



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*

ENTRETIEN : LA PLACE DE LA DICTÉE DANS LES ÉVALUATIONS CONDUITES PAR LA DEPP

De Bruno TROSSEILLE

chef du bureau de l'évaluation des élèves (DEPP)

par Catherine BRISSAUD

Univ. Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem, F-38040, Grenoble

Catherine Brissaud : *J'ai essayé de recenser les évaluations conduites par la DEPP (ou auxquelles la DEPP a participé) qui ont eu recours à la dictée. J'ai trouvé :*

- Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui, paru en 1996
- Lire, écrire, compter, paru en 2008
- Les évaluations nationales

Y en a-t-il d'autres ?

Bruno Trosseille : Non. Il y a principalement les deux publications que vous citez. La dictée n'est pas une préoccupation prioritaire dans ce que l'on cherche à évaluer généralement à la DEPP, bien qu'un certain nombre d'exercices d'orthographe, surtout à l'école primaire, trouvent leur place dans nos évaluations. La dictée en soi peut faire partie, de façon très partielle, d'une évaluation de la lecture ou de la maîtrise de la langue.

La première publication, en 1996, de résultats portant sur la dictée, s'est faite sous la responsabilité de Claude Thélot qui était alors directeur de la DEP et de Claudine Peretti, qui était sous-directrice de l'évaluation. Il s'agit de comparaisons à très long terme puisque ce sont des dictées du certificat d'études primaires (CEP) des années 1920 qui ont été reprises en 1995 et proposées à des collégiens. Évidemment, il y a eu beaucoup de modifications dans le vocabulaire connu et utilisé par les enfants, les registres textuels de l'époque n'étaient pas toujours familiers pour les élèves de la fin du siècle. L'étude a montré que les élèves de 1995 étaient moins performants dans l'épreuve de dictée que ceux de 1920 mais que, par contre, les capacités rédactionnelles s'étaient améliorées, sans doute parce que dans les années 1990, on entraînait moins sur l'orthographe dans l'enseignement que sur la rédaction. Anne-Marie Chartier a fait, en 1998, une analyse très fouillée de cette comparaison, analyse qui l'amène à relativiser la baisse des compétences orthographiques, la dictée n'étant pas selon elle « un indicateur suffisamment fiable du niveau en orthographe ».

Catherine Brissaud : *Était-on déjà dans un contexte d'interrogation ou de doute sur le niveau des élèves ?*

Bruno Trosseille : Oui, au début des années 1990, c'était une époque où la question de la baisse du niveau commençait déjà à être récurrente. C'était l'époque en France du « déclinisme », où l'on pensait que tout est moins bien aujourd'hui qu'avant. Baudelot et Establet avaient montré que le niveau montait mais à partir des tests utilisés aux trois jours, qui sont plus des tests psychotechniques. Il y avait déjà une préoccupation de comparabilité même si on n'avait pas forcément les moyens de le faire comme on les a aujourd'hui. Au XIX^e, et au début du XX^e en tout cas, on ne disposait ni des systèmes d'information ni des méthodes statistiques qui permettaient d'avoir une représentativité comme on en a une aujourd'hui. En plus, l'enseignement, bien que devenu obligatoire depuis 1882, était quand même assez hétérogène. Tout le monde n'avait pas le certificat d'études. On ne présentait que les bons ; au total 50 % environ d'une classe d'âge obtenaient le certificat d'études primaires.

Un de mes collègues, Jérôme Krop, vient d'écrire *La méritocratie républicaine*. Il a étudié plus de 600 rapports d'inspection écrits de 1870 et 1920 dans le département de la Seine. Il montre comment on laissait stagner en cours élémentaire ou en cours préparatoire les élèves qui ne progressaient pas. C'étaient seulement les autres qui montaient en cours supérieur (cours moyen aujourd'hui). Au début des années 1880, il y avait des classes pléthoriques avec 100 élèves et même parfois davantage, un peu moins dans le cours supérieur, évidemment. On n'appelait pas ça redoublement mais c'étaient en fait des redoublements. Et puis, il y avait aussi un pourcentage non négligeable d'enfants qui n'allaient pas à l'école. Dans le département de la Seine, ils étaient dans les fabriques ou les usines ou bien ils aidaient leurs parents artisans.

