



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*

LE BARÈME GRADUEL : L'ÉVALUATION DE LA DICTÉE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

Sophie ANXIONNAZ

Inspectrice de l'éducation nationale

Peut-on faire de la dictée un exercice utile à l'apprentissage de l'orthographe ? Dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui fixe l'objectif de faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves, une réflexion nationale sur la notation a été lancée en juin 2014 pour faire de l'évaluation « un outil de progrès ». La proposition, en 2012 lors de la rénovation du diplôme national du brevet (DNB), d'un barème graduel pour l'évaluation de la dictée s'intègre dans cette réflexion. Cet article est un compte rendu d'expérience qui repose, d'une part, sur une expérimentation du barème graduel lors de la correction des épreuves du DNB en juillet 2013 et, d'autre part, sur sa mise en œuvre dans des classes de l'académie de Poitiers : ces deux étapes se complètent car elles permettent d'évaluer les effets du barème sur le plan quantitatif puis qualitatif. Il s'agira donc ici, dans un premier temps, de présenter le barème graduel de la dictée, les principes qui ont présidé à sa conception, puis les observations issues de l'expérimentation menée à partir de copies prélevées dans les épreuves du DNB, session 2013. La troisième partie sera consacrée à la mise en œuvre du barème dans les classes pour évaluer ses effets sur l'apprentissage de l'orthographe.

Nous partons d'un postulat : si la dictée, en tant qu'exercice permettant la mise en œuvre et l'application automatisée des règles d'orthographe, peut devenir un exercice valorisant et porteur de sens pour des élèves, elle doit être associée à une évaluation « juste », ne se référant pas nécessairement à la perfection et permettant une identification plus claire de ce qu'on attend de l'élève. En bref, il s'agit de démystifier l'orthographe (et la dictée) en montrant à l'élève, à travers un outil d'évaluation, ce qu'il sait faire et ce qui lui reste à faire. Le barème dont il est ici question a pour ambition de changer la perception de la dictée et, avec elle de l'orthographe, pour réconcilier les élèves avec l'écriture. L'expérimentation dans les classes de collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) et de lycée professionnel (3^{ème} prépa pro) pourra valider ou non cette hypothèse.

Le barème graduel : enjeux et présentation

La dictée pour évaluer l'orthographe

Avant de présenter le barème graduel, il est important de préciser que ce qui peut se voir comme un outil, un nouveau système de notation, a été conçu également pour s'intégrer dans un dispositif didactique propre à permettre aux élèves de progresser : la réflexion sur l'évaluation de la dictée amène à réfléchir sur l'enjeu même de l'exercice dans le cadre des apprentissages.

La dictée est en effet l'un des exercices emblématiques de l'évaluation de l'orthographe, à l'école et autour de l'école. Comme le note Olivier Barbarant (2013 : 1), inspecteur général de l'éducation nationale, « l'apprentissage de la norme orthographique constitue l'un des sujets les plus épineux et sensibles dans le système éducatif français ». Le mythique certificat d'études primaires a joué en ce sens un rôle essentiel en conditionnant l'obtention du diplôme à la réussite à la dictée qui devient, selon l'expression de Philippe Savoie (2000 : 26), « l'épreuve suprême, celle qui peut à elle seule ruiner les chances d'un candidat ». Dès le décret du 27 juillet 1882 instituant l'École de Jules Ferry, elle figure parmi les modalités pédagogiques imposées dans les deux heures journalières de l'enseignement du français à l'école primaire. Le grand public, aujourd'hui encore, y accorde une place importante, liée à l'expérience de chacun, et y voit une sanction nécessaire pour motiver les apprentissages ou, pour le moins, un entraînement indispensable pour s'approprier les règles de l'écrit. Les enseignants sont plus partagés réclamant, pour les uns, de la supprimer, ou exprimant la nécessité, pour les autres et de différentes manières, de donner à l'exercice des fondements didactiques propres à faire progresser les élèves en orthographe : contrôle, exercice d'entraînement ou d'application, noté ou non, l'apprentissage de l'orthographe ne semble pas se concevoir sans la dictée.

Dans la continuité de la tradition scolaire, le socle commun de connaissances et de compétences consacre la dictée « comme un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation » et précise que « le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible » (décret du 11 juillet 2006). Il paraît donc urgent de penser l'évaluation de la dictée comme une mesure des compétences orthographiques des élèves qui leur permet de se situer et de progresser dans l'apprentissage des divers types d'écrit.

Le barème graduel : un outil d'évaluation

Le barème graduel est, dès sa conception, un outil d'évaluation. Il mesure les compétences orthographiques des élèves dans trois domaines : les accords du verbe (les morphogrammes grammaticaux du verbe, qui comprennent les marques de temps, de personne et de nombre), les accords du groupe nominal et le lexique. Ces aspects sont en effet fondamentaux pour la mise en œuvre de l'orthographe, de toutes les règles, patiemment apprises les unes après les autres au cours de la scolarité. Ils reposent d'une part sur la syntaxe en donnant lieu à des flexions, et renvoient d'autre part, dans la catégorie lexique, à un système grapho-phonologique complexe communément appelé « l'écriture des mots » ou « orthographe d'usage ».

La méthode d'évaluation, toujours en cours, consistant à pondérer les erreurs en fonction de leur nature, permet de distinguer l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, confondant dans cette dernière catégorie ce qui relève des accords du verbe et ce qui relève des accords dans le groupe nominal : depuis longtemps, les erreurs liées à la syntaxe pénalisent davantage que les erreurs lexicales (au DNB, chaque erreur d'accord retranche 0,5

point tandis qu'une erreur lexicale enlève 0,25 point). Là où le barème traditionnel s'en tient à deux catégories, le barème graduel en propose trois en distinguant les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et les terminaisons des formes verbales, à côté de l'orthographe lexicale.

Le barème graduel permet ainsi de dissocier deux systèmes d'accords jusque là confondus, de les évaluer séparément et, ainsi, d'identifier, tant du côté du maître que de l'élève, où se situent les réussites et les difficultés. Cet aspect est sans doute le plus innovant : là où le barème classique, par retrait de points, sanctionne l'erreur par rapport à un texte idéalement écrit, le barème graduel permet d'apprécier des réussites. Malgré des faiblesses parfois importantes, le « profil » ainsi dessiné à travers ces trois catégories permet à l'élève, avec l'aide de l'enseignant, de se positionner de façon plus objective que par l'inéluctable zéro dont les effets sont démotivants pour lui et peu efficaces pour le pédagogue.

Une autre évidence à laquelle s'est attaché le barème graduel lors de sa conception résidait dans la proportionnalité : plus un texte est long, ses difficultés étant égales par ailleurs, plus il met le scripteur en difficulté. Anne-Marie Chartier explique, dans son étude sur les résultats des élèves au certificat d'études primaires en 1995, que les erreurs sont imputables à de nombreux facteurs, notamment le choix du texte, mais note également qu'il « n'est pas rare que les fautes s'accumulent dans les dernières lignes » (Chartier, 1998 : 22). Le nombre d'occurrences est donc un élément important à partir duquel se calcule le taux de réussite, qui indique le nombre d'erreurs admises. Un outil de calcul est alors nécessaire pour éviter aux enseignants un comptage fastidieux. De plus, l'ergonomie du dispositif permet de faire varier les taux et de faire apparaître instantanément le nombre d'erreurs acceptées dans chaque catégorie, « entrée » qui est la plus simple en matière de correction.

L'outil de calcul est mis en œuvre en trois étapes :

1. Le professeur saisit le texte.
2. Il coche, pour chaque mot, les cases correspondant aux catégories.

Ci-dessous, les deux dictées de la session 2013 du DNB, série générale et série professionnelle, balisées selon le codage proposé par le barème.

M	majuscule
ées	accord en genre et en nombre (la dernière lettre pour les noms ou adjectifs au singulier)
ait	accord du verbe
mot	lexique
mot	exclu du décompte

Tous les émigrants n'**étaient pas** obligés de passer par Ellis Island. Ceux qui avaient suffisamment d'argent **pour** voyager en première ou en deuxième classe **étaient** rapidement inspectés à bord par **un** médecin et **un** officier d'état civil et débarquaient sans problèmes. **Le** gouvernement fédéral estimait **que** ces émigrants **auraient de** quoi subvenir à leurs besoins et ne risquer**aient pas** d'être à la charge de l'Etat. **Les** émigrants **qui devaient** passer par Ellis **étaient** ceux **qui** voyage**aient en** troisième classe **dans** de grands dortoirs **non** seulement sans fenêtres mais pratiquement sans aération et sans lumière, où deux mille passagers s'entassa**ient sur des** paillasse**s superposées**.

D'après Laurent Gaudé, *Le Soleil des Scorta*

La Griffue, c'est là qu'on habit**ait**. Cent mètres après l'auberge, juste le quai à traverser, **une** maison bâtie en bout de route, presque dans la mer. **Avec** rien autour. **Les** jours de tempête, seulement le déluge. **Les** gens d'ici dis**aient** qu'il fall**ait** être fou **pour** habiter dans un tel endroit. **Ils** lui av**aient** donné ce

nom, la Griffue, à cause des bruits d'ongles que faisaient les branches des tamaris en grinçant contre les volets.
 C'était un ancien hôtel avant.
 Ce n'était pas très grand comme port. Un endroit comme un bout du monde, avec une poignée d'hommes et seulement quelques bateaux.

D'après Claudie Gallais, *Les Déferlantes*

3. Le professeur définit les taux de réussite attendus pour chaque tranche de points dans le tableau d'aide à la correction.

À ce stade, une correction manuscrite sur les copies des élèves est possible. Le professeur peut également reporter le nombre d'erreurs de chaque élève dans un tableau récapitulatif qui calcule automatiquement les taux et le nombre de points pour chacun.

