au sein de réseaux lexicaux contextualisés. L'enseignement visera également la capacité des élèves à **comprendre seuls des mots nouveaux** en transposant les connaissances liées aux relations entre les mots.

En ce qui concerne l'**orthographe lexicale**, dans la suite du travail du CP et comme l'a montré le chapitre 1, les correspondances graphèmes-phonèmes continueront à être étudiées dans leurs composantes les plus complexes, comme les valeurs de certaines lettres (s, c, etc.), les graphèmes complexes ou relevant de règles orthographiques (an/am, on/om, etc.), qui donneront lieu à un apprentissage organisé et à une structuration des règles. En lien avec l'enseignement du vocabulaire, les élèves continueront à s'appuyer sur les formes des mots et les analogies constatées pour les lire rapidement, les comprendre, les écrire et en mémoriser la forme orthographique.

Un enseignement effectif et explicite de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire

Un enseignement programmé et organisé

Au CE1, l'enseignement des différentes composantes de l'étude de la langue est **rigoureusement programmé sur l'année et organisé en séquences d'apprentissage**, constituées de leçons structurées débouchant sur **des acquisitions effectives et évaluées**. L'emploi du temps de la classe fait clairement apparaître cette organisation en ménageant des plages horaires suffisamment longues pour les leçons, laissant assez de temps pour dérouler les modalités d'apprentissage détaillées ci-dessous et des plages plus réduites pour les moments d'automatisation, de répétition, d'entraînement.

Les moments consacrés aux activités spécifiques de lecture et d'écriture intégreront également des phases de réinvestissement des notions apprises lors des leçons. C'est aussi à cette occasion que l'on explicitera, en situation, la raison d'être de l'étude

de la langue, les services qu'elle rend dans la maîtrise de la compréhension et de la rédaction. L'emploi du temps disponible sur Éduscol donne un exemple d'organisation temporelle de l'enseignement de l'étude de la langue sur la semaine²⁰.

Au moins trois heures par semaine seront consacrées à un enseignement structuré de la langue. Il visera une construction progressive des éléments fondamentaux constituant la mécanique de la langue, ce qui exclut leur découverte, hasardeuse, au gré des textes servant de support de lecture aux élèves.

Une pédagogie explicite

Il est primordial que les élèves sachent, avant même que la leçon ne commence, l'utilité de ce qu'ils vont apprendre. Les élèves qui réussissent le mieux sont souvent ceux qui arrivent en classe avec une représentation claire, bien qu'incomplète, de ce qui est attendu d'eux. Ainsi, en ce qui concerne l'étude de la langue, le professeur veillera à ce que chaque notion étudiée, chaque compétence développée, trouve sa justification concrète et illustrée au service de la lecture et de l'écriture. Cette explicitation de l'usage de ces normes grammaticales, de ces règles qui assurent le fonctionnement de la langue, pour bien comprendre et bien se faire comprendre, se fera à plusieurs niveaux.

Tout d'abord **au moment de la leçon**, en particulier lors des phases de mise en commun et d'institutionnalisation, on insistera sur les conséquences de la découverte sur la compréhension des phrases ou sur la manière dont on va pouvoir écrire des phrases, des textes. Des exemples pratiques illustreront cet aspect fonctionnel de l'enseignement.

Ensuite, **lors des moments de lecture ou de rédaction** figurant dans l'emploi du temps, il revient au professeur de faire en sorte que les élèves soient guidés dans la mise en pratique des éléments appris en grammaire, en conjugaison et en orthographe. Il ne suffit pas que les élèves aient leur cahier de références ouvert devant eux pour qu'ils en mettent spontanément en application le contenu, si clair soit-il. Il convient de proposer, régulièrement, par exemple sous forme d'ateliers, des activités au cours desquelles les élèves doivent :

- identifier la règle à appliquer, c'est-à-dire repérer le domaine concerné, le type de difficulté ou d'accord ;
- identifier, dans la phrase, les mots concernés par cette règle de fonctionnement, les relations possibles entre ces mots ;
- appliquer la règle : effectuer l'accord correspondant ou identifier le sujet ou le nom noyau d'un groupe nominal pour comprendre qui fait l'action, qui est remplacé par le pronom ;
- justifier, au cours d'un moment de mise en commun, les choix effectués en utilisant largement les représentations affichées ou projetées et en recourant à la langue orale. Le professeur invitera ses élèves à regarder « fonctionner » ce langage que l'on observe ensemble.

95 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

On ne peut raisonnablement attendre d'un élève de CE1 qu'il applique seul cette démarche dans toutes les situations de problèmes orthographiques ou grammaticaux. Il ne suffit pas d'enseigner et de faire apprendre des règles, encore faut-il en faire acquérir le mode d'emploi en situation. **Chaque leçon de lecture, chaque séance de rédaction, gagnera à intégrer une mise en œuvre guidée et pratique d'une notion de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire.** Le discours du professeur, en ce sens, doit être très clair lors des leçons, des exercices, des séances d'entraînement, dans le contenu des traces écrites.

La leçon de grammaire, d'orthographe

Au CE1, il est indispensable de concevoir des séances, des leçons dédiées à l'enseignement des notions et des compétences conformes aux attendus de fin d'année de CE1 ²¹.

Ces leçons s'inscriront dans les plages suffisamment longues définies dans l'emploi du temps de la classe. Les élèves en connaîtront précisément la teneur, l'intitulé, le domaine concerné (orthographe, conjugaison, grammaire, etc.) et les enjeux (savoir accorder le verbe avec son sujet dans tel ou tel cas, par exemple).

La démarche pédagogique aura tout intérêt à s'appuyer sur plusieurs phases, qu'il convient au professeur d'adapter à chaque notion à enseigner.

UNE PHASE D'OBSERVATION ET DE MANIPULATION

Il s'agit de construire un moment au cours duquel les élèves, individuellement ou en petits groupes, **observent un fait de langue sur un corpus de phrases ou de mots.**

Les élèves doivent être actifs. Il convient de se méfier des questionnements oraux (ou écrits) portant sur la notion que l'on veut enseigner et qui placent les élèves dans une situation artificielle. En général, peu d'élèves participent ; pour ceux qui répondent aux questions, soit ils connaissent la réponse et n'ont rien appris, soit ils ne la connaissent pas et ne peuvent la deviner : ils n'apprennent rien non plus.

Rendre les élèves actifs, c'est leur confier une tâche. Ils doivent classer, réécrire, surligner et recopier dans un tableau, « démonter des phrases » en groupes de mots, en mots, etc. C'est le fait qu'ils aient agi au cours de cette phase qui leur permettra d'être pleinement concernés par le moment de mise en commun.

