



HAL
open science

La dictée de lettres : qu'en est-il au CM1 ?

Sophie Briquet-Duhazé

► **To cite this version:**

Sophie Briquet-Duhazé. La dictée de lettres : qu'en est-il au CM1?. Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne, 2015, La dictée, une pratique sociale emblématique, 26, pp.178-189. hal-01902752

HAL Id: hal-01902752

<https://hal.science/hal-01902752>

Submitted on 23 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 26 – juillet 2015

La dictée, une pratique sociale emblématique

Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara
Mortamet

SOMMAIRE

- Catherine Brissaud et Clara Mortamet : *Présentation*
- Malo Morvan : *La skrivadeg, une communion en paradoxes*
- Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers : *Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée*
- Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou : *Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré*
- Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau : *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*
- Catherine Combaz et Marie-Laure Elalouf : *Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage*
- Véronique Miguel Addisu : *Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?*
- Bruno Trosseille par Catherine Brissaud : *Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP*
- Sophie Anxionnaz : *Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages*
- Eugenie Grace Eshoh Ndobu et Veronica Ebica Odey : *Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria)*
- Jeanne Gonac'h : *Des variations orthographiques dans les dictées de CMI*
- Sophie Briquet-Duhazé : *La dictée de lettres : qu'en est-il au CMI ?*
- Jean-Pierre Jeantheau : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives.*
- Carole Blondel et Jeanne Conseil : *La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes*
- Mickaël Lenfant : *La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psycho-sociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trous d'Exalang 8-11 ans*

LA DICTÉE DE LETTRES : QU'EN EST-IL AU CM1 ?

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ

Université de Rouen/ ESPE de l'Académie de Rouen, Laboratoire CIVIIC

Du point de vue sociétal, la dictée est souvent associée à l'orthographe, au texte, aux normes, aux fautes... Recontextualisée à l'école primaire, plus particulièrement lors du passage maternelle-élémentaire, elle suit une évolution qui peut aller de la lettre à la syllabe, puis au mot vers la phrase, le texte. Parmi les formes de dictée existantes au Cours Préparatoire (CP) la dictée de lettres liée à l'apprentissage de l'écriture, de la graphie des lettres, est rapidement effacée par l'importance que vont prendre les pratiques scolaires de la dictée d'un texte majoritairement, dès l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison en référence aux programmes de l'école élémentaire de 2008 (BO n°3 du 19 juin 2008 p. 30-32-37).

Cependant, si la dictée demeure un exercice de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe à l'école élémentaire, il n'en demeure pas moins qu'elle suppose comme toute activité écrite, une compétence de base : la connaissance des lettres. Cette connaissance des lettres en isolé se décline en trois valeurs : la connaissance du nom, du son et de la graphie de la lettre.

Notre recherche longitudinale sur le niveau de conscience phonologique et la connaissance des lettres des élèves de cycle 3 vise à vérifier la transposition possible de deux prédicteurs de la lecture en remédiateurs des difficultés (Briquet-Duhazé, 2013). Nous avons choisi, dans le cadre de cet article, de pointer précisément la dictée de lettres au cycle 3 après avoir précisé les résultats concernant le nom des lettres. En effet, l'enjeu de cet article est de montrer que des élèves de cycle 3 peuvent ne pas maîtriser la dictée de lettres de l'alphabet, non pas uniquement à cause d'une difficulté du geste graphique mais surtout parce que ces élèves ne connaissent pas le nom des 26 lettres de l'alphabet. Nous nous proposons donc de montrer en quoi une compétence de base en lecture-écriture relevant des cycles 1 et 2 peut ne pas être maîtrisée alors même que les élèves de cycle 3 font des dictées.

Dans une première partie, nous traiterons du cadre théorique de la connaissance des lettres dans leurs trois valeurs. Puis nous présenterons notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres avant de définir la dictée de lettres auprès d'un échantillon de notre corpus dont le contexte sociologique sera précisé. Enfin, la discussion nous permettra de comparer les résultats des élèves concernant les deux évaluations du nom et de la graphie des lettres.

Cadre théorique de la connaissance des lettres

Du nom au son

Ce cadre théorique s'appuie sur des résultats de recherche internationaux et convergents qui ont comme population cible des élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire français et donc pour les autres pays, des élèves de 5, 6 et 7 ans.

La connaissance des lettres (le plus souvent des lettres scriptes capitales dans les pays anglo-saxons et des lettres scriptes minuscules en France) est évaluée par une tâche d'identification du nom et plus rarement du son.

En 2008, un rapport du Comité National d'alphabétisation précoce (NELP : *National Early Literacy Panel*) est publié. Ce comité, présidé par T. Shanahan est une méta-analyse débutée en 2002, consistant à mettre en lumière, parmi les 8000 articles publiés dans des revues à comité de lecture, les recherches montrant une corrélation entre alphabétisation précoce et résultats ultérieurs en littéracie¹. Ce comité, convoqué par le *National Institute for Literacy*, était chargé de déterminer les pratiques pédagogiques permettant le développement de compétences en littéracie précoce. La méthodologie a consisté à sélectionner une partie de ces recherches au regard des critères scientifiques (500 retenues) et de les coder afin de permettre leur comparaison et l'analyse statistique. Les principaux résultats portent sur ce qui est appelé en américain « la littéracie conventionnelle » à savoir le décodage, la fluence, la compréhension, l'orthographe et l'écriture. Les six variables les plus fortement corrélées à la réussite future en lecture-écriture dans ces domaines sont :

- la conscience phonologique,
- la dénomination rapide de lettres ou de chiffres en séquences aléatoires (RAN²),
- la dénomination rapide d'objets et de couleurs,
- la mémoire de travail phonologique,
- la connaissance de l'alphabet³ (noms et sons associés à des lettres imprimées),
- l'écriture de lettres isolées ou l'écriture de son prénom en dictée.

