

# Mesurer la compétence en orthographe des élèves entre 10 et 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles

## Introduction

Quotidiennement, des articles paraissent pour déplorer l'état actuel de la langue française. Tous les médias y mettent du leur pour aborder le sujet, comme un éternel marronnier, vendeur et accrocheur. Les réseaux sociaux également se font l'écho du tourment des intellectuels, en servant de terrain fertile à la chasse aux « fautes » pour les « grammar nazis ». Toutefois cette dégradation « constatée » de la langue française reste floue : qu'est-ce qui se dégrade dans la langue ? Son vocabulaire ? La connaissance des règles de grammaire ? La maîtrise de l'orthographe ? La syntaxe ? Les discours usuels ne le précisent pas ou peu. Ils se contentent d'assimiler idéologiquement la baisse de niveau en langue française à un nivèlement par le bas de l'enseignement et à des mesures politiques néfastes. Ces critiques, manquant de consistance et souvent vaines, n'en sont pas moins sans une certaine part de fondement. De fait, des enquêtes internationales (à l'instar des enquêtes PISA et PIRLS) ou des examens à l'échelle communautaire (comme les CEB, CE1D, CE2D et CESS) ont l'air d'aller dans ce sens – sans toujours toutefois préciser les matières particulières en français qu'ils évaluent. Ainsi, la *Libre Belgique* en date du mardi 17 septembre 2019 peut titrer un article comme suit sans que cela pose problème : « CE1D 2019 : le pire niveau de français depuis 2014. »

Au regard de ces articles, chroniques et discours tout public à propos de la langue, émergent des discours parallèles émis par des linguistes, des didacticiens, des sociolinguistes, etc., où des analyses plus fines des mécanismes qui touchent la langue sont proposés. C'est dans cette optique plus nuancée et moins dogmatique que nous nous situons. Notre volonté n'est pas d'insister sur une baisse ou une hausse d'un niveau quelconque en langue. Nous visons à mettre en place un outil objectif pour mesurer selon une méthode reproductible un point précis de ce *tout* que forme la langue : la compétence en orthographe.

Notre choix de nous concentrer sur la compétence en orthographe résulte d'un constat de manque de données à ce niveau-là en Belgique francophone. De fait, il existe des enquêtes qui évaluent globalement le niveau moyen de maîtrise de la langue française. Pareillement, des études sur la perception des difficultés en langue et d'autres sur les représentations de l'orthographe ont été menées à plusieurs reprises, dont, dans les plus récentes, celle de Dister et Moreau (2012) et celle de Mortamet (2019). D'autres encore se sont plutôt concentrées sur les compétences en lecture (Lafontaine et Schillings, 2015), sur l'évaluation des coûts cognitifs des exercices d'écriture (Piolat et Olive, 2000 ; Idem, 2005), etc. Un florilège d'études concernant l'orthographe qu'elle soit grammaticale, lexicale ou les deux existe également mais aucune qui se propose d'enquêter concrètement sur le terrain belge, à large échelle, au niveau scolaire. Notre projet vise donc à combler cette lacune.

Pour ce faire, nous ne partirons pas de rien : nous nous inspirons jusqu'à un certain point des enquêtes françaises menées dans un premier temps par Chervel et Manesse (1989) et dans un second temps par Manesse et Cogis (2007). Nous expliquerons, dans la suite de cet article, ce que nous devons à ces enquêtes avant d'exposer les apports que nous y avons faits. En effet, dans une approche tant sociolinguistique que didactique, nous pensons judicieux d'enrichir l'enquête française – qui consiste en une dictée – d'un questionnaire orthographique, d'un questionnaire sociolinguistique à destination des sujets de l'enquête et d'un autre questionnaire sociolinguistique à destination des enseignants cette fois-ci.

## 1. Les enquêtes françaises initiales

La première enquête, qui est à l'origine de l'ouvrage *La dictée. Les Français et l'orthographe 1878-1987*, a été menée par André Chervel et Danièle Manesse en collaboration (1989). Leur point de départ est un corpus de 3.114 dictées, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, conservées aux Archives nationales. Ce corpus de dictées d'élèves entre 10 et 15 ans a été assemblé et composé par l'inspecteur général de l'instruction primaire en France, Gaspard Beuvain d'Altenheim, entre 1873 et 1877. Le corpus initialement plus vaste – et plus hétérogène – a été restreint au regard du texte choisi pour la dictée<sup>1</sup> : *Les arbres*<sup>2</sup> de Fénelon. La dictée a été passée à l'époque dans le cadre d'une inspection des écoles, c'est-à-dire que seuls les meilleurs élèves des classes y ont participé et que l'objectif principal n'était pas tant de mesurer le degré de maîtrise en orthographe des élèves que d'évaluer globalement le fonctionnement des écoles et les enseignements qui y étaient prodigués. De plus, la répartition géographique sur le territoire français n'est pas uniforme ni représentative de la densité de population de l'époque. L'enquête d'alors n'était donc pas aussi systématique que les études contemporaines. Toutefois, ces dictées sont accompagnées d'un rapport général sur les écoles dont elles proviennent – une source de documentation sans laquelle les dictées seraient difficilement exploitables dans une perspective sociolinguistique. Après quelques remarques d'ordre méthodologique, ce corpus archivé peut donc être utilisé et représente une source assez exceptionnelle de données sur l'orthographe des écoliers de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

C'est dans cette optique que Chervel et Manesse l'ont déterré. Près d'un siècle plus tard, alors que déjà le niveau de maîtrise de l'orthographe française des écoliers est décrié, les deux chercheurs décident de prendre appui sur ce corpus et de refaire, dans un cadre scientifique, l'enquête de 1873. Ils ont essayé de reproduire autant que possible les conditions initiales de l'enquête pour, au terme de leur recueil et de leurs analyses, pouvoir comparer les résultats de 1987 à ceux de 1877. Après un recadrage méthodologique tant du point de vue de la répartition géographique des écoles sur le territoire français que du point de vue social – tous les élèves des classes sélectionnées pour l'enquête ont participé au test, et pas seulement les meilleurs étudiants –, 3.048 écoliers répartis sur 52 écoles<sup>3</sup> ont écrit la dictée entre 1986 et 1987.

La comparaison a montré globalement que les écoliers français de 1987 maîtrisaient mieux l'orthographe que les écoliers de 1877. Chervel et Manesse arrivent à ces résultats en tenant compte des conditions sociohistoriques dans lesquelles l'école s'est développée<sup>4</sup>. En effet, en 1877, l'école fondamentale n'est pas encore obligatoire<sup>5</sup> et l'enseignement du français vise alors à lutter contre l'illettrisme et les patois. Par la force des choses, un siècle plus tard, l'école primaire étant devenue obligatoire et les patois ayant régressé jusqu'à être menacés de disparition, les résultats en orthographe des écoliers ne pouvaient que s'être améliorés. Par ailleurs, un autre constat important pour nous émerge : outre que le nombre moyen de fautes par copie a diminué, le type majoritaire de ces incorrections a changé entre 1877 et 1987. Fin du XX<sup>e</sup> siècle, les fautes commises concernent plutôt la grammaire et le lexique mais

---

<sup>1</sup> En effet, l'inspecteur Beuvain a fait passer plusieurs textes de dictée différents. Sur le total des 5.431 dictées conservées, n'ont ainsi été utilisées que celles exploitant le même texte et correspondant au plus grand sous-ensemble du lot.

<sup>2</sup> Le texte de la dictée est reproduit en annexe : cf. annexe 1. Le questionnaire orthographique.

<sup>3</sup> Contre 195 écoles visitées pour les 3.114 copies de l'enquête de Beuvain.

<sup>4</sup> D'ailleurs à ce sujet, voir Chervel André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.

<sup>5</sup> Rappelons que l'école primaire ne deviendra obligatoire en France qu'avec les lois Jules Ferry de 1882 et en Belgique qu'à partir de 1914 légalement, c'est-à-dire à partir de 1918 dans les faits.

n'« engagé [plus] la compréhension des mots et des phrases » (Chervel et Manesse, 1989 : 251) comme le faisaient celles des écoliers de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette remarque nous assure donc que la compréhension de la langue est plus fine et a réellement progressé entre les deux siècles.

Mais, malgré ces résultats plutôt encourageants, les discours de plainte au sujet du niveau de maîtrise du français ne se sont pas arrêtés. Il n'a dès lors plus fallu un siècle pour que l'enquête soit remise sur pied. En 2005, Danièle Manesse la réorganise avec la collaboration de Danièle Cogis. Elles publient leurs résultats dans l'ouvrage intitulé *Orthographe : à qui la faute ?* (2007), postfacé par André Chervel pour la continuité. Sur l'année 2005, 2.767 élèves entre 10 et 15 ans sont testés. L'enquête montre cette fois-ci des résultats conformes aux discours – si pas aux attentes – de l'opinion publique. Entre 1987 et 2005, le nombre moyen de fautes par dictée est passé de 8 à 13 (pour un total de septante-sept mots dictés). Les auteures précisent que si, entre les différentes années scolaires testées, le niveau en orthographe évolue favorablement, par rapport à 1987, les élèves de 2005 sont *en retard* de deux années scolaires : « les élèves de cinquième<sup>6</sup> de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a 20 ans » (Manesse et Cogis, 2007 : 81). Dans leur analyse des résultats, les chercheuses pointent également une autre grande différence qui, étrangement, renoue avec les constats dressés en 1877 : selon les facteurs géographiques, socioéconomiques, ou de genre, le nombre de fautes par rapport à la moyenne varie très fortement. C'est-à-dire que les résultats de 2005 – à l'instar de ceux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – sont assez hétérogènes et tendent à montrer des disparités de niveau au sein de la population des élèves<sup>7</sup>, des disparités absentes de la relative homogénéité des résultats obtenus par les élèves en 1987.