Le corpus (de phrases, de mots) sur lequel la recherche s'effectue est crucial. Il doit en particulier :

- mettre en évidence les régularités du système de la langue : il ne doit pas comporter d'exceptions qui risqueraient de brouiller, à ce stade, la phase de recherche, de manipulation ;

²¹ — *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression*, note de service n° 2019-072 du 28 mai 2019, Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 29 mai 2019.

96 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

- **nourrir la phase de manipulation et la phase de mise en commun** : il est important que chaque groupe puisse participer à cette phase et que l'occurrence du fait de langue à découvrir soit suffisante pour ancrer l'observation chez les élèves ;
- **être porteur de sens** : les élèves doivent, au cours de la leçon, travailler non sur le sens de ce qu'ils ont lu, mais sur le fonctionnement même de la langue. Il faut donc que contexte de référence et vocabulaire soient familiers aux élèves ou explicités au préalable.

En fonction de la composition de sa classe, le professeur envisagera la modalité la plus adaptée en intégrant une **nécessaire différenciation pédagogique** : travail guidé/accompagné avec les élèves en difficulté, tâche adaptée ou réduite, support de réflexion différent.

UNE PHASE DE MISE EN COMMUN DES TRAVAUX

C'est au cours de cette phase que les apprentissages s'effectuent. Il s'agit, à partir des manipulations réalisées, de constater certains faits de langue, de les structurer et de les institutionnaliser. Il revient alors au professeur d'envisager un dispositif pour :

- **visualiser les résultats** obtenus par les différents groupes (que les manipulations soient pertinentes ou non) ;
- **verbaliser** ce que l'on constate, découvre. C'est le recours à la langue orale des élèves, appuyée sur les résultats des manipulations, qui permet de construire les connaissances. Ce dispositif devra prendre en compte la gestion des erreurs (quels groupes solliciter en premier), la place des interventions des élèves (recours à la justification, à l'argumentation) et verra souvent son efficacité améliorée par le recours au numérique (utilisation d'un tableau numérique par exemple).

C'est quand le professeur a acquis la certitude que tous les élèves ont constaté, formulé la notion découverte, que l'on peut la structurer. Cette phase est celle qui permet, en partant de constatations effectuées en classe à la suite de manipulations auxquelles chaque élève a participé, de comprendre la valeur universelle de ce que l'on a découvert.

La **trace écrite du cahier**, pour être efficace, devra rappeler certaines manipulations effectuées, indiquer clairement la règle, comporter des éléments qui expliquent ses enjeux en termes d'amélioration de la performance en lecture-compréhension et en écriture-rédaction, comporter des éléments explicites de mise en œuvre. Elle devra être illustrée d'exemples liés à la phase de recherche et **gagnera** à être enrichie d'exemples recherchés par les élèves eux-mêmes dans les textes qui leur sont familiers. Cette phase d'enrichissement pourra s'effectuer en temps différé, à l'occasion de rencontres effectuées en lecture ou en rédaction et ainsi **réaffirmer les relations entre les règles formelles et leur utilisation en situation**.

UNE PHASE DE CONSOLIDATION, DE MÉMORISATION ET D'AUTOMATISATION

Dans le cadre d'un enseignement structuré de l'étude de la langue, pour qu'une notion puisse être mobilisée ultérieurement par les élèves, il convient de faire suivre les leçons d'**activités systématiques d'entraînement visant à l'automatisation de la connaissance et de la mise en pratique des notions acquises**. Ces activités prendront place dans les plages courtes d'étude de la langue ménagées dans l'emploi du

97 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

temps de CE1 (exercices d'entraînement, d'automatisation), mais aussi à l'occasion des séances de lecture, de rédaction, de dictée (entraînement à la mise en œuvre en situation concrète d'écriture ou de lecture).

Les travaux de Stanislas Dehaene²², par exemple, insistent sur la qualité de l'attention de l'élève et de l'emploi de sa mémoire de travail. Cet aspect de la connaissance du fonctionnement cognitif nous incite à prendre la mesure des tâches multiples que doit gérer un élève en situation de rédaction, en particulier en ce qui concerne les aspects grammaticaux. On distingue, au minimum, face à une transcription : la connaissance de la règle concernée (savoirs), la capacité à la mettre en œuvre (savoir-faire) mais aussi la posture de vigilance par rapport à la manière d'encoder. Dans la phrase « *Les trois petits cochons s'avanc[e] sans peur vers le paysan.* », la marque de l'accord du verbe est noyée parmi de multiples autres problèmes orthographiques. Le problème du partage de l'attention entre toutes ces tâches trouvera, en partie, une réponse dans l'automatisation des deux premières : connaître la règle et la mettre en œuvre.

UNE PHASE D'ÉVALUATION

Située immédiatement à la suite de la leçon, la phase d'évaluation permet d'apprécier l'efficacité du moment d'apprentissage. C'est un moyen précieux d'ajustement des pratiques professionnelles au contexte de la classe. Elle pourra être orale, si elle concerne suffisamment d'élèves, mais devra être rapide quelles que soient les modalités choisies.

Située à un temps différé, elle permettra d'évaluer :

- la qualité de mémorisation des élèves ;
- la capacité des élèves à appliquer la notion dans des situations simples ;
- la capacité des élèves à mobiliser la notion et à la mettre en œuvre en situation de lecture et d'écriture.

La dictée

Pour acquérir l'orthographe, il ne suffit pas de connaître les règles qui sous-tendent le langage écrit. Il faut aussi être en capacité d'en automatiser l'usage. L'automatisation des règles d'usage de la langue s'effectue grâce à une stimulation active et régulière, ce qui contribue à la création et au développement de circuits qui automatisent le traitement de l'information et permettent d'utiliser de plus en plus rapidement les données mises en mémoire. Tout au long de l'apprentissage, il doit être fait appel aux mêmes techniques d'entraînement et de réflexion, car la répétition de leur usage, *a fortiori* chez de jeunes enfants, structure et développe l'activité neuronale. **La fréquence et la régularité de l'entraînement, avec la dictée quotidienne, garantissant l'acquisition d'automatismes.**

²² — Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.