Foulin (2007) fait une synthèse des travaux dans différentes langues montrant que la connaissance des lettres en maternelle est un prédicteur de l'apprentissage réussi de la lecture. Les élèves qui débutent l'apprentissage de la lecture avec une bonne connaissance des lettres apprennent à lire plus vite et mieux que les autres élèves (Foulin, Pacton, 2006).

Les apprentissages en maternelle influencent l'apprentissage de la lecture, ce qui est particulièrement vrai pour les habiletés langagières et les connaissances sur le fonctionnement de l'écrit.

La connaissance du nom des lettres pourrait contribuer à l'acquisition première de la lecture (Treiman, 2006). Le nom des lettres donnerait à l'enfant une première « identité » phonologique qui lui permettrait de relier un mot oral à un mot écrit en associant les signes graphiques des lettres à leur nom (Foulin, 2007).

Plusieurs recherches démontrent une corrélation entre la connaissance des lettres chez des pré-lecteurs et leur niveau en lecture un ou deux ans après (Badian, 1995). La reconnaissance des lettres fonde la lecture (Longcamp, Lagarrigue, Velay, 2010). En effet, les auteurs s'intéressent au fait qu'il faille identifier des traits imprimés comme étant la reconnaissance

¹ En français, le terme est employé avec des orthographes différentes y compris dans les écrits scientifiques. « Littératie » au Québec ; « Littéracie » en France ; « litéracie » en Suisse... (et des évolutions orthographiques au sein des pays eux-mêmes) pour Literacy dans les pays anglo-saxons.

² « *rapid automatic naming (RAN) of letters or digits: the ability to rapidly name a sequence of random letters or digits* »

³ « *alphabet knowledge (AK): knowledge of the names and sounds associated with printed letters* »

d'une lettre. Ils précisent que lorsque cette reconnaissance n'est pas réalisée par l'adulte, celui-ci produira une lecture lente et laborieuse en dehors de toute autre atteinte langagière. Pour Coltheart *et al.* (2001), il s'agit d'un processus de détection des différents traits qui sont à associer afin de parvenir à une représentation visuelle de chaque lettre composant un mot.

Les types d'exercices peuvent être : indiquer le nom des lettres présentées dans le désordre ; le nom puis le son ; deux lettres, montrer celle qui est dite (lettre cible)... En revanche, la comptine alphabétique ne rend pas compte de la capacité à dénommer.

La dénomination des lettres est également un bon prédicteur en compréhension de textes (Schatschneider *et al.*, 2004) et en orthographe lexicale (Caravolas *et al.*, 2001).

Pour Foulin (2007) le nom des lettres est loin d'être une connaissance acquise pour tous les élèves à l'entrée du CP. Après trois semaines de CP, la moyenne est de 17 lettres connues sur 26. 20 % des élèves dénommeraient moins de 12 lettres. Foulin (2007) préconise l'évaluation du nom des lettres au début du CP en capitales d'imprimerie et en minuscules mais également l'évaluation de la vitesse, l'écriture des lettres en copie et sous la dictée (Berninger *et al.*, 1997).

Treiman (2006), entre autres, assure que la connaissance du nom des lettres permet de déduire le son des lettres et ainsi l'élève parvient à établir une première correspondance graphème/phonème. Lévin (2006) écrit que connaître le nom d'une lettre n'est pas nécessaire pour apprendre le son mais la connaissance du nom facilite l'apprentissage du son (Evans *et al.*, 2006 ; Share, 2004).

Le nom des lettres intervient dans le développement initial de l'identification des mots à l'écrit. Bien qu'elles puissent paraître rudimentaires et transitoires, les stratégies d'orthographe et de lecture qui s'appuient sur le nom des lettres sont proches des stratégies alphabétiques s'appuyant sur le son des lettres (Foulin, Pacton, 2006).

Le nom des lettres, connaissance première, va faciliter la déduction du son ou des sons de celles-ci essentiellement en grande section. Cependant, plus qu'une déduction, il s'agira d'en vérifier l'installation cognitive valide au CP et au-delà notamment par le biais d'une évaluation individuelle. Les enseignants de maternelle ont souvent tendance à aborder avec leurs élèves, des sons dits « simples » ou « faciles » tels que les sons produits par les voyelles. La lettre i fait le son [i], la lettre a fait le son [a], la lettre u fait le son [y]... Cette analyse consistant à aborder en premier ces sons peut présenter deux inconvénients même si l'objectif louable est de ne pas entrer dans un apprentissage de la lecture au sens strict (apprentissage explicite de la lecture au CP) :

- S'agissant uniquement de voyelles, la conséquence est d'empêcher la combinatoire et donc d'aller plus avant dans la démarche pour certains élèves ;
- En second, cela laisse à penser aux élèves, de manière inconsciente, qu'à une lettre correspond un son ; voire à une lettre correspond un son identique à son nom. Le système alphabétique français ne fonctionnant pas de la sorte, nous pouvons imaginer quelles difficultés peuvent éprouver les élèves plus fragiles lorsqu'il s'agira pour eux, l'année suivante, d'aborder des sons plus complexes (Briquet-Duhazé, 2013).