## 2. Le cheminement belge

Et pendant ce temps, en Belgique, aucune étude ne vient prolonger les enquêtes françaises. Pourtant, il est inenvisageable de dire que les systèmes belge et français sont exactement comparables et équivalents : les années scolaires et les degrés d'enseignement ne sont pas répartis de la même manière, la formation des enseignants n'est pas identique, les référentiels de compétences découpent les apprentissages différemment... Par ailleurs, le besoin d'évaluations externes se fait ressentir, notamment à l'aune de la mise en place du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui vise à refondre les années d'apprentissage, les programmes, et jusqu'à certains cours<sup>8</sup> et à l'aune également de l'élaboration d'une réforme de la formation initiale des enseignants. En cela, l'enquête proposée peut apporter des données qui éclaireront sur les compétences orthographiques des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui, de ce fait, pourront servir à l'élaboration de nouveaux programmes. Cet objectif renoue d'ailleurs en partie avec ceux de l'enquête initiale menée par Beuvain (et par ses continuateurs) : « Comme en 1873, on était encore récemment mal fixé sur les performances que les jeunes Français d'aujourd'hui sont en mesure de fournir en matière d'orthographe. On

---

<sup>6</sup> A noter que si nous transposons les années scolaires françaises au système belge, il est dit que les élèves de 1<sup>re</sup> année de l'enseignement secondaire de 2005 ont le même niveau moyen que les élèves de 5<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire de 1987.

<sup>7</sup> La possibilité de documenter cette disparité de niveau pour une compétence précise au sein d'un échantillon d'élèves n'est pas à négliger dans l'intérêt que nous portons à ces enquêtes initiales, surtout au vu des résultats belges aux enquêtes PISA qui montrent un retard généralisé dans l'apprentissage de la langue maternelle/langue d'apprentissage et un retard stratifié dans certaines tranches de la population scolaire.

<sup>8</sup> Ainsi, dans les prévisions, le cours de français dans l'enseignement secondaire inférieur serait couplé avec le cours de latin, formant une nouvelle unité d'enseignement mixte qui tournerait autour de six heures de cours par semaine (à la place de cinq heures de français et de deux heures optionnelles de latin actuellement).

sait ce qu'ils sont censés apprendre, puisqu'il y a un programme et qu'il est appliqué ; on ne sait pas ce qu'ils retiennent effectivement, s'ils progressent réellement, s'ils maîtrisent les principales règles d'accord. » (Chervel et Manesse, 1989 : 52) Par l'évaluation des compétences orthographiques des élèves, nous ne visons donc pas seulement à émettre le constat de maîtrise (ou non) de l'orthographe française, mais aussi à fournir un indicateur pour l'évaluation des programmes et formations.

Toutefois, pour rendre pertinents les résultats pour l'enseignement et l'administration belge, un certain nombre d'aménagements sont à prévoir.

Tout d'abord, attardons-nous quelques instants sur l'échantillon. Les élèves interrogés lors des enquêtes françaises avaient entre 10 et 15 ans, les études de 1987 et de 2005 cherchant à reproduire la fourchette des âges qu'avait sélectionnée Beuvain (pour le détail cf. tableaux 1 et 2 en annexe). Cette fourchette sélectionnée par Beuvain au hasard des résultats ne correspond plus à une répartition normale des élèves au sein d'une classe. De fait, entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui, le système scolaire a bien changé. Ainsi, avec la croissance de la taille des écoles, il a été possible d'organiser des classes de niveau regroupant des enfants de même âge. Aujourd'hui, ce n'est donc plus tant l'âge que le niveau scolaire qui est pertinent à prendre en compte dans notre enquête. Nous nous attacherons par conséquent aux années scolaires, même si nous veillerons à équilibrer l'échantillon et nous calculerons la moyenne d'âge au regard des études précédentes. L'âge moyen des élèves testés en 1873 était de douze ans et six mois (Chervel et Manesse, 1989 : 92), en 1987 de treize ans et quatre mois (idem : 99) et en 2005 de treize ans (Manesse et Cogis, 2007 : 68). Cette variation nous permet une certaine marge de manœuvre quant à la mise en place effective du test en Belgique. Pour conserver la tranche d'âge sélectionnée tout en restant cohérente par rapport au système éducatif belge, nous comptons tester des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire et des élèves de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire, l'âge attendu entre la 5<sup>e</sup> année primaire et la 3<sup>e</sup> année secondaire étant compris entre dix et quatorze ans<sup>9</sup> - pour des élèves à l'heure. En outre, ces années scolaires correspondent aux années élues lors de l'enquête de 2005 : cette correspondance nous permettra une comparaison année par année avec les études françaises récentes. Mais plus encore, nous commençons notre enquête en 5<sup>e</sup> année primaire (et pas plus en amont) en raison des difficultés intrinsèques du texte : de fait « la dictée *les Arbres* est difficile pour les élèves de dix à onze ans, elle est du niveau des élèves de douze à treize ans, elle est facile pour les élèves de quatorze à quinze ans. » (Chervel et Manesse, 1989 : 55) Par ailleurs, nous avons également décidé de ne pas tester des élèves au-delà de la 3<sup>e</sup> année secondaire en raison de la progression des apprentissages prévue par les programmes : les enseignements grammaticaux et orthographiques explicites sont censés avoir lieu jusqu'à la 3<sup>e</sup> année secondaire (correspondant à la fin au degré inférieur). Après, les savoirs grammaticaux et orthographiques ne font plus l'objet d'enseignements particuliers. Les enseignants peuvent faire des rappels, mais seulement dans le cadre de tâches ponctuelles (ou d'Unités d'Acquis d'Apprentissage – d'UAA – particulières)<sup>10</sup>. De fait, à partir du secondaire supérieur, les enseignements plus précis en langue vont viser non pas à la maîtrise effective du système mais

---

<sup>9</sup> Si dans notre titre nous indiquons plutôt la tranche d'âge 10-15 ans, c'est en raison du haut taux de redoublement dans l'enseignement belge : nous anticipons ainsi la présence d'élèves de 15 ans dans notre échantillon.

<sup>10</sup> Nous pouvons ainsi lire dans les documents officiels : « Un certain nombre de "savoirs de langue" concernent les ressources linguistiques propres aux productions des UAA et sont listés dans les ressources spécifiques de chaque unité. D'autres (orthographe, lexique, syntaxe, morphosyntaxe...), bien que non spécifiés dans les UAA sont à travailler selon les besoins. » (Compétences terminales et savoirs requis en français, humanités générales et technologiques : 58)

à la réflexion sur ce même système<sup>11</sup>. C'est donc avant cette seconde étape plus orientée vers la métaréflexion que nous devons tester les élèves.

Ensuite, penchons-nous sur les établissements visités. Il faut garder à l'esprit que le paysage scolaire français de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est fort différent de celui de 1987 et de 2007, sans compter que, comme déjà énoncé, le système éducatif français est différent du belge. S'il existe déjà en 1873 en France deux catégories d'écoles primaires<sup>12</sup> – les *libres* où l'État ne vérifie que la conformité des enseignements aux lois et à la Constitution et les *publiques* où l'État a tout pouvoir –, dans les faits, Beuvain visite surtout des écoles publiques. Il ne va que dans quatre écoles privées qui comptabilisent seulement vingt-sept copies conservées<sup>13</sup> (Chervel et Manesse, 1989 : 68). Les écoles mixtes sont alors minoritaires, et en outre, les écoles pour filles – jugées assez médiocres par l'inspecteur Beuvain – sont majoritairement tenues par des congrégations religieuses qui visent à en faire de bonnes ménagères plutôt que de bonnes grammairiennes. Ces caractéristiques expliquent en partie la faible proportion de copies de filles dans l'ensemble du corpus – elles ne représentent qu'un tiers de l'échantillon étudié (Chervel et Manesse, 1989 : 93). Enfin, la dernière grande particularité des établissements de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est leur taille : la grande majorité des écoles (environ 75%) sont très petites et ne comptent qu'un seul maître enseignant à une classe unique<sup>14</sup>. Au regard de cela, l'enseignement de la fin du XX<sup>e</sup> siècle a bien évolué. En effet, les lois Jules Ferry, via l'obligation et la gratuité scolaires, ont mené à une démocratisation des publics et à une standardisation des enseignements. Les années 1960 et 1975 ont aussi vu s'établir le premier cycle d'enseignement secondaire divisant la cohorte des élèves testés par Beuvain entre plusieurs écoles de niveaux différents (Chervel et Manesse, 1989 : 84). Pour pouvoir établir une comparaison valable, les chercheurs de 1987 ont donc dû opérer des choix. Ainsi, vu la disparité des écoles privées et la difficulté d'accès, ils ont pris le parti de ne tester que des élèves provenant d'écoles publiques. Par ailleurs, l'école étant devenue majoritairement mixte, et tous les élèves des classes sélectionnées étant testés, ce sont à présent plus de filles que de garçons qui participent à l'enquête (1560 filles contre 1488 garçons), même si, proportionnellement à l'échelle nationale, les garçons continuent de rester plus nombreux dans l'enseignement public français (Chervel et Manesse, 1989 : 100). Enfin, dernier facteur d'influence : la taille des écoles ayant augmenté<sup>15</sup>, les enquêteurs de 1987 ont dû passer dans cinquante-deux écoles contre cent-nonante-cinq pour Beuvain. L'enquête de 2005 présente elle aussi des spécificités liées à l'évolution du paysage scolaire, une évolution qui sépare encore et toujours plus les populations testées de celles de 1873. De ce fait, les enquêtrices de 2005 ont décidé de ne comparer leur échantillon, et donc leurs résultats, qu'avec l'enquête précédente de 1987. Mais même par rapport à cet échantillon-là, une différence majeure est introduite : pour l'enquête de 2005, la