« En orthographe, la mise en place de la catégorisation passe par la nécessité, pour identifier chaque mot, de l'analyser en se posant toute une série de questions qui permettent de mettre en évidence sa nature, son genre, son nombre, sa fonction dans la phrase, etc. Si on veut que ce mécanisme devienne très performant, il faut que les questions posées le soient toujours sous une forme identique, afin que le cerveau se retrouve à chaque fois dans les conditions qui ont laissé dans ses neurones les traces qui permettront l'installation de l'automatisme. C'est ce qui arrive au sujet qui maîtrise parfaitement l'orthographe. Il exécute ce travail de questionnement sur chaque mot qu'il écrit, le plus souvent sans s'en rendre compte (...). Une pédagogie optimisée de l'orthographe doit donc mettre le sujet qui apprend en situation d'acquérir des automatismes (...). »

Ghislaine Wettstein Badour, *J'aide mon enfant à bien parler, bien lire, bien écrire*, Eyrolles, deuxième édition, 2014.

Le rôle de la dictée dans les acquisitions

La dictée, dans ses différentes modalités, offre aux élèves l'occasion de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription du texte qui leur est dicté. Cet exercice permet de travailler des compétences précises qui peuvent être identifiées, sériées, et annoncées par le professeur :

LA MAÎTRISE DES CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES

Comme l'a montré le chapitre 1, au CE1, la maîtrise des relations entre l'oral et l'écrit, en lien avec la lecture, doit être renforcée. Les erreurs concernant les correspondances graphèmes-phonèmes sont encore fréquentes en début d'année. La dictée quotidienne des premières semaines porte essentiellement sur les syllabes et les mots contenant une, puis deux syllabes. En début d'année, la stratégie pour écrire sous la dictée, enseignée très explicitement, constitue le meilleur moyen pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et à faire établir les liens qui unissent les sons aux graphismes.

La révision des graphèmes complexes requiert des séances structurées, en lien avec l'entraînement en lecture orale. Des séances régulières (tous les jours en période 1, puis trois fois par semaine en périodes 2, 3, 4, et deux fois par semaine en période 5) renforcent les habiletés de décodage. Les gammes de lecture sur les murs de syllabes et les dictées de syllabes sont au cœur de ces révisions. Au CE1, la séance de révision des graphèmes suit une programmation rigoureuse. On organisera la révision de tous les graphèmes complexes, en lecture et en écriture ; on invitera l'élève à se centrer sur la valeur sonore de certaines lettres en fonction de leur voisinage pour effectuer un choix pertinent, et sur la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit : an/am, en/em, on/om, in/im²³.

L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

La dictée repose sur la mémorisation, la restitution et l'automatisation. Elle contribue à la maîtrise de l'orthographe lexicale.

Au CE1, les élèves réactivent le capital construit au CP et l'enrichissent progressivement par des activités de tri, de classement et de catégorisation. Les corpus de mots

constituent une base d'outils individuels ou collectifs que les élèves mobilisent à l'écrit. Ces corpus (mots de la même famille, mots reliés par des analogies morphologiques) méritent un traitement préalable en séance de vocabulaire avant d'être mémorisés.

Au CE1, l'élève approfondit sa connaissance du rôle des lettres muettes (règles d'accord, étymologie, morphologie). De nombreux mots dans la langue française se terminent par une consonne qui ne se prononce pas (14 consonnes peuvent être muettes : b-c-d-f-g-h-l-p-r-s-t-(nt)-w-x-z). La plupart des lettres muettes terminent des noms, des adjectifs de genre masculin, des adverbes. Elles indiquent le rapport orthographique d'un mot avec les mots de la même famille (gros/grosse ; un prêt/prêter ; un dos, dossier ; un berger/une bergère, la bergerie ; plomb/plomber).

L'acquisition de l'orthographe lexicale des mots s'appuie nécessairement sur la mémorisation de l'orthographe d'un lexique fréquent (vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires, vocabulaire de l'univers familier à l'élève – maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments).

L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

L'enseignement des accords en genre et en nombre se fait dès le CP. C'est par un enseignement explicite de la **morphologie flexionnelle**, dans le cadre d'une progression associant des enseignements grammaticaux (accords en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des verbes, marques de temps et de conjugaison) que les élèves pourront améliorer leurs compétences²⁴. L'observation du fonctionnement du verbe et la maîtrise de certaines formes permet à l'élève, au terme du cours élémentaire, d'orthographier correctement les formes verbales au présent, à l'imparfait, au passé composé et au futur des verbes être et avoir, de ceux du 1^{er} groupe et de quelques verbes du 3^e groupe (cf. *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression*).

La mémorisation des règles d'usage de la langue écrite s'effectue au prix d'une rationalisation qui les rend compréhensibles. Pour que les élèves y parviennent, les professeurs rendent explicites les démarches ayant trait à la sensibilisation, au repérage et à la compréhension des accords sujet/verbe et des accords au sein du groupe nominal²⁵. À la fin du CE1, l'élève comprend le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase et la notion de chaîne d'accords pour article/nom/adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Il est en mesure de réaliser des accords en genre et en nombre dans le groupe nominal (adjectif, nom, adjectif). Il réalise des transformations orales et écrites de phrases simples (temps, personne), caractérise les changements au sein de ces phrases. Il énonce quelques règles. Il établit des relations entre verbe et pronom sujet (genre et nombre). Il mémorise quelques formes verbales et les orthographie en situation de dictée.

²⁴ — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Enseigner la morphologie dérivationnelle et flexionnelle pour mieux comprendre et mieux écrire » dans *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

²⁵ — À ce sujet, on pourra consulter les ouvrages suivants : Catherine Brissaud, Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier 2011. Françoise Drouard, *Un projet pour enseigner l'orthographe*, Delagrave, 2009.

Quels types de dictée ?

À l'école élémentaire, trois modalités cohabitent :

- la dictée comme support d'une situation d'apprentissage ;
- la dictée comme support d'entraînement ;
- la dictée comme support d'une évaluation des acquis en orthographe lexicale et grammaticale.

L'une ne doit pas s'exercer au détriment de l'autre. Il convient de varier les types de dictées et de faire alterner des séances courtes et ritualisées, et des séances plus longues au cours desquelles les élèves réfléchissent à la façon d'écrire les mots. Chaque type de dictée a donc sa place tout au long de l'année.

LA DICTÉE SUPPORT D'APPRENTISSAGE

- La dictée à choix multiples permet de récupérer en mémoire une forme qui y était stockée mais qui n'était pas accessible et de réfléchir sur les règles du langage écrit.