La comparaison la plus importante à mon avis, et sans doute la plus valide, a été conduite sur un temps plus court, de 1987 à 2007, sur 20 ans seulement. Là aussi, évidemment, la société a évolué, l'enseignement aussi. Cette étude qu'on a appelée *Lire, écrire, compter* ne portait pas seulement sur l'orthographe. On a repris en 2007 une dictée qui avait été proposée en 1987, reprenant une dictée déjà proposée en fin de CM2 en 1981. C'est Jean Vogler qui a conduit ce travail en 1987.

Catherine Brissaud : *Mais il n'y avait pas encore d'évaluation nationale à ce moment-là ?*

Bruno Trosseille : C'était une évaluation sur échantillon, qui a concerné un échantillon représentatif d'un peu plus de 2000 élèves. *Lire, écrire, compter* a permis de voir des choses assez fines, notamment sur les erreurs grammaticales, sur l'accord du participe passé, l'accord des adjectifs, etc., les erreurs lexicales étant moins nombreuses. C'est exactement le même protocole qui a été utilisé en 1987 et en 2007. Cette étude conclut aussi que le nombre d'erreurs, notamment grammaticales, a significativement augmenté de 1987 à 2007.

Catherine Brissaud : *Avez-vous regardé dans Lire, écrire, compter l'écart de scores moyens entre les élèves socialement défavorisés et les élèves socialement favorisés ?*

Bruno Trosseille : D'une façon générale – je ne parle pas spécifiquement de l'orthographe – sur la lecture, on a trois points de comparaison : 1987, 1997 et 2007. On a observé une stabilité en lecture sur les deux premiers points et une dégringolade sur la dernière décennie sauf pour les catégories supérieures, les cadres et catégories intellectuelles, donc, pour la lecture, y compris les enseignants. Pour l'orthographe, on n'a pas les mêmes points de comparaison car on a deux points seulement (en 1997, la dictée n'a pas été utilisée). Il y a également une augmentation du nombre d'erreurs à la dictée pour tous les élèves, y compris pour les enfants de cadres et de catégories intellectuelles. Mais cette augmentation pour cette catégorie sociale est moins importante puisqu'on passe de 6,8 à 9,2 erreurs, soit 2,4 de plus, alors que pour les autres c'est plutôt 5 ou 6 points de plus. Pour les enfants d'agriculteurs, l'augmentation du nombre d'erreurs est de 7,3 !

Catherine Brissaud : *À un niveau scolaire donné, les élèves sont moins âgés aujourd'hui qu'il y a dix ou vingt ans. Qu'en tirer comme conclusion ? Avez-vous observé un impact de la baisse du taux de redoublement (il a diminué de 1987 à 1997, passant de 33 % à 19 %), sur les résultats de la dictée de Lire, écrire, compter ?*

Bruno Trosseille : C'est difficile de faire la part des choses sur le fait qu'on a moins de redoublement car même s'il y a moins de redoublements, on fait plus d'erreurs...

Catherine Brissaud : *On pourrait se dire que c'est parce qu'on redouble moins...*

Bruno Trosseille : ...sauf que les élèves en retard font beaucoup plus d'erreurs. La progression est plus importante entre 1987 et 2007. Les élèves à l'heure font 4,7 erreurs de plus (on passe 8,5 à 13,2). Les élèves en retard, moins nombreux, *a priori* plus en difficultés, passent de 15,1 à 22,6, soit 7,5 erreurs de plus. Les uns et les autres font 50% d'erreurs de plus.

