



HAL
open science

Les étudiants entrant à l'université : analyse des besoins en français écrit

Carole Blondel

► **To cite this version:**

Carole Blondel. Les étudiants entrant à l'université : analyse des besoins en français écrit. Linguistique. 2011. dumas-00670470

HAL Id: dumas-00670470

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00670470v1>

Submitted on 15 Feb 2012

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

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



*Les étudiants entrant à l'université :
analyse des besoins en français écrit*

Nom : BLONDEL
Prénom : Carole

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 1 - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Didactique du français – langage et littérature

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Françoise Boch, ma directrice de mémoire pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son soutien, qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Je souhaite également remercier l'équipe du laboratoire Lidilem, dont Laurence Buson de m'avoir fait confiance en me laissant traiter cette enquête.

Un grand merci également pour la gentillesse et l'investissement d'Isabelle Rousset dans ce projet, qui a su me guider dans les méandres de l'informatique ...

Une pensée enfin pour tous ceux qui ont participé aux relectures et qui ont eu la patience de me soutenir...voire de me supporter !

<i>Introduction</i>	5
1ère partie : Etat des lieux théorique : l'orthographe du français et les étapes de son acquisition	8
<i>Chapitre 1 : L'orthographe, forme complexifiée de l'écriture</i>	8
1. La langue française et son orthographe, une longue histoire.....	8
1.1 Les débuts de la langue française, du IIème siècle avant JC au XVIème siècle.....	8
1.2 Historique de l'orthographe, du IX ^{ème} siècle à nos jours	9
2. Les difficultés du français, de nos jours.....	11
2.1 Le domaine de la sémiographie.....	11
2.2 Les zones de fragilité du français.....	12
<i>Chapitre 2 : Orthographier, un processus mental complexe</i>	15
1. Les processus pour orthographier.....	15
1.1 L'approche intuitive.....	15
1.2 Les connaissances lexicales stockées en mémoire seraient instables.....	16
2. L'analyse des erreurs, un tremplin à la compréhension du processus.....	16
2.1 Les corpus d'erreurs pour comprendre les mécanismes.....	16
2.2 L'origine des erreurs chez les adultes.....	17
3. Les travaux de Maurice Laurent sur l'orthographe grammaticale.....	18
3.1 L'activité d'orthographier.....	18
3.2 Analyse des erreurs les plus fréquentes et difficultés pédagogiques.....	19
3.3 Les quatre plans de pensée de Laurent : l'exemple de l'homophonie.....	21
<i>Chapitre 3 : L'orthographe, un apprentissage long et difficile</i>	22
1. L'évolution de la place de l'orthographe à l'école primaire.....	22
1.1 Les Instructions Officielles : nombre d'heures, contenus.....	22
1.2 Etat des lieux des compétences orthographiques des élèves : les enquêtes de Manesse & Cogis.....	29
2. La place de l'orthographe dans le second degré.....	33
2.1 Le collège.....	33
2.2 Le lycée.....	34
2.3 Et à l'Université ?.....	34
3. Problématique.....	39
2^{ème} partie : recueil et traitement des données	40
<i>Chapitre 1 : Le test de grammaire et d'orthographe</i>	40
1. Présentation du test.....	40
2. Organisation du test.....	41
<i>Chapitre 2 : le classement des erreurs dans le test d'expression écrite</i>	42

1. La typologie des erreurs utilisée.....	42
1.1 Présentation de la typologie.....	44
1.2 Les étudiants et les rectifications orthographiques de 1990.....	44
1.2 Détail de la typologie et exemples.....	44
<i>Chapitre 3 : Les étudiants, entre conscience de leurs difficultés et demande de formation.....</i>	<i>53</i>
1. Les étudiants sont-ils conscients de leurs difficultés ?.....	53
2. Quel est le profil des étudiants qui souhaitent progresser ?.....	53
3^{ème} partie : présentation des résultats.....	55
<i>Chapitre 1 : présentation et comparaison de l'échantillon.....</i>	<i>55</i>
1. Comparaison des étudiants de première année de Sciences du langage.....	55
1.1 Le niveau en grammaire et en orthographe de la promotion.....	55
1.2 Les résultats obtenus dans les deux tests sont-ils liés ?.....	59
1.3 Le profil des étudiants a-t-il une incidence sur leur réussite aux deux tests ?.....	60
2. Le test de grammaire.....	64
<i>Chapitre 2 : La situation de production d'écrit.....</i>	<i>68</i>
1. Présentation générale des erreurs.....	68
1.1 L'orthographe grammaticale, source principale d'erreurs en expression écrite.....	68
1.2 L'orthographe lexicale, une source hétérogène d'erreurs.....	69
2. Des besoins communs en orthographe et en grammaire.....	70
2.1 La grammaire, première source de difficultés.....	70
2.2 Les erreurs d'orthographe lexicale, un manque de connaissances ?	72
2.3 Les signes orthographiques : des règles méconnues.....	74
<i>Chapitre 3 : Les difficultés orthographiques alarmantes.....</i>	<i>76</i>
1. Déterminer l'importance des erreur.....	76
2. Les erreurs de syntaxe lors de l'expression écrite.....	76
3. La majorité des étudiants de première année de Sciences du Langage sont en difficultés en grammaire et en orthographe.....	78
3.1 Des difficultés qui proviennent de facteurs différents.....	78
3.2 Les étudiants face à la formation.....	80
3.3 Les étudiants étrangers en première année de Sciences du langage.....	81
Bilan et perspectives.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	87
Annexes.....	91

Introduction¹

Un constat alarmant

En octobre 2010, plusieurs journaux dont « Le point » ou « Le Parisien » se sont intéressés au niveau d'orthographe des étudiants, suite au discours alarmiste de la ministre de l'Enseignement supérieur Valérie Pécresse : "Les universitaires font le constat que le niveau d'orthographe et d'expression écrite a singulièrement baissé depuis une dizaine d'années, or, c'est une clé pour des études et une insertion professionnelle réussies". La ministre parle même d'une « bataille de l'orthographe » (Pécresse, 2010).

Ce sujet sensible du niveau d'orthographe des étudiants fait donc débat depuis le plan « Réussir en licence » lancé en 2008 dans le but de faire baisser le taux d'échec en première année de licence. D'après « Le Point » (4 octobre 2010), une vingtaine d'universités ont mis en place à la rentrée 2010 des dispositifs qui permettent aux étudiants de première année de Licence de reprendre les bases du français avec des cours de remise à niveau et de maîtrise de la langue française.

« Le Parisien » (4 octobre 2010) rapporte les propos de Patrick Porcheron, vice-président de l'université Pierre et Marie Curie (Paris VI) : « Si encore ce n'était qu'un problème d'orthographe ! Mais cela va bien au-delà : les mots sont employés de travers et les phrases construites sans queue ni tête ! ».

Cependant, peu d'études existent sur les difficultés réelles des étudiants. Si certaines universités se sont basées sur des dictées qu'ils ont fait passer aux étudiants ou encore sur leurs résultats au baccalauréat (Aujourd'hui en France, 2010), il manque de données précises.

Le « Plan pluriannuel pour la réussite en licence »

▪ Présentation du Plan

Les discussions sur le projet de loi autonomie en 2007 et le chantier « réussir en licence et lutter contre l'échec à l'université » entrepris par la communauté universitaire ont fait naître le plan pour la réussite en licence, applicable depuis février 2008. L'agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) a en effet révélé un taux d'échec de plus en plus important à l'université, avec 36% des étudiants qui sortaient sans diplôme en 2007. L'objectif devient alors de diviser par deux le taux d'échec en première année de licence (AMUE, 14 février 2007).

¹ Tout au long de ce travail, je n'applique pas les rectifications orthographiques de 1990.

Le « Plan pluriannuel pour la réussite en licence » présenté par Valérie Pécresse est donc le fruit d'une mobilisation à la fois du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la communauté universitaire.

Parmi les trois ambitions affichées (MESR, 2007), la « Rénovation du contenu de la licence » attire particulièrement notre attention dans le cadre de cette recherche. Selon le plan, le parcours en première année de licence est trop centré sur les connaissances et contient une spécialisation trop précoce. Dans le projet de rénovation, on insiste plutôt sur la pluridisciplinarité, la culture générale et la mise en place de soutiens spécifiques aux étudiants les plus en difficulté. Cinq heures hebdomadaires d'accompagnement ou d'enseignement supplémentaires par étudiant en première année de licence ont donc été attribués depuis la rentrée 2008. Le rôle de la première année de licence se trouve ainsi renforcé : « La licence se faisant sur 3 ans, la première année devra poser les fondements de la réussite : maîtrise des savoirs fondamentaux et renforcement des compétences » (MESR, 2007).

