

LE POINT SUR LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN PRODUCTION D'ÉCRITS



Sandra ANDREU

Ajointe au chef du Bureau de l'évaluation des élèves, DEPP

Ce texte fait la synthèse des principaux résultats tirés d'évaluations standardisées récentes, réalisées sur de larges échantillons représentatifs des élèves français de l'école élémentaire et du collège. Ces évaluations ont été mises en œuvre par la DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance) du Ministère de l'éducation nationale. Plusieurs sources sont utilisées : l'évaluation des élèves du panel CP à l'entrée en CP (1997-2011), l'évaluation en début de CE2 (1999-2013), l'évaluation Cedre des élèves de fin de CM2 (2003-2009-2015 pour la maîtrise de la langue), la reprise d'une évaluation en orthographe en CM2 (1987-2007-2015) et l'évaluation Cedre des élèves en fin de collège (2015). Dans les évaluations standardisées, les résultats des élèves en production d'écrits sont principalement approchés par le biais de ses composantes : la dimension graphique (pour les élèves de CP), la maîtrise de la langue, le lexique, l'orthographe et la syntaxe. Une seule de ces évaluations propose de considérer la production de textes en prenant en compte les dimensions d'organisation, de contenu, de respect des consignes... Il est cependant également possible d'approcher le rapport à l'écrit des élèves en observant les productions réalisées dans le cadre d'épreuves portant sur d'autres disciplines.

I. Pour les premiers apprentissages, d'importants progrès observés depuis une quinzaine d'années à l'issue de l'école maternelle.

Un panel de 15 000 élèves entrant au CP a été mis en place en 2011. Ces élèves ont été évalués à la rentrée 2011 à l'aide d'instruments qui avaient été utilisés pour évaluer les élèves du précédent panel d'écoliers, à l'entrée au CP en 1997. La reprise à l'identique des évaluations a permis de comparer le niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP à quatorze ans d'intervalle, entre 1997 et 2011. L'écriture (écriture de lettres, de mots, écriture après mémorisation) est l'une des dimensions interrogées dans cette étude (Le Cam, Rocher et Verlet, 2013). L'épreuve d'écriture comporte des items demandant l'écriture ou l'identification de mots, des items qui nécessitent l'écriture de lettres sous dictée, le complètement de mots par des lettres (par exemple le « a » dans « ballon ») et enfin des items demandant d'écrire des séries de lettres ou pseudomots (incluant au moins une voyelle et deux consonnes) après mémorisation.

De 1997 à 2011, on observe une augmentation générale et significative des performances des élèves pour toutes les dimensions considérées à l'entrée au CP. Si l'épreuve d'écriture reste l'une des plus

difficiles après celle de numération, le pourcentage moyen d'items réussis est néanmoins passé de 53,2 % en 1997 à 66,1 % en 2011. Cette augmentation des performances s'accompagne d'une diminution de la dispersion des scores : l'écart type est 25,5 en 2011 contre 27,5 en 1997.

La capacité à écrire son prénom correctement est au même niveau de performances entre les deux années (86 %) ; en revanche, la hausse globale peut être illustrée par la tâche d'écriture d'un mot. En 1997, 54 % des élèves parvenaient à écrire maman en lettres cursives, ils sont 60 % en 2011 à réussir. La tâche d'écriture des lettres illustre elle aussi l'augmentation des compétences graphiques des élèves entrant au CP : la lettre « d » était correctement écrite par 41 % des élèves en 1997, ils sont 65 % à y parvenir 14 ans plus tard.

Concernant les différences de genre, dès le début de l'école élémentaire, on observe des écarts de réussite entre les garçons et les filles sur les tâches d'écriture de l'ordre de 5 à 6 points. A titre d'illustration, en 2011, sur l'épreuve d'écriture de lettres, le taux de réussite est de 63 % pour garçons, alors que celui les filles est de 69,25 % sur ce même exercice.