Catherine Brissaud : *Et les filles ?*

Bruno Trosseille : Elles font moins d'erreurs mais elles en ajoutent dans les mêmes proportions sur la période de 20 ans. Pour les garçons, on passe de 11,6 à 15,7, soit 4,1 erreurs de plus. Pour les filles on passe de 9,7 à 13,6, soit 3,9 de plus. Ça ne bouge pas vraiment ; les différences restent significatives. Les raisons de cette différence entre filles et garçons ? Les filles sont meilleures en lecture et dans le domaine verbal en général. Les filles lisent plus ; les mères auraient des interactions verbales plus nombreuses avec elles qu'avec leurs garçons...

Catherine Brissaud : *Qui écrit les textes de dictée et plus généralement, comment procédez-vous à la DEPP pour mettre au point les épreuves ?*

Bruno Trosseille : On procède toujours de la même façon. On réunit un groupe d'experts, de spécialistes composés d'inspecteurs généraux, d'inspecteurs territoriaux (IEN, IA-IPR), de conseillers pédagogiques, de formateurs qui interviennent en formation d'enseignants, de professeurs de terrain, de chercheurs. Ce sont tous ces gens-là, avec des chercheurs, qui élaborent les protocoles à partir de leurs compétences respectives. Cela a toujours été fait de cette façon.

Catherine Brissaud : *On n'y déroge jamais ?*

Bruno Trosseille : Non, c'est assez rare. Actuellement nous avons 150 personnes qui interviennent dans les groupes de travail de concepteurs sur les différentes évaluations que nous mettons en place : les évaluations CEDRE mais également les évaluations pour déterminer les indicateurs de la LOLF (les évaluations du socle commun, qu'on a appelées aussi les évaluations des compétences de base).

Ce qui déroge à la règle, ce sont plutôt les évaluations internationales où nous ne sommes pas effectivement en première ligne. Nous sommes les opérateurs nationaux, nous pouvons proposer des items d'évaluation ou des situations d'évaluation aux consortiums internationaux qui les produisent, comme tous les pays peuvent le faire. Mais dans ce cas aussi, on met en place des groupes de travail.

Catherine Brissaud : *Et pour les évaluations nationales ?*

Bruno Trosseille : Les évaluations nationales, c'est un peu particulier. On distingue à la DEPP les évaluations exhaustives mises en place en 1989 sous le ministère Jospin, au début du CE2 et au début de la 6^e. Elles avaient une vocation tout à fait différente des autres évaluations bilans. Les évaluations CEDRE, par exemple, permettent de faire un bilan à la fin de l'école primaire et en fin de collège.

Contrairement à ces dernières, les évaluations nationales n'étaient pas à priori destinées à fournir des indicateurs mais à aider les enseignants à repérer les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves qui arrivaient dans leur classe, qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Elles étaient très clairement diagnostiques, réalisées en début d'année, alors que toutes les évaluations-bilans menées par la DEPP avaient lieu en général en fin d'année. Dans les années quatre-vingt, jusqu'en 1989, on a évalué à peu près à tous les niveaux depuis le cours préparatoire et parfois jusqu'à la terminale.

Au lycée, elles ont été mises en place en début de seconde en 1992, pour accompagner une réforme, au moment de l'introduction des modules à l'entrée en seconde de détermination. Elles avaient la même vocation que celles de CE2 et de 6^e ; elles ont perduré une dizaine d'années, jusqu'en 2001, alors que la dernière session pour les CE2 remonte à 2006 et 2008 pour la 6^e. Les évaluations de début de seconde ont eu moins d'impact, elles ont été moins acceptées par le corps enseignant, sans doute moins réceptif au questionnement pédagogique créé par l'hétérogénéité des élèves, qui ne s'en est pas beaucoup servi.

Il faut donc bien distinguer ces évaluations nationales diagnostiques des évaluations bilans qui ont pour objectif de faire un état des lieux (voilà ce que les élèves savent faire par rapport aux attendus des programmes). Depuis les années 2000, avec les évaluations CEDRE sur échantillon, on a ajouté la possibilité, suite à un avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, de faire des comparaisons temporelles pour regarder les évolutions puisque, auparavant, les évaluations étaient différentes d'une fois sur l'autre et il était impossible de comparer strictement les résultats. L'évaluation conduite en 1987 et en 2007 permet de le faire parce qu'on a repris exactement le même protocole. Quand je dis même protocole, cela veut dire les exercices proposés aux élèves mais aussi les consignes de passation et de correction. Ce qui est très important aussi, c'est d'assurer la représentativité par des méthodes statistiques adéquates ; pour cela, on est très bien outillés à la DEPP. On travaille avec des spécialistes formés à l'INSEE, pour qui la théorie des sondages n'a pas de secret.