Les élèves de maternelle comprennent que les mots sont composés de phonèmes grâce à l'apprentissage des lettres. Castles et Coltheart (2004) ont démontré la quasi impossibilité, pour les enfants qui ne connaissent pas l'alphabet, à retrouver les phonèmes dans un mot à l'oral.

Ainsi, la dictée de lettres paraît fondamentale au regard des compétences qu'elle permet de vérifier. Cependant, pour ce faire, les élèves doivent maîtriser la graphie des lettres demandant, comme toute activité d'écriture cursive, la maîtrise simultanée de nombreuses autres compétences.

La graphie de la lettre

L'écriture est une activité complexe qui nécessite des compétences sensori-motrices, attentionnelles, cognitives et linguistiques (Zesiger, 1995) ainsi qu'une automatisation des gestes. Les compétences perceptives concernent l'acquisition de la correspondance entre la forme graphique et le son de la lettre ; les compétences motrices, l'acquisition de la coordination visuo-motrice afin de tracer la bonne forme permettant d'être lu (Bara, Morin, 2009).

Il est nécessaire que l'enfant se construise une représentation visuelle de la lettre qui va ainsi guider la production motrice et la maîtrise du geste (Bara, Gentaz, 2010). Pour l'aider à écrire des lettres, il faut donc qu'il acquière des représentations visuelles et motrices des lettres ainsi que la motricité fine. Plus l'écriture est fluide, plus l'enfant a de ressources disponibles pour d'autres tâches comme la production écrite (Bara, Morin, 2009). La mémorisation joue un grand rôle notamment dans la forme des lettres (modèle sous les yeux de l'enfant). Cependant, lorsque les commentaires verbaux sur la manière de former les lettres sont dits en association avec la copie, les performances semblent meilleures (Hayes et Flower, 1980 repris par Bara et Gentaz, 2010).

Berninger (1997) repris par Bara et Gentaz (2010) a expérimenté quatre méthodes d'écriture des lettres au sein de quatre groupes :

- Les enfants écrivent la lettre après avoir vu l'expérimentateur l'écrire.
- Les enfants écrivent la lettre avec un modèle comprenant des flèches indiquant le sens.
- Les enfants écrivent la lettre de mémoire après avoir vu le modèle.
- Les enfants écrivent la lettre de mémoire après avoir vu le modèle avec des flèches indiquant le sens.

Les résultats montrent que tous les groupes progressent mais celui qui obtient les meilleures performances est le dernier. Bara et Gentaz (2010) se sont intéressés à la manière dont l'enfant apprend à tracer les lettres. Ils précisent qu'il existe différents systèmes de représentation graphique : le dessin, les lettres, les nombres. Pour tracer des lettres, l'enfant doit donc comprendre la différence entre le dessin et l'écriture car contrairement au dessin, la lettre ne représente pas la forme de l'objet. Les petits enfants quand ils disent écrire, font des traits courts, isolés, ce qui montre bien qu'ils traitent les deux représentations de façon différente. Vers trois ans, ils reconnaissent les deux systèmes graphiques (dessin et écriture) qui sont très bien identifiés à six ans (Noyer, 2005 ; Noyer, Baldy, 2002).

À l'école maternelle, les tracés évoluent tant sur le plan de la forme des lettres que de la vitesse d'exécution notamment grâce à la maturation du système moteur (Auzias, Ajuriaguera, 1986). Les enfants qui ont des difficultés d'écriture et qui suivent un entraînement de la qualité et de la fluidité des tracés, obtiendraient de meilleurs résultats en production de texte. Le tracé doit donc être fluide et automatisé. C'est l'automatisation qui fait que la vitesse augmente. Augmenter la vitesse permettrait d'améliorer l'écriture des enfants (Bara, Gentaz, 2010).

La lettre et l'orthographe

Comme le précisent Foulin et Pacton (2006) les stratégies en orthographe et en lecture fondées sur le nom des lettres sont transitoires (maternelle/CP essentiellement) mais permettent la compréhension du fonctionnement de l'écrit et du principe alphabétique. Foulin (2007) précise que l'enfant qui connaît le nom des lettres avec rapidité peut mettre plus d'attention et de temps pour analyser la structure orthographique d'un mot.