---

<sup>11</sup> Ceci dit explicitement par les programmes : « Les “savoirs sur la langue” présentés ici participent d'une approche réflexive et critique de la langue. Ils permettent de mieux comprendre le fonctionnement de la langue française ainsi que ses variations historiques, géographiques, sociologiques. [...] Il s'agit de favoriser leur utilisation au sein des activités relevant des différentes UAA. » (Compétences terminales et savoirs requis en français, humanités générales et technologiques : 58)

<sup>12</sup> A noter que nous parlons d'écoles primaires car celles-ci accueillaient à l'époque des élèves bien plus âgés que de nos jours et que Beuvain, en tant qu'inspecteur général de l'instruction primaire en France, a bien visé ce type d'établissement lors de son enquête.

<sup>13</sup> Vingt-sept copies sur un total de 3.114, ce qui représente moins d'un pourcent des dictées étudiées (0,867% pour être précise).

<sup>14</sup> Cette particularité explique en grande partie la disparité en âge des élèves testés et l'impossibilité de les classer par « année scolaire » comme cela est fait lors des enquêtes de 1987 et de 2005.

<sup>15</sup> Par ailleurs, Chervel et Manesse signalent que cette augmentation de la taille des écoles, et donc la démultiplication des classes et maîtres par école a eu tendance à gommer les différences entre écoles rurales et écoles urbaines.

distinction entre école publique *normale* et école publique *en zone prioritaire de développement* (ZEP) est introduite lors du choix des établissements. Cette distinction est en effet devenue importante en raison de l'ampleur de l'extension du réseau ZEP sur le territoire français<sup>16</sup>. (Cette composante sert surtout la finesse d'analyse des résultats, une finesse que nous comptons reproduire en veillant à l'équilibrage entre école *normale* et école à *discrimination positive* pour notre propre enquête.) Concrètement, cela signifie que cinq des vingt-cinq écoles sélectionnées appartiennent au réseau ZEP et que sur les 2.767 élèves testés en 2005, 477 viennent d'écoles en ZEP, c'est-à-dire environ 18% de l'échantillon (Manesse et Cogis, 2007 : 220). Par ailleurs, cet échantillon-ci comporte également plus de filles que de garçons : 1.415 copies de filles contre 1.352 copies de garçons (idem).

La transposition de ces enquêtes au paysage scolaire belge nécessite un certain nombre de remarques. L'enseignement en Belgique est organisé selon plusieurs réseaux : le réseau privé très largement minoritaire, le réseau libre (confessionnel ou non) et le réseau officiel (subdivisé en fonction de la qualité communale, régionale ou institutionnelle des pouvoirs organisateurs). Tout comme pour les études côté français, vu la faible popularité du réseau privé, il n'est pas très pertinent d'inclure ce facteur lors de l'établissement de l'échantillon<sup>17</sup>. Toutefois, pour des raisons historiques, considérer et distinguer le réseau libre et le réseau officiel est important. Ainsi, les chiffres généraux de l'enseignement ordinaire – tous niveaux scolaires confondus – indiquent, pour l'année 2016-2017<sup>18</sup>, une légère préférence des élèves pour l'enseignement libre subventionné qui comptabilise environ 50% des inscriptions tandis que l'enseignement officiel subventionné et l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles comptabilisent à deux le reste des inscriptions (à hauteur de 36% pour le premier et de 14% pour le second). (Bonjean *et al.*, 2018 : 70-71). Nous tiendrons donc compte de cette répartition lors de la constitution de notre échantillon. Par ailleurs, la mixité scolaire apparaît en Belgique dans les années 1960, comme en France, et ne cesse de se développer. Si à l'époque de Beuvain, nous aurions pu imaginer qu'il y avait plus de garçons que de filles dans les écoles francophones belges, aujourd'hui, les chiffres montrent une répartition garçons-filles conforme à la population domiciliée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, dans l'enseignement primaire, il y a légèrement plus de garçons (51%) que de filles (49%). Au premier degré de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> années, il y a 51,6% de garçons contre 48,4% de filles, et au second degré, c'est-à-dire en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, il y a 51,7% de filles contre 48,3% de garçons (Bonjean *et al.*, 2018 : 20-21). Cet état presque à l'équilibre devrait se refléter naturellement dans notre échantillon. Enfin, venons-en aux disparités économiques, traduites en France par le réseau ZEP et en Belgique par un indice socioéconomique (ISE) attribué à chaque élève<sup>19</sup>. Plus une école comptabilise d'élèves à l'ISE faible (donc d'élèves au niveau socioéconomique bas) plus elle est subventionnée. Ce surcroît de dotation vise à réduire les inégalités sociales en créant, dans les faits, des écoles à *discrimination positive*. Ce facteur d'influence est à prendre en compte – comme cela a été fait lors des enquêtes françaises – car

<sup>16</sup> Initié en 1981, le réseau ZEP « s'est en effet beaucoup étendu en 20 ans : ainsi, en 1982, il ne concernait que 10% des élèves de collège, alors que, en 2004-2005, il concerne 20,4% d'entre eux dans la France métropolitaine. » (Manesse et Cogis, 2007 : 67-68)

<sup>17</sup> Même si des articles récents de la presse nationale pointent du doigt la popularité grandissante de ces écoles privées au cours des vingt dernières années (cf. l'article de la *Libre Belgique* paru ce lundi 30 septembre 2019 et intitulé « Souvent mal vues, les écoles privées séduisent de plus en plus »).

<sup>18</sup> Ces chiffres, bien qu'ils concernent l'année scolaire 2016-2017, sont les derniers officiellement rendus publics.

<sup>19</sup> L'ISE est calculé selon le secteur de résidence des élèves en fonction de onze variables statistiques. Pour les détails de ces onze variables, nous vous renvoyons à l'arrêté du 17 juin 2010 du Gouvernement de la Communauté française.

les disparités s'observent clairement entre les écoles et entre les filières générales, différenciées, de transition, de qualification et professionnelles (Bonjean *et al.*, 2018 : 26-27).

Plus concrètement encore, parlons chiffres. Comme la comparaison de nos résultats avec les résultats obtenus en France est l'un de nos objectifs, nous visons une taille d'échantillon sensiblement comparable. Toutefois, la population d'élèves belges de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire confondus étant environ quatorze fois inférieure à la population d'élèves correspondante en France<sup>20</sup>, nous ne nous sentons pas tenue de reproduire un échantillon d'environ 3.000 élèves. Pour trouver un juste milieu à la mesure de nos moyens, nous nous proposons de passer dans vingt classes de chacune des années concernées par notre enquête (c'est-à-dire donc que nous passerions dans cent classes réparties sur cinq années scolaires pour un échantillon qui tournerait entre 2.000 et 2.500 individus<sup>21</sup>). Ainsi, nous nous ménageons la possibilité de comparer les résultats obtenus avec ceux des études françaises antérieures (au moins celles de 1987 et de 2005) tout en constituant un échantillon qui tient compte de certaines particularités de l'enseignement en Belgique francophone et qui permet une comparaison des résultats année par année – comparaison rendant possible la visualisation de la progression des apprentissages.

Toutefois, tous ces facteurs devront aussi être revus à l'aune de la bonne volonté des écoles et de leur personnel enseignant : en effet, pour réaliser notre enquête, il faudra nous faire inviter dans nombre d'établissements et prendre sur les heures de certains professeurs.

Après ces considérations plus générales sur l'échantillon, abordons enfin le sujet du questionnaire orthographique proprement dit.

### 3. Le questionnaire orthographique<sup>22</sup>

Le test proposé par les trois enquêtes précédentes repose entièrement sur la dictée *Les arbres*. Ce texte est certes daté, nous l'observons bien par ses tournures de phrases classiques et par son vocabulaire démodé, mais nous le reprenons pour des questions de comparabilité : nous ne pouvons en effet comparer les résultats des élèves français et belges que par rapport à un même texte – présentant strictement les mêmes difficultés et les mêmes caractéristiques. De plus, même si la présente dictée n'est pas des plus engageantes pour les élèves actuels, elle n'en reste pas moins riche en accords grammaticaux divers.

Outre son statut emblématique dans les exercices scolaires, la dictée est un outil d'évaluation de l'orthographe – plus que d'apprentissage<sup>23</sup> – en cela qu'elle offre la possibilité de comparer strictement les écarts de langue commis lors d'une tâche d'écriture. Cela fait de la dictée un exercice d'évaluation qui sanctionne la réussite d'un apprentissage et pour cette raison, il correspond aux objectifs de l'enquête. Toutefois la dictée sous d'autres formes, comme la dictée zéro faute, la phrase dictée du jour, ou encore la dictée négociée<sup>24</sup>, permettent

---

<sup>20</sup> En effet, la population totale d'élèves inscrits en 2017 dans l'enseignement élémentaire et de second degré en France est de 9.840.200 élèves (selon le site l'INSEE) alors qu'en Belgique, pour la même année, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire confondus drainent 683.051 élèves (Bonjean *et al.*, 2018 : 18).