Le renforcement des compétences contient un double objectif : préparer l'insertion professionnelle et/ou permettre la poursuite d'études. C'est dans ce cadre que la maîtrise de l'expression écrite et orale devient un des objectifs de ce plan réussite.

▪ **Qu'en est-il à la rentrée 2010 ?**

Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a publié une première évaluation du Plan Réussite en Licence dans le Journal Officiel Sénat du 07 octobre 2010.

Selon l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, les universités se sont mobilisées depuis 2007 pour mettre en place les grands axes du Plan pour la réussite des étudiants. « Les mesures adoptées se traduisent toutes par un accompagnement renforcé et plus individualisé de ceux-ci, dans le double objectif de leur apporter les connaissances scientifiques générales qui sont au cœur de toute licence et les compétences qui facilitent l'entrée dans la vie professionnelle » (IGAENR, 2010).

L'objectif de cette recherche est d'effectuer un état des lieux des difficultés des étudiants en orthographe et en grammaire dans le but de mettre en place des enseignements adaptés à la fois aux besoins des étudiants mais aussi aux difficultés du corps enseignant qui se trouve démuné face à cette nouvelle nécessité.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la langue française et à son histoire afin de cerner les difficultés qui lui sont propres. Nous analyserons ensuite l'enseignement du français à travers les programmes scolaires, de l'école primaire jusqu'au lycée.

Dans un deuxième temps, nous effectuerons un état des lieux des difficultés en orthographe des étudiants entrant à l'université grâce à un questionnaire d'orthographe et de grammaire qui a été soumis aux étudiants de première année de Licence de Sciences de Langage de l'Université Stendhal, Grenoble III.

A partir des résultats du test, nous déterminerons les objectifs orthographiques à travailler en priorité. Nous chercherons également à savoir si les étudiants sont conscients de leurs difficultés et s'ils les ont bien identifiées.

Enfin, nous nous intéresserons à l'origine des difficultés en orthographe et en grammaire des étudiants, notamment grâce à l'apport de disciplines comme la neuropsychologie ou la psycholinguistique et aux recherches déjà effectuées. Cette partie permettra de préparer à plus long terme une démarche d'enseignement adaptée à la remise à niveau de jeunes adultes en orthographe et en grammaire.

1ère partie : Etat des lieux théorique : l'orthographe du français et les étapes de son acquisition

Chapitre 1 : L'orthographe, forme complexifiée de l'écriture

Du fait de sa polyvalence orthographique élevée, l'orthographe du français peut être considérée comme irrégulière. Sa représentation sémiographique en fait plus particulièrement sa spécificité. L'histoire orthographique des langues joue également un rôle important car les orthographes anciennes ont dû inventer différents procédés pour pallier l'insuffisance phonographique.

1. La langue française et son orthographe, une longue histoire

1.1 Les débuts de la langue française, du IIème siècle avant JC au XVIème siècle

Du gaulois au français

Les débuts de la langue française se situent à la fin du IIème siècle avant J-C avec l'arrivée des Romains en Gaule. A cette époque, le latin quasiment classique est utilisé comme langue administrative par l'aristocratie. Le peuple gaulois parle en revanche un mélange de latin vernaculaire apporté par les soldats romains, et de gaulois. Cette langue gallo-romaine, ancêtre de l'occitan, évoluera à partir du IIIème siècle après J-C avec les invasions germaniques. Les Francs qui occupent une position dominante parlent un gallo-roman teinté de germanique, créant ainsi une langue d'où émergera le français (Jaffré, 2008).

Le latin classique n'a cependant pas disparu. A la fin du VIIIème siècle, cette langue est toujours celle de l'administration, de l'Eglise et plus généralement de l'élite sociale. Cependant, la *rustica lingua romana* est utilisée par l'Eglise pour s'adresser à la population qui ne comprend que le gallo-romain, ce qui maintient une situation de diglossie. Ce gallo-romain devient la langue d'oïl, composée de divers dialectes et parlée en Ile-de-France. Devenant la langue de la communication, elle s'étend en pays d'oïl puis en pays d'oc. En 1539, avec l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, le français devient la langue officielle du droit et de l'administration, en lieu et place du latin et des autres langues du pays (Jaffré, 2008).

L'influence germanique et son incidence sur l'orthographe

L'influence germanique apportée par la prononciation des francs provoque de nombreux changements phonétiques, ce qui aura de nombreuses incidences sur l'orthographe du français. Le changement le plus important concerne le déplacement de l'accent tonique qui modifie le timbre des voyelles et fait terminer les mots du français par un *e* muet, alors que les autres langues romanes utilisent une voyelle audible. Un autre changement concerne les consonnes intervocaliques avec une généralisation de l'usure de la structure phonétique. Cette usure a pour conséquence la multiplication des formes homophones, dont les conséquences sur l'orthographe sont évidentes (Jaffré, 2008).

1.2 Historique de l'orthographe, du IX^{ème} siècle à nos jours

La genèse de l'orthographe

Les premiers textes écrits en ancien français (les Serments de Strasbourg en 842 et la Cantilène de sainte Eulalie en 881) montrent que les productions étaient surtout phonographiques. Ce phénomène perdure jusqu'au XIII^{ème} siècle, avec cependant quelques variations dues aux déficiences de l'alphabet latin. A cette époque l'alphabet est en effet composé de 24 lettres, le *j* et le *v* étant absents. Les accents ne sont pas non plus utilisés. Il a donc fallu adapter l'alphabet latin à la représentation des phonèmes du français, notamment sur les distinctions qui sont ignorées du latin (Jaffré, 2008). « L'inadéquation relative de l'alphabet latin à la réalité phonologique du français explique une partie des complications de notre orthographe » (Riegel, 2004 : 63). L'ancien français doit donc parfois faire preuve d'originalité, en utilisant par exemple des abréviations, pour transcrire les 50 phonèmes qui le caractérisent (Jaffré, 2008).

Le manque de lisibilité des textes fait naître le besoin, à la fin du XIII^{ème} siècle, d'une « révolution orthographique » (Jaffré, 2008 : 105). Les copistes se mettent à associer une tendance plus sémiographique à la phonologie dans le but de rendre la langue la moins ambiguë possible, notamment dans la graphie des homophones. Ne voulant pas créer de nouvelles lettres, d'autres procédés sont utilisés. Les redoublements de consonnes pour noter les voyelles nasales apparaissent et certaines lettres sont réintroduites à l'intervocalique ou en finale. L'étymologie latine est également largement utilisée pour augmenter la densité finale graphique (Jaffré, 2008).

Les apports de l'imprimerie

L'invention de l'imprimerie et de la typographie au XVI^{ème} siècle engendre un désir de normalisation, mais l'orthographe n'est pas vraiment touchée car les imprimeurs continuent d'utiliser l'étymologie et le latin. Cela contribue à maintenir l'accès à l'orthographe pour l'élite sociale. Des poètes commencent à réclamer la modernisation de l'orthographe dans le but de la rendre plus accessible. Quelques modifications seront accordées au XVIII^{ème} siècle, dont la suppression du z final dans les noms, la suppression des diphtongues et l'usage d'accents. A cette époque, les innovations en matière d'orthographe concernent des domaines plus larges qui comprennent également la typographie, avec la mise en page, la ponctuation ou les majuscules (Jaffré, 2008).

Le rôle de l'Académie française

La normalisation du français sera finalement un des rôles de l'Académie française créée en 1635. Plutôt conservateurs, les premiers académiciens optent pour une graphie savante et traditionnelle. Cependant, la 3^{ème} édition du Dictionnaire publiée en 1870 vient officialiser des faits déjà présents dans l'usage, comme le remplacement du *s* par un accent circonflexe (*forest* > *forêt*), ou l'ajout d'un accent aigu sur les *e* non muet (*bonté*). Ces changements témoignent surtout de la volonté de l'Académie d'adopter une conduite mixte, entre tradition et modernité. La 5^{ème} édition du Dictionnaire en 1798 annonce la fin de ces importantes modifications et l'orthographe telle quelle se présente à cette époque semble convenir à la bourgeoisie qui l'utilise (Jaffré, 2008).