La recherche de Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan (2008) est une étude expérimentale en maternelle dont l'objectif est de montrer que les élèves capables de dénommer les lettres obtiennent de meilleures performances en production orthographique tout en précisant que ces

recherches sont peu présentes en France. Au début du développement de l'orthographe, les enfants de maternelle utilisent le nom des lettres pour orthographier un mot comme « vlo » (Treiman, 1993 ; Jaffré, 1992). Pour Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan (2008), seuls les enfants qui connaissent le nom des lettres ont la capacité de segmenter les mots en attaque-rime. Leur étude montre que de jeunes enfants qui sont capables de nommer les lettres, obtiennent de meilleures performances en orthographe et en conscience phonologique. Les connaissances précoces sur les lettres en isolé contribuent à l'émergence des premières productions orthographiques (Biot-chevrier, Ecalle, Magnan, 2008 ; Foulin, 2007 ; Pacton, Foulin, 2006) car :

- le nom des voyelles est égal à sa valeur phonémique (son) : a-e-i-o-u.
- la plupart des 19 consonnes ont un nom qui contient le son :
 - en position initiale pour 9 consonnes, c'est la structure CV (consonne-voyelle) : b-d-j-k-p-q-t-v-z.
 - en position finale pour 6 consonnes, c'est la structure VC (voyelle-consonne) : f-l-m-n-r-s.
- la relation nom-son existe aussi mais est moins transparente pour : c-g-w-x.
- pas de relation nom-son ou relation partielle : h, y.

Les lettres à structure CV (dont le nom est au début) seraient plus faciles à apprendre (Ecale, 2004).

Les travaux sur la connaissance des lettres concernent, comme nous l'avons montré, essentiellement les élèves âgés de 5 à 7 ans. Nos propres travaux visent à vérifier le niveau de conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres chez des élèves de cycle 3 afin de vérifier notre hypothèse d'une possible transposition de ces prédicteurs en remédiateurs des difficultés en lecture.

Méthodologie et résultats

Contextualisation de notre recherche longitudinale

Pour une meilleure compréhension, nous présentons tout d'abord notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres avant d'exposer notre expérimentation sur la dictée de lettres.

Lors d'une phase exploratoire, appelée phase 0, nous avons mesuré le niveau initial d'élèves de cycle trois en conscience phonologique uniquement (445 élèves de cycle 3 (CE2, CM1, CM2), répartis au sein de 21 classes majoritairement en réseau ambition réussite) afin de vérifier la validité de la transposition de prédicteur en remédiateur des difficultés en lecture chez des élèves ayant dépassé l'âge de cet apprentissage. Après un ou deux ans d'entraînement en conscience phonologique, un pourcentage non négligeable d'enfants augmentait leurs performances (Briquet-Duhazé, 2013). Nous avons également vérifié, lors de cette phase 0, la connaissance du nom des lettres auprès de quatre classes de cet échantillon qui en comptait 21. Cette vérification n'était pas initialement prévue mais compte tenu des résultats en conscience phonologique, nous avons opéré un test auprès d'un petit nombre d'élèves.

Voici les résultats d'une des quatre classes : 7 élèves sur 24 en CM1/CM2 ne nomment pas l'ensemble des 26 lettres de l'alphabet. Les confusions se retrouvent autour des mêmes lettres : b, d, p, q ; v, f ; x, y. Une confusion plus étonnante concerne le l et le i. Au total, 32,26 % des élèves soit près d'un tiers, ne maîtrisent pas le nom des 26 lettres de l'alphabet.

Cette vérification, non prévue au début de la recherche, révèle une non-maitrise du nom de toutes les lettres et cette donnée a donc dû être intégrée à la méthodologie de la phase 1.

La phase 1 consiste à opérer des évaluations initiales et terminales similaires à celle de la phase 0 auprès de 300 élèves de CE2 d'une autre circonscription répartis au sein de deux groupes (expérimental : 235 élèves et témoin : 65 élèves). Le groupe expérimental (235 élèves) est divisé en deux, l'un suit un entraînement en conscience phonologique et de la connaissance du nom des lettres (110 élèves) tandis que l'autre suit uniquement un entraînement de la conscience phonologique (125 élèves).

La durée de l'entraînement réalisé par les enseignants couvre les trois années du cycle 3. L'évaluation initiale en début de CE2 a été réalisée en conscience du nom des lettres et conscience phonologique. Une épreuve en lecture oralisée de phrases, de mots réguliers, irréguliers et de pseudo-mots a également été soumise afin de mesurer l'influence de l'entraînement sur les compétences en lecture. Les élèves ont été classés en trois groupes en fonction du nombre d'items réussis en conscience phonologique :

- Élèves « en difficulté » ayant échoué à 5, 6, 7 items ou à la totalité.
- Élèves « moyens » ayant échoué à 2, 3 ou 4 items.
- « Bons » élèves, ayant échoué à un seul item ou ayant réussi l'ensemble.

Une évaluation partielle et intermédiaire a été réalisée en CM1 en 2012 auprès de 42 élèves appartenant tous au groupe des élèves en difficulté. L'évaluation terminale s'est déroulée en juin 2014 au CM2.

Pour la connaissance du nom des lettres, nous avons utilisé une feuille blanche de format A4, les lettres étaient écrites en time new roman, police 12, script minuscules et présentées dans le désordre.

Les 298 élèves de CE2 (300 moins deux élèves présentant un handicap visuel) de l'échantillon ont passé une évaluation du nom des lettres de l'alphabet. La rapidité de la réponse et la justesse ont été les deux critères de validité (l'hésitation, la bonne réponse en deuxième reprise n'ont pas été considérées par exemple).