Par ailleurs, il est également possible de procéder à une dictée dactylographiée et, dans ce cas, chaque texte peut être « collé » dans la partie « élève » de l'outil pour obtenir un bilan individuel signalant les mots erronés, les taux de réussite et les points obtenus.

	accord GV	accord GN	lexique	majuscules
Ceux	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
qui	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
avaient	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
argent	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voyager	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
première	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
deuxième	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
classe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
étaient	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inspectés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bord	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
par	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
médecin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'outil de calcul compte automatiquement le nombre de signes puis permet de classer chacun des mots du texte (ci-contre) dans une ou plusieurs des catégories (par exemple : *inspectés* appartient à la fois à la catégorie lexique par son radical *inspect** et à la catégorie accord dans le groupe verbal par sa terminaison *és**). Cette classification, opérée par l'enseignant, permet une lecture précise du texte, mot à mot, ce qui est rarement le cas lors du choix du texte, qui s'appuie, à ce moment-là, sur une lecture essentiellement guidée par le sens. À cette étape apparaît une autre fonctionnalité : le barème s'adapte également aux difficultés du texte car le codage manuel permet d'exclure du barème des mots phonétiquement « transparents » et/ou réputés être acquis au collège (*qui, pour, en, par, un*), tout en n'alourdissant pas le décompte, dans la catégorie « lexique ». Les mots jugés difficiles, comme dans la dictée classique, ainsi que les noms propres peuvent être donnés aux élèves et ne sont pas comptés parmi les occurrences du lexique.

On obtient le tableau d'aide à la correction suivant :

CATEGORIES D'ERREURS	nombre d'occurrences	INDICATEURS D'EVALUATION				
		2 pts	1,5 pt	1 pt	0,5 pt	0 pt
accord dans le groupe verbal	15	sans erreur	1 à 3 erreurs	4 à 5 erreurs	6 erreurs	> 6 erreurs
		15 réussites	12 à 14 réussites	10 à 11 réussites	9 réussites	< 9 réussites
taux de réussite		100 %	80 %	70 %	60 %	< 60 %
accord dans le groupe nominal	26	sans erreur	1 à 3 erreurs	4 à 5 erreurs	6 à 7 erreurs	> 7 erreurs
		26 réussites	23 à 25 réussites	21 à 22 réussites	19 à 20 réussites	< 19 réussites
taux de réussite		100 %	90 %	80 %	75 %	< 75 %
lexique	77	sans erreur	1 à 3 erreurs	4 à 6 erreurs	7 à 8 erreurs	> 8 erreurs
		77 réussites	74 à 76 réussites	71 à 73 réussites	69 à 70 réussites	< 69 réussites
taux de réussite		100 %	96 %	92 %	90 %	< 90 %
8 majuscules attendues à pénaliser éventuellement						

Le travail de l'enseignant-correcteur peut alors s'effectuer de façon classique : les erreurs des élèves sont repérées par un système de signes ou de couleurs défini par l'enseignant et connu des élèves. En se reportant au tableau d'aide à la correction, l'enseignant attribue le nombre de points correspondant au score dans chacune des catégories et communique à l'élève ses taux de réussite. Notons que le dispositif étant initialement lié au DNB, le barème graduel a été construit sur cinq ou six points, l'épreuve de « dictée et réécriture » étant globalement sur 10 points, répartis en 5 + 5 ou 6 + 4. Selon la base totale de points, on renforce ou on atténue légèrement le poids des catégories d'accords (2 points par catégorie dans le barème à 6 points au lieu de 1,5 dans le barème à 5 points).

La simplicité de la classification et la prise en compte des réussites ont guidé la conception de ce barème qui doit pouvoir être compris par les élèves et leur permettre de se situer. Alors que l'apprentissage de l'orthographe a longtemps été conçu, et en tout cas souvent perçu, comme une accumulation de règles qu'il faut appliquer et d'exceptions qu'il faut connaître, les catégories du barème graduel contribuent à redonner une vision d'ensemble du système de la langue et, ce faisant, des repères clairs aux élèves. Sa pratique dans les classes peut également induire une autre démarche plus systématique et systémique de l'apprentissage de la norme orthographique. Parce qu'il s'agit de partir de toute la production de l'élève, et non plus seulement de ses erreurs ou de sa note, le rôle de l'enseignant est alors essentiel pour mettre en œuvre un apprentissage adapté, voire individualisé en aidant l'élève à affiner les catégories et approfondir l'analyse linguistique. La connaissance des règles n'est, on le sait, pas suffisante pour mettre en œuvre l'orthographe ; c'est vrai surtout en production libre mais aussi en dictée lorsque la pression mise sur la « bonne » graphie conduit l'élève à faire des choix erronés. Le barème graduel invite donc à revenir, de façon méthodique et avec l'aide de l'enseignant, sur les procédures que l'élève met en œuvre pour copier sous la dictée. Ainsi, après la conception de l'outil de calcul, une partie « élève » a été adjointe afin de permettre aux élèves de se l'approprier.

Un barème pour les élèves

L'appropriation des principes d'évaluation du barème graduel est en effet essentielle pour l'intégrer dans une démarche d'apprentissage : les élèves doivent comprendre ce qui est en jeu dans l'exercice de la dictée et dans la note qui sanctionne la performance. Or, la note par retrait de points ne permet pas une évaluation qualitative à la différence du barème graduel qui reconnaît les réussites, leur donne un poids en fonction de leur catégorie, et les fait exister dans le discours autant que dans la mesure de la performance. Autrement dit, la note, quelle qu'elle soit, correspond à un pourcentage de réussite et pas à un nombre d'erreurs. Nous reviendrons plus loin sur l'augmentation de la note parmi les effets du barème.

Pour que l'élève s'inscrive dans une dynamique de progrès, l'augmentation de la note ne peut, à moyen ou long terme, constituer un élément majeur. La dictée comme évaluation sommative des compétences orthographiques ne peut non plus (mais l'a-t-elle pu un jour ?) constituer la seule motivation pour l'appropriation de l'orthographe. Il paraît donc important de transformer le contrôle en exercice formatif dont l'élève serait partie prenante pour devenir plus autonome dans son apprentissage. De nombreuses modalités de dictées existent déjà dans ce sens, et la mise en œuvre du barème graduel peut les intégrer. Il vise ainsi clairement à renouveler la perception de l'évaluation et de son corolaire la correction. D'une part, l'enseignant peut aisément, grâce à l'outil de calcul, dresser un profil des élèves et individualiser la correction. On peut voir ci-dessous un exemple de la feuille de synthèse générée par l'outil de calcul, présentant les résultats de tous les élèves. Il est utile de noter que les erreurs sur les majuscules sont identifiées mais, étant en nombre restreint, elles sont prises en compte dans la note finale sous forme de pénalité :

NOM	Prénom	Nombres d'erreurs				Nombres de réussites				Taux de réussite (%)			Notes partielles				Total
		GV/11	GN/41	lex/75	maj/6	GV/11	GN/41	lex/75	maj/6	GV	GN	lex.	GV/2	GN/2	lex/2	pénalité	
BONNOT	Kévin	3	5	8	0	8	36	67	6	73	88	89	1	0,5	0,5		2
GRANGE	Lucie	4	2	2	1	7	39	73	5	64	95	97	1	1,5	1,5	- 0,5	3,5

D'autre part, l'outil de calcul permet d'intégrer directement des textes d'élèves, préalablement dactylographiés, puis d'obtenir une fiche individuelle d'évaluation. Par exemple :

Tous les immigrants n'étaient pas obligés de passer par Ellis Island. Ce qui avaient suffisamment d'argent pour voyager en première ou en deuxième classes étaient rapidement inspectés à bord par un médecin et un officier d'état civil et débarquaient sans problème. Le gouvernement Fédéral estimait que ces immigrants avaient de quoi subvenir à leur besoins et ne risqueraient pas d'être à la charge de l'état. Les immigrants qui devaient passer par Ellis étaient ceux qui voyageaient en troisième classes Dans de grand dortoir non seulement sans fenêtre mais pratiquement sans aération et sans lumière, où deux milles passagés s'entassaient sur des paillasses superposés.

nombre de signes : 670
nombre de mots : 109

texte de l'élève	accord GV	accord GN	lexique	majuscules	texte de la dictée	Nombre d'erreurs				Taux de réussite		
						GV	GN	lex	maj	GV	GN	lex
Tous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tous	1	8	6	3	93 %	69 %	92 %
les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	les	Accord du groupe verbal : 1,5 / 2 Accord du groupe nominal : + 0 / 2 Lexique : + 1 / 2 Pénalité : - 0,5 NOTE : 2 / 6						
immigrants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	émigrants							
n/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	n'							
étaient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	étaient							
pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pas							
obligés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	obligés							
de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	de							
passer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	passer							
par	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	par							
Ellis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ellis							
Island	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Island							
Ce	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ceux							
qui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	qui							

L'élève ayant dactylographié son texte, l'outil identifie les mots erronés et les catégories et récapitule les divers éléments du barème. On peut alors imaginer que diverses démarches pédagogiques peuvent accompagner ce compte rendu individuel. C'est là, en partie, le résultat attendu de la mise en œuvre dans les classes.

Le barème graduel, s'il doit être un outil utile aux élèves, doit nécessairement répondre à des règles de fonctionnement comprises par tous et clairement établies. Or, la simplicité de la catégorisation des mots ne réduit pas la complexité de la langue et ne se substitue pas aux apprentissages tels que les programmes de l'École les présentent. Pour répondre à ce « cahier des charges », il convient, dans un premier temps, de fixer des règles de codage puis de les mettre à l'épreuve des pratiques de classe pour en mesurer la faisabilité. Le premier conseil pour s'approprier la catégorisation des mots est de se placer dans une démarche d'observation des mots tels qu'ils sont et fonctionnent, et non en se référant aux erreurs ou difficultés potentielles qu'ils présentent (les mots trop simples ou trop difficiles étant par ailleurs exclus d'emblée).