L'orthographe à l'école

L'ancienne orthographe était extrêmement difficile à lire, notamment à cause de toutes les consonnes à l'intérieur des mots qu'il ne fallait pas lire *obmettre*, *nopces* ou les voyelles qui ne se prononçaient pas toujours de la même façon : *i* se lisait [i] ou [ɣ]. L'apprentissage direct de la lecture était alors impossible. Les maîtres faisaient d'abord apprendre la lecture en latin avant de passer au français. Les difficultés orthographiques du français posaient donc principalement le problème de l'apprentissage de la lecture. Au XVIII^{ème} siècle, seul un français sur deux et une française sur quatre sait lire et écrire (CherVEL, 2008).

Après la révolution et plus particulièrement à partir du XIX^{ème} siècle et du développement de l'enseignement élémentaire, l'orthographe fait partie des apprentissages scolaires. L'époque où l'orthographe admettait des variations influencées par l'usage est donc révolue. Cependant, cette démocratisation va rapidement poser des difficultés et soulever des désirs de rectifications et de simplification pour alléger le poids de son enseignement. La circulaire Duruy (Ministre de l'Instruction Publique) en 1863, demande que l'on arrête « d'accabler l'esprit des enfants [...] de ces analyses prétendues grammaticales qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables [...] » (Jaffré, 2008 : 112).

En 1965 le rapport de la Commission Beslais créée à l'initiative du ministère de l'Education Nationale souligne dans sa préface « les bizarreries, les contradictions, les erreurs, les survivances de fausses subtilités » (Cité par Jaffré, 2008 : 112) de l'orthographe du français. La Commission Beslais insiste notamment sur l'insuffisance du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'orthographe et à la baisse du niveau des élèves dans cette discipline. Diverses tentatives de modification de l'orthographe ont ainsi vu le jour à partir des années 50, mais aucune n'a abouti. En revanche certaines suggestions proposées en 1965 par la commission créée par Beslais se retrouvent dans les Rectifications définies par l'Académie française en 1990 (Jaffré, 2008).

L'orthographe dans la société

L'arrivée de l'orthographe à l'école au XIX^{ème} siècle correspond à une demande importante de sa maîtrise dans la société. Dès la fin du XIX^{ème} siècle, le moindre examen de la fonction publique exige en effet de solides connaissances dans cette discipline et les concours comportent des dictées souvent très complexes.

Garant d'une bonne maîtrise de l'orthographe, l'obtention du brevet devient un facteur de promotion sociale. A la fin du XIX^{ème} siècle, le brevet n'est quasiment plus qu'un examen d'orthographe. En 1879, 80 % des échecs sont dus à la dictée (Chervel, 2008 :45).

2. Les difficultés du français, de nos jours

2.1 Le domaine de la sémiographie

Selon Jaffré (2008), la sémiographie regroupe l'écriture des mots du lexique tels qu'on les

trouve dans un dictionnaire et les éléments grammaticaux qui les accompagnent. Selon cette définition, la sémiographie serait donc la représentation écrite et visible des signes linguistiques. L'analyse sémiographique des orthographe permettrait de comprendre pourquoi certaines sont plus difficiles à apprendre que d'autres. « L'écriture propose, l'orthographe dispose. La première met à la disposition des créateurs d'orthographe un matériau basé sur la représentation potentielle d'unités linguistiques de base. La seconde représente en revanche une langue particulière en opérant une sélection parmi les possibilités qui lui sont offertes » (Jaffré, 2008 : 28).

Selon Jaffré (2008), les orthographe du monde se divisent entre deux tendances sémiographiques. La sémiographie mineure concerne les langues dans lesquelles l'homophonie est limitée. Le français entre dans le deuxième cas de figure que l'auteur nomme sémiographie majeure. Cette tendance est surtout présente dans les orthographe anciennes comme le français, qui ont dû inventer différents procédés pour pallier l'insuffisance phonographique. Ce phénomène est lié au fait que les langues changent alors que leurs unités graphiques restent stables.

La sémiographie du français en fait donc sa spécificité et sa complexité, si on la compare à d'autres langues romanes, notamment avec la distinction des homophones.

2.2 Les zones de fragilité du français

L'opacité du français : le principe phonographique

« Les unités graphiques (graphèmes) ont pour premier rôle de représenter les unités sonores (phonèmes) » (Riegel, 2004 : 64).

L'écriture d'une langue serait complètement régulière si chacun de ses phonèmes disposait d'une graphie propre, différente de toutes les autres. « Dans l'idéal graphique représenté par la transcription phonétique, un seul phonème devrait correspondre à un seul graphème, et inversement. » (Riegel, 2004 : 32). C'est ce que Chervel (2008) appelle la relation « biunivoque » entre la lettre et le son. Cette situation « idéale » ne se présente jamais et en général le nombre d'unités graphiques est plus grand que le nombre d'unités phoniques. Ce décalage constitue un premier facteur d'irrégularité d'une langue. Selon Jaffré (2008 : 85), pour qu'une langue soit la plus régulière possible, « le plus important est que le nombre de phonogrammes soit aussi limité que possible ».

En français, les unités graphiques sont plus importantes que les unités phoniques. Le

français comporte en effet environ 130 graphèmes pour 36 phonèmes (Riegel, 2004). Ce nombre peut même aller jusqu'à 175 unités selon Jaffré (2008). Cette divergence est un révélateur de la complexité de l'encodage du français.

Le décodage est donc plus facile que l'encodage, et la lecture plus facile que l'écriture. Pour Jaffré, cette situation découle de la genèse des orthographes, car avec le temps, certaines distinctions phoniques disparaissent, créant ainsi un surplus graphique. C'est par exemple le cas des phonogrammes *o* et *au* qui n'ont plus de rôle distinct aujourd'hui.

Le système phonologique varie aussi selon des caractéristiques propres aux locuteurs : leur région d'origine, leur âge ou leur sexe et selon des caractéristiques propres au système linguistique. En effet, par économie linguistique ou selon les régions, certains Français ne font plus certaines distinctions : *jeune* et *jeûne*, ou *brin* et *brun*, ce qui ne simplifie pas la maîtrise de leur orthographe.

Il apparaît également que les orthographes les plus transparentes sont également celles qui font l'objet d'aménagements réguliers, ce qui nous l'avons vu, ne se fait pas si facilement en français (Jaffré, 2008).

Le principe idéographique

Les homophones

Selon Manesse et Cogis (2007), le français a souvent recours à une distinction graphique pour différencier les homophones lexicaux. A l'oral, le contexte est souvent le seul allié pour ne pas les confondre. Riegel (2004) ajoute que l'homophonie peut faire obstacle à la compréhension car l'écrit ne dispose pas d'autant de moyens que l'oral pour lever les ambiguïtés. Les procédés utilisés pour la distinction graphique relèvent en grande partie de l'étymologie. C'est ce qui explique l'hétérogénéité des orthographes et la nécessité de l'apprentissage pour écrire correctement les homophones (Manesse & Cogis, 2007).

Les lettres muettes

Certaines lettres ne correspondent à aucun phonème, comme le *p* de *sculpture* ou le *s* de *Paris*. Souvent, les lettres muettes permettent de distinguer des homophones : *voie* vs *voix*. Dans ce cas, les lettres muettes ont un rôle distinctif : elles permettent d'opposer graphiquement deux mots afin que le lecteur puisse sélectionner le sens approprié (Riegel, 2004).

A ce propos, Jaffré (2008, 33) ajoute que c'est « [...] à l'aune de ces lettres non phonographiques que l'on peut mesurer le degré de complexité d'une orthographe alphabétique. Plus ces lettres sont nombreuses et plus l'orthographe est opaque. [...] » (Jaffré, 2008 : 33). Pour l'apprentissage du français, ces lettres constituent donc une source majeure de difficultés.

Les lettres étymologiques et historiques

Selon Fayol (2008), certaines lettres complexifient l'orthographe du français car elles ne jouent plus aucun rôle dans le système graphique. Ces lettres ne sont que les témoins de l'histoire de la langue ou de sa filiation avec le grec ou le latin. Il s'agit des consonnes doubles qui sont uniquement graphiques (les consonnes doubles étymologiques : *ville*, *battre* et les consonnes doubles historiques : *homme*, *cotte*), des lettres latines (*temps* < *tempus*) et des lettres grecques (*rhétorique*, *satyre*).

Les marques grammaticales

Comme il est précisé dans la Grammaire méthodique du français (Riegel, 2004), les marques grammaticales en français constituent un facteur de complexité de la langue car leur fonctionnement diffère entre l'oral et l'écrit.