<sup>21</sup> Si on considère qu'il y a en moyenne entre vingt et vingt-cinq élèves par classe.

<sup>22</sup> Cf. annexe 1 : le questionnaire orthographique.

<sup>23</sup> Beaucoup de chercheurs actuels en didactique de l'orthographe sont d'accord pour dire que la dictée – dans son format traditionnel – ne constitue pas un exercice d'apprentissage de l'orthographe. De fait « les vertus dont on pare volontiers la dictée n'ont jamais été démontrées » (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015 : 70).

<sup>24</sup> Ces types de dictée sont exposés et expliqués dans divers ouvrages et articles en didactique de l'orthographe (Angoujard *et al.*, 1994 ; Manesse et Cogis, 2007 ; Anxionnaz, 2015 ; Cogis, Fisher et Nadeau, 2015).

d'autres types d'évaluation où la finalité de « porter un jugement » (De Ketele, 2010 : 26) n'est pas la première ni la principale. La tâche d'écriture cadrée que propose la dictée permet en outre d'observer le comportement orthographique des élèves lorsqu'ils ne sont pas soumis à la tâche doublement plus complexe d'écrire et de produire en même temps du contenu. En effet, « une partie des erreurs s'expliquerait par ce que la psychologie cognitive appelle la *surcharge mentale* et qui tient aux capacités limitées de la mémoire de travail. Les enfants sont exposés bien davantage à ce "risque". Il leur est difficile, en effet, de veiller à tous les aspects du texte en même temps, de l'*inventio* au respect des normes linguistiques [...] » (Fayol et Largy, 1992 cité par Cogis, 2001 : 48). L'exercice de la dictée permet donc aux élèves de se *décharger* d'une partie du travail normal d'écriture qui consiste en l'agencement des mots et la formulation des phrases, au profit d'une attention accrue à l'orthographe et la grammaire – une attention accrue qui n'implique pas forcément de meilleurs résultats en toutes circonstances. De plus, une dictée ne permet pas d'évaluer la syntaxe d'un élève, uniquement son orthographe lexicale et grammaticale. Et encore, faut-il faire attention lors de l'évaluation puisqu'une dictée n'évalue pas toutes les compétences orthographiques, elle n'est qu'un indicateur du niveau de compétence particulier à un moment donné, dans un contexte précis (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015 : 70). Malgré tout, cet exercice est utile pour les recherches parce qu'il permet une comparaison factuelle des résultats, d'un même élève à plusieurs années de distance, ou de plusieurs élèves sans lien entre eux. Il a aussi l'avantage d'être l'un des rituels scolaires les mieux établis : il met les élèves face à une tâche qu'ils connaissent (Manesse, 2007 : 170) et pas face à une nouvelle procédure qui détournait leur attention des enjeux de l'évaluation.

Malgré les quelques avantages qu'offre la dictée – centration sur l'orthographe lexicale et grammaticale, habitude de la tâche, engagement dans un exercice routinier –, il nous semble essentiel de ne pas en rester là. En effet, enrichir la dictée d'autres exercices permet de contrôler les compétences dans divers cas de figure et de s'assurer que certains accords grammaticaux ne sont pas des *faux positifs*, c'est-à-dire des accords grammaticaux corrects dans le contexte de la phrase, mais erronés dans la réflexion linguistique sous-jacente. Et inversement, une « graphie non normée » ne correspond pas toujours à une absence de savoir (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015 : 72). C'est pourquoi nous proposons d'enrichir le test de la dictée par d'autres dispositifs qui tendent à diminuer l'influence du contexte<sup>25</sup> stressant de l'enquête par des exercices contrastés.

Le premier exercice que nous nous proposons d'ajouter est un exercice lui aussi récurrent : compléter des phrases à trou où il manque le participe passé du verbe (cf. annexe 1 : le test orthographique). Les élèves doivent, face à cet exercice, accomplir une triple tâche de mettre le verbe à la bonne forme participiale, puis d'accorder le participe en fonction de son contexte d'emploi et finalement de justifier explicitement leur accord par une phrase. Nous prenons le parti de nous intéresser plus particulièrement, dans un premier temps, à l'accord des participes passés parce que ce point de grammaire concentre une bonne partie de l'attention des puristes et autres « grammar nazis », mais aussi en raison de la proposition de réforme de l'accord du participe passé qui existe depuis plusieurs années<sup>26</sup> (Wilmet, 2009) et qui a été fortement médiatisée à la rentrée 2018-2019<sup>27</sup>. L'intérêt de cet exercice est de vérifier si, dans

<sup>25</sup> En effet, l'influence du contexte sur les performances des élèves a été exposée à plusieurs reprises, dont notamment par Toczek, Fayol et Dutrévis (2012 : 86).

<sup>26</sup> Cf. l'avis relatif à la réforme de l'accord du participe passé adopté par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique (de Belgique) en séance plénière du 3 juin 2015 (disponible en ligne sur le site <http://www.languefrancaise.cfwb.be>).

<sup>27</sup> Le sujet a été médiatisé par la diffusion assez large de la pièce de théâtre « La convivialité » et par des articles de presse qui interviewaient ses auteurs et des linguistes. Ainsi ont pu être publiés des articles aux titres suivants :

des phrases simples, les élèves savent quelle règle d'accord mobiliser et s'ils savent expliciter leur processus de réflexion. Nous ne demandons pas forcément l'usage d'un métalangage précis, mais si les élèves en emploient, cela permettra de vérifier quelle terminologie ils choisissent<sup>28</sup> et si l'usage de cette terminologie est corrélé à de meilleurs résultats ou non<sup>29</sup>. Enfin, la justification demandera à l'élève de formuler une phrase construite et pensée par lui-même où nous pourrions également contrôler l'orthographe et la syntaxe. L'intérêt de l'exercice est donc multiple : contrôler la maîtrise de l'accord du participe passé dans des phrases simples, vérifier que les élèves mobilisent toutes les règles de composition du français lors d'une tâche secondaire d'un exercice, et comparer les compétences orthographiques de l'élève en production libre et en production dirigée (lors de la dictée). En outre, cet exercice met l'élève face à ce que Nadeau et Fisher appellent un « raisonnement grammatical complet » (2011 : 17), c'est-à-dire un exercice « semblable à celui qu'il faut mettre en œuvre dans la révision/correction de ses propres écrits » (idem), un exercice qui met donc l'élève dans une situation probable de la vie quotidienne où il doit utiliser ses *savoirs explicites*<sup>30</sup> pour résoudre une question précise. De fait, il arrive à tout le monde d'écrire des courriels : qui ne s'est jamais arrêté lors de leur rédaction pour contrôler l'accord d'un participe passé en se réexposant les règles d'accord dans la situation envisagée et en vérifiant l'adéquation de la graphie notée avec celle attendue selon la règle évoquée ? La partie justification de l'exercice est donc la partie à analyser avec le plus d'attention et qui sera la plus révélatrice des compétences orthographiques de l'élève.

Le second exercice que nous comptons ajouter est un exercice à choix multiples : des phrases sont proposées où, pour un mot, plusieurs graphies sont suggérées et à charge des élèves de retrouver la bonne réponse. Dans le choix des variantes proposées aux élèves, nous pensons mettre en avant, lors de questions grammaticales, des homophones pour que la réponse soit le fruit d'une réflexion linguistique et non pas d'une déduction appuyée sur une oralisation de la phrase (Nadeau et Fisher, 2011 : 15). Il en va de même pour les questions lexicales où nous avons veillé à introduire des variantes paronymiques pour éviter un trop grand recours à l'oral pour résoudre le problème posé. L'exercice permet d'évaluer les élèves en fonction d'un niveau attendu et fournit par ailleurs des résultats strictement comparables (Toczek, Fayol et Dutrévis, 2012 : 88-89). Cet exercice a, en outre, pour cible d'évaluer l'orthographe lexicale de certains mots normalement acquis à l'âge des élèves testés. De fait, plusieurs enquêtes, dont l'enquête Dubois-Buyse (Ters, Reichenbach et Mayer, 1975 pour une réédition), ont eu pour objectif d'établir une échelle d'orthographe usuelle française. Cette échelle sert plusieurs buts : évaluer l'éventuel retard de langage d'un enfant, évaluer l'adéquation d'un texte (d'un exercice scolaire) à l'âge des élèves auxquels il est soumis, ou encore évaluer le niveau de compétence orthographique d'un élève en fonction de son âge scolaire attendu (Ters, Reichenbach et Mayer, 1975 : 12). Nous avons ainsi utilisé cette échelle pour sélectionner certaines variantes et le vocabulaire du questionnaire orthographique (hors dictée). Par ailleurs, des variantes de

---

« Faut-il rendre invariable l'accord du participe passé avec avoir ? » (publié le 3 septembre 2018 dans *le Soir*) ou encore « L'orthographe, notre passeport commun » (publié le 13 septembre 2018 dans le même journal).