On donne à choisir entre deux ou trois formes d'un mot qui existent ; l'exercice porte sur l'orthographe lexicale (seau ; sot ; saut) mais aussi sur l'orthographe grammaticale (élève ; élèves ; élèvent). Les élèves sont invités à justifier leurs réponses en mobilisant leurs connaissances.

- La dictée négociée suscite un engagement actif de l'élève qui doit mobiliser ses connaissances et justifier ses choix en s'appuyant sur les règles. La dimension collective de l'exercice vise à mutualiser les connaissances orthographiques, et faire se confronter les représentations du fonctionnement de la langue. Au CE1, il est préférable de la réserver aux périodes 3, 4, 5 car l'exercice est assez long et les élèves doivent être rompus aux travaux de groupes.

Le professeur dicte un texte de trois phrases puis relit le texte.

Les élèves, par groupes de deux, confrontent leurs écrits et se mettent d'accord après négociation sur la réécriture d'un seul texte sur une grande feuille. Ils peuvent utiliser tous les référents nécessaires.

Lors de la mise en commun, tous les travaux de groupe sont affichés et soumis à l'ensemble de la classe, qui doit s'entendre sur une proposition.

Le professeur recopie au tableau, au fil de la « négociation graphique », le texte.

- La dictée dialoguée permet de réfléchir sur les particularités lexicales ou grammaticales. Le professeur lit un texte, le dicte et le relit. Un élève peut faire part de ses incertitudes concernant l'orthographe d'un mot. Celui-ci reçoit de l'aide de ses pairs ou du professeur avec des indices qui seront une aide à la décision. Les élèves ne lui donnent pas directement les réponses ; ils sont invités à le mettre sur la voie en le faisant réfléchir.

Le temps consacré aux échanges entre élèves doit être structuré. Trop long, il démobilise les élèves ; trop court, il ne permet pas une réflexion en profondeur. Il doit donner lieu à une phase d'institutionnalisation du savoir. Les corpus étudiés sont soigneusement archivés pour une utilisation ultérieure.

LA DICTÉE SUPPORT D'ENTRAÎNEMENT RITUALISÉ

- Pour la dictée de syllabes et de mots, le cahier est préférable à l'ardoise car il garde trace des erreurs et des réussites. La dictée de syllabes s'avère encore indispensable en début de CE1. Tous les élèves ne maîtrisent pas encore bien les correspondances graphèmes-phonèmes régulières les plus fréquentes ; certains ignorent les graphèmes fréquents ayant plus d'une lettre (ou, oi, om) ; ils ont des difficultés à encoder des mots réguliers avec plusieurs syllabes et confondent encore des mots contenant des phonèmes proches (/p/-/t/, /t/-/d/, /f/-/s/, /f/-/v/, /s/-/z/, etc.) ; ils ont des difficultés pour écrire certains types de syllabes (bra/bar, loin/lion).

La dictée nécessite un enseignement explicite de la part du professeur. La dictée de syllabes requiert de faire identifier les phonèmes concernés dans les syllabes dictées. Écrire sous la dictée les syllabes, puis des mots réguliers fait l'objet d'un apprentissage progressif. Pour la dictée de mots, la longueur de l'exercice varie selon la période de l'année (de 4 à 10 mots). Dans le cadre de la différenciation, on pourra proposer une liste écourtée ou des mots à trous pour les élèves les plus fragiles. Un « puzzle de syllabes » pourra tenir lieu de dictée pour les élèves davantage en difficultés.

La dictée selon le procédé Lamartinière (sur ardoise) est un dispositif d'évaluation formative et non une situation d'apprentissage. Ce dispositif masque la procédure adoptée par l'élève pour écrire ; elle place les élèves en difficulté dans l'inconfort en raison du tempo imposé, génère du stress et même, parfois, de la compétition entre les élèves. Le professeur n'a pas le temps de bien identifier les erreurs de chacun et, surtout, la trace de l'erreur est effacée.

En début d'année, il est nécessaire de poursuivre les apprentissages du CP. Pour les exercices d'encodage, les élèves doivent bien comprendre la segmentation du mot en syllabes afin d'écrire sans erreur. **L'encodage doit être travaillé tous les jours pour s'entraîner et corriger collectivement, pour suivre individuellement et remédier aux difficultés de certains.** Il est nécessaire d'accorder le droit à plusieurs essais (seuls ou à plusieurs) et de viser autant la correction du point de vue des correspondances graphèmes-phonèmes que la correction orthographique.

- L'autodictée vise la restitution par écrit d'une ou plusieurs phrases mémorisées. Elle exige de l'élève une attention soutenue et permet d'apprendre à reconstruire la phrase par écrit de manière logique et ordonnée, et d'exercer sa mémoire orthographique. Le texte doit être préparé en classe afin de sensibiliser l'élève aux points de vigilance. La préparation de l'exercice nécessite préalablement un découpage par groupe de sens pour favoriser la mémorisation. Puis, ce texte sera appris en classe et restitué individuellement. Ce dispositif améliore la mémorisation des formes verbales et a un impact positif sur la mémorisation des mots invariables, des mots fréquents, des formes verbales logographiques (« c'est », « s'est », « elles sont », « il y a », etc.).

Une progression est de rigueur. En début d'année, l'exercice portera sur une phrase simple (article, nom, verbe) puis sur une phrase avec des groupes nominaux enrichis, puis sur une phrase avec des groupes nominaux enrichis et des compléments. On pourra proposer deux ou trois phrases en fin d'année.

102 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

- Le principe de la **phrase du jour** est celui d'une phrase dictée et déclinée sur une semaine (phrase courte pouvant comporter un mot difficile) et dont un élément change chaque jour. Elle permet de traiter un problème particulier de manière ritualisée pour engendrer des automatismes ; elle favorise la révision de l'orthographe lexicale (réécrire plusieurs jours de suite un mot difficile ou invariable) et invite les élèves à mobiliser leurs connaissances sur la langue écrite pour justifier leurs propositions.

UN EXEMPLE DE PROGRESSION

L'exemple ci-dessous montre l'importance d'une progression spiralaire qui permet les rétroactions sur l'orthographe lexicale et grammaticale.

Emma dessine une tête.

Emma dessine une grosse tête.

Emma dessine une grosse tête de clown avec des oreilles.

Emma et Lucie dessinent des têtes de clown.

Emma et Lucie dessinent des têtes de clown avec des oreilles.

Emma et Lucie dessinent des oreilles rouges et un nez énorme.

Emma et Lucie dessinent des têtes de clown énormes et amusantes.