Dans la phrase, l'écrit utilise trois marques du pluriel : sur le déterminant, sur le nom et sur le verbe alors que l'oral ne se contente souvent que d'une seule marque sur le déterminant. Le code écrit comporte généralement une redondance des marques grammaticales alors que l'oral se caractérise plutôt par une économie des marques :

« Je mange, tu manges, il mange, ils mangent »

« Je viendrai » vs « Je viendrais »

Le phénomène d'accord à l'écrit est basé sur cette redondance et permet d'assurer la cohérence du message (Riegel, 2004). Il est cependant coûteux en attention et source de nombreuses erreurs, même chez les individus les plus performants. Selon Fayol (2008), cette complexité a deux conséquences : les enfants ne peuvent découvrir le fonctionnement du pluriel qu'après avoir appris les rudiments de l'écrit et les scripteurs ne peuvent pas se fier à une marque audible pour transcrire le pluriel.

Selon Riegel (2004), les principes phonographiques et idéographiques n'expliquent pas complètement le fonctionnement du système orthographique du français. Comme nous l'avons vu précédemment, l'orthographe du français comporte également les traces visibles de l'histoire de la langue et notamment de sa relation étymologique avec le latin et le grec.

Chapitre 2 : Orthographier, un processus mental complexe

L'orthographe du français peut être considérée comme irrégulière, car du fait de sa polyvalence orthographique élevée, la sélection des phonogrammes nécessite un traitement qui n'est pas phonographique (Jaffré, 2008). L'activité d'orthographier demande l'activation d'un processus mental complexe.

1. Les processus pour orthographier : approche intuitive et apports de la neuropsychologie et de la psycholinguistique cognitive

Différentes disciplines, comme la neuropsychologie et la psycholinguistique cognitive ont permis de mieux comprendre les mécanismes mis en œuvre pour orthographier un mot.

« La moins mauvaise des attitudes pour celui qui doit produire l'orthographe des mots consiste à disposer d'un éventail de procédures [...] et d'y faire appel de manière flexible en fonction des situations et des contraintes qu'elles imposent. » (Fayol, 2008 : 152).

1.1 L'approche intuitive

Selon Fayol (2008), il existe deux grandes situations de production orthographique : la récupération directe en mémoire et la technique de la voie phonologique.

Le mécanisme de récupération directe en mémoire se met en place lorsque la forme phonologique et la forme graphique du mot sont connues du scripteur. Dans ce cas, la forme orthographique vient sans effort. Le scripteur ne fait souvent aucune erreur ou s'il en fait, il la corrige rapidement.

La technique de la voie phonologique est quant à elle utilisée pour créer la forme orthographique d'un mot dont la forme phonologique n'est pas connue. C'est la situation de transcription d'un mot la plus commune, qui consiste à décomposer le mot puis à le retranscrire progressivement.

Cette technique pose en revanche le problème des différentes graphies possibles pour un phonème. Cette technique de correspondance entre phonème et graphème est donc coûteuse sur le plan cognitif.

Ces deux cas sont des extrêmes. Fayol (2008) suggère que la production orthographique ait recours à plusieurs autres stratégies selon la nature du mot :

L'analogie orthographique : lorsqu'une forme sonore ressemble à celle d'un mot que le scripteur sait orthographier. Dans ce cas, le scripteur peut chercher à l'orthographier par analogie avec le mot connu. Ce rapprochement ne se fait pas avec le sens du mot, mais bien avec sa forme sonore.

La morphologie dérivationnelle : lorsque le mot à transcrire contient des informations sur sa signification et témoigne de sa relation morphologique avec d'autres mots de la même famille.

La morphologie flexionnelle : lorsque l'on applique sur un mot, une règle de morphologie. Par exemple en français, le marquage du nombre possède une règle plutôt régulière, utilisant *-s* pour les noms et *-nt* pour les verbes.

Fayol (2008) souligne qu'il reste difficile de savoir à quelle stratégie le scripteur a eu recours lorsque le mot a été correctement orthographié.

1.2 Les connaissances lexicales stockées en mémoire seraient instables

Fayol (2008) présente le résultat d'une étude dont l'objectif était de tester la stabilité des connaissances lexicales qui sont stockées en mémoire. Les chercheurs sont partis de l'hypothèse que si les connaissances stockées en mémoire sont stables, la visualisation d'une forme orthographique erronée ne devrait pas induire d'erreurs de transcription. En revanche, si les connaissances sont instables, un simple contact avec une forme erronée devrait suffire à induire des erreurs.

Les expériences réalisées consistaient à faire lire plusieurs fois un mot erroné que le scripteur avait correctement orthographié auparavant. Les résultats ont montré que les performances orthographiques se dégradent, aussi bien chez les personnes fortes que chez les personnes faibles en orthographe. Inversement, la présentation d'une forme correcte améliore les performances.

Cette étude a permis de conclure qu'il existerait bien un lexique mental constitué des formes écrites des mots et que ce lexique serait instable. Cette théorie permettrait d'expliquer pourquoi de nombreuses personnes sont capables de lire correctement des mots qu'ils ne

parviennent pas à orthographier et pourquoi la lecture de mots orthographiés de façon erronée induit des erreurs.

D'un point de vue pédagogique, cette étude montre que les épreuves d'évaluation de l'orthographe composées de plusieurs formes à choisir n'auraient d'autre intérêt que de déstabiliser les connaissances.

2. L'analyse des erreurs, un tremplin à la compréhension du processus

2.1 Les corpus d'erreurs pour comprendre les mécanismes

Nous avons vu que la langue française supporte et tolère de nombreuses variations à l'oral. L'orthographe en revanche n'admet que très peu de variabilité, ce qui demande aux scripteurs une vigilance permanente. Les plus experts en écriture commettent aussi des erreurs, même si celles-ci diminuent avec l'augmentation du niveau d'expertise.

L'exemple des erreurs d'accords

Fayol (2008) s'est intéressé aux techniques utilisées par les adultes pour réaliser les accords. Les adultes interrogés répondent qu'ils appliquent les règles d'accord : le verbe avec le sujet, ou encore l'adjectif avec le nom. Cependant, le nombre d'erreurs sur les accords montre que la connaissance des règles ne suffit pas.

Trois catégories d'erreurs permettent de mieux comprendre le processus mis en place pour réaliser les accords :

- **L'omission de la flexion** : **les enfant, *ils entre*

Ces erreurs ont la particularité d'apparaître de façon imprévisible et non systématique, ce qui laisse à penser qu'il s'agit plutôt d'erreurs d'inattention. Elles surgissent notamment lorsque l'attention est portée sur autre chose que l'orthographe : le texte que l'on met en forme, les touches que l'on cherche sur le clavier, l'urgence du message, ...

- **L'accord du verbe avec le mot qui le précède** : (nom, pronom) et non avec son sujet.

Fayol (2008) appelle cela une « erreur d'attraction ». Souvent, même à la relecture, ces erreurs passent inaperçues. En revanche selon Fayol (2008), ce type d'erreurs diminue fortement lorsque la forme plurielle du verbe a une forme auditive différente.

- **Utilisation d'un homophone** : l'homophone nominal est utilisé à la place du verbe **il les timbres*

Le *s* montre qu'il ne s'agit pas d'une erreur d'attraction, sinon le scripteur aurait écrit *il les timbrent*. En relecture, ces erreurs passent très souvent inaperçues. Fayol (2008) présente aussi une expérience réalisée avec des personnes ayant un bon niveau d'orthographe. Les sujets devaient orthographier des phrases en se concentrant, puis en effectuant une tâche dite « secondaire » (par exemple garder en mémoire une série de chiffres ou effectuer une addition simple). Lorsqu'ils effectuent cette tâche secondaire, les erreurs augmentent significativement.

Ces études permettent de conclure que même les adultes experts en orthographe n'appliquent pas les règles qu'ils connaissent pour effectuer les accords, principalement à cause du coût en attention que cette opération demande. Cette procédure est plutôt utilisée dans la phase de contrôle lors de la relecture. La plupart du temps ils effectuent un accord de proximité ou récupèrent en mémoire les formes qu'ils utilisent le plus. Ces procédures minimisent les erreurs mais ne les évitent pas.

La gestion des accords utilise donc des processus automatiques qui sont peu coûteux en attention et rapides mais moyennement efficaces.

2.2 L'origine des erreurs chez les adultes

Fayol (2008) s'est intéressé à la question du contexte pour expliquer l'origine des erreurs chez les adultes. Il s'est demandé s'il y avait des situations plus favorables à l'apparition des erreurs, comme les examens par exemple ou si celles-ci survenaient de façon systématique. Le contexte semble en effet aggraver l'apparition d'erreurs, notamment quand l'attention se focalise sur une autre tâche que l'orthographe.