Accords dans le groupe verbal (GV), dans le groupe nominal (GN)

Dans le cadre du barème, les accords dans le groupe nominal concernent les terminaisons du nom et de tous les mots rattachés au nom :

Le gouvernement fédéral (nom, adjectif, masculin singulier)

L'accord dans le groupe verbal concerne la terminaison du verbe et de toutes les formes verbales simple ou composée, conjuguées ou à l'infinitif :

Les émigrants qui devaient passer par Ellis (imparfait 3^{ème} personne du pluriel, infinitif)

Cette simplification permet, dans un premier temps, de s'en tenir à la nature des mots puis de s'interroger sur la syntaxe pour déterminer la terminaison (flexion) adaptée.

Les répétitions de mots

immigrant est répété trois fois. Pénalisera-t-il trois fois les élèves ne sachant pas l'orthographe ? L'évaluation peut tenir compte de l'attitude de l'élève, du type d'erreur en fonction du niveau de la classe :

- on peut valoriser la cohérence de l'élève qui fait une tentative et s'y tient : une seule erreur ;
- on sanctionne celui qui tente plusieurs orthographes : chaque erreur compte ;
- on sanctionne chaque erreur dès lors que celle-ci est phonologique (*immigrant* noté *émigrant* ou *emmigrant**).

Lexique et/ou accord ?

Pour certains mots, l'accord est « transparent » et ne confronte pas l'élève à un choix : il s'entend dans *subvenir* pour la forme infinitive¹ mais pas dans *voyager* qui peut accepter, phonétiquement, différentes terminaisons. C'est pourquoi le premier sera catégorisé uniquement dans la partie « lexique » tandis que le second sera à la fois coché dans les catégories « lexique » et GV.

D'autres mots sont invariables : *mille*, *suffisamment*, *rapidement*, *pratiquement*. Y adjoindre la marque du pluriel « s » (ou ne pas mettre le « s » dans « toujours ») est considéré comme une erreur de lexique puisque le mot est invariable. L'objectif étant de sensibiliser les élèves aux différents points d'orthographe évalués séparément, et de leur permettre une lecture autonome des résultats, il convient de présenter une grille cohérente qui s'appuie sur les formes attendues (et non sur les formes erronées).

L'accord et le sens

Le recours à l'accord est lié au sens : *en troisième classe* fait référence à *une* classe du train (même si par ailleurs il y en a d'autres...). L'erreur peut donc être évitée par un « calcul » de l'élève. En revanche, dans *sans fenêtres*, *sans problèmes*, *sans aération*, le doute, voire une autre graphie est possible (il n'y a aucune fenêtre ou les fenêtres n'existent pas ?) : les deux orthographes, avec ou sans *s*, étant permises, il n'est pas judicieux de cocher la catégorie accord. En revanche, *sans lumière* correspond à une règle stable qui permet de savoir que la marque du pluriel ne s'applique pas sur un élément qui ne peut être décompté.

Les mots exclus du lexique

Les occurrences de la partie « lexique » sont évidemment les plus nombreuses : dans un texte tout est lexique, tout est mot. Pourtant est-il pertinent d'évaluer le taux de réussite des élèves en mettant ensemble des mots tels que *suffisamment* et *le* ? Il va de soi qu'une dictée au CP évaluerait la capacité à transcrire les phonèmes les plus courants, il serait en revanche étonnant de proposer aux jeunes scripteurs d'écrire *suffisamment*. À l'inverse, au collège, on peut sans doute admettre que les mots-outils les plus simples sont acquis, automatisés et que

¹ L'infinitif n'est pas un « accord » au sens strict du terme. Pourtant, lorsqu'il y a un doute, au passé composé des verbes du premier groupe, l'élève envisage la forme infinitive « er » comme un accord au même titre que « ait », « é », « és », etc.

l'attention orthographique doit se porter ailleurs. De plus, l'élève n'ayant pas acquis, au collège, les règles élémentaires de phonologie serait certainement pénalisé sur les autres mots du texte.

Le choix du professeur de sortir des mots du barème doit s'opérer grâce à la connaissance des élèves et du niveau de compétence requis : on exclut les mots trop complexes ou trop rares², les noms propres et, *a fortiori*, les noms propres d'une langue étrangère (*Ellis Island*). Les déterminants « transparents » et certains mots outils (*dans ?*, *avec ?*), fréquents dans les textes, peuvent également ne pas être évalués, en troisième notamment. Il n'est pas recommandé que tous les mots « simples » soient exclus du barème car, même s'ils « s'écrivent comme ils se prononcent », ils peuvent donner lieu à des graphies variées, phonologiquement acceptables et révèlent donc une véritable compétence malgré des apparences de simplicité.

La connaissance des difficultés par le professeur est importante : *à*, *et*, *où* sont « simples » mais sans doute sources de vraies difficultés puisqu'ils appartiennent, selon les programmes actuellement en vigueur au collège, à la classe des homophones. Nous verrons dans la troisième partie comment les traiter pour les intégrer dans le fonctionnement global du barème.

Parmi ces « petits » mots, il convient de s'intéresser également aux mots élidés : *l'état*, *n'était*. Phonétiquement, ils ne posent pas de difficulté particulière. Pourtant, ils sont susceptibles de ne pas être reconnus en tant que mot et de générer une erreur de segmentation : *létat**, *nétait**. Le fonctionnement de la feuille de calcul oblige donc, pour la prise en compte de ce type d'erreur, à cocher le *l'* et le *n'* dans la catégorie « lexique ».

La catégorisation des mots met l'utilisateur du barème face à des choix difficiles : l'expérience devrait pouvoir lever les aspects fastidieux de cette phase. Toutefois, quels que soient les choix opérés, l'attention portée à chaque mot, la prise en compte de sa relation syntaxique avec les autres dans le cadre d'une réflexion linguistique simplifiée (accord ou non ? quel type d'accord ?...) place le concepteur de la dictée face à des questions qu'il devra résoudre en cas d'erreur des élèves : pourquoi l'élève, par exemple, commet-il telle erreur de segmentation ou d'accord ? C'est sans doute là tout l'enjeu de la catégorisation qui conduit à s'attacher essentiellement aux mots, à leur graphie plutôt qu'aux potentielles erreurs des élèves.

L'outil de calcul aide l'enseignant à construire le barème. Celui-ci, tenant compte des réussites et des erreurs, doit être expliqué à l'élève afin qu'il devienne pour lui un outil d'évaluation formative. Avant d'être mis en œuvre dans les classes, le barème graduel a été testé lors du DNB en 2013 ce qui a permis d'analyser les productions (dictées) des élèves en fonction de critères différents.

L'expérimentation lors des épreuves du DNB 2013

L'expérimentation du barème, lors de la session 2013 du DNB, visait à « vérifier la maniabilité de l'instrument pour des professeurs qui, n'ayant pas été associés à la recherche, devaient le découvrir et se l'approprier ; évaluer (...) son degré de recevabilité et de pertinence, pour d'éventuels aménagements ; étudier, statistiquement, les effets produits sur la notation » (Barbarant, 2013). Cette expérimentation à grande échelle (plus de 1500 candidats) a ainsi permis de constater que l'appropriation et le fonctionnement du barème ne posaient pas de difficulté particulière à des professeurs qui n'avaient pas été préalablement initiés à sa conception.

² Cette démarche est fréquente dans la dictée classique puisque certains mots sont donnés, transcrits au tableau.

Il ne s'agira pas de développer ici l'étude statistique réalisée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui a montré que le choix des seuils doit être affiné pour correspondre au mieux aux compétences évaluées : tous les mots appartenant à la catégorie « lexique » avaient été pris en compte et les taux avaient été établis sans référence particulière à un niveau de compétence attendu. L'analyse de la DGESCO visait par ailleurs à comparer les résultats du barème graduel avec ceux de la notation actuellement en vigueur : mécaniquement les notes les plus élevées ne pouvaient que baisser et les plus basses augmenter. Changer la mesure n'est pas une fin en soi mais le barème graduel permettait d'ores et déjà de valoriser des compétences ignorées par une évaluation descendante, étalonnées sur un ultime niveau d'exigence : la perfection. Si l'institution scolaire se doit de tenir compte des conséquences quantitatives liées au changement de l'évaluation, notre réflexion se situe ici au niveau des apprentissages et des processus sous-jacents à la mise en œuvre des compétences orthographiques.

L'analyse qui suit s'appuie donc sur les productions des élèves en dictée, en y adaptant le barème graduel précisément critérié, pour tenter, non plus de mesurer des écarts par rapport à une notation chiffrée qu'on pourra toujours, et en tant que de besoin, moduler dans les classes, mais pour savoir si, à grand échelle, les profils d'élèves peuvent donner des indications sur leurs compétences orthographiques, voire sur les stratégies d'écriture utilisées par les élèves les plus faibles. Car ce sont bien ces jeunes, qui constituent une part importante de la population scolaire, pour lesquels il est urgent de trouver le moyen de les réconcilier avec l'écrit tout en considérant qu'une autre approche ne pénalisera pas les performances des élèves d'un bon niveau.