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Groupe témoin	30/64	46,87 %
Groupe expérimental conscience phonologique	54/124	43,55 %
Groupe expérimental conscience phonologique et nom des lettres	54/110	49,09 %
Total échantillon	138/298 ⁴	

Tableau 1 : pourcentage d'élèves de CE2 connaissant le nom des 26 lettres au sein de chaque groupe (évaluation initiale)

Nous avons additionné les erreurs et noté les propositions. Nous avons totalisé le nombre d'erreurs par lettre concernant l'ensemble des élèves ayant passé cette évaluation.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
0	9	7	17	1	0	18	4	0	28	9	32	1
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
2	0	10	54	0	18	2	1	0	8	14	31	2

Tableau 2 : nombre d'erreurs concernant le nom de chaque lettre

⁴ Deux élèves mal voyants n'ont pas pu passer cette évaluation.

Les lettres peuvent être classées des plus connues au moins connues pour l'ensemble de l'échantillon sans distinction du groupe (témoin ou expérimental), de l'école ou du niveau en lecture.

Lettres connues par les 298 CE2	a – f – i – o – r – v
1 ou 2 erreurs	e – n – m – t – u – z
Entre 3 et 10 erreurs	h – c – w – b – k – p
Nombreuses erreurs (entre 10 et 30)	j – g – s – d – x
Très nombreuses erreurs (31 et 54)	q – l – y

Tableau 3 : classification des lettres en fonction des erreurs récurrentes

Nous pouvons noter qu'aucune confusion n'a été faite entre le f et le v par exemple. Les lettres faisant l'objet de nombreuses erreurs sont par ordre de croissance : q - l - y - j. Nous avons noté les mêmes erreurs chez les élèves de la phase 0. Il est donc important d'analyser le type d'erreur et si celui-ci est récurrent chez bon nombre d'enfants. Le l est majoritairement confondu avec le i (24 erreurs et six élèves le nomme « un ») tandis que le y fait l'objet d'appellations diverses et variées (« x », « j », « i », « k », « w »...).

Nous avons analysé le type d'erreur : confusion entre deux lettres, déformation du nom, ignorance, le son pour le nom... La confusion entre lettres est l'erreur la plus fréquente. Les confusions classiques (soit celles repérées par les enseignants en lecture et véhiculées comme étant majoritaires) ne sont pas celles que notre recherche met au jour. Aucun des 298 élèves ne confond le v et le f ; la confusion entre le m et le n n'apparaît qu'à deux reprises.

Par contre, les confusions b-d ; p-q sont nombreuses mais de façon inégale (Briquet-Duhazé, 2014) :

- Le b est appelé « d » 7 fois et le d est nommé « b » 16 fois.
- Le p est appelé « q » 8 fois et le q est nommé « p » 41 fois.

Il n'y a donc pas de principe de réciprocité dans l'erreur d'épellation. Ce principe de non réciprocité en confusion de lettres s'applique à d'autres paires :

- Le g est appelé « j » 11 fois et le j est appelé « g » 26 fois.
- Le c est appelé « s » 5 fois mais le s est appelé « c » 17 fois.
- Le i est connu des 300 élèves mais ils nomment le l « i » 24 fois.

Dictée de lettres

La connaissance du nom des lettres n'étant pas maîtrisée par la moitié des élèves lors de l'évaluation initiale au CE2, nous avons voulu vérifier si les élèves qui avaient les résultats les plus faibles en conscience phonologique (plus de 4 items échoués sur 8) et qui faisaient au moins une erreur dans la nomination des 26 lettres de l'alphabet, faisaient également des erreurs en dictée de lettres. Nous avons donc réalisé individuellement une dictée de lettres en cursive auprès de 30 élèves de CM1 scolarisés dans une des sept écoles composant notre échantillon. Nous avons fait le choix de cette école parce qu'elle fait partie des trois écoles du groupe expérimental *conscience phonologique*. Et à ce titre, elle ne réalise pas d'entraînement en nom des lettres qui aurait pu influencer nos résultats ici. De plus c'est une école aux variables sociologiques suivantes :

- l'école était classée en REP au moment de notre expérimentation ; elle est la seule dans cette ville à être classée REP + en 2014-2015⁵.
- c'est un groupe scolaire divisé en deux écoles élémentaires qui héberge le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté).

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

Les RASED (Psychologue scolaire, maître E, maître G) apportent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Ces aides sont pédagogiques ou rééducatives. Les aides spécialisées visent à remédier aux difficultés qui résistent aux aides apportées par l'enseignant de la classe. Elles permettent de prévenir leur apparition chez des élèves ayant une fragilité particulière (Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014).

Outre le classement en REP plus et l'aide du RASED, l'école a mis en place du soutien, propose des stages de remise à niveau aux vacances de printemps et d'été.

- Les PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles de niveau 1 selon l'INSEE en 2003) des parents sont : 5 : employés ; 6 : ouvriers et 8 : autres personnes sans activité professionnelle.

Il s'agit donc ici de présenter une expérimentation auprès de 30 élèves, au sein de notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres, qui concerne une population de 300 élèves de cycle 3.

Parmi ces 30 élèves de CM1, 11 étaient en « difficulté de lecture » au CE2 ; 11 dans le groupe des « lecteurs moyens » et 8 dans le groupe des « bons lecteurs ». La dictée a été réalisée en suivant l'ordre de la connaissance des lettres présenté dans le tableau 3. Les 30 élèves parlent français à l'école même si à la maison, ils peuvent parler une autre langue.