<sup>28</sup> Le choix de la terminologie touche aux investissements et aux intérêts de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui a publié en 1986 un « code de terminologie grammaticale ».

<sup>29</sup> A noter que cette hypothèse a déjà été envisagée et en partie démontrée par Nadeau et Fisher (2011).

<sup>30</sup> Les savoirs explicites ou connaissances explicites sont, selon Nadeau et Fisher, « celles que le sujet est capable de verbaliser et de contrôler intentionnellement » (2011 : 9). En langue, ces connaissances explicites relèvent de la conscience métalinguistique de chaque locuteur et sont à distinguer de ses connaissances implicites dont il n'est pas conscient et qu'il ne sait pas verbaliser (Nadeau et Fisher, 2011 : 3).

l'orthographe rectifiée<sup>31</sup> ont également été insérées dans les énoncés afin de vérifier la familiarité de ces graphies auprès des élèves belges francophones. Enfin, cet exercice peut également servir à contrôler l'orthographe grammaticale des élèves. Cette fois-ci, les questions d'accords ne porteront plus sur le participe passé – compétence déjà testée précédemment – mais sur d'autres problèmes identifiés par des professeurs (Groupe RO, 2012 : 27): l'accord sujet-verbe, l'accord des indéfinis, le choix entre des homophones grammaticaux. Nous proposons donc ici un exercice complémentaire au regard de la mise en œuvre et des savoirs contrôlés.

Nous ne soumettrons pas les élèves à un exercice supplémentaire en raison de la longueur des tâches proposées. En effet, nous sommes tenue de respecter les périodes scolaires de cours. Idéalement, pour des questions logistiques et de mise en œuvre pratique, il ne faut pas que la durée de l'enquête dépasse l'intervalle entre deux récréées, c'est-à-dire un intervalle d'environ cent minutes. Nous nous limiterons donc à ces trois exercices, surtout que, pour que ces exercices puissent être pris en compte, il faut que les élèves remplissent conjointement au test orthographique une *fiche d'identification*.

#### 4. Le questionnaire sociolinguistique<sup>32</sup>

Le questionnaire sociolinguistique – qui sert de fiche d'identification – vient ainsi documenter et enrichir le test purement orthographique : sans celui-ci, les données récoltées lors du test de compétence ne serviraient à rien. En effet, les données brutes ne sont guère utiles sans des métadonnées pour les analyser et tirer des conclusions pertinentes. Dans l'idée d'obtenir le plus d'informations possibles, plusieurs questionnaires sont établis pour les différents acteurs de l'enseignement : les élèves testés et les professeurs.

Des élèves, nous déterminerons plusieurs profils en fonction de divers facteurs sociolinguistiques dont le sexe de l'enfant, son âge, et son avancée scolaire. En outre, il nous semble aussi pertinent de savoir si l'enfant est suivi dans la réalisation de ses devoirs à domicile par un membre de la famille (et si oui, par lequel – un parent ou un frère, une sœur), combien de langue(s) il parle couramment, combien de langue(s) il étudie<sup>33</sup>, s'il lit régulièrement, s'il a facilement accès à domicile à des livres, à une grammaire, à un dictionnaire. Toujours aux élèves, nous comptons poser des questions quant à leur rapport au français, à la grammaire, à l'orthographe. De fait, récemment, de plus en plus de chercheurs en didactique convoquent ce concept de « rapport à » pour expliquer une partie des enjeux personnels qui conditionnent les accès au savoir et aux apprentissages (Barré-De Miniac, 2002 ; Reuter *et al.*, 2013 ; Gauvin et Aubertin, 2014). Ce *rapport* aux apprentissages spécifiques du français permet d'émettre des hypothèses sur l'investissement des élèves dans leur formation et de dessiner des pistes didactiques pour les encourager dans le sens d'un engagement toujours plus grand. En effet, même si le rapport au savoir est une disposition d'esprit plutôt intime et stable (Barré-De Miniac, 2002 : 29), il est possible d'en comprendre les ressorts et donc d'agir didactiquement

---

<sup>31</sup> L'orthographe rectifiée a été mise en place en 1990 suite à la Réforme de l'orthographe du français initiée par le premier ministre français. La « nouvelle orthographe », comme on l'appelle communément, toujours en concurrence avec « l'ancienne », est tolérée dans l'attente que l'usage décide de la pérennité des réformes.

<sup>32</sup> Cf. annexe 2 : le questionnaire sociolinguistique – élève et annexe 3 : le questionnaire sociolinguistique – enseignant.

<sup>33</sup> De fait, le nombre de langues étudiées à l'école peut varier d'une région à l'autre et d'une année à l'autre. Mais par ailleurs, le nombre total de langues étudiées peut aussi dépendre des activités extrascolaires auxquelles est inscrit l'élève. Ainsi, certaines communautés d'expatriés favorisent l'apprentissage de leur langue maternelle. Ce facteur est à prendre en compte parce qu'il peut influencer (positivement ou négativement) les compétences de l'élève dans sa langue d'apprentissage (Bertucci, 2007 ; idem, 2008).

pour tendre à le positiver et ainsi à mieux mettre en adéquation les élèves avec les contenus des apprentissages explicites proposés. Concrètement, *ce rapport aux savoirs orthographiques* sera étudié par le biais d'affirmations<sup>34</sup> à propos desquelles les élèves devront se déclarer plus ou moins en accord. Ces affirmations veilleront à questionner le rapport aux différentes sous-disciplines du français (telles que la grammaire, l'orthographe, la lecture...) selon plusieurs formes et plusieurs nuances. En effet, comme Barré-De Miniac attire l'attention sur ce point, la non-adhésion à une assertion n'implique pas forcément l'adhésion à son inverse : « la complexité des représentations [...] doi[t] inciter à la plus grande prudence quant à des conclusions trop rapides à l'issue d'un questionnaire. La multiplication des questions et la variation des modes de formulation des questions sont de règle. » (Barré-De Miniac, 2002 : 37) Ainsi, nous retrouverons parmi les affirmations des assertions assez similaires mais où la modalisation différente peut susciter une adhésion plus nuancée. De même, il a été démontré que l'engagement des élèves à apprendre « le français » ne garantissait pas leur engagement à apprendre plus précisément la grammaire ou l'orthographe (Bégin et Guay, 2010 : 67). Nous veillerons donc à proposer des items particuliers pour les différents *domaines* du français qui nous intéressent.

Enfin, dans ce questionnaire nous interrogerons aussi les élèves sur leur définition personnelle de l'orthographe, de la grammaire, de la langue française dans l'idée d'observer quels concepts ils convoquent, de quelle manière et dans quel but. Cela nous aidera à définir le rapport personnel de l'élève à ses compétences orthographiques. Ces questions nous permettront aussi, nous l'espérons, de constater si les élèves ont plutôt une approche *subjective*<sup>35</sup> (c'est-à-dire liée aux valeurs et aux sentiments) ou plutôt une approche *cognitive* (c'est-à-dire centrée sur la définition de l'objet conceptuel) de l'orthographe, de la grammaire et de la langue en elle-même (Gauvin et Aubertin, 2014 : 992). Cette distinction dans l'approche de ces objets est à souligner en ce qu'elle contribue à la motivation des élèves à apprendre et en ce qu'elle peut constituer un frein dans le cas où l'enseignant favorise l'autre approche de l'objet dans ses activités pédagogiques. En outre, ces questions ouvertes alimenteront le corpus étudié et fourniront d'autres indicateurs pour évaluer la compétence orthographique des élèves testés.

Venons-en à présent au questionnaire sociolinguistique à destination des enseignants. Il nous semble essentiel de prendre en considération leur point de vue également sur les objets linguistiques qu'ils ont à enseigner, sur leurs définitions et représentations de ces objets, sur leurs perceptions des difficultés de leur classe, etc. Cela revient donc à faire émerger de ce questionnaire le *rapport* à la grammaire et l'orthographe des enseignants des élèves testés. De fait, Barré-De Miniac a montré l'importance de cette dimension sur les apprentissages : un enseignant qui n'aurait pas un rapport aisé à la grammaire (ou à l'orthographe) se trouverait d'autant plus en difficulté pour l'enseigner à son tour et même, il pourrait projeter son rapport problématique sur ses élèves et induire des difficultés nouvelles (Barré-De Miniac, 2000). Ce rapport au savoir est donc à prendre en compte aussi bien chez les élèves que chez les enseignants<sup>36</sup> parce que les deux s'influencent mutuellement et jouent sur les compétences observées. Par ailleurs, cette notion, pour les enseignants, participe aussi du phénomène didactique appelé « l'effet maître ». Cet *effet maître* « vise à décrire, expliquer et comprendre spécifiquement l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves » (Bedin et

<sup>34</sup> Des affirmations à l'instar de « J'aime apprendre l'orthographe » ; « Je me trouve bon en orthographe » ; « Je trouve l'orthographe française facile ».

<sup>35</sup> L'approche subjective/cognitive est plutôt appelée *dimension* subjective/cognitive du « rapport à » par Gauvin et Aubertin (2014).

<sup>36</sup> Ce rapport au savoir des enseignants est par ailleurs intéressant à analyser dans l'idée où la formation initiale des enseignants est elle aussi réexaminée par les décideurs politiques.