La démarche

Le professeur lit à haute voix la phrase ou le petit texte de dictée, la fait reformuler par les élèves, s'assure que tous ont compris le vocabulaire et le contexte de la phrase. Pendant la dictée, il relève les productions des élèves observées sur les cahiers. Puis il recopie au tableau les différentes propositions orthographiques des élèves, sans valider la bonne réponse.

Les élèves en grande difficulté travaillent différemment mais sur le même texte de façon à pouvoir participer aux échanges oraux (exemple : « texte à trous » ou « puzzle de mots » pour reconstituer la phrase)

Erreurs relevées et recopiées au tableau

| | | | | | |
|------|-----------|-----|-------|----|--------|
| Emma | dessine | une | taite | de | clone |
| emma | desine | | tèt | | cloune |
| | déssine | | tête | | clowe |
| | dèsin | | tête | | clown |
| | dessinent | | | | |

Le professeur organise un échange collectif afin que le groupe se mette d'accord sur l'orthographe correcte de chaque mot. Il demande aux élèves de supprimer les propositions erronées et de justifier leur réponse en mobilisant leurs connaissances de la langue. Les élèves sont invités à prendre appui sur les outils à leur disposition (affichages didactiques, cahiers de référence). Tous les élèves sont sollicités,

103 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

L même ceux qui ont travaillé sur un exercice différencié. Il est essentiel, lors des échanges, de s'abstenir d'interroger d'emblée les élèves les plus performants et de laisser émerger les représentations erronées. La correction individuelle, qui peut être différée, nécessite la présence attentive du professeur. Les mots rencontrés viennent enrichir les listes analogiques de la classe.

LES DICTÉES POUR ÉVALUER²⁶

- La dictée test (de syllabes, puis de mots, puis phrases) ne comporte aucune difficulté que les élèves ne pourraient surmonter avec les acquis de la classe. Les élèves ne sont pas évalués sur des éléments qu'ils n'ont pas étudiés. La longueur et la difficulté varient selon la période de l'année.
- La dictée à trous oriente l'évaluation sur une particularité orthographique en évitant tout parasitage. La dictée porte alors sur un texte lacunaire que l'élève doit compléter.
- La fausse dictée (ou dictée piégée) a pour objectif de fixer l'attention des élèves sur des points précis, en ne ciblant que ce qui a été étudié. Une dictée contenant quelques fautes portant sur des notions qui viennent d'être étudiées est proposée. Le professeur avertit les élèves de la nature des fautes mais ne leur indique pas explicitement où elles se situent.
- La dictée segmentée est une dictée où le texte est tronçonné en plusieurs segments plus ou moins courts. Chaque segment écrit sans erreur permet de gagner 1 point. S'il y a une ou plusieurs erreurs dans le segment, on ne gagne pas de point. Les segments sans erreur sont comptabilisés.

Entraîner les élèves à la dictée

APPRENDRE À L'ÉLÈVE À MÉMORISER LES MOTS

La mémorisation de mots s'avère indispensable car elle fait gagner beaucoup de temps à l'élève : elle lui permet de dépasser l'encodage des mots et d'accéder directement à leur orthographe²⁷. Dans le langage commun, apprendre par cœur renvoie à ce qui s'apparente à la mémoire explicite à long terme. Pour ce qui est de l'orthographe, les **mémoires visuelle** (observation des éléments constitutions du mot, puis image mentale), **auditive** (subvocalisation) et **kinesthésique** (mémoire du geste d'écriture) doivent être sollicités conjointement. L'épellation sans le modèle sous les yeux, l'écriture réitérée d'un même mot, participent à leur mémorisation.

Il est nécessaire, pour favoriser la mémorisation, d'associer l'élève à l'**élaboration de listes analogiques** qui rapprochent des mots et les classent en fonction des relations graphèmes-phonèmes. Elles sont utilisables en orthographe lexicale comme en orthographe

²⁶ — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Savoir écrire » dans *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

²⁷ — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Évaluer les acquis en maîtrise de la langue par la dictée » de ce guide, page 113.

grammaticale. En orthographe lexicale, on réalise des listes analogiques, dès le CE1, pour reprendre les correspondances graphèmes-phonèmes, non pas en donnant toutes les manières d'orthographier un même phonème, mais au contraire en mettant ensemble uniquement les mots qui partagent la même correspondance (exemples : liste 1 - *maison* : mais, la paix, un raisonnement, la craie, une saison, du raisin, etc. ; liste 2 - *fête* : une bête, être, une forêt, prêter, etc.). L'élève travaille aussi en lien avec le vocabulaire pour faire des listes de mots commençant par le même préfixe ou se terminant par le même suffixe. Le professeur fait également collecter des exemples de mots ayant la même finale muette. Tout au long de l'année, les élèves réactivent le capital construit et l'enrichissent progressivement par des activités de tri, de classement et de catégorisation. Les corpus de mots constituent une base d'outils individuels ou collectifs. Un recours au cahier de références dont les contenus font écho aux affichages didactiques de la classe, pour le travail en autonomie, pour la révision des écrits, s'avère précieux.

La différenciation pour l'apprentissage de liste de mots au cours élémentaire s'avère nécessaire. La longueur de la liste de mots à apprendre variera selon les capacités de l'élève.

Une attention toute particulière sera accordée aux élèves qui, hors de l'école, ne disposent pas de conditions favorables pour mener à bien leurs apprentissages et réviser leurs leçons. La mémorisation des mots se fera en classe, dans le cadre d'un véritable apprentissage, soutenu par l'étayage individuel du professeur. Il essaiera de comprendre quelles stratégies les élèves utilisent pour tenter de mémoriser l'orthographe d'un mot, et leur proposera des stratégies adaptées. Les jeux qui facilitent la mémorisation orthographique²⁸ – mémorisation par association, par manipulation, par tri, par illustration (cartes mentales), par classement – auront ici toute leur place.

DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS POUR MÉMORISER LES MOTS

- Manipuler des lettres en plastique (par exemple des lettres mobiles) pour composer et recomposer les mots.
- Jeu du memory : écrire un mot sur deux cartes différentes ; retourner toutes les cartes à l'envers et essayer de retrouver des paires de mot en retournant deux cartes à chaque tour.
- Écrire les mots sur des cartes :
J'observe le mot sur la carte.
Je le lis.
Je l'épelle.
Je ferme les yeux et j'essaie de le voir dans ma tête.
Je vérifie à nouveau comment il s'écrit.
Je retourne la carte et je l'écris sur une feuille.
- Écrire les mots comme s'il s'agissait de marches d'escalier :
es
esca
escalier

28 — Béatrice Risso, *100 idées pour développer la mémoire des enfants : exercer la mémoire de travail, une clé pour la réussite scolaire*, Tom Pousse, 2013.