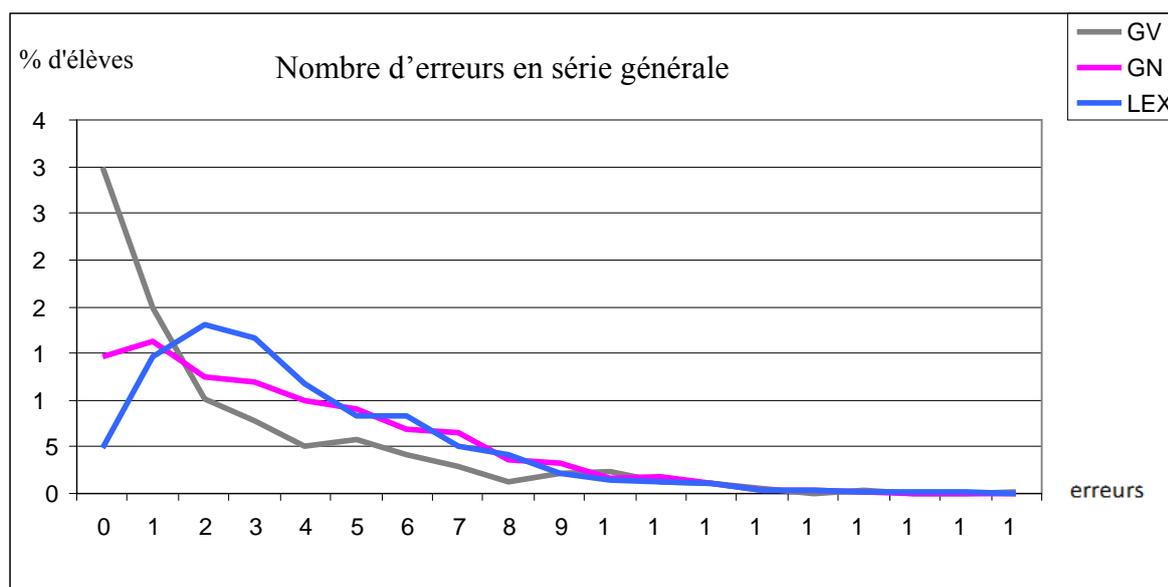
Les erreurs des élèves

L'épreuve de la dictée au DNB nous apprend que, tel qu'il est actuellement mis en œuvre, le barème considère comme « moyen » un élève commettant environ 8 erreurs sur 103 mots. Le système habituel de notation par prélèvement de point, sanctionne deux types d'erreurs : d'une part, celles portant sur une orthographe liée à la connaissance d'un système grapho-phonologique complexe et surtout à la mémorisation, et d'autre part sur la prise en compte de signes écrits sans lien avec l'oral, voire d'une absence de signe, qui obéissent à une grande quantité de règles grammaticales. Ce « thermomètre » est donc parfaitement fiable pour « peser » les erreurs mais il ne dit rien de la composition du texte, texte littéraire choisi au DNB pour sa cohérence thématique avec le texte support, et pour son écriture dans une langue supposée accessible aux élèves. La fluidité du sens et le niveau de complexité de la langue constituent les principaux critères d'exigence sans que ne soit défini précisément le nombre d'occurrences des diverses formes grammaticales : la performance attendue est pourtant toujours la même quelle que soit la spécificité du support.

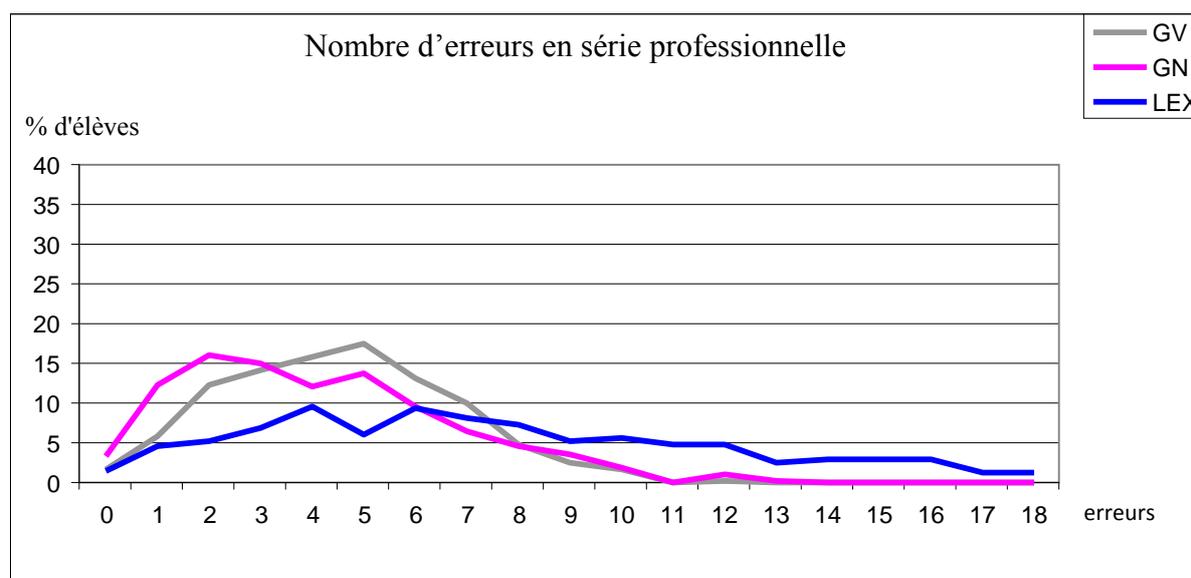
Au-delà même du barème, il est d'abord important de situer les difficultés et les compétences des élèves. 1564 copies du DNB sont ci-dessous analysées, selon la répartition suivante : 1148 candidats de la série générale, 416 candidats de la série professionnelle. Le premier constat est alarmant et justifie, à lui seul, qu'on se penche précisément sur les difficultés des élèves et les principes de l'évaluation : 24,2 % des candidats de la série générale obtiennent 0, ils sont 54,8 % dans la série professionnelle. Cette première distinction posée entre les deux séries, qui permet de constater un écart important, ne saurait toutefois fonder plus avant une comparaison car les deux dictées sont différentes et le nombre de candidats, s'il s'apparente à la répartition globale des élèves entre la voie générale et la voie professionnelle, est suffisamment inégal pour discréditer une étude parallèle des deux groupes.

Un exemple de dictée obtenant 0 en série générale :

Tous les ^{lex}émigrants n'étaient pas obligés de passer par Ellis Island. Ceux qui avaient ^{Lex}suffisamment d'argent pour ^{GV}voyager en première ou en deuxième ^{GN}classe ^{GV}étaient rapidement inspectés à bord par un médecin et un ^{lex}officié d'état civil et débarquaient sans problèmes. Le ^{GN}gouvernement fédéral ^{GV}estimait que ces émigrants auraient de quoi subvenir à leurs besoins et ne ^{lex}risqueraient pas d'être à la charge de l'Etat. Les émigrants qui devaient passer par Ellis ^{GN}étaient ceux qui voyageaient en troisième classe dans de ^{GN}grands dortoirs non seulement sans fenêtres mais pratiquement sans aération et sans lumière, où deux mille passagers ^{lex}s'entassaient sur des ^{GN}paillages superposés.



① Répartition des élèves en fonction du nombre d'erreurs produites en dictée dans les trois catégories du barème (GV : Groupe verbal, GN : groupe nominal, lex : lexique) sur une population de 1148 élèves des académies de Créteil et Poitiers au DNB série professionnelle en 2013.



② Répartition des élèves en fonction du nombre d'erreurs produites en dictée dans les trois catégories du barème (GV : Groupe verbal, GN : groupe nominal, lex : lexique) sur une population de 416 élèves des académies de Créteil et Poitiers au DNB série professionnelle en 2013.

Le nombre moyen d'erreurs, toutes catégories confondues, s'élève à 10 en série générale et à 17 dans la série professionnelle. En appliquant le calcul du barème graduel, on obtient des taux moyens de réussite de 79 % et 86 %. Ces taux dépassent 74 % pour les élèves ayant obtenu 0 avec le barème traditionnel. Le nombre élevé d'erreurs masque ainsi des taux de réussite importants qui montrent le niveau élevé d'exigence dans l'exercice de la dictée et le barème graduel révèle bien ici l'originalité de l'évaluation de cet exercice : peu de disciplines peuvent se prévaloir de sanctionner aussi sévèrement des taux de réussite si importants. Sans diminuer la qualité requise d'une dictée, il paraît légitime de faire apparaître, tant aux enseignants qu'aux élèves, la réalité de la performance des élèves, surtout les plus fragiles, ne serait-ce que pour admettre la difficulté du travail à accomplir. Selon les travaux de Jean-Claude Croizet (2014), il apparaît en effet que les élèves, face à la difficulté, peuvent augmenter significativement leurs performances dès lors que celle-ci est reconnue comme telle et admise comme inhérente à une phase d'apprentissage.

Le taux de réussite le plus faible apparaît dans les catégories GV et GN :

Taux moyens de réussite avec le barème graduel	Série générale	Série professionnelle
GV	82,84 %	62,08 %
GN	87,61 %	85,84 %
LEX	95,05 %	89,46 %

On relève les résultats suivants pour les élèves ayant obtenu 0 avec le barème traditionnel :

Taux de réussite des élèves ayant obtenu 0 avec le barème traditionnel	Série générale	Série professionnelle
GV	54,64 %	53,56 %
GN	69,55 %	81,66 %
LEX	90,92 %	85,93 %

Pour ce groupe d'élèves, les performances par catégories sont très inégales. Sans comparer les deux séries, on note toutefois que les accords dans le groupe verbal posent à tous les élèves de vraies difficultés tandis que le lexique, dont l'acquisition procède le plus souvent d'un apprentissage implicite lors de diverses situations d'imprégnation langagière, est la catégorie la mieux maîtrisée chez les élèves les plus faibles en orthographe.

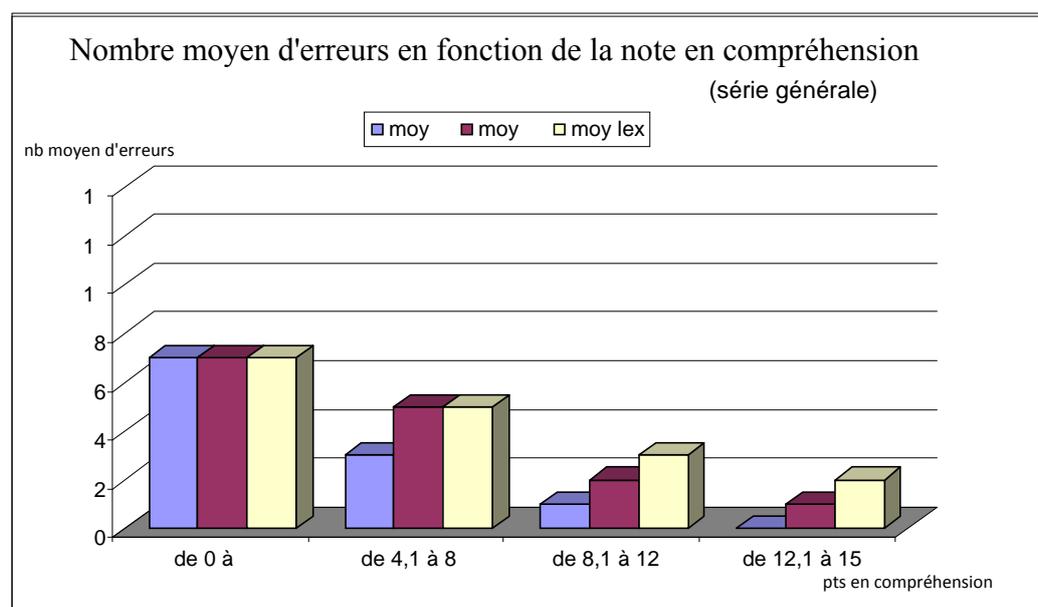
Lorsqu'on examine les profils dessinés par le barème graduel, il s'avère que les élèves de série générale ont souvent un point fort : plus de la moitié d'entre eux ne font aucune erreur dans une des trois catégories tandis qu'ils ne sont que 10 % en série professionnelle à obtenir 100 % de réussite dans au moins l'une des trois catégories.