En revanche, les études réalisées par Fayol (2008) ne permettent pas de savoir si tous les types d'erreurs étaient concernés par l'influence du contexte.

On ne dispose pas non plus d'informations concernant les mécanismes impliqués dans l'acquisition des règles d'orthographe et de grammaire à l'école primaire.

3. Les travaux de Maurice Laurent sur l'orthographe grammaticale (Laurent, 2009)

3.1 L'activité d'orthographe

En collaboration avec Christiane Laurent, Maurice Laurent a créé le didacticiel « S'éduquer à orthographe » qui vise à développer la conscience phonologique indispensable selon l'auteur à l'acquisition de la lecture et de l'orthographe. Il propose également des outils pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe grammaticale. Maurice Laurent propose de changer de point de vue en abordant l'orthographe sous un autre aspect : « il s'agit d'abandonner l'être, l'orthographe, objet résultant de l'observation et de l'analyse par l'extérieur du français écrit, pour se tourner vers le procès : orthographe » (Laurent, 2009 : 17). Il décrit ce « procès » comme une activité complexe qui demande à l'individu de mettre en œuvre différentes facultés et représentations mentales. En s'appuyant sur les travaux de C. Gattegno, il présente les facultés qui sont pour lui nécessaires à l'activité d'orthographe :

La perception : il ne s'agit là pas uniquement de visualiser la physionomie du mot, mais surtout d'y porter une attention particulière dans le but d'aboutir à la rétention du mot en mémoire et donc à son encodage.

L'évocation : cette activité mentale indispensable permet de retrouver ce qui a été précédemment perçu. Cet accès aux connaissances peut être éduqué pour être optimisé. De nombreux troubles du langage sont liés à cette activité. Le dysphasique connaît d'importantes difficultés à constituer un stock lexical et à mettre en relation les mots entre eux. Lorsque le vocabulaire est acquis, ce trouble est marqué par un manque du mot : soit le mot n'est pas correctement réinvesti, soit il ne vient pas (Gérard, 2007 : 72).

La reconnaissance : il s'agit de faire le lien entre le mot connu et l'objet nouveau. En d'autres termes, il s'agit d'être conscient de « connaître de nouveau le même objet, ici le même mot » (Laurent, 2009 : 19).

La certitude et le doute : selon Laurent (2009), ces sentiments apparaissent lorsque la phase de perception n'a pas été correctement effectuée mais aussi par manque de confiance en soi lorsque le sujet doute de ses capacités d'évocation et en arrive à corriger le mot qu'il a correctement écrit en y introduisant une erreur.

3.2 Analyse des erreurs les plus fréquentes et difficultés pédagogiques

Fort de son expérience d'instituteur, Maurice Laurent a pu constater la récurrence des erreurs commises par les élèves. En analysant la justification que les élèves font de leurs choix orthographiques, il a constaté que souvent les élèves n'orthographient pas de façon arbitraire. Ils s'appuient sur leur réflexion, sur des notions grammaticales souvent vagues et sur des règles qu'ils essaient d'appliquer mais qu'ils maîtrisent mal.

Quelques types d'erreurs sont particulièrement récurrents, dont il fait état dans son deuxième volume (Laurent, 2009) :

Les accords en genre et en nombre des noms et adjectifs

Dans les productions de ses élèves, Maurice Laurent observe que malgré les efforts effectués par les élèves pour accorder les noms et les adjectifs, les erreurs sont plutôt récurrentes. Pour les accords en nombre, ils sont souvent influencés par l'ordre des mots dans la phrase. Parfois trop soucieux de respecter les accords, les élèves commettent même des erreurs d'hypercorrection en effectuant des accords là où ce n'est pas nécessaire.

L'homonymie

D'après Laurent, les méthodes et exercices proposés dans les programmes et les manuels d'orthographe n'apportent pas les résultats escomptés. Les élèves réussissent généralement bien les exercices mais le transfert à l'écrit lors de dictées ou en expression écrite ne se fait pas.

Les verbes au présent de l'indicatif

Pour Laurent, l'orthographe des verbes au présent de l'indicatif est beaucoup plus difficile à maîtriser que celle des autres formes verbales. Les prises de conscience et les savoirs indispensables liés aux cas particuliers peuvent ensuite, par transfert, s'appliquer plus facilement aux autres temps simples.

Participe passé et infinitif

Les exercices proposés par Laurent (2009) sur l'orthographe des participes passés et la différenciation entre participe passé et infinitif ont pour objectif, dans un premier temps, de fournir aux élèves un modèle valable et exhaustif de désinences verbales. Il s'agit ensuite d'amener les élèves à établir des critères pour différencier le participe passé et l'infinitif, applicables à toutes les situations.

3.3 Les quatre plans de pensée de Laurent : l'exemple de l'homophonie

La démarche de Laurent consiste dans un premier temps à étudier les champs des mots pour dégager le sens et faire apparaître des images mentales, ici les champs d'homonymes. Ensuite à partir d'un énoncé, il s'agit de faire prendre conscience que les mots peuvent remplir différentes fonctions dans la phrase. Ces deux premières étapes permettent d'accéder à la troisième, celle de l'orthographe lexicale. Le dernier plan, l'orthographe grammaticale, consiste à montrer que certaines catégories de mots sont affectées par certaines marques grammaticales.

De façon générale, la méthode de Laurent consiste à positionner les élèves dans une démarche de recherche destinée à faire surgir chez eux les prises de conscience indispensables à la compréhension. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage systématique de règles, mais d'une démarche active de construction des savoirs. Pour Laurent, la maîtrise de la base de l'orthographe grammaticale peut « amener les élèves à la maîtrise de toute l'orthographe grammaticale du français » (Laurent, 2009 : 397).

En effet, pour l'auteur, quelle que soit la distinction à opérer (infinitif vs participe passé, homophones, participe présent vs adjectif verbal), « les outils mentaux utilisés demeurent les mêmes » (Laurent, 2009 : 443). Il ne s'agit donc pas de retenir une procédure spécifique pour chaque ambiguïté et d'appliquer des règles, mais d'utiliser un outil mental fiable. Néanmoins, des connaissances de base sont indispensables pour constituer un socle de connaissances orthographiques. Ainsi « un des objectifs les plus importants est de rendre les élèves capables de se parler sur des bases grammaticales correctes, précises et fiables » (Laurent, 2009 : 397). Il apparaît donc fondamental que chacun connaisse la valeur des verbes ainsi que les fonctions de tous les mots dans la phrase. C'est cette connaissance qui permettra une analyse des difficultés rencontrées et le choix de la bonne orthographe.

Maurice Laurent ne minimise pas l'activité d'orthographe qu'il considère comme une opération mentale complexe. Dans le cadre de cette recherche, son point de vue nous paraît particulièrement intéressant, notamment pour intervenir sur les points faibles qui ont jusque-là résisté aux méthodes utilisées.

Chapitre 3 : L'orthographe, un apprentissage long et difficile

1. L'évolution de la place de l'orthographe à l'école primaire

Nous avons dressé un historique du contenu des programmes scolaires en français, depuis l'arrêté du 27 juillet 1882. En 1882, les objectifs de l'école primaire « lire, écrire, compter » commencent à changer. Jules Ferry vient d'officialiser l'enseignement de la « langue française » en faisant entrer de nouvelles disciplines à l'école primaire, comme la littérature, l'explication de textes ou la poésie alors que jusqu'à présent, seules l'orthographe et la grammaire étaient dispensées (Chervel, 2007).

1.1. Les Instructions Officielles : nombre d'heures, contenus

Nous avons distingué deux périodes dans les Instructions Officielles, suite au changement dans l'organisation de la scolarité du primaire avec la loi d'orientation de 1989 :

▪ Première période : de 1882 à 1989

Durant cette période, l'enseignement primaire s'organise de la façon suivante :

- Section préparatoire : de 5 à 7 ans
- Cours élémentaire : de 7 à 9 ans
- Cours moyen : de 9 à 11 ans

Deux heures par jour étaient consacrées à l'enseignement du français (exercices de lecture, leçons de grammaire, exercices orthographiques, dictées, etc.). Le temps scolaire hebdomadaire s'élevait à 30 heures par semaine.

▪ Deuxième période : de 1990 à 2011

Depuis le décret du 6 septembre 1990 suite à la loi d'orientation de 1989, l'enseignement primaire est organisé en trois cycles dont deux concernent l'école primaire (MEN, 2011) :

- Cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux : Grande section de maternelle, CP et CE1.
- Cycle 3 ou cycle des approfondissements : CE2, CM1 et CM2

Le temps scolaire a diminué puisqu'il est aujourd'hui de 26 heures par semaine.