Donc, séparons bien évaluations bilans avec regard sur les évolutions et évaluations diagnostiques qui n'ont pas du tout les mêmes objectifs et qui sont destinées à permettre aux enseignants d'avoir une vision réaliste des forces et des faiblesses de leurs élèves.

Malheureusement des glissements se sont opérés et ces évaluations ont été utilisées comme indicateurs de performances, ce qui pose problème, dans la mesure où contrairement aux évaluations bilans de type CEDRE, il n'y a pas de contrôle ni des conditions de passation ni des consignes de correction. Or on sait que les enseignants s'adaptent à la nature de leurs élèves et ne respectent pas strictement les consignes données.

Dans nos évaluations bilans, nous nous efforçons de contrôler et de centraliser la correction ici, à l'administration centrale du ministère, en faisant intervenir des correcteurs qui sont aussi la plupart du temps les concepteurs des épreuves. On organise une double correction sur une partie de réponses pour s'assurer par un système de supervision (lorsqu'il y a un conflit entre deux correcteurs, il y a un superviseur, l'organisateur de l'opération, qui fait un feed-back aux correcteurs). Cela permet aussi de calculer des indicateurs de fidélité inter-juges. C'est un peu le modèle des évaluations internationales comme PISA ou PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) en CM1 (4^e année de primaire) ou encore TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). C'est une évaluation qui est organisée comme PIRLS par un organisme qui s'appelle l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), en 4^e primaire, en 8^e année et en terminale scientifique.

PISA ne recherche pas un dénominateur commun aux programmes des différents pays (ils sont plus de 70 en 2015). Le programme PISA s'intéresse à la *littératie*. Ce terme de *Littératie* n'a malheureusement pas l'aval de l'administration française, qui préconise celui de *Littérisme*. À la DEPP, on a cependant toujours utilisé le terme *littératie*, dont l'acception est plus large. Ce terme est utilisé par les chercheurs francophones, notamment québécois. On ne

voyait pas pourquoi se démarquer des chercheurs et utiliser un terme pas vraiment parlant. *Littérisme* est associé à l'idée de compréhension de l'écrit, *littératie* a une acception beaucoup plus large, le terme englobe beaucoup plus de choses : en gros il s'agit de la capacité à utiliser ce qu'on a appris en formation. Numératie, pour l'utilisation des mathématiques, a été déployé sur le même modèle.

Catherine Brissaud : *Revenons aux évaluations nationales...*

Bruno Trosseille : oui. La DEPP s'est occupée des évaluations nationales jusqu'en 2008. De 2009 à 2012, ces évaluations ont été confiées à la DGESCO. Leur positionnement dans l'année en faisait plutôt des bilans que des diagnostics. Celles de CM2, fin janvier, devaient permettre aux enseignants de réagir par rapport aux résultats de leurs élèves. En 2012, on les a fait passer en fin d'année. À partir de 2012, on n'a plus imposé de remontées au niveau des circonscriptions, des départements, des académies et du ministère. En 2013, les enseignants avaient le choix de les faire passer ou de ne pas le faire.

Catherine Brissaud : *La DEPP est-elle intervenue dans cette période ?*

Bruno Trosseille : Une grosse application nationale a été mise en place par une structure du ministère (la DNE, direction du numérique pour l'éducation), qui permettait de faire les remontées et de rendre les données anonymes. Les écoles disposaient d'un tableur Excel où étaient entrés les résultats de leurs élèves et faisaient remonter ces résultats après avoir retiré les noms des élèves.