En 1997, les enfants de milieu défavorisé et les enfants scolarisés en ZEP obtenaient de moins bons résultats que les autres, en particulier sur les items d'écriture après mémorisation. Pour l'évaluation de 2011, il est important de noter que le niveau socio-économique des familles, et notamment le diplôme des parents, avait sensiblement augmenté. Ces différences de composition sociodémographique expliqueraient jusqu'à 30 % les différences de résultats. Cependant, quelles que soient les caractéristiques socio-économiques des familles, les élèves progressent. Dans certaines dimensions, les progressions sont même plus importantes pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Ainsi, en écriture, on observe une réduction des écarts selon les PCS des parents entre les deux temps de mesure.

II. Une chute des résultats en orthographe confirmée à différents niveaux scolaires

1. Pour la génération entrée en CP en 2011, la progression ne se confirme pas en CE2

En septembre 2013, un échantillon national représentatif de 3 800 élèves de début de CE2 a passé une évaluation en français et en mathématiques¹. Cette opération avait pour objectif d'observer si la forte progression des performances observées en début de CP entre 1997 et 2011 était transférée ou non en début de CE2. Cette évaluation est une reprise à l'identique d'une partie de l'évaluation diagnostique de septembre 1999, dont les données avaient été recueillies auprès d'un échantillon représentatif de 2 500 élèves (Andreu, Le Cam et Rocher, 2014). Il a donc été possible de comparer le niveau des acquis des élèves à l'entrée en CE2 à quatorze ans d'intervalle, entre 1999 et 2013. Globalement, les résultats des élèves de CE2 en 2013 sont inférieurs à ceux des élèves de 1999. La baisse mesurée est de 14 % d'écart-type², cette baisse du niveau est statistiquement significative.

¹ Si ces élèves sont de la même génération que ceux interrogés en CP en 2011, il ne s'agit pas d'un panel dont l'interrogation aurait été renouvelée.

² Nous avons standardisé les scores, afin de tenir compte de leur dispersion, mesurée par l'écart-type. Ainsi, le score global est standardisé, de moyenne 0 et d'écart-type 1 pour l'échantillon de 1999. Sur cette échelle, la moyenne observée en 2013 est de -0.14, ce qui représente une baisse de 14 % d'écart-type (à titre d'exemple,

Dans l'épreuve de français, en moyenne, les résultats sont en baisse. Celle-ci comporte un vaste volet lecture, ainsi qu'une épreuve d'orthographe (remise au masculin d'un texte rédigé au féminin) et des éléments de vocabulaire (spécifique car lié au domaine de la lecture). Alors que les résultats des exercices de lecture (identification des mots et lecture de textes) restent globalement stables entre 1999 et 2013, les compétences de maîtrise de la langue se dégradent. Les élèves de 2013 obtiennent des scores significativement inférieurs à ceux des élèves de 1999 en orthographe et en vocabulaire.

Cette baisse s'accompagne d'une augmentation de la dispersion, avec un nombre d'élèves dans les plus bas niveaux de performance qui augmente, mais également d'une diminution du nombre d'élèves dans les plus hauts niveaux.

En 2013 comme en 1999, on observe un écart entre les filles et les garçons qui se maintient en faveur des filles, ainsi que des écarts entre les élèves scolarisés dans le privé, dans le public hors éducation prioritaire et dans le public en éducation prioritaire. Le champ public hors éducation prioritaire est le seul à connaître une baisse significative des scores. Hors cet indicateur, l'étude ne comporte pas d'information sur le niveau socioéconomique des familles.

Tableau 1 : Scores à l'évaluation CE2 en 1999 et 2013

Épreuve	Nombre d'items	Taux de réussite moyens (%)		
		1999	2013	Différence 2013/1999*
Identifier des mots	7	89	89	0
Lire des consignes de travail	5	75	73	- 2
Lire et comprendre un texte très court (20 mots)	5	43	40	- 3
Lire et comprendre un texte narratif court (116 mots)	4	81	79	- 2
Lire et comprendre un texte narratif (170 mots)	6	55	54	- 2
Connaître le vocabulaire de la lecture	5	61	55	- 6
Maîtriser l'orthographe : marquer l'accord dans le groupe nominal	6	74	69	- 6
Score global	38	69	66	- 3

*En gras figurent les évolutions significatives

Lecture : les scores sont exprimés en % d'items réussis.