APPRENDRE À L'ÉLÈVE À CORRIGER SES ERREURS À L'AIDE D'OUTILS

Pour être pleinement efficace et bénéfique, la dictée ne sera pas corrigée en l'absence de l'élève. La correction des erreurs doit être un réel un temps d'apprentissage. Plus le retour est proche dans le temps de l'erreur, plus l'action corrective sera efficace et intégrée de manière pérenne.

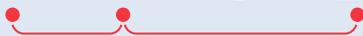
Pendant qu'il dicte le texte, le professeur circule parmi les élèves et attire leur attention sur leurs erreurs, ce qui a pour effet de réduire considérablement le nombre d'erreurs et de soutenir la concentration des élèves. Il relève les cahiers au terme de la dictée, souligne les erreurs mais s'abstient de les corriger. Il organise une séance de correction lors de laquelle l'élève est sollicité pour réfléchir à ses erreurs et y remédier. À titre d'exemple, on pourra envisager le dispositif suivant : le professeur relève les textes dictés des élèves les plus en difficulté et souligne chaque erreur. Pour d'autres élèves (niveau intermédiaire), il se contente d'indiquer par une croix en début de ligne que l'élève a fait une erreur. Pour les élèves les plus performants, il indique le nombre d'erreurs relevées dans le texte sans plus d'indications. Il revient à chacun de faire une relecture attentive du texte et de réfléchir aux flexions morphologiques à l'aide d'outils (cahiers de références), d'effectuer une première correction, puis de bénéficier de l'aide du professeur pour finaliser son travail.

Pour un élève en difficulté, qui ne maîtriserait pas encore les correspondances graphèmes-phonèmes, on pourra sélectionner quelques mots que l'élève sera en capacité de corriger, et corriger devant l'élève les autres erreurs de la dictée.

La correction collective, qui se déroule selon une modalité collective, pour toute la classe, n'est pas totalement efficace. Elle peut démobiliser les élèves performants qui s'ennuient, et n'aide pas vraiment les élèves qui ont des difficultés. Les interactions orales ne profitent généralement qu'aux élèves assurés. Les élèves ne parviennent pas toujours à repérer leurs erreurs et à les corriger avec le modèle sous les yeux. On préférera donc la « négociation graphique » à la correction collective pour traiter les erreurs relevées qui peuvent porter sur :

- les correspondances graphèmes-phonèmes. Le professeur conduit alors l'élève à s'interroger sur la valeur des lettres (cf. La valeur des lettres et l'exemple de carte mentale sur la lettre c ci-après) ;
- l'orthographe lexicale. L'élève se reporte aux listes de mots et aux affichages ;
- l'orthographe grammaticale (erreurs liées aux flexions du verbe, erreurs d'accord dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et le verbe). Les élèves utilisent le cahier de références et recherchent les chaînes d'accord²⁹ comme dans l'exemple ci-dessous :

Les enfants du village courent



Il est utile d'opérer avec les élèves une classification des erreurs. Le recours à cette classification doit devenir automatique pour amener les élèves à réfléchir sur leurs écrits. Les élèves devront utiliser les outils appropriés pour vérifier, corriger.

²⁹ — Se reporter aux balles d'accord dans l'ouvrage de Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2006.

EXEMPLES DE TYPOLOGIE DES ERREURS

POUR L'ÉLÈVE : UN EXEMPLE DE TYPOLOGIE DES ERREURS

Cet exemple est tiré de l'ouvrage de Jean-Paul Vaubourg³⁰ et s'accompagne d'un tableau qui reprend les types d'erreurs possibles et précise la stratégie que l'élève doit mettre en œuvre pour corriger son écrit :

- Erreur grammaticale : les mots doivent se mettre d'accord. Exemple : les chats *agile*.
- Erreur lexicale : erreur de dictionnaire. Exemple : *soufle*.
- Erreur de sons. Exemple : *boîte* pour *bête*.
- Erreur sur les mots homophones : les mots qui se prononcent de la même façon. Exemple : *mais* pour *met*.
- Erreur sur les mots mal découpés. Exemple : *au jourd'hui*

| Erreur de son | Erreur de dictionnaire | Les mots doivent se mettre d'accord | | Les mots qui se prononcent de la même façon | Les mots mal découpés |
|-----------------------|---|--|---|--|---|
| | | Erreur de conjugaison | Groupe nominal | | |
| je relis à voix basse | <ul style="list-style-type: none"> • pour trouver la fin d'un mot, je peux le mettre au féminin • je peux chercher des mots de la même famille • je peux chercher dans les dictionnaires (livre ou ordinateur), en pensant à toutes les façons d'écrire les sons | <ul style="list-style-type: none"> • Je trouve le verbe et son sujet • Je me dicte le verbe • Je cherche la terminaison d'après la personne | <ul style="list-style-type: none"> • je regarde les groupes nominaux • je cherche les chefs de groupe (masculin ou féminin, singulier ou pluriel) | je remplace (en regardant la liste si je ne la connais pas par cœur) | <ul style="list-style-type: none"> • j'essaie de reconnaître les mots que je connais • je fais attention aux liaisons |

Au CE1, on se limitera aux erreurs de sons, aux erreurs lexicales et grammaticales et aux erreurs d'accord dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et le verbe.

107 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

POUR LE PROFESSEUR : UNE GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

La linguiste Nina Catach a proposé un classement des erreurs orthographiques en différentes catégories. La grille ci-dessous est appuyée sur son ouvrage *L'Orthographe française*³¹.

ORTHOGRAPHE LEXICALE

| | |
|---|--|
| Erreur de calligraphie | ajout/absence de jambage : <u>mid</u> → nid lettres ambiguës : <u>sart</u> → sort |
| Erreur de segmentation | <u>loreille</u> → l'oreille |
| Erreur phonogrammique (transcription des sons) | |
| Oubli (erreur extra graphique) | oubli lettre ou syllabe : <u>maitenant</u> → maintenant |
| Discrimination auditive | <u>ajeter</u> → acheter |
| Altération de la valeur phonique des lettres | omission, adjonction, confusion, inversion : <u>gerre</u> → guerre |
| Erreur lexicale | |
| Logogrammes lexicaux | <u>pin</u> → pain |
| Lettres derivatives (morphogrammes) | marque du radical (<u>canart</u>) du préfixe ou suffixe (<u>rapidemant</u>) |
| Étymologiques | <u>sculteur</u> → sculpteur, <u>rume</u> → rhume |

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

| | |
|--|---|
| Idéogrammes | punctuation, majuscules, trait d'union, apostrophe |
| Morphologie (transcription des morphèmes) | |
| Logogrammes grammaticaux | ont/on, et/est, son/sont |
| Accord sujet-verbe | <u>ils</u> chantait |
| Marques d'accord dans le groupe nominal | les <u>petit</u> garçons |
| Marques du pluriel | les cheva <u>us</u> |
| Distinction infinitif-participe | il a apport <u>er</u> (apport <u>é</u>) des fleurs. |
| Morphologie verbale (erreurs de désinence) | il crit <u>.</u> |

³¹ — Nina Catach, *L'Orthographe française*, Nathan, 1980.