Les élèves de la série professionnelle ont plus de difficultés dans la catégorie lexique : plus de 10 % des mots du texte sont erronés (13 erreurs en moyenne sur 110 mots pour les élèves ayant 0). Sans véritable point fort, ils ne sont pas « rattrapés » dans une autre catégorie. À l'inverse, les élèves les plus faibles de série générale sont moins pénalisés grâce au lexique (en moyenne 7 erreurs sur 103 mots pour les élèves ayant 0) et ils peuvent valoriser un domaine de compétence orthographique. Le barème graduel peut donc permettre de mettre en évidence ces profils, souvent masqués par la notation descendante traditionnelle, et moduler le niveau d'exigence, dans le cadre d'un apprentissage progressif, en fonction des besoins spécifiques des élèves : à note égale, les performances sont très diverses.

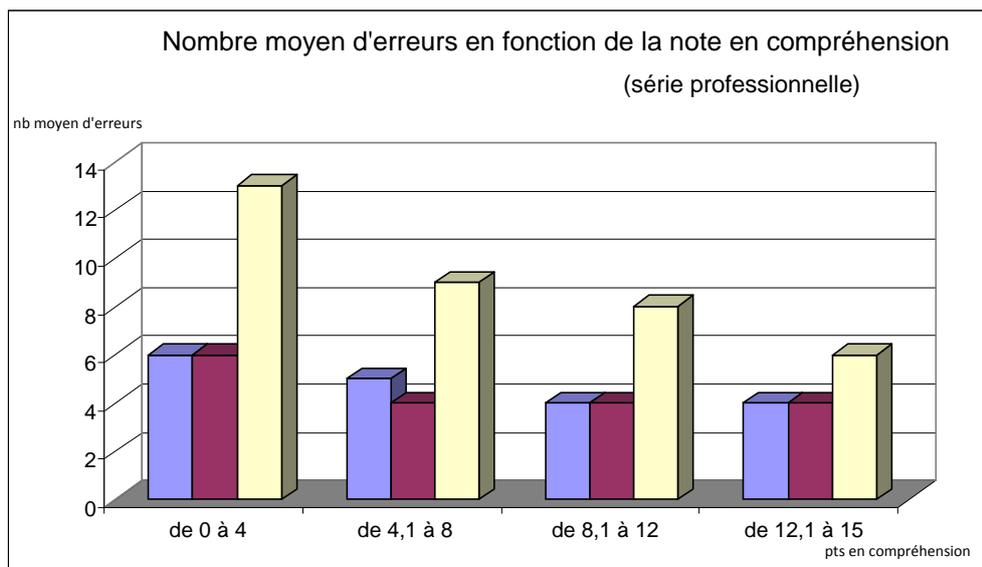
L'orthographe et les compétences d'écriture

Les profils orthographiques rapidement brossés, il s'agit de s'interroger sur leur corrélation, à l'épreuve du DNB, avec les compétences orthographiques mises en œuvre en production écrite, en dehors de la dictée. On connaît depuis longtemps à l'école le principe de la « double peine » qui consiste à pénaliser l'orthographe dans des productions écrites de diverses disciplines. Consciemment ou non, les enseignants déduisent des points d'orthographe et, consciemment ou non, les élèves brident leurs écrits pour éviter les « fautes » : au-delà des causes, l'évaluation d'une production écrite tend à montrer qu'un élève qui comprend bien écrit bien et sans erreur. Les données des résultats du DNB 2013 confirment cette tendance : dans l'épreuve de compréhension du DNB (une série d'environ 8 questions), qui ne prévoit pas de pénalité pour l'orthographe mais exige que les réponses soient rédigées, on remarque que plus l'élève commet d'erreurs en orthographe, plus il est pénalisé sur la compréhension. Ainsi, dans les deux séries, la note en compréhension (/15 pts) est proportionnelle au taux de réussite en dictée et le nombre d'erreurs diminue de façon significative à mesure que la note de compréhension augmente. Dans la catégorie lexicale en particulier, quelle que soit la série, le nombre d'erreurs est multiplié par deux ou trois dans la tranche des notes de compréhension les plus basses.

Les graphiques ci-dessous mettent en regard le nombre d'erreurs en dictée, en valeur absolue comme dans le barème traditionnel ou en taux de réussite avec le barème graduel, et la note obtenue en compréhension :



③ Répartition du nombre d'erreurs produites en dictée dans chaque catégorie du barème graduel en fonction du nombre de points obtenus à l'épreuve de compréhension du DNB série générale en 2013, sur une population de 1148 élèves des académies de Créteil et Poitiers.

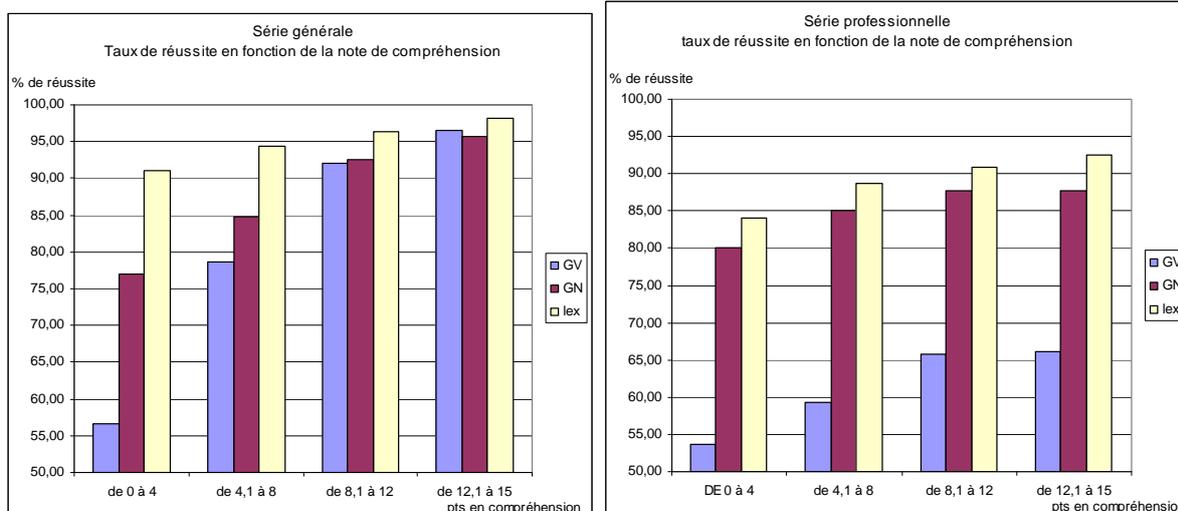


④ Répartition du nombre d'erreurs produites en dictée dans chaque catégorie du barème graduel en fonction du nombre de points obtenus à l'épreuve de compréhension du DNB série professionnelle en 2013, sur une population de 416 élèves des académies de Créteil et Poitiers.

En série générale, l'élève ayant eu de bons résultats en compréhension réalise significativement moins d'erreurs dans toutes les catégories. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'aucun élève ayant obtenu 0 en dictée n'a une note supérieure à 12/15 en compréhension. En série professionnelle, les performances en GV ou GN augmentent peu avec une meilleure compréhension, tandis que les progrès sont notables sur le lexique : l'élève de série professionnelle ayant réussi en compréhension se distingue par ses capacités en orthographe lexicale. Tout procède comme si la notation descendante du barème traditionnel fixait un seuil invisible d'erreurs permises qui conduirait à opérer la même sélection d'élèves en situation de production personnelle...

Cette évidence, ou cet implicite scolaire, peut cependant être remis en question par le barème graduel qui s'attache aux réussites (et plus seulement aux erreurs) et qui relativise le nombre d'erreurs par rapport aux nombres d'occurrences du texte.

Les graphiques ci-dessous mettent en regard les taux de réussite et la note obtenue en compréhension :



⑤ et ⑥ Répartition des taux de réussite en dictée dans chaque catégorie du barème graduel en fonction du nombre de points obtenus à l'épreuve de compréhension du DNB série générale sur une population de 1148 élèves et série professionnelle en 2013 sur une population de 416 élèves, dans les académies de Créteil et Poitiers.

On observe toujours le même phénomène qui lie fortement la réussite en orthographe et la réussite en compréhension mais on voit également que les difficultés dans l'accord du groupe verbal caractérisent les mauvais « compreneurs » : un « pas de géant » semble devoir être accompli, surtout en série générale, pour progresser en compréhension ou du moins obtenir une note proche de la moyenne. En série professionnelle, les taux des catégories GV et GN ne progressent quasiment plus à partir de la note moyenne en compréhension et ne semblent plus discriminants en compréhension.