Champ : France Métropolitaine

Source : Depp, MEN

Une limite est à souligner : d'une part, les évaluations de 1999 ont été corrigées par les enseignants, et celles de 2013 traitées par un logiciel de télé-correction.

2. A l'issue de l'école primaire, des compétences orthographiques en chute depuis 30 ans.

En 2015, une partie des épreuves de l'enquête « Lire, écrire, compter » de 1987, reconduite en 2007, a été intégrée au Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre). Une

cela représente l'équivalent de 14 points sur l'échelle de PISA, soit la baisse du score français en mathématiques entre 2003 et 2012).

comparaison à 28 ans d'écart est donc possible pour les élèves de France métropolitaine scolarisés dans le secteur public.

Évalués en CM2, les élèves, entrés en CP en 2010 pour la plupart, ont de moins bons résultats en orthographe que les élèves évalués en 2007. La baisse des résultats déjà constatée entre 1987 et 2007 n'a pas été enrayée.

L'évaluation consiste en une dictée de 67 mots et 16 signes de ponctuation, soit 83 items. Entre 1987 et 2015, le nombre moyen d'erreurs est passé de 10,6 à 17,8, avec près de 20 % des élèves qui commettent plus de 25 erreurs. Le pourcentage d'élèves faisant peu d'erreurs a drastiquement diminué.

Cedre : évaluation des acquis de fin d'école et de collège

Ce dispositif d'évaluation Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) permet de dresser un état des lieux des acquis des élèves de fin d'école et de collège dans différents domaines d'apprentissage : la maîtrise de la langue française, les langues étrangères, l'histoire-géographie, les sciences et les mathématiques. Il interroge des élèves en fin de CM2 et en fin de 3e, au regard des objectifs fixés par les programmes, dans une discipline différente chaque année. L'échantillon est constitué d'environ 8 000 élèves.

La maîtrise du langage et de la langue française a été évaluée en CM2 en 2003, 2009 et 2015. Chaque élève effectue un ensemble d'exercices (items), couvrant les différents champs de la maîtrise de la langue et permettant d'évaluer les compétences attendues en fin d'école primaire selon les programmes en vigueur. Ainsi, l'évaluation de 2015 s'appuie sur les programmes de 2008. (Andreu, Dalibard et Etève, 2016)

Une partie des épreuves est reprise d'une année à l'autre pour garantir la comparabilité des résultats. L'évaluation de 2015 comportait également une épreuve semblable à celle de l'enquête « Lire, écrire, compter » de 1987 et 2007, afin d'ouvrir la possibilité d'une comparaison à long terme.

Par ailleurs, les évaluations de 2009 et 2015 comportaient des questions d'expression écrite.

Une telle évaluation est particulièrement précise pour déterminer le niveau des élèves dont les résultats sont médians (Daussin, Keskaik et Rocher, 2011).

En fin de collège, la littératie y est évaluée depuis 2015, au travers des différents champs disciplinaires, et de façon multimodale (écrit, audio, vidéo...) lors de l'épreuve concernant les compétences générales. Quatre compétences principales sont évaluées, réunissant la lecture et l'écriture notamment lorsqu'il s'agit de répondre à des questions ouvertes à partir d'un texte :

1. Prélever une information
2. Traiter et intégrer des informations
3. Réfléchir et évaluer
4. Expliquer et raisonner

Des activités spécifiques de production écrite ont également été mises en place pour un sous-échantillon.

Tableau 2 : Répartition du nombre d'erreurs obtenues à la dictée de l'enquête Lire, écrire, compter

	≤ 2 erreurs	≤ 5 erreurs	≤ 10 erreurs	≥ 15 erreurs	≥ 25 erreurs
1987	13,2	31,0	58,5	25,6	5,4
2007	6,5	16,4	37,7	44,5	11,3
2015	2,0	7,8	24,7	59,1	19,8

Lecture : en 2015, 7,8 % des élèves ont fait 5 erreurs ou moins. Une partie d'entre eux – 2 % de l'ensemble – effectue 2 erreurs ou moins. De fait, 5,8 % de l'ensemble des élèves réalisent 3 ou 4 erreurs.