En 2010, la DEPP est intervenue à la demande de la DGESCO, car on constatait une forte chute des performances en mathématiques en CM2. On a demandé à la DEPP de faire en sorte de rendre comparables les résultats d'une année sur l'autre ; en effet, ceux-ci n'étaient pas comparables car les livrets d'évaluation avaient été renouvelés complètement d'une année sur l'autre. Nous avons mis en place des procédures d'*equating* (ou mise à l'échelle), qui consistent à faire repasser à un échantillon d'élèves, outre l'évaluation de l'année, celle de l'année précédente, ce qui permet de faire des calculs d'équivalence. En fait, on a trouvé une grande stabilité dans les résultats.

Catherine Brissaud : *Pourtant, en juin 2011, le ministre Chatel s'est appuyé sur les évaluations nationales pour montrer que les programmes de 2008 portaient leurs fruits...*

Bruno Trosseille : Il y a bien souvent des enjeux politiques derrière l'évaluation des élèves...

Catherine Brissaud : *si je comprends bien, ce n'est pas vous qui avez proposé la « dictée du tour de France » utilisée dans les évaluations en 2011, où il fallait avoir 5 verbes sur 6 justes pour avoir le point...*

Bruno Trosseille : Exact. Vous avez évoqué le barème utilisé en 2011 mais en 2009, il fallait avoir tout juste pour avoir le point. L'idée sous-jacente était qu'on ne pouvait considérer la notion acquise que s'il n'y avait aucune ou très peu d'erreurs. En termes de barème, la DEPP n'envisage pas les choses de la même façon. Pour nous, nous comptons le nombre de mots écrits correctement, ponctuation comprise. C'est ce qui a été fait dans *Lire, écrire, compter*. Quand nous comptons les erreurs, le plus important est le nombre d'erreurs en fonction de la typologie des erreurs. Cela dit, on a fait des progrès dans la façon d'envisager les choses par rapport aux années 1990. On s'est amélioré d'un point de vue scientifique, notamment en ayant recours aux procédures psychométriques qui sont utilisées partout dans le monde de l'évaluation, par exemple dans les évaluations internationales. Elles n'étaient pas maîtrisées dans les années 1990, en tout cas on ne les employait pas de façon systématique.

Catherine Brissaud : *Avez-vous participé de près ou de loin à l'étude de Danièle Manesse et Danièle Cogis L'orthographe, à qui la faute ? qui ont proposé une même dictée à près de 3000 élèves... qui avait déjà été proposée en 1987 à plus de 3000 élèves.*

Bruno Trosseille : Claude Thélot fait référence à la première des deux enquêtes dans *Que sait-on des connaissances des élèves ?* paru dans *Education & formations* en octobre 1992. Oui, nous avons tiré pour Danièle Manesse un échantillon représentatif des classes de CM2 à la 3^e du territoire national.

Catherine Brissaud : *On peut donc vous demander de tirer des échantillons ?*

Bruno Trosseille : Oui, vous faites une demande officielle et vous avez une réponse officielle, après examen de la pertinence et de l'intérêt de la demande.

Catherine Brissaud : *On dispose finalement de peu d'études concernant l'évolution de la compétence orthographique. Qu'en est-il des évaluations CEDRE ?*

Bruno Trosseille : Il n'y a pas de comparaisons possibles car il n'y avait pas de dictée dans les premières évaluations CEDRE. Mais on va introduire de nouvelles épreuves dans les évaluations CEDRE de 2015, destinées à évaluer la maîtrise de la langue et les compétences langagières. La réflexion est en cours. En CM2, dans les épreuves tests passées en mai dernier, il n'y a pas de dictée mais un exercice de transformation de phrases et une production écrite. Les élèves ont passé un certain nombre d'épreuves qui ne sont pas encore statistiquement traitées.

Catherine Brissaud : *On peut donc introduire une épreuve nouvelle dans les évaluations CEDRE ?*

Bruno Trosseille : Rien n'empêche d'introduire des épreuves nouvelles. Ce qui nous intéresse, outre le constat du présent, c'est la comparaison temporelle, donc on a 2003, 2009, 2015. Il faut cependant qu'on ait suffisamment d'items communs avec l'évaluation précédente pour pouvoir comparer valablement. En fait, c'est plus une question de place qu'autre chose. Si on rajoute des items, cela demande plus de temps par élève, plus de traitements et cela revient plus cher.