Vers des propositions didactiques et pédagogiques

Plusieurs hypothèses ou questions méritent dès lors d'être soulevées :

- Si les compétences orthographiques des élèves influent sur l'évaluation des productions écrites des élèves, ne doit-on pas rendre cette évaluation plus explicite, tant pour les enseignants que pour les élèves ? L'expérimentation dans les classes vise à déterminer si le barème graduel, qui met en avant des taux de réussite, peut changer le regard des acteurs, professeurs et élèves sur les productions écrites et atténuer les effets d'une sanction implicite. Tout au long de la scolarité, si l'on admet que l'apprentissage de l'écriture dure au moins jusqu'à l'âge de seize ans, une progression « raisonnée » pourrait être mise en œuvre pour ne pas sanctionner, du moins sur le même plan, tous les types d'erreurs, qui appartiennent bien souvent aux tâtonnements nécessaires en situation d'apprentissage. Ces erreurs « d'expert » interrogent le seuil d'exigence à fixer dans chaque catégorie et, par exemple, une question reste en suspens sur la mise en œuvre du barème : peut-on admettre qu'une seule erreur dans une catégorie de la dictée puisse octroyer tous les points de la catégorie concernée ? Si tel était le cas, on ne considérerait alors plus la perfection comme le seul niveau d'exigence.
- Les profils par catégories sont sans doute des leviers qu'il convient d'actionner dans la mise en œuvre pédagogique pour permettre aux élèves de mieux écrire. Il serait alors nécessaire de vérifier, dans les productions écrites, comment les lacunes dans chaque catégorie pénalisent l'expression. Les sciences psycho-cognitives ont montré que la vitesse d'écriture, lors d'une activité de production d'un texte, varie selon les traitements orthographiques : les efforts « coûteux » sur l'orthographe, en termes de mémoire de travail, pénalisent en toute logique la production écrite. Les profils dessinés par le barème graduel peuvent amener à individualiser les exigences orthographiques afin que chaque élève mette en œuvre une démarche de relecture ou d'auto-correction efficace et acquière suffisamment confiance en soi pour automatiser l'écriture. L'utilisation du même code de repérage des erreurs dans la dictée et dans les productions écrites pourrait mettre en cohérence l'activité de « rédaction » et celle de la dictée pour que l'élève développe les mêmes stratégies métalangagières dans ses productions.
- Du côté de la compréhension, qui sollicite en premier lieu l'acte de lire, il pourrait être utile de développer également la prise en compte de ces catégories qui, mal maîtrisées, ont vraisemblablement un impact sur la lecture. Si « un lecteur expert utilise ses connaissances orthographiques pour reconnaître très rapidement un mot, sans avoir besoin de le lire graphème par graphème ou syllabe par syllabe » (Marie-Line Bosse, 2005 : 2), on peut supposer que la faiblesse des repères orthographiques freine la lecture, voire perturbe l'accès au sens. Rémi Brissiaud (2006) rapporte une étude de Brucks et Waters (1990) qui a montré que les bons « orthographes » sont tous de bons lecteurs : la reconnaissance directe ou très rapide des mots et l'accès immédiat au sens nécessitent la prise en compte des marques non phonologiques des mots (il n'est pas rare de voir les élèves, faibles lecteurs et les plus jeunes souvent, oraliser le texte comme s'il leur était nécessaire d'écouter le texte pour le comprendre). Dans l'étude d'un texte littéraire, il est fréquent d'attirer l'attention sur les mots « difficiles », sans qu'il soit certain que ces mots

perturbent spécifiquement l'accès au sens. En revanche, les enseignants ne s'attardent guère sur le vocabulaire courant, majoritaire dans la plupart des textes, et encore moins sur la syntaxe « ordinaire » qui structure le texte. Dans une démarche centrée sur l'orthographe, et sur le fonctionnement de la langue en général, ponctuellement, il serait sans doute profitable d'identifier des constantes orthographiques ou même de demander aux élèves de réutiliser ou de manipuler certaines formes fréquentes en lecture et dont ils ne relèvent pas la spécificité : dans « *il s'en va* » la forme pronominale ne s'explique pas sur le plan sémantique ou logique et justifie l'erreur fréquente « *il sans* va* ». Au-delà de certaines spécificités, la compréhension métacognitive de la construction des mots, qui s'appuie par exemple pour C. Brissaud et D. Cogis (2011) sur la manipulation de corpus, permettrait de fluidifier la lecture et d'acquérir de nouveaux mots pour une amélioration de l'orthographe et de l'expression.

La mise en œuvre dans les classes en 2014

Si l'on considère que la dictée entre dans un processus d'apprentissage de l'orthographe, son évaluation ne peut se borner à faire le constat du niveau des élèves et, la plupart du temps, à en déplorer la baisse. On est alors confronté à l'enjeu même de l'évaluation qui est perçue, notamment dans le cadre de l'évaluation certificative du DNB, comme la finalité de l'apprentissage. La mise en œuvre du barème graduel dans les classes ne se réduit pas à cet objectif : elle se conçoit comme une évaluation formative qui, au-delà de la notation, devient un levier d'apprentissage en direction des élèves et un instrument de mesure plus juste et plus souple sur lesquels s'appuient les enseignants et les élèves.

L'apprentissage de l'orthographe est donc au cœur du dispositif d'expérimentation dans les classes et vise à dégager de nouvelles pistes pédagogiques et didactiques. 40 enseignants de l'académie de Poitiers ont accepté de l'expérimenter avec 60 classes de la sixième à la troisième, ainsi réparties :

Niveaux de classes	6ème	5ème	4ème	3ème générale	3ème prépa pro
Nombre de classes	15	5	6	12	22
Effectif total	312	130	79	267	450

Les IA-IPR de lettres (Catherine Mottet, Olivier Himy et Eric Barjolle) et l'IEN lettres-histoire (Sophie Anxionnaz) accompagnent le dispositif.

La première étape de cette expérimentation dans les classes visait à observer la prise en main, par les enseignants, de l'outil de calcul : la construction du barème passe par un comptage des occurrences du texte qui permet un étalonnage du texte, fixant le nombre de points attribués en fonction des taux de réussite choisis. Cette perspective pouvait suffire, à elle seule, à changer le regard sur la dictée car, au-delà de l'approche numérique et numérale, la catégorisation des mots s'appuie sur la prise en compte de la spécificité des mots et non plus sur les erreurs supposées des élèves. Le singulier, par exemple, est toujours posé, dans l'enseignement de l'orthographe, comme allant de soi et l'absence de marque spécifique est considérée, par le correcteur-enseignant, comme une absence de compétence. Même s'il est vrai que l'accord au pluriel, surtout dans des contextes syntaxiques complexes, génère la majorité des erreurs, il est pourtant fréquent de voir des élèves écrire *la foules** « parce qu'il y a plusieurs personnes ». Du reste, il appartient aux enseignants de calibrer leurs textes pour y

mettre en œuvre les compétences à développer et mettre en avant les difficultés à surmonter, tout en reconnaissant les compétences acquises.

Un autre regard sur l'apprentissage de l'orthographe

Le barème graduel invite également les enseignants et les élèves à porter un autre regard sur le texte dans la mesure où les catégories, volontairement simplifiées, ne disent rien des « règles » ou de la complexité de la langue française sur lesquelles se focalise souvent l'enseignement. Tout se passe habituellement comme si l'orthographe n'était pensée qu'en termes d'exceptions ou de règles particulières sans envisager la langue comme système : la catégorisation des mots dans le barème graduel intègre avant tout les mots dans un système simple qu'il appartient ensuite à l'enseignant d'approfondir pour en faire apparaître les spécificités. Car il est tentant, et sans doute légitime, pour les experts en écriture qui ont assimilé la plupart des règles d'orthographe, de transmettre lesdites règles sans nécessairement mesurer à quel point elles sont arbitraires et peu efficaces pour développer des automatismes. Le barème graduel met l'accent sur le fonctionnement global de la langue pour mieux laisser « l'usager » y trouver le fonctionnement dont il aura besoin : pour écrire, il faut à la fois avoir automatisé le fonctionnement global de la langue et pouvoir retrouver, ponctuellement, la règle ou la norme qui s'applique en cas de doute. Dans une expérience recourant à l'enregistrement des mouvements oculaires lors d'une tâche de complétion du verbe de phrases plus ou moins complexes syntaxiquement, Alamargot *et al.* (2015) montrent que les enfants de CE2 qui réussissent l'accord dans les situations les plus complexes sont ceux qui sont capables d'opérer une fixation régressive sur le sujet du verbe, parallèlement à l'écriture de la flexion. Ce traitement de l'accord, qui se déroule pendant la production de la flexion, provoque un ralentissement de la vitesse d'écriture, indiquant la présence chez les élèves de deux traitements parallèles graphomoteurs et orthographiques. Le recours au barème rend ses catégories (accords du nom, du verbe, orthographe lexicale) familières aux élèves et favorise ainsi à la fois une automatisation des tâches et la mise en place de procédures métacognitives : l'identification, par l'élève, de ses points faibles devrait permettre une relecture efficace. Ainsi, les enseignants de lycée professionnel constatent que l'usage du barème permet aux élèves, de façon plus systématique, d'identifier le verbe et, plus généralement, les enseignants s'accordent à dire que les catégories du barème permettent aux élèves d'entrer dans une démarche métalinguistique, par exemple en s'interrogeant sur le participe passé qui peut être lié au groupe verbal ou au groupe nominal (dans sa forme adjectivale). La discussion, voire la négociation sur le codage du texte, entre maître et élève, redonne alors du sens à l'évaluation.

Pour ce qui concerne l'orthographe lexicale, l'exemple le plus emblématique est celui des homophones : dans le cadre d'un apprentissage de l'orthographe « d'usage », le programme du collège (2008) prévoit une liste d'homophones à maîtriser chaque année. Les professeurs ont donc été surpris, voire gênés, de ne pas trouver dans le barème graduel une catégorie permettant de les identifier. Or, dans l'optique d'une clarification du système de la langue, les homophones n'existent pas comme catégorie mais, au contraire, se distinguent souvent les uns des autres par la catégorie à laquelle ils appartiennent respectivement : le barème graduel permet d'identifier la catégorie du mot pour mieux choisir la graphie qui y correspond. Par exemple, *peu/peut* ont en commun une partie lexicale mais le second contient un morphème flexionnel qui marque son appartenance à la classe des verbes. Certes, tous les homophones n'appartiennent pas à des classes grammaticales distinctes mais ce premier classement permet à l'élève d'appréhender le mot par sa nature en lien avec son sens. La correction, l'erreur soulignée et codée, le guide vers une prise en compte de tous les aspects sémantiques et formels du mot tandis qu'une catégorie « homophone » met sur un même plan les deux mots et conduit l'élève, qui n'aurait pas construit mentalement l'arrière-plan grammatical, à les

confondre : la « tentative » de l'élève qui devrait être une habileté liée à sa connaissance du fonctionnement de la langue n'est alors que le fruit du hasard en l'absence de réflexion métalinguistique.