Sept élèves bénéficient d'une aide spécialisée. Quatre élèves sont suivis par le maître E. Un élève se rend chez l'orthophoniste. Deux élèves sont suivis par le maître E et une orthophoniste. Cinq d'entre eux appartiennent au groupe des élèves en difficulté et deux au groupe des « lecteurs moyens ».

La consigne précise, répétée et explicitée était : « *Nous allons faire une dictée de lettres. Je te les dis dans le désordre (pas dans l'ordre de l'alphabet). Tu dois les écrire en cursive minuscule comme sur cet exemple (lettre s), pas en majuscule, ni en scripte. Je te dirai lorsqu'il faudra aller à la ligne.* ».

Les résultats obtenus montrent que les 8 élèves du groupe des « bons lecteurs » ont écrit en cursive les 26 lettres dictées, sans erreur. Seul l'un d'entre eux a hésité avant d'écrire le y.

Parmi les 11 élèves du groupe des « moyens lecteurs », seul un élève a réussi la dictée des 26 lettres. Pour les 10 autres, il est possible de dégager une typologie des erreurs :

- Des confusions de lettres : w pour z ; v pour w.
- Des hésitations : plus de trois secondes avant de commencer à écrire la lettre dictée ; réflexion souvent accompagnée d'une phrase à l'oral du type « *Je ne sais plus... ah si !* » : g, h, x, y.
- Des lettres écrites en scripte minuscule en lieu et place de la cursive ; les autres lettres étant en cursive : x, s, v.
- Des lettres écrites en scripte majuscule : H pour h ; Q pour q ; O pour o.
- Des lettres écrites en cursive majuscule : A, H.
- Des lettres dictées non écrites : w, z.
- Plus rarement des reprises : v pour w ; le w est barré et v est finalement écrit.

Voici un exemple de production d'un élève :

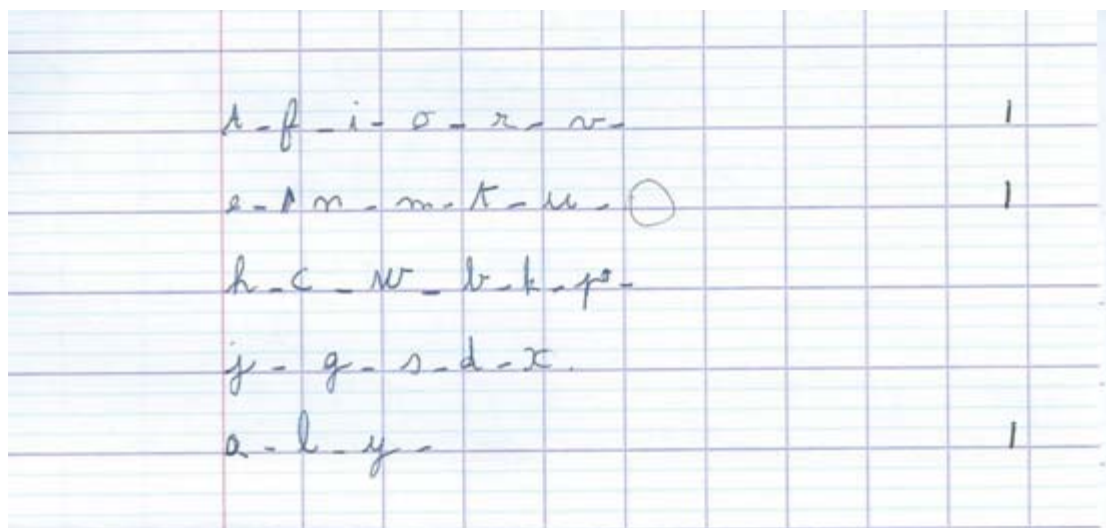


Figure 1 : dictée de lettres d'un élève suivi par le maître E (les bâtons à droite représentent les erreurs)

Parmi les 11 élèves du groupe des « élèves en difficulté de lecture », deux élèves ont réussi la dictée des 26 lettres. Nous pouvons retrouver partiellement la typologie décrite ci-dessus en y ajoutant d'autres types d'erreurs :

- Des confusions de lettres : q pour k (deux fois) ; h pour k.
- Des hésitations : plus de trois secondes avant de commencer à écrire la lettre dictée : y, w (deux fois) ; z
- Des lettres écrites en scripte majuscule : k.
- Des lettres écrites en cursive majuscule : N pour n ; R pour r.
- Des déformations de lettres : y avec le plus grand trait incliné à droite.
- Des ratures : z, k, p, c.