Catherine Brissaud : *Pourquoi n'y a-t-il pas de dictée ou autre façon d'évaluer la compétence orthographique dans les évaluations sur échantillon CEDRE ?*

Bruno Trosseille : Le problème de la dictée est le temps de correction. À la DEPP, on travaille avec des échantillons importants, de 5 000 à 10 000 élèves. Le temps de correction est important, cela mobilise des correcteurs et coûte de l'argent ! On essaie de pallier en mettant par exemple des exercices à trous, qui permettent une correction automatique.

On a utilisé ce genre de choses dans le « panel 2007 », c'est-à-dire les enfants suivis depuis leur entrée en 6^e en 2007. Aujourd'hui, ils sont en terminale. C'est une politique de la DEPP depuis 40 ans que de constituer des panels. Le panel, c'est du vrai longitudinal : on suit des cohortes d'élèves, ce qui est assez différent d'évaluations transversales (en coupe). L'objectif au départ est de suivre les parcours des élèves en étudiant ce qu'ils font de leur cursus scolaire. Les résultats des élèves sont mis en relation avec un grand nombre de variables sociales, économiques, démographiques, familiales. Un questionnaire très détaillé est rempli par les familles au départ et périodiquement. Ces panels sont souvent repris jusqu'à l'entrée dans la vie active (c'est l'INSEE qui assure ensuite le suivi). Cela permet un grand nombre d'études sur les déterminants des parcours scolaires. C'est grâce aux panels qu'on a pu montrer qu'un élève qui redouble le CP a de très minimes chances d'accéder au baccalauréat. Dans ces panels, on a de temps en temps utilisé des épreuves ad hoc, donc spécifiquement

élaborées pour ces élèves et conçues essentiellement par des universitaires comme Jean-Emile Gombert, Agnès Florin, Abdelhamid Khomsi, accompagnés par des inspecteurs généraux comme Jean Hébrard qui ont conçu certaines épreuves. Je pense au « panel 1997 » des élèves entrés en CP en 1997. Ces protocoles ont été repris en 2011, ce qui a permis la comparaison des performances des élèves à 14 ans d'intervalle. Une note d'information a été publiée il y a deux ans, qui a précédé celle sur les élèves à l'entrée au CE2 il y a un an. On a montré une progression très importante des acquis dans un certain nombre de domaines, notamment les compétences phonologiques. Tous les élèves avaient progressé. La progression était telle que les élèves des catégories défavorisées de 2011 réussissaient mieux que les enfants de cadres en 1997. Les causes explicatives sont multiples : l'élévation générale du niveau de diplôme de la mère, de la structure sociale aussi. Le reste pouvait être expliqué par différents facteurs dont probablement un facteur scolaire d'entraînement de la conscience phonologique en grande section, lié à ce qu'on a pu appeler la primarisation de l'école maternelle.

Au début du CE2 et en répliquant les épreuves de 1999 en 2013 (pas sur les mêmes élèves parce qu'on ne pouvait pas se permettre, pour diverses raisons que je ne peux détailler dans le cadre de cet entretien, de reprendre les élèves du panel), on s'aperçoit qu'on ne retrouvait pas la progression qu'on aurait pu attendre du fait de cette progression énorme en CP. Cela pose aussi la question de l'entraînement à la compréhension dans les pratiques de classe. Ce ne sont donc pas seulement les habiletés de bas niveau (phonologiques, de décodage) qui sont importantes pour faire des progrès en lecture. La compréhension est à travailler aussi, à ne pas négliger. Sur ce plan-là, on n'a pas vraiment progressé. Mais je m'éloigne de l'orthographe...

Catherine Brissaud : *Pourquoi n'y a-t-il pas d'évaluation de l'orthographe dans PISA ?*

Bruno Trosseille : Il est difficile de comparer des langues différentes avec des systèmes orthographiques tellement différents. Voyez l'arabe, le japonais, le chinois et le russe, sans parler du finnois, à l'orthographe si régulière...