La catégorie « accord dans le groupe verbal » (accord GV) pose, pour l'instant, une difficulté aux enseignants : la terminologie de la grammaire fonctionnelle pose que le groupe verbal est composé d'un noyau (le verbe) et parfois d'un ou plusieurs groupes nominaux (compléments). Dans le cadre du barème graduel, seul le verbe est concerné, sous sa forme simple ou composée, et se distingue du groupe nominal, qu'il soit sujet ou complément. Certains professeurs ont contourné cette difficulté en renommant la catégorie « accord GV » en « terminaison du verbe ».

La catégorie « lexique » impose de choisir de garder ou non certaines occurrences. Il est utile « d'alléger », comme précisé plus haut, cette catégorie qui, en soi, inclut tous les mots du texte et il peut être opportun d'exclure la plupart des déterminants sur lesquels les élèves ne vont pas porter leurs efforts et qui font partie des automatismes d'écriture. Reste qu'au-delà des déterminants, le choix de compter ou non certains mots doit donner lieu à une réflexion didactique qui prend en compte la progression annuelle ou pluriannuelle mise en œuvre dans l'apprentissage du lexique : la plupart des mots « outils », si fréquents dans les textes, doivent-ils être exclus du barème ? Dans ce cas, il s'agirait de s'appuyer sur une liste de fréquence, tenant compte de l'utilisation de ces mots dans les textes lus et produits par les élèves. Dans le second degré, la diversité des enseignants qui interviennent dans les diverses disciplines rend le travail sur le lexique plus difficile et l'utilisation du barème graduel montre que le choix des mots considérés comme acquis à un niveau donné varie d'un enseignant à l'autre. L'attention se focalise encore (ou toujours) beaucoup sur les mots rares ou les graphèmes complexes. Une progression et une cohérence restent à trouver pour déterminer ce qui relève des automatismes d'écriture à un niveau donné et ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage ; par exemple *femme*, très irrégulier, est sans doute mieux acquis que *voler* (*voller**).

Auprès des enseignants, qui ont été habitués à repérer l'erreur et à proposer des exercices de remédiation, ces considérations sont très nouvelles car en collège, et a fortiori en lycée professionnel, le travail sur les processus sous-jacents à l'écriture ou les étapes d'apprentissage de l'orthographe sont mal connus, considérés comme maîtrisés à l'école primaire : la fréquentation des textes, en lecture, est la principale voie d'acquisition de l'orthographe lexicale et, en production, la sanction des erreurs semble être le moyen privilégié pour remédier aux lacunes. Le barème graduel, comme outil d'évaluation, remet donc en question les repères habituels.

Une autre vision de l'évaluation

La prise en main de l'outil de calcul nécessite également de se familiariser avec le réglage des taux qui définit le niveau d'exigence. Les enseignants peuvent procéder de deux façons : soit on ajuste le taux de réussite de chaque catégorie en fonction du nombre d'erreurs prévisibles, soit on fixe le taux en fonction d'un niveau d'exigence, ce qui fera varier le nombre d'erreurs selon le texte support. C'est là un véritable enjeu pédagogique et didactique.

Dans le premier cas, les difficultés potentielles du texte sont identifiées par l'enseignant et les taux de réussite font apparaître le niveau d'exigence global. Celui-ci change donc à chaque dictée selon la difficulté du texte. Le barème devient, dans ce cas, un outil d'évaluation sommative qui fixe, comme au DNB, un niveau d'exigence terminal et adapte ce niveau d'exigence au texte support.

Dans le second cas, le taux de réussite attendu s'appuie sur un niveau d'exigence préalablement défini, ce qui suppose un choix de textes adapté aux compétences des élèves.

Dans l'idéal, ce taux évoluerait au cours de la formation, sur l'année, plus vraisemblablement sur plusieurs années pour constituer un indicateur de progrès. Le barème devient, cette fois, un outil d'évaluation formative.

Les deux démarches sont utilisées dans les classes conjointement en fonction de l'objectif visé et de la démarche adoptée. L'explicitation, pour les élèves, revêt un enjeu important car ces derniers perçoivent d'abord le barème graduel simplement comme une autre mesure donnant l'occasion d'obtenir une « bonne note ». La note finale, pour sortir des débats qui animent actuellement l'institution, apparaît dans le barème comme le résultat d'une compétence orthographique globale et se lit *obligatoirement* en fonction du taux de réussite qui permet à l'élève de se situer dans chaque catégorie. L'expérimentation montre que cet aspect résiste encore dans les pratiques et dans les mentalités : les élèves sont satisfaits de ne pas avoir « 0 »... Certains enseignants le relèvent et constatent qu'ils sont réconciliés avec la dictée. Cette conséquence sur la motivation à accomplir un exercice fortement discrédité par l'évaluation-sanction, en soi, ne peut que réjouir la communauté scolaire. Mais il est plus intéressant sans doute de noter que, massivement, les enseignants déclarent que les élèves comprennent mieux leurs erreurs et s'appliquent davantage à les corriger. Par exemple, une enseignante relève la remarque d'un élève : « finalement, je fais toujours les mêmes erreurs ». Certains élèves semblent désireux d'augmenter leur taux de réussite : l'accent mis sur un aspect positif de leur travail leur permet d'envisager des progrès sur des erreurs ciblées, identifiées. La note, ou l'évaluation chiffrée (et les taux en font partie), peut aisément être masquée dans l'outil de calcul. D'ailleurs, certains professeurs ont fait le choix, avec des classes de sixième qui comprennent mal les pourcentages, de changer les taux pour des appréciations de type « acquis », « à améliorer »...

Vers une évolution de l'apprentissage de l'orthographe

Nous sommes là au cœur de la mise en œuvre du barème dans les classes. L'attitude des élèves ne peut changer que grâce à l'accompagnement des enseignants qui s'appuient sur un outil d'évaluation plus complexe mais plus juste, parce que plus explicite et rendant compte des réussites des élèves. Ainsi, de nombreux enseignants se disent satisfaits de pouvoir s'appuyer sur un outil qui leur permet d'identifier les besoins de leurs élèves et de les encourager dans les domaines où ils réussissent. La dictée, évaluée par le barème graduel, est d'abord un exercice de positionnement puis se décline de différentes manières pour s'intégrer dans une démarche d'apprentissage. Quelques exemples :

- La dictée négociée peut donner lieu à un travail en groupes que l'enseignant constitue en fonction des profils dessinés par le barème. L'hétérogénéité devient un atout : chaque élève est choisi pour son « expertise » dans une catégorie et les échanges peuvent devenir plus fructueux et valorisants pour chacun. Certains enseignants préfèrent les groupes homogènes qui permettent une meilleure circulation de la communication entre les élèves.
- La dictée « ciblée » est une autre façon de s'appuyer sur les profils : le professeur détermine pour chacun la catégorie qui sera prioritaire. Après avoir étudié le fonctionnement d'une catégorie, voire d'une règle spécifique, les erreurs, ou une partie des erreurs de la catégorie cible deviennent prioritaires pour la correction. Un système de bonus/malus est parfois mis en place pour quantifier les efforts fournis sur la cible ou le barème peut être modulé en fonction des priorités fixées à chacun.
- La partie « élève » de l'outil de calcul permet un travail en autonomie. Une fois la dictée originale saisie et codée par l'enseignant, l'élève peut saisir sa dictée dans l'onglet « élève » (ou celle-ci est « collée » à partir d'un fichier texte) : on obtient immédiatement le repérage des erreurs et de leur(s) catégorie(s) ainsi que les taux de réussite et la note correspondante. Certains enseignants ont utilisé la partie informatisée après avoir réalisé

la dictée sur papier : les élèves, recopiant leur propre texte sont contraints de le relire (ce qu'on obtient souvent difficilement avec les élèves en difficulté) et se corrigent avant même le verdict de la machine. La partie « élève » a été également utilisée comme une « auto-dictée » ou dictée « sans erreur » : les élèves ont accès au texte dans le premier onglet et le recopient dans l'onglet « élève », dans un temps limité, qui favorise la mémorisation des mots. Il est également possible de demander aux élèves de coder eux-mêmes le texte : il s'agit alors d'un exercice d'analyse orthographique qui associe la lecture et l'orthographe et qui, dans une phase de « correction », peut permettre à chacun de justifier le choix des catégories.

L'enjeu de l'apprentissage de l'orthographe est d'intégrer la norme orthographique dans les productions écrites personnelles. Il s'agit alors en « rédaction », mais aussi dans toute forme d'écrit de travail, d'utiliser le même code de correction que dans la dictée, donc les mêmes catégories, afin de montrer le lien qui existe entre l'exercice d'entraînement, la dictée, et l'écriture « vraie ». Ainsi, l'enseignant cible des objectifs identiques : par exemple, une dictée qui cible l'accord dans le GN va être précédée ou suivie – ou les deux – d'une production écrite pour laquelle la même vigilance est attendue. Les profils définis par la dictée permettent donc de mettre en place, en rédaction, une différenciation en fixant des priorités différentes à des groupes d'élèves. Sur le plan pédagogique, le barème s'intègre dans une démarche globale qui accompagne l'élève dans sa progression : une fiche est créée pour consigner les performances en dictée et indiquer les points à maîtriser, un classeur d'exercices, présentant les trois catégories du barème, est mis à la disposition des élèves pour travailler les règles méconnues...