Broussal, 2012 : 112). Cet effet maître – que nous nous garderons de considérer comme un effet absolu de scolarisation<sup>37</sup> (Bressoux, 1994 : 93) – n'est pas totalement dissociable des effets d'établissement et de classe<sup>38</sup>, mais reste pertinent quant à l'analyse de l'influence qu'a l'enseignant sur les performances de ses élèves. Cette influence agit à plusieurs niveaux : à celui du *rapport au savoir* évoqué ci-dessus mais aussi à celui de la perception des aptitudes personnelles. En effet, nous pouvons « tenir pour acquis le fait que les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves » (Bressoux, 1994 : 98). Concrètement, nous comptons donc récolter des indices de cet effet maître via une question sur la perception des difficultés des élèves (du point de vue enseignant) mise en parallèle les résultats effectifs des élèves et de leurs réponses quant à leur perception individuelle de leurs compétences en langue.

Par ailleurs, nous prenons le parti de laisser aux enseignants la « liberté » de décrire l'environnement des élèves : la présence ou non de dictionnaires, de grammaires et plus généralement de livres dans la classe ; la présence ou non d'une bibliothèque au sein de l'école ou dans sa proximité immédiate ; l'organisation ou non de remédiations en français (ou tout autre dispositif de soutien aux élèves en difficulté dans cette matière, à l'instar des classes de DASPA et des périodes d'ALE, ou des dispositifs d'accompagnement en FLA<sup>39</sup>) ; etc. Nous les interrogeons aussi sur le projet pédagogique de leur établissement concernant l'orthographe et plus largement la maîtrise de la langue : est-ce que tous les professeurs évaluent la langue et de quelle manière ? Enfin, nous les questionnons également sur leurs méthodes d'enseignement de la grammaire et de l'orthographe – et ce, dans l'idée de faire un état des lieux des pratiques didactiques actuelles. Ce relevé pourra ainsi être utile à plusieurs niveaux : mis en lien avec les résultats obtenus, il permettra de voir si certaines méthodes sont plus efficaces que d'autres ; il permettra d'établir un répertoire d'exercices et de méthodes utilisés ; il permettra d'évaluer la conformité des pratiques à l'aune des recommandations officielles et éventuellement de reconsidérer ces recommandations au regard des déclarations des enseignants. En effet, au début des années 2000, l'apprentissage de l'orthographe est encore et toujours conçu « en négatif », « par défaut » c'est-à-dire qu'il est « construit, étalonné, programmé par rapport aux erreurs produites par les élèves, erreurs qu'il convient de combler » (David, 2006 : 169) et non pas *en positif*, comme une somme de règles et concepts à maîtriser et à resituer dans un système cohérent plus vaste. Peut-être donc que l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire aurait beaucoup à gagner à prendre ce tournant positif et à envisager enfin l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage – ainsi comme militent les linguistes et didacticiens depuis une bonne trentaine d'années.

## Conclusion

A travers ce parcours méthodologique, nous avons essayé d'exposer les différents choix qui ont présidé à l'élaboration de notre test orthographique et de nos questionnaires sociolinguistiques. Nous avons ainsi pour objectif de récolter le plus de données possibles en lien avec le degré de maîtrise orthographique des élèves belges, que ce soit concernant leur rapport à ces savoirs, leur environnement familial, mais aussi concernant les ressources qui leur

---

<sup>37</sup> De fait, les effets absolus de scolarisation « supposent que l'on compare les acquisitions d'enfants scolarisés à celles d'enfants non scolarisés, alors que les effets relatifs sont estimés d'après la comparaison des résultats d'élèves qui ont en commun le fait d'être tous scolarisés, mais dans des situations différentes : dans ce cas, ce sont donc les effets marginaux de ces diverses situations que l'on mesure. » (Bressoux, 1994 : 92)

<sup>38</sup> A noter que nous parlons ici du groupe classe et pas de la classe sociale.

<sup>39</sup> DASPA : Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants ; ALE : périodes d'Adaptation à la Langue d'Enseignement ; FLA : Français Langue d'Apprentissage.

sont accessibles et les méthodes d'enseignement auxquelles ils sont soumis. Les diverses variables envisagées serviront à produire une analyse fine et nuancée des résultats concrets obtenus au test orthographique par les jeunes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les données brutes, comme les résultats, pourront servir tant à la réflexion menée dans le cadre des grandes réformes que sont celle du Pacte pour un enseignement d'excellence et celle de la Formation initiale des enseignants. Par ailleurs, les résultats belges pourront être comparés aux résultats français. Cette comparaison servira à démontrer l'adéquation (ou non) des niveaux orthographiques entre les deux pays limitrophes et à relativiser les discours présentant les compétences orthographiques et linguistiques des Belges comme inférieures à celles de leurs voisins français. En outre, ces données pourront alimenter les recherches en didactique de l'orthographe et contribuer à revoir les référentiels de compétences et autre code terminologique institutionnel pour les faire coller aux mieux aux réalités du terrain et aux pratiques des enseignants. Enfin, notre enquête permettra à tout acteur impliqué dans la diffusion et l'enseignement de la langue française d'avoir enfin des données objectives sur le niveau de maîtrise orthographique des jeunes. Cette base est essentielle à l'apport de nouvelles pratiques et ressources pertinentes pour l'amélioration des enseignements et à terme, espérons-le, des performances de nos élèves.

## Bibliographie

- ANGOIJARD, A. ET AL. (1994) : *Savoir orthographier*. Paris : Hachette (Éducation).
- ANXIONNAZ, S. (2015) : « Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages ». *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*. (26). p. 135-156.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Paris : Septentrion.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2002) : « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques. Linguistiques, littérature, didactique*. (113-114). p. 29-40.
- BEDIN, V. ET BROUSSAL, D. (2012) : « Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire ». *Questions Vives. Recherches en éducation*. 6(18). p. 111-128.
- BÉGIN, C. ET GUAY, F. (2010) : « Validation de l'Échelle de motivation à l'égard de l'orthographe (EMO) ». *Mesure et évaluation en éducation*. 33(1). p. 63-78.
- BERTUCCI, M.-M. (2007) : « Enseignement du français et plurilinguisme ». *Le français aujourd'hui*. 156. p. 49-56.
- BERTUCCI, M.-M. (2008) : « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants ». *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*. (11). p. 45-53.
- BONJEAN, L. ET AL. (2018) : *Les indicateurs de l'enseignement*. 13e édition. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- BRESSOUX, P. (1994) : « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*. 108. p. 91-137.
- CHERVEL, A. ET MANESSE, D. (1989) : *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris : INRP/Calmann-Lévy.
- COGIS, D. (2001) : « Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen ». *Revue française de linguistique appliquée*. VI(I). p. 47-61.
- COGIS, D., FISHER, C. ET NADEAU, M. (2015) : « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage ». *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*. (26). p. 69-91.
- DAVID, J. (2006) : « L'orthographe du français et son apprentissage. Historique et perspectives ». HONVAULT-DUCROCQ R. *L'orthographe en questions*. Mont-Saint-Aignan : Publications

des Universités de Rouen et du Havre. (Dyalang. Dynamiques sociolangagières). p. 169-190.

DE KETELE, J.-M. (2010) : « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*. XV(1). p. 25-37.

DISTER, A. ET MOREAU, M.-L. (2012) : *Réforme de l'orthographe française. Craintes, attentes et réactions des citoyens*. Glottopol. Université de Rouen.

GAUVIN, I. ET AUBERTIN, P. (2014) : « Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu ». *4e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Berlin : SHS Web of Conferences. p. 977-994.

GROUPE RO (2012) : « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*. (19). p. 17-36.

MANESSE, D. (2007) : « La dictée, résistance et avatar d'un exercice scolaire ». PEYRONIE H. et VERGNIoux A. *Éducation et longue durée. Acte du colloque de Cérisy-la-Salle (22-26 septembre 2005)*. Caen : Presses Universitaires de Caen. p. 167-182.

LAFONTAINE, D., CRÉPIN F. ET QUITTRE V. (2017) : « Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles ». *Les cahiers des sciences de l'éducation*. (37). p. 1-188.

MANESSE, D. ET COGIS, D. (2007) : *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

MORTAMET, C. (2019) : *L'orthographe. Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Mont-Saint-Aignon : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

NADEAU, M. ET FISHER, C. (2011) : « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? quelles conséquences ? ». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 4(4). p. 1-31.

PIOLAT, A. ET OLIVE, T. (2000) : « Comment étudier le cout et le déroulement de la rédaction de textes ? La méthode de la triple tâche : un bilan méthodologique ». *L'année psychologique*. 100(3). p. 465-502.

TERS, F., REICHENBACH, D. ET MAYER, G. (1975) : *L'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris : Éditions O.C.D.L.

TOCZEK, M.-C., FAYOL, M. ET DUTRÉVIS, M. (2012) : « Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire ». *Revue française de pédagogie*. (178). p. 85-96.

WILMET, M. (2009) : « L'accord du participe passé. Projet de réforme ». DISTER A. ET AL. *Penser l'orthographe de demain*. Paris : Conseil international de la langue française (Cilf). p. 8-34.