Source : Depp, MEN

C'est l'orthographe grammaticale (règles d'accord entre le sujet et le verbe, accords dans le groupe nominal, accords du participe passé) qui demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français (Andreu et Steinmetz, 2016).

Les différences de niveau restent très marquées par l'origine sociale des élèves (avec un écart de 7 fautes en moyenne entre les enfants de cadre et les enfants d'ouvriers), plus faiblement par le genre.

Ces différents résultats confirment ceux des études précédentes sur le sujet qui montrent en particulier un appauvrissement du vocabulaire et une détérioration des connaissances orthographiques en début de 6^e de 1997 à 2007 (Daussin, Kespak et Rocher, 2011). Ils sont également confirmés par les résultats du sous-échantillon de l'évaluation Cedre en fin de collège, où lors de l'épreuve de production écrite environ la moitié des élèves ont été en capacité d'orthographier correctement les terminaisons verbales.

III. Hors maîtrise de la langue, des difficultés notables en production écrite ?

Dans le cadre de Cedre en 2015, pour un sous-échantillon d'écoles, des activités de productions d'écrits ont été proposées aux élèves de CM2. Six sujets différents ont été développés. (Etude en cours d'analyse, résultats à paraître dans un Dossier de la Depp en 2018). Concernant spécifiquement le respect de la consigne d'écriture, les taux de réussite s'échelonnent entre 20 % (écrire une recette) et 54 % (écrire un texte narratif) illustrant les difficultés des élèves à entrer dans les activités d'écriture sous contraintes.

En 2015, l'évaluation Cedre a également proposé une activité de production écrite à un sous-échantillon d'élèves de collège. Deux sujets étaient proposés aux élèves qui avaient 25 minutes pour les traiter : un sujet d'argumentation demandant le développement d'au moins trois arguments et un sujet d'invention qui proposait aux élèves de raconter ce qui est arrivé avant une situation finale donnée. Les résultats montrent que, pour près de 70 % d'entre eux, les élèves tiennent compte des consignes proposées et élaborent des contenus adaptés à la situation de communication, qu'il s'agisse d'un texte d'invention ou d'un texte argumentatif. Environ 60 % des élèves sont capables

d'assurer l'organisation et la cohérence du texte, c'est-à-dire de respecter une structure textuelle ou une organisation appropriée au texte à produire et d'assurer la continuité textuelle par un jeu approprié de reprises (par exemple, la pronominalisation). L'évaluation de la maîtrise des outils de la langue comprend des items qui portent sur le respect de la syntaxe et de la ponctuation de fin de phrase. Ces items, réussis globalement à 60 %, sont tous bien corrélés avec l'ensemble de l'épreuve de compréhension écrite. La moitié des élèves a écrit un texte en orthographiant correctement les terminaisons verbales. En revanche, une grande variété dans la longueur des productions, de quelques lignes à une page et demie, est observée, la moyenne se situant aux alentours de 15-20 lignes. Corroborant les résultats observés à l'issue de l'école primaire concernant l'engagement dans les activités d'écriture, environ 40 % des élèves ne rédigent pas ou très peu, ces résultats interrogeant de manière globale, le rapport des élèves français aux activités de production d'écrits.