Voici un autre exemple de production d'élève de ce groupe :

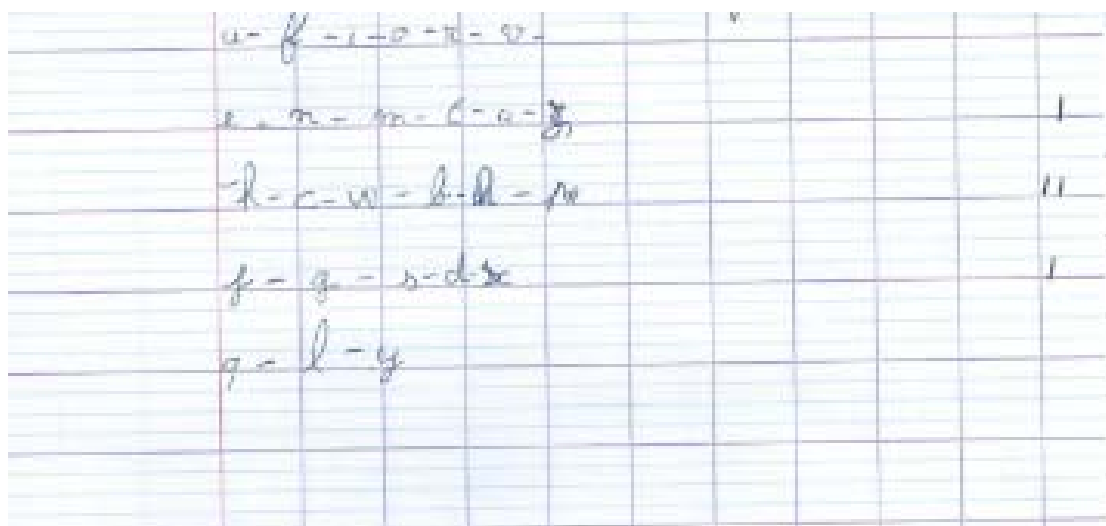


Figure 2 : dictée de lettres d'un élève suivi par le maître E et ayant eu un bilan au CMPP

Ce sont les résultats bruts. Notre discussion va permettre d'analyser les résultats au regard de leurs compétences en lecture.

Discussion à propos de la dictée de lettres

Les élèves bons lecteurs sont ceux qui réussissent également la dictée de lettres.

Quelques items d'erreurs semblent différencier les « moyens lecteurs » des « lecteurs en difficulté » mais somme toute, dans les deux groupes, les élèves font entre 0 et 5 erreurs.

Si nous nous intéressons uniquement au groupe des 11 élèves qui sont en difficulté de lecture, que remarquons-nous ?

- ils peuvent être en difficulté de lecture, connaître le nom des 26 lettres de l'alphabet et ne faire aucune erreur en dictée de lettres (c'est le cas de l'élève TRCH suivi par le RASED et par l'orthophoniste et de BABE, non suivi).
- ils peuvent être en difficulté de lecture, connaître le nom des 26 lettres de l'alphabet et faire des erreurs en dictée de lettres (c'est le cas de LESA, NDDI et DOGA). Pour ces trois élèves, une seule erreur est faite et il s'agit d'une confusion entre lettre scripte et lettre cursive.
- Les six autres élèves en difficulté de lecture, ne connaissaient pas le nom des 26 lettres (une à trois erreurs chacun) et font tous des erreurs en dictées (entre une et quatre). Cependant, si nous mettons en perspective les erreurs de lettres en dictée avec les erreurs de nom de lettres, nous nous apercevons qu'il n'y a pas superposition. Les lettres que les élèves du cycle 3 ne savent pas écrire ne sont pas les mêmes que celles dont le nom n'est pas connu à 9 ans. Prenons quelques exemples :

Code élève	Erreurs dans la nomination des lettres au CE2	Erreurs dans la nomination des lettres au CM1	Erreurs dans la dictée de lettres au CM1
ELSA	g=j	aucune	q=k ; y= temps long pour l'écriture (supérieur à 5 secondes)
COAB	q= ? (l'élève n'a rien écrit et a précisé qu'il ne savait pas)	b=d ; d=b	z (rature) ; k (scripte minuscule)
BAAM	h= ? ; y=i	y= « igrege »	z, k, p, x (ratures)
DADJ	j=g ; g=j ; q=p	z=x	r (scripte majuscule)

Tableau 4 : comparaison entre les erreurs de dénomination de lettres et les erreurs en dictée de lettres

Il ne semble donc pas exister de « profils-types » d'élèves faisant des erreurs en dictée de lettres au CM1 puisque certains élèves connaissaient le nom de toutes les lettres en CE2 et ont pu commettre des erreurs lors de la dictée. Inversement, certains élèves ne connaissaient pas le nom de toutes les lettres au CE2 mais savaient toutes les écrire lors de la dictée.

Les bons élèves en lecture sont ceux qui connaissent le nom de toutes les lettres et ne font pas d'erreurs en dictée. À contrario, les élèves en difficulté de lecture présentent tous les profils : ils connaissent toutes les lettres ou pas, font des erreurs ou pas en dictée de lettres. C'est ce groupe qui a le plus besoin de l'école.

Il semble donc nécessaire d'effectuer deux remédiations, une en lecture et une en dictée mais ne portant pas sur les mêmes lettres. De même, il semblerait que l'aller-retour nécessaire entre l'oral et l'écrit ne soit pas automatisé chez ces élèves. Concernant le nom des lettres, ils énoncent à l'oral à partir de l'écriture scripte minuscule. Concernant la dictée de lettres, ils écrivent en cursive à partir de l'oralisation de l'enseignant. Cet aller-retour est nécessaire pour la lecture, l'écriture, la production d'écrits et bien sûr l'orthographe.