L'école étant le premier agent de transmission de la langue écrite (Manesse, 2007), il nous a semblé utile de chercher ce qui, dans son enseignement, pouvait expliquer la baisse des résultats en orthographe et en grammaire des élèves. Pour cela, nous avons regardé si l'enseignement du français avait subi des modifications suffisamment significatives entre 1882 et 2002.

Nous avons donc retracé l'historique des programmes scolaires en français pour les deux périodes, afin de comparer les contenus et le nombre d'heures consacrées à son enseignement. Nous nous sommes arrêté aux programmes de 2002, car c'étaient ceux qui étaient en vigueur pendant la scolarité des étudiants de notre corpus.

Evolution des programmes pendant la première période, de 1882 à 1985

▪ Section préparatoire : de 5 à 7 ans

	1882	1923	1945	1977	1985
Orthographe		Initiation à l'orthographe	Initiation à l'orthographe	- Acquisition et reproduction sans faute de mots usuels - Phonologie et correspondance phonie-graphie ²	- Acquisition, emploi et reproduction sans faute de mots usuels Identification de la ponctuation
Grammaire				- Pratiquer les accords simples (pluriel, féminin, terminaisons verbales) - Identification phrases simples	- Initiation aux accords simples (pluriel, féminin, terminaisons verbales) - Identification des phrases Simples - Les pronoms
Conjugaison					Initiation à l'emploi des temps verbaux : présent, futur, passé composé
Heures hebdo. de français		2h30	2h30	9h00	10h00

Nous constatons que les objectifs de l'enseignement au cours préparatoire ont beaucoup évolué depuis 1822. A cette époque, le cours préparatoire porte le nom de « classe enfantine ». Ce n'est qu'au cours élémentaire que commence l'instruction dite « intellectuelle ». Le nombre d'heures consacré au français en classe préparatoire a considérablement augmenté depuis 1945, passant de 2h30 par semaine à 10h par semaine en 1985, car le programme s'est considérablement diversifié. Depuis 1977, le cours préparatoire représente donc une réelle initiation aux techniques de l'écrit.

² En bleu : nouveauté par rapport aux programmes précédents

▪ Cours élémentaire : de 7 à 9 ans

	1882	1923	1945	1978	1985
Orthographe		Orthographe des mots		Signes de ponctuation usuels Correspondance phonie graphie -Savoir orthographier les séries analogiques d'ordre morphologique (ex. mots en -ette), par dérivation (ex. trot : trotter) et étymologique (terre : atterrir)	Mémorisation des mots courants Différentes graphies des sons Consolidation de la ponctuation
Grammaire	Nom, adjectif, pronom, verbe Formation du pluriel Accord en genre et en nombre La proposition simple	Nom, article, adjectif, pronom, verbe Formation du pluriel et du féminin Accord en genre et en nombre	Nom, article, verbe adjectif, pronom Formation du pluriel et du féminin Accord (genre et nombre) Les compléments du verbe La proposition indépendante	Phrase simple : forme affirmative, négative et interrogative Groupe verbal et groupe nominal Classe des mots Accords (genre et nombre)	Forme affirmative, négative et interrogative Groupe verbal et nominal Classes et fonctions Les accords
Conjugaison	Conjugaison	Temps des verbes voix active	Temps de l'indicatif, voix active	Indicatif et impératif présent Participe présent et passé	Indicatif et impératif Participe passé et présent
Heures hebdo. de français	10h00	5h00	5h00	9h00	9h00

En 1882, l'enseignement de la langue française commençait à 7 ans, au cours élémentaire. Le nombre d'heures consacré à son enseignement était élevé et ne sera jamais égalé. A partir de 1923, la baisse du nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire (qui passe de 30h à 26h) et l'apparition de nombreuses disciplines se feront au détriment du français. De plus, l'enseignement du français englobe des sous-disciplines autres que l'orthographe et la grammaire : récitation, vocabulaire, élocution. En 1978, se met en place un important programme de grammaire et d'orthographe, mais le nombre d'heures reste relativement faible face à la quantité de sous-disciplines qui sont rattachées au français.

▪ Cours moyen : de 9 à 11 ans

	1882	1923	1945	1980	1985
Orthographe	Principes de ponctuation	Orthographe, ponctuation	Etude attentive de la ponctuation et de l'orthographe des mots usuels (<i>1^{ère} fois qu'apparaît dans les programmes, une partie distincte sur l'orthographe</i>)	Les signes de ponctuation usuels Orthographe des mots courants et mots outils Homonymes et homographes Lettres muettes Redoublement de consonnes	Redoublements de consonnes Lettres étymologiques Homonymes
Grammaire	Grammaire élémentaire Les dix parties du discours Notions de syntaxe Règles générales du participe passé	Règles générales du participe passé Prépositions, adverbes Conjonctions, interjections Complément du nom Les propositions	Principaux compléments du verbe : objet et circonstances Règles générales du participe passé Les propositions	Phrases simples et complexes, déclaratives, impératives, interrogatives exclamatives. Forme affirmative et négative, active ou passive Fonctions et classes grammaticales Fonctions dans une phrase simple Les différents types de proposition Accords (genre et nombre) Participe passé employé avec avoir	Phrases simples, complexes; affirmatives, négatives; actives, passives Groupe nominal et verbal Mots invariables
Conjugaison	Conjugaison	Conjugaison des verbes : voix active, voix passive, forme pronominale	Conjugaison verbes réguliers et irréguliers courants	Modes : indicatif, conditionnel, subjonctif, impératif, infinitif Identifier le subjonctif passé	Conjugaison des verbes auxiliaires
Heures hebdo. de français	10h00	7h30 : garçons 7h00 : filles	6h15	9h00	8h00

A partir de 1977, avec la circulaire du 14 juin relative à l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges, l'enseignement de l'orthographe fait l'objet d'une double approche : des exercices systématiques et un entraînement à une vigilance orthographique permanente.

L'orthographe est désormais travaillée de façon pluridisciplinaire, de manière permanente ou occasionnelle : « [...] tous les travaux et activités de la classe faisant appel à une pratique de l'observation et à un développement de l'attention qui, appliqués à la langue, constituent une éducation et un entraînement de l'attention continus de la vigilance orthographique » et « [...] tout travail écrit, en particulier mais pas seulement au cours de l'ensemble des activités de français, fournissant matière à enseignement ou contrôle de l'orthographe, notamment lexicale » (IO du 18 juillet 1980).

On remarquera enfin qu'il faut attendre 1945 pour qu'apparaisse dans les programmes scolaires une partie distincte sur l'orthographe ; la grammaire, en revanche, fait l'objet d'un apprentissage depuis 1882, avec un programme dense et varié.

La deuxième période : les programmes de 1995 et 2002

▪ **Le cycle des apprentissages fondamentaux : de 5 à 7 ans**

	1995	2002
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe des mots d'usage courants - Majuscules, accents, cédilles - Ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier la plupart des "petits mots" fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...) - Respecter les caractéristiques phonétiques du codage - Copier sans erreur - Savoir utiliser les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Phrase simple - Groupe nominal et groupe verbal - Le nom - Verbe et accords simples - Accords en genre et en nombre 	<ul style="list-style-type: none"> - Accords en nombre et en genre dans le groupe nominal - Accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases
Conjugaison	Conjugaison verbes usuels : présent, passé composé, futur	
Heures hebdo. de français	9h* *dont 1h à 1h30 de langue vivante	9h

▪ Le cycle des approfondissements : de 7 à 10 ans

	1995	2002
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Constantes orthographiques d'ordre morphologique (ex. terminaisons des noms de métier), d'ordre graphique (ex. m devant m, b, p) et d'ordre étymologique (ex. dérivation) - Trait d'union, tréma, cédille - Ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique - Utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte. - Repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point et, progressivement, de la virgule
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases verbales et nominales - Phrases simples, juxtaposées, coordonnées ou subordonnées - Phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives, affirmatives - Tourneure passive et active - Classes de mots - Principales fonctions - Accords du participe passé avec être et avoir 	<ul style="list-style-type: none"> - Accord sujet/verbe - Repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal - Principaux homophones grammaticaux - Groupe verbal et groupe nominal
Conjugaison	<ul style="list-style-type: none"> - Morphologie des conjugaisons - Usage des temps et des modes (indicatif et conditionnel) - Auxiliaire être et avoir 	<ul style="list-style-type: none"> - Présent, passé composé, imparfait, passé simple, futur, conditionnel et présent du subjonctif - Les divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration
Heures hebdo. de français	<p>9h*</p> <p>*dont 1h à 1h30 de langue vivante</p>	<p>1h30*</p> <p>« Observation réfléchie de la langue française : grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire »</p>

L'objectif du cycle des approfondissements est de préparer l'élève à sa future vie de collégien, en consolidant les connaissances de base qui ne seront pas revues au collège. Dans les programmes de 1995, il est indiqué que « à la fin de sa scolarité à l'école élémentaire, le futur collégien doit avoir acquis des connaissances de base en vocabulaire, grammaire et orthographe ». Le nombre d'heures exclusivement consacrées à l'orthographe et à la grammaire n'est en revanche pas clairement spécifié.