LA VALEUR DES LETTRES

Au moment du passage de l'oral à l'écrit, en situation de dictée notamment, les élèves interrogent la valeur des lettres. Il s'agit de faire du lien avec la valeur des lettres dans la lecture, au moment du passage de l'écrit à l'oral. La plupart des lettres de l'alphabet peuvent avoir chacune des cinq valeurs suivantes : valeur de base, de position, auxiliaire, zéro, valeur incluse dans un digramme.

VALEUR DE BASE

- Toutes les lettres ont une valeur de base. Exemple : c => [k], d => [d]...
- Plusieurs graphèmes ont les mêmes valeurs de base : v et w => [v], i et y => [i]
- C'est le son le plus courant que donne la lettre.

VALEUR DE POSITION

- « s » a pour valeur de position [z] dans vase, poison car entre deux voyelles.
- « s » a pour valeur de position [z] quand liaison : quels_amis.
- La valeur de position de certains graphèmes se recoupe : « c » de cinéma et « t » dans opération.

VALEUR AUXILIAIRE

- Sans être lui-même prononcé, le « u » de *guérir* influe sur la prononciation d'un groupe voisin.
- La valeur auxiliaire du « e » final est très importante car elle permet l'articulation des consonnes finales : *petit/petite*.
- La valeur auxiliaire des consonnes finales donne au « e » sa valeur de position : pied, poulet, nez, parler...
- Rôle du « e » et du « h » : contraint/contraient, tohu-bohu.
- Dans certains cas, un graphème avec une valeur de base peut aussi avoir une valeur auxiliaire : bec, mer, ver... les dernières consonnes avec leur valeur de base donnent la valeur auxiliaire [ɛ] au « e ».

VALEUR ZÉRO

- Graphème qui ne joue aucun rôle du point de vue phonogrammique : lettre muette dont la suppression ne modifie en rien l'oralisation :
 - À l'initiale : scinder, histoire, homme.
 - En fin de syllabe ou de mot : dévouement, doigt, instinct, foie, blond, corps, choux.
 - À l'intérieur : faon, affoler, pain, carré, homme.

VALEUR INCLUSE DANS UN DIGRAMME

Un graphème peut entrer en liaison avec un autre graphème pour créer un digramme. Exemple : chou : deux digrammes.

LA VALEUR DES LETTRES

| LETTRE | VALEUR DE BASE | VALEUR DE POSITION | VALEUR AUXILIAIRE | VALEUR ZÉRO | DIGRAMME |
|----------|--|---|--|---|--|
| A | Lapin [a] | | Américain Gain | Pain, levain, main | Au : épaule Ai : laine An : banc Am : ambulance Ay : saynète |
| B | Base [b] | | | Plomb | |
| C | Case, bec [k] | Cigare [s] | Exciter | Banc, accroc | Ch : cheval [ʃ] |
| D | Dame [d] | Valeur de position dans les liaisons : grand_idiot [t] | Pied Il sied | Addition, bond, renard | |
| E | Mesure | Nez, carnet, pied, steppe, belle, été... [ə] ou [ø] | Plongeon, petite, ils contraient (rôle anti- coagulant) | Amie, pie, dénoue- ment, ceinture, seau | Eu : heureux Ei : baleine En : vent Em : empêche Oe : oesophage Oe : moelle Oê : poêle Ey : bey |
| F | Fourmi, fou [f] | | Effeuille | Affreux, souffle | |
| G | Gardien [g] | Girafe, genou [ʒ] | | Doigt, poing | Gn : vigne, cigogne |
| H | Pas de pho- nème h. Repère visuel : Hauteur/ auteur, Hêtre/ être | | Bahut, cahier (rôle anti- coagulant), chiroman- cie, ghetto | Thé, théâtre, homme, heure | Ch : chaise Ph : éléphant |