IV. La maîtrise de la langue pèse sur les résultats dans tous les domaines

En sciences, les situations proposées dans l'étude Cedre en fin d'école (Andreu, Etève et Garcia, 2014) confrontent les élèves à un ensemble plus ou moins complexe de documents et de textes dont la compréhension est nécessaire afin de répondre aux questions posées. L'évaluation nécessite de la part des élèves, outre des connaissances dans le domaine scientifique, la mobilisation de compétences de lecture et de compétences langagières. Les élèves confrontés à deux grands types de questions - des QCM et des questions à réponse construite – ont un comportement différencié. Pour les questions à réponse construite la réponse peut être brève (une phrase) ou plus longue (rédaction d'un texte). Sur les QCM, le taux de non-réponses reste très faible entre 2007 (3,5 %) et 2013 (3,3 %) mais ce taux global augmente significativement si l'on considère les questions à réponse construite (19,7 % en 2013). L'analyse de ces questions montre que la non-réponse affecte plus particulièrement les élèves les plus faibles. En effet, on observe une augmentation régulière de la réussite aux questions à réponse construite entre les six groupes de performance, les élèves les plus faibles en maîtrise de la langue étant pénalisés en sciences par leurs difficultés de compréhension et de production de l'écrit. Ce phénomène avait déjà été observé dans la précédente évaluation Cedre en histoire-géographie et éducation civique (Garcia et Pastor. 2012). Ces deux disciplines proposent aux élèves des documents plus ou moins complexes qu'ils sont amenés à lire et à comprendre pour apprendre. Les élèves qui ont un faible niveau de maîtrise de la langue se retrouvent doublement pénalisés, en premier lieu pour s'appropriier les documents – lecture, compréhension – ensuite pour restituer leur savoir – communiquer par écrit. Dans les évaluations Cedre, les élèves sont tous confrontés aux mêmes exigences, sans l'appui ni l'accompagnement de l'enseignant. Quelle que soit la discipline, ce n'est que dans les groupes de haut niveau de performances que les questions demandant l'élaboration d'un texte sont réussies.

L'évaluation internationale PIRLS est conçue pour évaluer la « compétence en compréhension de l'écrit » et s'organise autour des processus de compréhension et des objectifs donnés à la lecture. Comme dans les évaluations Cedre, les élèves sont soumis à des QCM et à des questions nécessitant une réponse rédigée. (Colmant et Le Cam, 2017). Depuis 2001, à chaque cycle, on observe que les élèves français sont parmi les plus nombreux à s'abstenir de répondre aux questions. Plus la réponse requise demande un développement écrit, plus les élèves ont tendance à s'abstenir. C'est un problème récurrent, pointé à chaque cycle. En 2011, le taux de non réponses des élèves français est de 2,4 % pour les QCM alors qu'il est six fois plus élevé lorsqu'il s'agit de productions écrites. Ce taux

est même multiplié par huit lorsque l'exigence de longueur de la réponse attendue est la plus forte. Dans ce dernier cas, c'est le plus fort taux d'absence de réponse parmi les pays européens.

Éléments bibliographiques

ANDREU, S & STEINMETZ, C., (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) Note d'information, n° 28 – Novembre 2016, MEN : DEPP

ANDREU, S., DALIBARD, E., & ETEVE, Y. (2016). Cedre 2003-2009-2015 Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons Note d'information, n° 20 – Juillet 2016, MEN : DEPP.

ANDREU, S., LE CAM, M. & ROCHER, T. (2014). Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés, Note d'information, n°19, 2014.

ANDREU, S., ETEVE, Y., & GARCIA, E., (2014). Cedre 2013 – Grande stabilité des acquis en sciences en fin d'école depuis 2007 Note d'information, n° 27 – Juillet 2014, MEN : DEPP.

COLMANT, M., LE CAM, M., (2017) PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans Note d'information – 17.24 – décembre 2017, MEN : DEPP.

DALIBARD, E., FUMEL, S., & LIMA, L. (2016) Cedre 2015 Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie. Note d'information, n° 20 – Juillet 2016, MEN : DEPP.

DAUSSIN, J.-M., KESKPAIK, S. & ROCHER, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, France Portrait Social, pp 137-152.

LE CAM, M., ROCHER, T. & VERLET, I. (2013). Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011, Note d'information, n° 13.09, Paris : MEN-DEPP.

PASTOR *et al.*, Cedre 2012 – Histoire-Géographie et éducation civique, Dossier de la DEPP n°205 – mars 2016 (lien)

ROCHER, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, Note d'information, n°08.38, Paris : MEN-DEPP.