Dans les programmes de 2002, les douze heures consacrées à la langue française et à l'éducation littéraire et humaine sont détaillées. Un créneau d'une heure et demie est dédié à l'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe, durée qui nous semble faible face à l'ampleur des notions à acquérir.

On entend souvent que le niveau des élèves en orthographe a baissé et beaucoup évoquent un âge d'or de l'orthographe, un temps où l'on savait orthographier. Dans son ouvrage, Agnès Millet (1990 : 42) rapporte les paroles de personnes interrogées à ce sujet : « plus ça va, plus la génération qui vient écrit phonétiquement » ou encore « les gens plus âgés...ils avaient la maîtrise de l'orthographe et je pense qu'ils la conservaient plus que nous ».

Manesse et Cogis (2005) ont réalisé des enquêtes sur le niveau orthographique des élèves de 10 à 16 ans visant notamment à interroger le bien fondé de ce supposé âge d'or de l'orthographe.

1.2 Etat des lieux des compétences orthographiques des élèves : les enquêtes de Manesse & Cogis

Entre 1986 et 1987, Manesse et Cogis (2005) ont réalisé une enquête de grande ampleur sur le niveau orthographique des élèves de 10 à 16 ans, dans le cadre du débat sur la baisse supposée du niveau des élèves dans les années 90. En 2005, Manesse et Cogis ont refait cette enquête à partir d'un échantillon représentatif de classes du CM2 à la 3^{ème}, afin de comparer le niveau des élèves à 20 ans d'intervalle.

▪ L'enquête de 1986-1987

En 1986, Manesse et Cogis ont cherché à comparer les résultats d'une dictée (intitulée « Les arbres ») obtenus auprès d'élèves de 10 à 16 ans scolarisés entre 1873 et 1877 (réalisée lors d'une tournée d'inspection) et ceux obtenus auprès d'élèves du même âge en 1986 avec la même

dictée.

Le contexte en 1877 mérite d'être évoqué, en ce qu'il biaise quelque peu la comparaison. nuance néanmoins les résultats obtenus. L'inspecteur Beuvain avait en effet parcouru le pays à la recherche des meilleures écoles dont il envoyait les meilleures productions au ministre, car « l'objectif était de prouver que l'instruction primaire française était en mesure d'enseigner l'orthographe et que, grâce au solide réseau des écoles normales de garçons et aux différentes mesures prises depuis la loi Guizot (1833), elle était enfin sortie de l'état d'ignorance de l'orthographe dans lequel elle stagnait » (Manesse, 2007 : 237).

Les élèves de 1987 ont progressé

Les résultats ont montré que le niveau moyen des élèves de 1987 a évolué par rapport à celui de 1873. Le niveau en orthographe a donc progressé depuis un siècle alors même que le nombre d'heures consacrées à son enseignement a diminué.

Les élèves n'ont plus les mêmes difficultés. Les erreurs liées à la grammaire et au lexique ont augmenté, mais celles qui nuisent à la compréhension ont diminué : « à nombre égal de fautes, l'élève moyen de Beuvain ne fait pas les mêmes fautes que l'élève de la fin du 19^{ème} siècle [...]. Comparés aux 3114 élèves interrogés par Beuvain, les 3048 élèves de l'enquête de 1986-1987 ont donc mieux compris le texte, la langue et les mots de Fénelon ; mais ils pratiquent moins bien les règles de l'orthographe grammaticale et les usages de l'orthographe lexicale. » (Manesse, 2007 : 90). Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe se fait aujourd'hui par une meilleure compréhension de la langue.

Une comparaison du niveau scolaire peu objective

Comme on l'a évoqué, les résultats de cette enquête sont à nuancer pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves de la dictée de Beuvain ne sont pas tellement représentatifs de la population scolaire puisqu'ils ont été sélectionnés. Par ailleurs, dans les années 90, l'enseignement de l'orthographe s'étale sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. L'orthographe est donc apprise moins vite qu'autrefois mais elle est apprise pendant plus longtemps et par toute une génération d'élèves.

Les résultats de l'enquête sont donc plutôt en faveur des élèves de 1987, ce qui pour les auteurs montre que « l'âge d'or » de l'orthographe n'a jamais existé.

▪ **L'enquête de 2005 : 20 ans plus tard, quelles évolutions ?**

En 2005, Manesse et Cogis ont refait cette enquête à partir d'un échantillon représentatif de classes du CM2 à la 3^{ème}, afin de comparer le niveau des élèves à 20 ans d'intervalle (entre 1987 et 2005). Ils se sont notamment interrogé sur la nature des erreurs, pour voir si certaines erreurs s'estompent, disparaissent ou au contraire perdurent.

Des élèves qui progressent moins vite

Comme ceux de 1987, les élèves de 2005 progressent à chaque niveau scolaire en éliminant en moyenne 2 à 3 erreurs par an. Mais ils semblent progresser moins vite : les chercheurs ont en effet remarqué un écart de deux niveaux scolaires. En 2005, les élèves de 5^{ème} font le même nombre d'erreurs que les élèves de CM2 en 1987.

En ce qui concerne les performances orthographiques, les élèves qui font très peu d'erreurs sont beaucoup moins nombreux en 2005 : 50 % en 1987 ont fait moins de 6 erreurs contre 22% en 2005. Ce constat est renforcé par une grande dispersion des résultats des élèves pendant la scolarité obligatoire : en 2005, un quart des élèves fait peu de fautes et un quart en fait énormément. Il faut attendre la fin du collège pour que les résultats s'homogénéisent.

A niveau égal, des élèves plus jeunes et moins sélectionnés

Quelques nuances sont également à apporter aux résultats de cette enquête. Les élèves de 2005 sont en moyenne plus jeunes dans leur classe que ne l'étaient ceux de 1986-1987, car ils sont moins nombreux à avoir redoublé. On trouve donc en 2005 dans le cursus normal, des élèves en difficulté qui auraient été orientés en section spécialisée il y a vingt ans.

De plus, comme nous l'avons constaté dans les programmes, l'école primaire a choisi de repousser à plus tard certaines acquisitions, puisque les élèves ont encore quatre ans au moins d'étude de la langue devant eux avec le collège.

Ainsi, en 2005 les élèves sont plus jeunes dans leur niveau de classe et ils sont moins sélectionnés. Les différences de résultats sont donc à relativiser.

Les difficultés en orthographe des élèves de 2005

Le détail des erreurs commises par les élèves de 2005 nous permettra de les comparer avec les erreurs que les étudiants de notre enquête commettent en entrant à l'université.

❖ Des difficultés en grammaire

L'enquête de 1987 avait conclu à une augmentation générale de la maîtrise de l'orthographe, mais avait aussi dégagé une tendance à une certaine dégradation dans le domaine grammatical. L'enquête de 2005 montre que cette tendance s'est fortement accentuée. Elle relève de gros problèmes en conjugaison ainsi que sur l'acquisition des participes passés conjugués avec *avoir*.

Selon Cogis (2007), les erreurs telles que les confusions de marques montrent que le problème essentiel est d'ordre syntaxique. Cogis souligne cependant que « [...] si l'orthographe grammaticale est responsable de la baisse des résultats, ces derniers ne montrent en rien une détérioration définitive. [...] Tout laisse donc à penser que les élèves pourraient améliorer leur maîtrise de l'orthographe grammaticale, si on parvenait mieux à repérer les obstacles [...] et à les faire repérer aux élèves » (Manesse, 2007 : 125).

Pour Cogis les difficultés grammaticales des élèves ne sont pas insurmontables, mais elles devraient être mieux identifiées pour être améliorées.

❖ Les erreurs d'orthographe lexicale

L'enquête révèle que les élèves de 2005 font un peu plus d'erreurs que ceux de 1987. Les chercheurs ont noté que ce qui était difficile pour les élèves de 1987 l'est encore plus pour ceux de 2005. Ils ont également constaté que les difficultés que les élèves de 1987 ne surmontaient pas, ceux de 2005 les surmontaient encore moins, en particulier les redoublements de consonnes et les homonymes tels que *ce / se, a / à, tous / tout*.