Conclusion

Prendre connaissance du fait que des élèves de cycle 3 peuvent ne pas connaître le nom des 26 lettres de l'alphabet et ne pas savoir en écrire d'autres sous la dictée, peut être un premier levier des connaissances acquises aujourd'hui sur la dictée en élémentaire au regard des « fautes » commises par bon nombre d'élèves, qui au final peuvent s'avérer être des connaissances non maîtrisées, non pas en orthographe, mais en lecture-écriture. Dans tous les cas, connaître les connaissances procédurales faisant défaut semble nécessaire à l'explicitation des « fautes d'orthographe ». D'autre part, notre recherche a pour objectif de montrer que les apprentissages considérés comme « admis » ne le sont pas toujours (ou par tous les élèves). En effet, les enseignants de cycle 3 à qui nous communiquons les résultats nous précisent qu'ils pensent tous que la connaissance du nom des lettres est entièrement acquise par tous les élèves dès le CE1, y compris en dictée. Pour cette raison, ils n'auraient jamais pensé à contrôler ces connaissances, même chez les élèves en difficulté de lecture et y compris en REP.

Bibliographie

- AUZIAS M., AJURIAGUERA J. de, 1986, « Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement », *Enfance*, 2-3, pp. 145-167.
- BADIAN N.A., 1995, "Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge", *Annals of Dyslexia*, n° 45, pp. 79-96.
- BARA F., GENTAZ E., 2010, « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique », *Psychologie française*, n° 55 (2), pp. 129-144.
- BARA F., MORIN M. F., 2009, « Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année ? Les effets du style calligraphique sur le lien lecture/écriture », *Nouveaux Cahiers De La Recherche En Éducation*, n° 12 (2), pp. 149-160.
- BERNINGER V., VAUGHAN K., ABBOTT R., ABBOTT S., ROGAN L., BROOKS A., REED E., GRAHAM S., 1997, "Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition", *Journal of Educational Psychology*, n° 89 (4), pp. 652-666.
- BIOT-CHEVRIER C., ECALLE J., MAGNAN A., 2008, « Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 162, pp. 15-27.
- BRIQUET-DUHAZÉ S., 2013, *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris : L'Harmattan, Enfance et Langages.
- BRIQUET-DUHAZÉ S., 2015, « La connaissance du nom des lettres chez des élèves en difficulté de lecture », *Québec Français*, n° 174, p. 81-83.
- CARAVOLAS M., HULME C., SNOWLING M.J., 2001, "The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study", *Journal of Memory and Language*, n° 45, pp. 751-774.
- CASTLES A., COLTHEART M., 2004, "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?", *Cognition*, n° 91, pp. 77-111.
- COLTHEART M., RASTLE K., PERRY C., LANGDON R., ZIEGLER J.C., 2001, "DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud", *Psychological Review*, n° 108, pp. 204-256.

- ECALLE J., 2004, « Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture », *Psychologie Canadienne*, n° 45 (1), pp. 111-119.
- EVANS M.A., BELL M., SHAW D., MORETTI M., PAGE J., 2006, "Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children", *Reading and writing: an interdisciplinary Journal*, n° 19 (9), pp. 959-989.
- FOULIN J.N., 2007, « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques », *Psychologie française*, n° 52, pp. 431-444.
- FOULIN J.N., PACTON S., 2006, « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres », *Éducation et Francophonie*, n° XXXIV-2, pp. 28-55.
- HAYES J.R., FLOWER L.S., 1980, "Identifying the organization of writing processes", dans L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JAFFRÉ J.P., 1992, « Le traitement élémentaire de l'orthographe », *Langue Française*, n° 95, pp. 27-48.
- LÉVIN I., SHATIL-CARMON S., ASIF-RAVE O., 2006, "Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition?", *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 93 (2), pp. 139-165.
- LONGCAMP M., LAGARRIGUE A., VELAY J.L., 2010, Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres, *Psychologie française*, n° 55 (2), pp. 181-194.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2008, *Developing early literacy*, Washington, National Institute for Literacy.
- NOYER M., 2005, « Écrire avant de savoir lire », *Enfance*, n° 57, pp. 11-23.
- NOYER M., BALDY R., 2002, « Du dessin à la lecture et à l'écriture », *Psychologie et Éducation*, n° 49, pp. 73-88.
- SHARE D.L., 2004, "Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection", *Journal of experimental Child Psychology*, n° 88, pp. 213-233.
- SCHATSCHNEIDER C. FLETCHER J.M., FRANCIS D.J., CARLSON C.D., FOORMAN B.R., 2004, "Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative-analysis", *Journal of Educational Psychology*, n° 96, pp. 265-282.
- TREIMAN R., 1993, *Beginning to spell*, New York, Oxford University Press.
- TREIMAN R., 2006, "Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling", dans R.M. Joshi, P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, Erlbaum, Mahwah N.J., pp. 581-599.
- ZESIGER P., 1995, *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, PUF.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Margaret Bento, Marie-Madeleine Bertucci, Jacqueline Billiez, Marie-Line Bosse, Véronique Castellotti, Anne Dister, Martine Dreyfus, Valentin Feussi, Claudine Garcia-Debanc, Emmanuelle Huver, Jean-Pierre Jaffré, Fabrice Jecic, Jean Le Du, Normand Labrie, Gudrun Ledegen, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Agnès Millet, Marie-Louise Moreau, Marie-Françoise Morin, Jean-Christophe Pellat, Corinne Totereau, Fanny Rink, Pierre Sève.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425