## Tableaux

| Âge                               | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  | 15  | Total |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Élèves du XIX <sup>e</sup> siècle | 348 | 662 | 841 | 652 | 322 | 115 | 3.114 |
| Élèves de 1987                    | 308 | 436 | 553 | 601 | 615 | 392 | 3.048 |

Tableau 1 : répartition des élèves testés par âge (Chervel et Manesse, 1989 : 172-174)

| Année scolaire | CM2 | 6e  | 5e  | 4e  | 3e  | Total |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Élèves de 1987 | 596 | 601 | 618 | 610 | 623 | 3.048 |
| Élèves de 2005 | 545 | 585 | 561 | 548 | 528 | 2.767 |

Tableau 1 : répartition des élèves testés par année scolaire (Manesse et Cogis, 2007 : 67)

## Annexe 1 : le questionnaire orthographique

### 1. Prends note de la dictée.

Les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

### 2. Accorde correctement les mots dans les phrases suivantes. Explique ton choix d'accord.

2.1. Ma petite sœur qui vient d'avoir six ans est (rentre)..... à l'école cette année scolaire-ci.

Explication :

2.2. Ce matin, mon frère et moi nous sommes (lever)..... de bonne humeur à l'idée d'être en weekend.

Explication :

2.3. Ce sont ces photos-là que j'avais (perdre)..... Où les as-tu (récupérer) .....

Explication 1 :

Explication 2 :

2.4. Je lui ai (faire)..... avouer toute la vérité : maintenant, il ne me mentira plus.

Explication :

### 3. Entoure la bonne forme pour composer des phrases correctes.

3.1. Sur le carrelage froid de la cuisine, ..... mes pas furtifs se dirigeant vers l'armoire à bonbons.

- a) Raisonne
- b) Résonne
- c) Raisonnent
- d) Résonnent

3.2. La file de voitures ..... onduler sous la chaleur de ce soleil d'été.

- a) Semble
- b) Sembles
- c) Semblet
- d) Semblent

3.3. – Qui a pris mon effaceur ? – C'est moi qui l'..... emprunté, je te le rends tout de suite.

- a) a
- b) as
- c) ai
- d) aie

3.4. Je ne connais pas personnellement ..... mes amis de Facebook.

- a) Tout
- b) Toute
- c) Tous
- d) Toutes
- e) Touts

3.5. Je porte toujours les ..... chaussures avec ce costume.

- a) Même
- b) Mêmes

3.6. Tout le monde a raté cet exercice, ..... les deux meilleurs élèves de la classe.

- a) Même
- b) Mêmes

3.7. Il n'est pas ..... que d'habitude.

- a) Tel
- b) Telle
- c) Tels
- d) Telles

3.8. Il ..... toujours senti un peu différent des autres.

- a) C'est
- b) S'est
- c) Ces
- d) Ses
- e) Sait
- f) Sais

- 3.9. Il ne ..... jamais rien dit de méchant à son sujet.
- Ma
  - M'à
  - M'a
  - M'as
- 3.10. Il n'aurait jamais ..... faire ça !
- Du
  - Dû
  - Dus
  - Due
  - Dut
- 3.11. J'aime beaucoup mes frères et sœurs, donc je ..... prépare le petit déjeuner chaque matin.
- L'heure
  - L'heures
  - Leur
  - Leurs
- 3.12. Il a toujours voulu participer à un..... de ce genre.
- Événement
  - Évènement
  - Événements
  - Évènements
- 3.13. Dans toutes ses soupes, ma mère ajoute des ..... pour le gout.
- Ognon
  - Oignon
  - Onion
  - Ognons
  - Oignons
  - Onions

## *Annexe 2 : le questionnaire sociolinguistique – élève*

|                             |
|-----------------------------|
| Partie 1 : fiche d'identité |
|-----------------------------|

- Tu es
  - une fille.
  - un garçon.
- Quel âge as-tu ?  
.....
- En quelle année à l'école es-tu ?  
.....
- As-tu déjà doublé une année ?  
.....
- Si oui, quelle année as-tu recommencée ?  
.....
- As-tu des frères ou des sœurs ? Si oui, combien de sœurs et combien de frères as-tu ?  
.....

6. Quelle est la profession de ton père ?

.....

7. Quelle est la profession de ta mère ?

.....

8.1. Reçois-tu de l'aide à la maison pour faire tes devoirs ?

.....

8.2. *Si oui, de qui reçois cette aide ?*

.....

9.1. Parles-tu français à la maison ?

☐ Oui.

☐ Non.

9.2. *Si oui, avec quel(s) membre(s) de ta famille parles-tu français ?*

.....

9.3. *Si oui, parles-tu parfois aussi d'autres langues à la maison ? Avec qui ?*

.....

9.4. *Si non, quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? Avec qui ?*

.....

10.1. Étudies-tu une autre ou plusieurs autres langue(s) à l'école ou en dehors ?

☐ Oui.

☐ Non.

10.2. *Si oui, quelle(s) langue(s) étudies-tu ?*

.....

|                                |
|--------------------------------|
| Partie 2 : rapport aux savoirs |
|--------------------------------|

11. Pour toi, le français c'est

.....

.....

.....

12. Pour toi, la grammaire c'est

.....

.....

.....

13. Pour toi, l'orthographe c'est

.....

.....

.....

14. Quand tu ne sais pas écrire un mot, que fais-tu ?

.....

.....

.....

.....

15. Quand tu penses avoir mal écrit une phrase, que fais-tu pour l'améliorer ?

.....

.....

.....

16. Coche une case suivant ton degré d'accord avec les affirmations suivantes (1 – pas du tout d'accord ; 2 – plutôt pas d'accord ; 3 – plutôt d'accord ; 4 – tout à fait d'accord).

| Affirmations                                                                                                   | 1.<br><i>pas du<br/>tout<br/>d'accord</i> | 2.<br><i>plutôt<br/>pas<br/>d'accord</i> | 3.<br><i>plutôt<br/>d'accord</i> | 4.<br><i>tout à<br/>fait<br/>d'accord</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|
| 16.1. J'aime la langue française.                                                                              |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.2. Je pense que le français est une discipline scolaire importante pour moi, pour mon avenir.               |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.3. Je pense que bien maîtriser le français est inutile.                                                     |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.4. J'aime lire.                                                                                             |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.5. Je pense que lire régulièrement peut m'aider dans mon apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.6. Je lis régulièrement pour l'école.                                                                       |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.7. Je lis régulièrement pour le plaisir.                                                                    |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.8. Je pense être un bon lecteur.                                                                            |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.9. J'aime écrire.                                                                                           |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.10. Je pense que bien savoir écrire est utile.                                                              |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.11. Je pense qu'écrire m'aide à développer mon orthographe et ma grammaire.                                 |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.12. Quand j'écris, j'aime utiliser des mots rares.                                                          |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.13. Quand j'écris, j'aime utiliser des tournures de phrase compliquées.                                     |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.14. J'écris comme je parle.                                                                                 |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.15. J'écris régulièrement pour l'école.                                                                     |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.16. J'écris régulièrement pour le plaisir.                                                                  |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.17. Je pense que j'écris bien.                                                                              |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.18. J'aime la grammaire française.                                                                          |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.19. Je pense que bien connaître la grammaire est utile.                                                     |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.20. Je trouve la grammaire française facile.                                                                |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.21. Je me trouve bon en grammaire française.                                                                |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.22. J'aime apprendre l'orthographe de mots rares ou particuliers                                            |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.23. Je pense que bien connaître l'orthographe française est utile.                                          |                                           |                                          |                                  |                                           |
| 16.24. Je trouve l'orthographe française facile.                                                               |                                           |                                          |                                  |                                           |

|                                                                                                        |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 16.25. Je me trouve bon en orthographe.                                                                |  |  |  |  |
| 16.26. J'aime les dictées.                                                                             |  |  |  |  |
| 16.27 J'aime faire des dictées comprenant des mots rares.                                              |  |  |  |  |
| 16.28. J'aime faire des dictées où il y a des phrases longues et complexes.                            |  |  |  |  |
| 16.29. Je pense que faire des dictées est utile à l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. |  |  |  |  |
| 16.30. Je trouve les dictées faciles.                                                                  |  |  |  |  |
| 16.31. Je fais souvent des dictées.                                                                    |  |  |  |  |
| 16.32. Je me trouve bon(ne) en dictée.                                                                 |  |  |  |  |

### Partie 3 : outils - environnement

17.1. As-tu un dictionnaire français à la maison ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

17.2. Si oui, écris le nom du dictionnaire.

.....

18.1. As-tu une grammaire française à la maison ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

18.2. Si oui, écris le nom de la grammaire.

.....

19. As-tu accès à Internet à la maison ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

20. Y a-t-il une bibliothèque avec des livres chez toi, à la maison ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

21. Es-tu inscrit dans une bibliothèque publique ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

### Annexe 3 : le questionnaire sociolinguistique – enseignant

#### Partie 1 : fiche d'identité

1. Vous êtes

- ☐ une femme
- ☐ un homme

2. Quel âge avez-vous ?

.....

3.1. Parlez-vous le français en privé ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

3.2. Si oui, parlez-vous également d'autres langues en privé ?

3.3. Si non, quelle(s) langue(s) parlez-vous en privé ?

4. Quelles études avez-vous faites ?

5. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

6. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

7.1. Avez-vous pratiqué une autre profession au cours de votre carrière ?

- ☐ Non
- ☐ Oui.