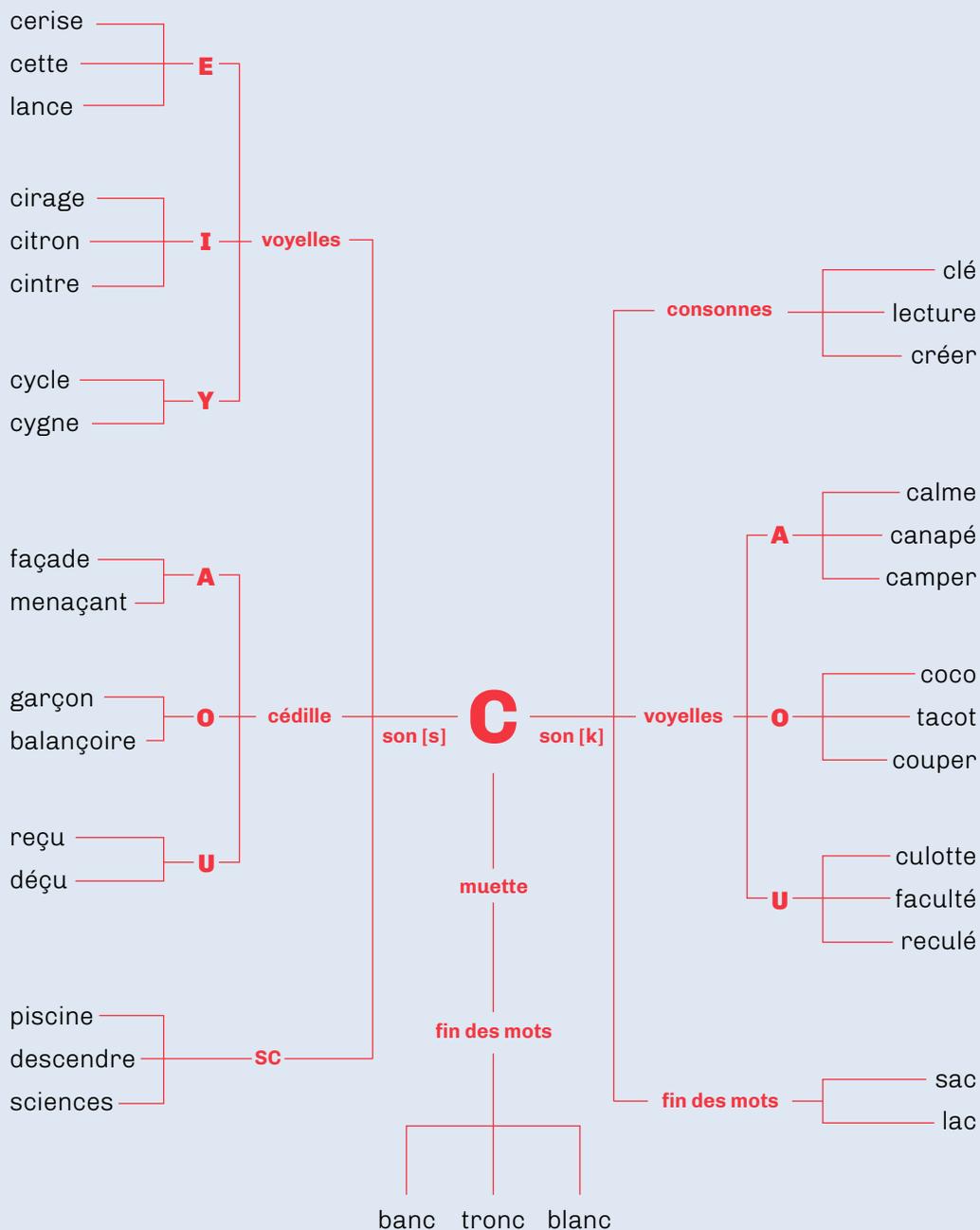
110 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

| | | | | | |
|----------|------------------------|---------------------|---------|--|--|
| I | Pirate [i] | Camion, pied [ʒ] | | Oignon | Oi : poire Ai : laine Ei : neige In : lin Im : impoli Il : travail Ill : mouiller |
| J | Jeune, jaune [ʒ] | | | | |
| K | Kilo, moka [k] | | | Stock | |
| L | Lune, loup [l] | | Pelle | Fils, ville, aulx | Il : soleil Ill : mouiller |
| M | Mouton [m] | | Dilemme | Automne, comme | Am : ample Em : emploi Im : impoli Ym : thym Om : compote On : bon Un : brun |
| N | Dune, banane [n] | | Antenne | Annexe, donne, ils chantent | Gn : agneau An : banc En : vent In : pin Yn : syncope On : bon Un : brun |
| O | Dos [o] Sol [ɔ] | Soin, loin [w] | Coeur | Alcool, taon, oeuf, oeuvre | Ou : moule Oi : poire Oy : nettoyer On : rond Om : tomber Oe : [oɛ] oeil, [ɔ] oeso- phage Oe, oê [wa] : moelle, poêle |
| P | Pipe, papa [p] | | Steppe | Appro- cher, loup, temps, corps | Ph : phoque, éléphant |

111 — Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

| | | | | | |
|----------|-------------------------|--|---------------------------------|--|---|
| Q | Coq, coquille [k] | | | | |
| R | Rat [r] | | Clocher, parler, pierre, erreur | Barre, arrivée | |
| S | Salade, valse [s] | Saison, cerise, grands_ arbres [z] | Les, mes des, caresse, saucisse | Le s du pluriel : les enfants, corps, souris | |
| T | Tarte, rate [t] | Nation, patient [s] | Paquet, lulette | Dent, sabot, lait, ils chantent | |
| U | Jus [y] | Tuyau, lui [ʏ] Equateur [w] Album [ɔ] | Guérir, guêpe | Qui, que, quoi, fatigua | Un : brun Um : humble Au : sauce Ou : chou Eu : meute |
| V | Ville, vagabond [v] | | | | |
| W | Wagon [v]Kiwi, watt [w] | | | | |
| X | Taxi, axe [ks] | Examen, exacte [gz] Dix [s], Dixième [z] | | Choux, deux, chevaux | |
| Y | Pyjama [i] | Cobaye [ʒ] Payer : le y fait partie du diagramme ay [ʒ] | | | Ay : payer Ey : bey, grasseyer Oy : nettoyer Yn : syncope Ym : thym |
| Z | Zèbre [z] | Quartz [s] | Nez, chantez | Raz, riz | |

UN EXEMPLE DE CARTE MENTALE³² SUR LES DIFFÉRENTES VALEURS DE LA LETTRE C



Évaluer les acquis en maîtrise de la langue par la dictée

Le test pratiqué régulièrement en classe favorise l'engagement actif de l'élève. L'apprentissage est optimal lorsque l'élève alterne apprentissage et tests répétés de ses connaissances. Cela lui permet d'identifier à quel moment il ne sait pas et à évaluer ses connaissances par rapport à ce qui est attendu. Il mesure le chemin parcouru et perçoit mieux sa marge de progrès dans le cadre d'une évaluation positive.

« (...) le retour sur erreur est le troisième pilier de l'apprentissage, et l'un des paramètres éducatifs les plus influents : la qualité et la précision du retour que nous recevons déterminent la rapidité avec laquelle nous apprenons. (...) Se tromper, c'est déjà apprendre. Les deux termes sont virtuellement synonymes, car chaque erreur est une opportunité d'apprentissage. »

Stanislas Dehaene, Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines, Odile Jacob, 2018, p. 266.

La dictée fait le plus souvent l'objet d'une évaluation descendante : par rapport au texte dicté, le professeur décompte, en négatif, les erreurs commises. Cette pratique, souvent décourageante pour l'élève, ne permet pas pour autant de bien cerner quelles sont ses difficultés orthographiques et quels remèdes y apporter.

La dictée à points cumulés illustre ce que peut être une évaluation positive. Après avoir sélectionné cinq difficultés à surmonter, non communiquées aux élèves, le professeur dicte le texte. Chaque élève cumule 2 points à chaque erreur surmontée. Les erreurs sur les autres mots sont elles aussi corrigées mais n'enlèvent aucun point. Une variante peut être envisagée : sur une période donnée, le texte comprend toujours le même nombre de mots ; chaque mot correctement orthographié vaut 1 point. L'élève place ses scores sur un repère orthonormé et visualise ses progrès.