La dictée n'est qu'un exercice parmi d'autres pour mettre en œuvre les compétences orthographiques : « elle offre une concentration sur le seul objet orthographique, tandis que les sciences cognitives nous apprennent que des défaillances rédactionnelles naissent aussi quand la concentration doit régler à la fois l'invention d'une parole et le respect des normes » (Barbarant, 2013). À l'école primaire, l'apprentissage de l'orthographe se veut à la fois explicite et progressif pour permettre d'acquérir les connaissances sur le fonctionnement de la langue. Il est aussi implicite dans diverses situations liées à l'écrit, menant à « utiliser la répétition de l'attention [...] aux formes orthographiques » (*ibid.*). Il convient donc au collège, au lycée, de poursuivre cette double démarche et le barème graduel peut aider à assurer, tout au long de la scolarité, la cohérence d'un système complexe et souvent enseigné de façon morcelée, par l'accumulation de règles grammaticales, morpho-phonologiques, saupoudrées de considérations sémantiques et historiques. La continuité des apprentissages constitue un levier essentiel pour mieux mesurer les progrès des élèves et dans le domaine de l'orthographe, il paraît essentiel d'éviter les ruptures, entre l'école et le collège par exemple, qui démobilisent définitivement les élèves avec l'écrit.

Le barème a été adapté à différents exercices, essentiellement des dictées, qu'on propose au cycle II ou au cycle III : dictée de mots, de phrases, copie ou réécriture (modification du texte en fonction d'une contrainte grammaticale). Outre qu'il se calcule sur 10 points, il fonctionne différemment en fonction de l'exercice :

- pour les dictées de mots ou de phrases : il fonctionne de la même manière que le barème graduel de la dictée de type DNB mais, pour la dictée de mots, le nombre de points attribué au groupe verbal est minoré car, dans ce type de dictée, seule la forme infinitive du verbe est pertinente.
- Pour la réécriture : les points sont attribués en priorité aux catégories GN et GV car la catégorie lexicale relève dans ce cas de la copie.

- Pour la copie : 6 points sont équitablement répartis sur les trois catégories et 4 points sont attribués en fonction de la vitesse d'écriture. Il permet ainsi de distinguer les élèves qui copient correctement mais trop lentement ou au contraire ceux qui copient rapidement mais de manière incorrecte.

Ces différents barèmes ont été expérimentés sur quelques classes lors d'un « défi d'orthographe » et n'ont pas posé de difficulté aux enseignants. Il reste à le suivre sur une période plus probante pour en mesurer les effets sur les élèves et les pratiques pédagogiques.

L'orthographe dans toutes les disciplines

Plus que la continuité des apprentissages entre les cycles de formation, l'organisation de l'enseignement de l'école primaire permet un suivi de l'écriture dans toutes les disciplines. Tel n'est pas le cas à partir du collège où le cloisonnement disciplinaire attribue à la seule discipline « français » la responsabilité de l'enseignement de l'orthographe. Certes, la communauté éducative affirme que l'orthographe est une compétence transversale mais le rôle des enseignants des différentes disciplines se traduit bien souvent par la mise en place d'une sanction pour les erreurs dans le travail écrit, accompagnée de quelques conseils ponctuels. Dans les autres disciplines, l'exigence, voire la perfection exigée, est considérée comme un gage de qualité tandis qu'à l'inverse, l'absence d'exigence est justifiée par une volonté d'encourager le travail sur les aspects disciplinaires. Entre ces deux extrêmes, la prise en compte des erreurs est variable d'un enseignant à l'autre, discréditant à la fois l'évaluation vécue comme arbitraire et une vision de l'orthographe qui ne peut que réduire la note finale.

Si le barème graduel peut faire évoluer le regard des professeurs de français sur les performances orthographiques des élèves, il est souhaitable que les autres disciplines puissent opérer le même mouvement. L'accent mis, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de 2006 ou de 2015, sur la transversalité des apprentissages invite d'ailleurs à une réflexion commune. Aucune injonction institutionnelle n'aura plus d'impact qu'une concertation des équipes sur l'évaluation et l'apprentissage de l'orthographe : d'abord, parce que les enseignants s'appuient sur leur propre expérience et perçoivent diversement le poids de l'orthographe, ensuite parce qu'ils se sentent souvent démunis pour mettre en œuvre une remédiation qu'ils considèrent, à juste titre sans doute, comme l'apanage du professeur de français. Or, on peut affirmer que les catégories du barème graduel sont suffisamment simples pour être appréhendées par tous les enseignants. Dès lors, la mise en place collective d'un projet de classe peut s'appuyer sur le positionnement et la progression élaborée par le professeur de français. C'est le prolongement que des enseignants expérimentateurs proposent. Ce type de projet devrait permettre à chaque enseignant, en fonction des supports écrits utilisés en cours ou des traces écrites demandées, de définir une stratégie d'évaluation ou de suivi cohérente sur l'ensemble des disciplines et pertinente au regard du niveau d'apprentissage des élèves. Une telle démarche, qui paraît essentielle, aurait le mérite de mettre en œuvre un véritable apprentissage transversal qui rendrait visible, pour les élèves, les efforts nécessaires à accomplir sans alourdir outre mesure les enseignements spécifiques de chaque discipline. Par exemple, on pourrait proposer à une équipe pédagogique d'isoler l'évaluation de l'orthographe, chiffrée ou non, établie selon des critères harmonisés, dans chaque production écrite pour rendre compte du niveau des élèves dans ce domaine et dans toutes les disciplines.

Conclusion

La maîtrise de l'orthographe, au-delà de la dictée, vise bien la mise en œuvre de l'écriture autonome (écrits fonctionnels ou d'imagination, scolaires ou non). Or, comme le constate Martine Rémond (2006 : 49) dans son analyse des résultats des élèves français aux évaluations internationales PIRLS et PISA, « pour tous les processus évalués, nos élèves manifestent leurs difficultés face aux questions qui impliquent de construire une réponse consignée par écrit ». La faiblesse de la production écrite révèle, selon elle, « un manque certain d'autonomie dans le traitement des tâches sous-jacentes ». La prise en compte de l'orthographe dans toutes les productions écrites reste encore à mesurer tant le poids des erreurs, qu'on appelle « fautes », marque l'écrit incorrect du sceau de l'infamie et relègue la réflexion à l'arrière plan, de façon plus ou moins consciente en fonction des évaluateurs et/ou des lecteurs.

Dans ce contexte, le barème graduel sert doublement de déclencheur, pour provoquer d'abord une réflexion didactique sur ce qu'est actuellement l'évaluation de l'orthographe et pour susciter ensuite la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques fondées sur une évaluation plus juste. Une des enseignantes, expérimentatrice, fait la remarque suivante : « il permet de mieux cibler les erreurs... Par contre, il faut la remédiation derrière ! ». Le barème laisse donc toute sa place à l'enseignement et l'expérimentation devra sans doute se poursuivre encore durant quelques années, permettre le suivi d'une cohorte d'élèves sur un cycle par exemple, pour envisager de l'intégrer dans un ensemble cohérent de pratiques pédagogiques. Il sera sans doute nécessaire de modifier l'outil ou de l'ajuster à diverses mises en œuvre de dictées ou d'exercices d'orthographe. Il faudra en revanche résister à la tentation, grande, de démultiplier les catégories pour affiner les différents types d'erreurs car on atomiserait ainsi l'intérêt de l'outil qui vise à recenser les grandes catégories d'erreurs. Ces catégories nécessitent l'expertise fine de l'enseignant et assurent la lisibilité pour l'élève. Il ne répond sans doute pas à toutes les difficultés mais nous avons montré qu'il pouvait s'intégrer à une démarche d'apprentissage progressive et tenant compte des divers niveaux d'acquisition.

Cette première mise en œuvre dans les classes a permis de faire évoluer le regard des enseignants sur les performances des élèves : les résultats obtenus au DNB, à travers les catégories du barème graduel, ont montré la nécessité de fixer des priorités dans les apprentissages et de faire de la dictée un exercice formatif. En explicitant l'évaluation, les enseignants ont pu constater que les élèves appréhendent mieux le sens de la dictée et s'engagent mieux dans une réflexion sur la langue. C'est là une première étape vers une nouvelle didactique de l'orthographe qui pourra (et devra) sans doute s'inscrire dans un dispositif transversal à toutes les disciplines pour améliorer tous les types d'écrits, à l'École et en dehors de l'École.

Bibliographie

- ALAMARGOT D., FLOURET. I, LAROCQUE D., CAPAROSSI G., PONTART V., PADURARU C., MORISSET P., *et al.*, 2015, « Successful written subject–verb agreement: an online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12 », *Reading and writing*, vol.28, n° 3.
- BARBARANT O., 2013, « Une nouvelle évaluation : construction et expérimentation d'un barème graduel pour l'exercice de la dictée », en ligne sur le portail Eduscol du Ministère de l'éducation nationale : <http://eduscol.education.fr/cid77753/un-bareme-graduel-de-correction-de-la-dictee.html>

- BOSSE M.-L., 2005, « De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. », *Rééducation Orthophonique*, n° 222, pp. 9-30
- BRISSAUD C., COGIS D., 2011, *Enseigner à l'école primaire, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris.
- BRISSAUD R., 2006, « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture – écriture », *Les cahiers pédagogiques*, n° 440.
- CATACH N., 2011, *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, Paris.
- CHARTIER A.-M., 1998, « Epreuves du certificat d'étude primaire en 1995 », *Education et formation*, n° 53, pp. 19-34.
- CHERVEL A., 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, Paris.
- CROIZET J.-C., 2014 « Vive la difficulté scolaire », conférence *Question d'éducation*, CRDP de Poitiers, <http://vimeo.com/61608129>
- FAYOL M., JAFFRÉ J.-P., 2014, *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, Paris.
- REMOND M., 2006, « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue française de pédagogie*, n° 157.
- SAVOIE P., 2000, « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'éducation*, n° 5, pp. 49-72.
- TOTEREAU C., BRISSAUD C., REILHAC C., BOSSE, M.-L., 2013, « L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée, Approche Neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant », *ANAE*, n° 123, pp. 164-171.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, 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 Queffelec, 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