Catherine Brissaud : *Ne peut-on néanmoins compter le nombre d'unités justes ?*

Bruno Trosseille : Les élèves font beaucoup moins d'erreurs dans les systèmes transparents. Le cadre d'évaluation de PISA ne comprend pas l'orthographe.

Catherine Brissaud : *Si on veut évaluer la littératie, la capacité d'écriture est importante aussi, non ? Est-ce qu'on ne surévalue pas la compréhension ?*

Bruno Trosseille : La production écrite est beaucoup plus complexe à évaluer ... L'accent est mis sur la compréhension car c'est un véritable problème. Toutes les compétences de langue en découlent. Le lien entre compréhension orale et compréhension écrite est fort. C'est pourquoi une évaluation de la compréhension orale a été introduite dans les évaluations CEDRE de 2015, en CM2 comme en 3^e. Dans le domaine de la compréhension de la langue, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il y a des différences très importantes entre les milieux sociaux. La possession du vocabulaire est, en particulier, un marqueur extrêmement discriminant (avant même l'entrée au CP, on observe d'énormes différences d'acquis lexicaux entre enfants selon les catégories sociales) et l'école a beaucoup de mal à corriger ça.

Catherine Brissaud : *Finalement, pensez-vous qu'on puisse évaluer la compétence orthographique avec une dictée ?*

Bruno Trosseille : Je situerais la compétence orthographique à 3 niveaux.

On peut avoir des exercices de contrôle pour vérifier si la règle est connue : par exemple, on donne une série de mots à l'élève et on lui demande de passer du singulier au pluriel. Ce sont des exercices d'application destinés à vérifier si la règle est connue.

La dictée est un peu plus complexe : on mélange les variables, dans une dictée, il y a de tout dans des formes pas forcément attendues. L'élève doit se concentrer pour ne pas oublier tout ce qu'il connaît mais qu'il lui faut mettre en application. Il est mis dans une situation où il sait qu'il doit contrôler son orthographe. Il y a aussi la métacognition qui entre en jeu.

Au 3^e niveau : c'est l'écriture libre. Quand je rédige, est-ce que je contrôle aussi mon orthographe ?

Donc, est-ce que la dictée ça suffit ? Je dirais non, cela ne suffit pas, il faut les trois niveaux de contrôle, je pense.

Quand on donne un exercice à trous, c'est plutôt au niveau 1 ; la dictée, au niveau 2 et je vous ai expliqué pourquoi on ne l'utilise pas beaucoup ? C'est une question essentiellement de cout. On peut le faire de temps en temps comme on l'a fait pour *Lire, écrire, compter*, tous les 10 ans ou les 20 ans ça va. Le niveau 3 est plus difficile à évaluer. Sur quoi va-t-on se baser étant donné que, d'un élève à l'autre, l'utilisation des structures grammaticales est différente ?

Catherine Brissaud : *Ce n'est donc pas une affaire simple que d'évaluer l'orthographe...*

Bruno Trosseille : Cela nécessite une réflexion approfondie, je pense. Je ne pense pas qu'on puisse le faire sur de gros échantillons mais sur des échantillons réduits.

Références

- CHARTIER A.-M., 1998, « Épreuves du certificat d'études primaires en 1995. Études de quelques facteurs ayant pu agir sur les résultats des élèves », *Éducation et formations*, 53, 19-34.
- CHERVEL A., MANESSE D., 1989, *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, INRP / Calmann-Lévy.
- DEPP, 2013, *Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2001*, Note d'information n°13-19.
- DEPP, 2014, *Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés*. Note d'information n° 19 - Mai 2014.
- KROP J., 2014, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*, Presses universitaires de Rennes.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF éditeur.
- MEN-DEP, 1996, *Connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui. Les Dossiers d'Éducation & Formations*, 62.
- ROCHER T., MEN-DEPP, 2008, *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Note 08.38.

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