7.2. Si oui, laquelle ou lesquelles ?

|                                |
|--------------------------------|
| Partie 2 : rapport aux savoirs |
|--------------------------------|

8. Positionnez-vous par rapport aux affirmations et aux questions suivantes en cochant une des cases (1. Pas du tout d'accord ; 2. Plutôt pas d'accord ; 3. Plutôt d'accord ; 4. Tout à fait d'accord).

| Questions/Affirmations                                                            | 1.<br><i>Pas du<br/>tout<br/>d'accord</i> | 2.<br><i>Plutôt pas<br/>d'accord</i> | 3.<br><i>Plutôt<br/>d'accord</i> | 4.<br><i>Tout à fait<br/>d'accord</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| 8.1. Aimez-vous enseigner le français ?                                           |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.2. Aimez-vous enseigner l'orthographe française ?                               |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.3. Aimez-vous enseigner la grammaire française ?                                |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.4. Aimez-vous faire des dictées avec vos élèves ?                               |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.5. Estimez-vous que vos élèves ont un bon niveau en français ?                  |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.6. Estimez-vous que vos élèves ont un bon niveau en orthographe ?               |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.7. Estimez-vous que vos élèves ont un bon niveau en grammaire ?                 |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.8. Estimez-vous que vos élèves ont un bon niveau en dictée ?                    |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.9. Estimez-vous que vos élèves ont un bon niveau global à l'écrit en français ? |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.10. Pensez-vous bien maîtriser le français ?                                    |                                           |                                      |                                  |                                       |
| 8.11. Vous sentez-vous à l'aise pour enseigner le français ?                      |                                           |                                      |                                  |                                       |

|                                                                                                 |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 8.12. Pensez-vous bien maîtriser l'orthographe ?                                                |  |  |  |  |
| 8.13. Vous sentez-vous à l'aise pour enseigner l'orthographe ?                                  |  |  |  |  |
| 8.14. Pensez-vous bien maîtriser la grammaire ?                                                 |  |  |  |  |
| 8.15. Vous sentez-vous à l'aise pour enseigner la grammaire ?                                   |  |  |  |  |
| 8.16. Vous trouvez utile que vos élèves aient une bonne orthographe.                            |  |  |  |  |
| 8.17. Vous trouvez important que vos élèves aient une bonne orthographe.                        |  |  |  |  |
| 8.18. Vous trouvez utile que vos élèves aient un bon niveau en grammaire.                       |  |  |  |  |
| 8.19. Vous trouvez important que vos élèves aient un bon niveau en grammaire.                   |  |  |  |  |
| 8.20. Vous vous pensez bien au courant de la réforme orthographique de 1990.                    |  |  |  |  |
| 8.21. Vous enseignez la nouvelle orthographe à vos élèves.                                      |  |  |  |  |
| 8.22. Vous aimeriez une réforme de l'orthographe française.                                     |  |  |  |  |
| 8.23. Vous aimeriez une réforme de la grammaire française.                                      |  |  |  |  |
| 8.24. Vous aimeriez une réforme de l'accord de l'accord du participe passé.                     |  |  |  |  |
| 8.25. Vous estimez avoir assez de temps et de moyens pour enseigner correctement l'orthographe. |  |  |  |  |
| 8.26. Vous estimez avoir assez de temps et de moyens pour enseigner correctement la grammaire.  |  |  |  |  |

9. Comment définiriez-vous le français ?

.....

.....

.....

10. Comment définiriez-vous l'orthographe ?

.....

.....

.....

11. Comment définiriez-vous la grammaire ?

.....

.....

.....

12.1. Utilisez-vous un manuel de français pour vos cours ?

- ☐ Non.
- ☐ Oui.

12.2. Si oui, lequel ?

.....  
12.3. Est-il utilisé par vos collègues également ?

- ☐ Non.
- ☐ Oui.

12.4. Les autres volumes du manuel sont-ils utilisés dans les années inférieures ou supérieures ?

.....  
13. Comment enseignez-vous l'orthographe à vos élèves ? (Exposez au moins deux exercices récurrents que vous mettez en place).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

14. Faites-vous souvent des dictées avec vos élèves ?

- ☐ Une fois par jour
- ☐ Deux fois par semaine
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Une fois toutes les deux semaines
- ☐ Une fois toutes les trois semaines
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Une fois tous les deux mois
- ☐ Jamais
- ☐ Autre : .....

15. Quand vous faites une dictée, comment choisissez-vous le texte ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

16. Quand vous faites une dictée, comment corrigez-vous avec vos élèves ?

.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

17. Comment enseignez-vous la grammaire à vos élèves ? (Exposez au moins deux exercices récurrents que vous mettez en place).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

18. Faites-vous souvent des leçons de grammaire avec vos élèves ?

- ☐ Une fois par jour
- ☐ Deux fois par semaine
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Une fois toutes les deux semaines
- ☐ Une fois toutes les trois semaines
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Une fois tous les deux mois
- ☐ Jamais
- ☐ Autre : .....

19. Quelles sont les facilités d'apprentissage en français que vous percevez chez vos élèves ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

20. Quelles sont les difficultés d'apprentissage en français que vous percevez chez vos élèves ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

21. Quelles sont les difficultés principales que rencontrent vos élèves ? (plusieurs réponses possibles).

- ☐ Accords déterminant-nom.
- ☐ Accords nom-adjectif.
- ☐ Accords sujet-verbe.
- ☐ Accords des adjectifs de couleurs.
- ☐ Accords des participes passés avec être.
- ☐ Accords des participes passés avec avoir.
- ☐ Accords des participes passés des verbes pronominaux.
- ☐ Accords des participes passés suivis d'un infinitif.
- ☐ Non-accord des adverbess.
- ☐ Agencement des mots dans la phrase.
- ☐ Agencement des phrases dans un paragraphe.
- ☐ Agencement des paragraphes en un texte.
- ☐ Orthographe lexicale.
- ☐ Distinction des homonymes (*a-à, é-er, ce-se...*).
- ☐ Majuscule et ponctuation.
- ☐ Autre(s).....
- ☐ Autre(s).....
- ☐ Autre(s).....

|                          |
|--------------------------|
| Partie 4 : environnement |
|--------------------------|

22. Combien d'élèves avez-vous dans cette classe ?

.....

23.1. Est-ce que votre école est une école à discrimination positive ?

- ☐ Non.
- ☐ Oui.

23.2. *Si oui, selon vous, est-ce qu'une partie du budget alloué en plus est consacré à l'apprentissage et la maîtrise du français ?*

.....

.....

24. Y a-t-il des remédiations en français organisées par l'école ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

25. Y a-t-il un programme de tutorat en français organisé au sein de l'école ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

26.1. Y a-t-il des classes de DASPA, ALE ou FLA<sup>40</sup> dans votre école ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.
- ☐ Autre : .....

26.2. *Si oui, quel dispositif avez-vous ?*

.....

26.3. *Dans quelle(s) année(s) ce ou ces dispositif(s) est-il ou sont-ils mis en place ?*

.....

---

<sup>40</sup> DASPA : Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants ; ALE : périodes d'Adaptation à la Langue d'Enseignement ; FLA : Français Langue d'Apprentissage.

26.4. Combien d'élèves y sont inscrits (environ) ?

26.5. Des élèves de votre classe prennent-ils part (ou ont-ils pris part) à ce type de dispositifs ?

27.1. Est-ce que l'école a mis en place des consignes particulières quant à l'évaluation de la langue ?

- ☐ Non.
- ☐ Oui.

27.2. Si oui, pouvez-vous décrire ce qui est mis en place à l'échelle de l'école ?

28. Est-ce que la langue est évaluée dans toutes les matières scolaires dans votre école ?

- ☐ Non.
- ☐ Oui.
- ☐ Autre : .....

29.1. Y a-t-il des dictionnaires accessibles dans la classe pour les élèves ?

- ☐ Non.
- ☐ Les élèves doivent acheter leur propre exemplaire.
- ☐ Oui.

29.2. Si oui, quel dictionnaire est disponible ?

29.3. Combien y a-t-il de dictionnaires en classe ?

30.1. Y a-t-il des grammaires accessibles dans la classe pour les élèves ?

- ☐ Non.
- ☐ Les élèves doivent acheter leur propre exemplaire.
- ☐ Oui.

29.2. Si oui, quelle grammaire est disponible ?

29.3. Combien y a-t-il de grammaires en classe ?

31.1. Y a-t-il des Bescherelle accessibles dans la classe pour les élèves ?

- ☐ Non.
- ☐ Les élèves doivent acheter leur propre exemplaire.
- ☐ Oui.

31.2. Si oui, combien y a-t-il de Bescherelle en classe ?

32.1. Y a-t-il un coin bibliothèque dans la classe ou une bibliothèque dans l'école ?

- ☐ Non.
- ☐ Oui, il y a un coin bibliothèque dans la classe.
- ☐ Oui, il y a une bibliothèque dans l'école.

32.2. Si oui, les élèves peuvent-ils accéder librement aux livres de cette bibliothèque d'établissement ?

- Non, seulement accompagné d'un enseignant.
- Oui.
- Autre : .....

32.3. Si oui, les élèves peuvent-ils accéder librement aux livres de cette bibliothèque-classe ?

- Non, seulement accompagné d'un enseignant.
- Oui.
- Autre : .....

33.1. Y a-t-il une bibliothèque publique à proximité de l'école ?

- Non.
- Oui.

33.2. Si oui, laquelle ?

.....  
34. Y a-t-il un accès Internet pour les élèves au sein de l'école ?

- Non.
- Oui, au local informatique, mais seulement accompagné.
- Oui, au local informatique, mais seulement en groupe classe.
- Oui, au local informatique, pendant les récréations et après les cours.
- Oui, dans la classe, mais sous la supervision du professeur.
- Oui, dans la classe.
- Autre : .....