En outre, Manesse précise qu'en ne mettant pas l'accent sur le *à*, l'élève montre qu'il confond deux classes grammaticales. Cette erreur existe encore en classe de 3^{ème}. Par rapport à 1987, le taux d'erreur augmente même après le CM2, pendant les deux premières années de collège.

❖ **Les signes orthographiques**

Manesse (2007) note que les programmes sont plutôt discrets au sujet des signes orthographiques (nous parlons ici des accents, majuscules, traits d'union). En ce qui concerne les accents, les chercheurs ont constaté que les exercices effectués de façon isolée étaient souvent bien réussis, mais que les élèves manifestaient ensuite des difficultés à réinvestir ce type de connaissances.

Les résultats de l'enquête ont permis d'effectuer plusieurs constats. Tout d'abord, c'est en CM2 que les signes orthographiques sont les mieux maîtrisés (cédilles, majuscules), certainement parce que les règles font l'objet d'une grande attention de la part des enseignants. L'enquête a également révélé que les signes orthographiques faisaient l'objet de beaucoup d'hypercorrections comme des rajouts d'accents ou de traits d'union. Les règles de l'accentuation semblent donc plutôt mal maîtrisées voire méconnues. « La situation la plus étonnante émane des textes d'élèves dans lesquels les accents sont totalement absents du système graphique du scripteur. Elle met en évidence le fait que celui-ci n'a pas (n'a plus) conscience de la nécessité d'utiliser un accent pour réaliser un phonème particulier, /e/ par exemple » (Dorgans, 2007, cité Manesse & Cogis, 2007 : 177).

On peut comparer ces erreurs avec celles que commettent beaucoup d'adultes : « Le problème vient du fait que, trop souvent, ils ne savent ni où en mettre, ni pourquoi » (Dorgans cité par Manesse, 2007 : 178).

L'enquête conclut donc que c'est sur l'orthographe grammaticale que la différence se fait : les élèves de 2005 la maîtrisent moins bien que ceux de 1987.

2. La place de l'orthographe dans le second degré

2.1 Le collège

▪ L'organisation de l'enseignement au collège

En 1959, le ministre de l'Education Jean Berthoin prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme pour cela l'organisation du système éducatif. Les cours complémentaires de

l'enseignement primaire supérieur se transforment en collège d'enseignement général (MEN, 2011).

Aujourd'hui, l'enseignement au collège est organisé en quatre niveaux répartis en trois cycles :

- **Cycle d'adaptation (6^{ème})** : il a pour objectif de consolider les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves au fonctionnement de l'enseignement secondaire.
- **Cycle central (5^{ème} et 4^{ème})** : il s'agit ici d'approfondir et d'élargir les connaissances des élèves, avec des parcours qui commencent à se diversifier.
- **Cycle d'orientation (3^{ème})** : il permet d'enrichir les acquisitions et de préparer les élèves aux formations qui succèdent au collège.

Depuis l'arrêté du 14 janvier 2002, l'enseignement du français au collège dispose de 4h30 à 5h par semaine. Le français devient une discipline large regroupant six enseignements : l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque), la lecture (lecture analytique, lecture cursive, lecture de l'image), l'expression écrite, l'expression orale, l'histoire des arts et même les technologies de l'information et de la communication.

▪ **Le programme de français au collège**

La grammaire, l'orthographe et la conjugaison regroupés dans la sous discipline « Etude de la langue », font partis du programme de français pendant les 4 années de collège.

Nous en avons détaillé les contenus et avons constaté que le programme était plutôt dense, notamment en grammaire. Nous avons également remarqué que les principales difficultés du français tels que l'accord des participes passés, les homonymes ou les redoublements de consonnes étaient encore au programme en classe de 3^{ème}.

Nous pouvons donc supposer que les lacunes des adultes en orthographe et en grammaire s'installeraient plutôt au lycée.

Le programme de l'étude de la langue au collège

	6 ^{ème} BO du 28 août 2008	5 ^{ème} BO du 28 août 2008	4 ^{ème} BO du 13 février 1997	3 ^{ème} BO du 15 octobre 1998
G R A M M A I R E	<p>Analyse de la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrase verbale, phrase simple - Phrase affirmative/ négative - l'interrogation totale et partielle - initiation à la phrase complexe <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nom et déterminants : les différents types d'articles et de déterminants - le verbe - Pronoms, adjectif qualificatif <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - le sujet du verbe - les compléments d'objet du verbe - les compléments circonstanciels - l'épithète ; - l'attribut du sujet 	<p>Analyse de la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrase complexe - les différentes propositions - le discours direct <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Degrés de l'adjectif - négation, interrogation - Conjonctions de coordination - les prépositions, pronoms relatifs <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - le groupe nominal et ses expansions - les compléments circonstanciels - le complément d'agent 	<p>L'analyse de la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition subordonnée circonstancielle de temps, cause, conséquence - le discours indirect <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminants et pronoms indéfinis - Mots exclamatifs, interjections - Adverbes <p>Les fonctions : l'apposition</p> <p>Grammaire du verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbes transitifs, intransitifs, attributifs - Forme pronominale et impersonnelle <p>Initiation à la grammaire du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les connecteurs <p>Grammaire de l'énonciation</p> <ul style="list-style-type: none"> - La situation d'énonciation, pronoms 	<p>L'analyse de la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes propositions - Différents types de discours <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjonctions de subordination, <i>que</i> <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'attribut du COD - les compléments circonstanciels de condition, opposition et concession <p>Grammaire du verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - le subjonctif dans les subordonnées - les périphrases verbales - Thème et propos, l'emphase <p>Grammaire de l'énonciation</p> <ul style="list-style-type: none"> - les embrayeurs, les modalisateurs - L'implicité
C O N J U G A I S O N	<p>Conjugaison du verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - infinitif et groupes verbaux - indicatif (temps simples et temps composés) - impératif - Morphologie des verbes réguliers <p>Valeurs des temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - passé / présent / futur 	<p>Conjugaison verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - subjonctif présent - voix active et passive - Particularités des vbs du 1^{er} gr - Morphologie verbes irréguliers <p>Valeurs des temps composés</p> <p>Valeurs des modes</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicatif, subjonctif, conditionnel 	<p>Conjugaison verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbes du troisième groupe qui présentent des particularités orthographiques - Morphologie de quelques verbes très usités <p>Valeurs des modes</p> <ul style="list-style-type: none"> - subjonctif 	<p>Valeurs des modes</p> <ul style="list-style-type: none"> - conditionnel : (approfondissement)
O R T H O G R A P H E	<p>Orthographe gramm.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accords dans le groupe nominal - Accord du participe passé avec <i>être</i> et <i>avoir</i> (cas simples) - Pluriels en <i>aux, eux, oux</i> - Utilisation de la ponctuation <p>Orthographe lexicale</p> <ul style="list-style-type: none"> - signes auxiliaires : tréma, trait d'union - Accentuation de <i>e</i> - Majuscule ou minuscule <p>Homonymes ou homophones</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingués par l'accent et autres 	<p>Orthographe gram</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accord participe passé des verbes avec <i>être</i> et <i>avoir</i> (cas complexes, sauf verbes pronominaux) - Adj. qualificatifs de couleur <p>Ortho. lexicale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principales prépositions - préfixes et suffixes <p>Homonymes ou homophones</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingués par l'accent et autres - distinction des formes en <i>-ant</i> 	<p>Ortho. gramm.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accords complexes - Déterminants numéraux <p>Ortho. lexicale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familles régulières de mots - Pluriel des noms composés - <i>nul, tel, tel quel</i> - Séries préfixales : <i>bi(s)-, dé(s)-, sous-, trans-, con-...</i> - les séries suffixales : finales en <i>oir/oire, ette/ête, otte/ote...</i> - Adverbe en <i>-ment</i> <p>Homonymes et homophones</p>	<p>Orthographe gramm.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accord de l'attribut du COD - Participe présent et adjectif verbal - Participe passé suivi d'un infinitif - Accord du participe passé des verbes pronominaux et impersonnels - Orthographe et accord de <i>demi, leur, même, quelque(s)...</i> <p>Orthographe lexicale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Doublement des consonnes - Familles de mots irrégulières - Dérivés des mots en <i>ion</i> <p>Homonymes et homophones</p>

2.2 Le lycée

Nous nous sommes intéressée au programme de français de la voie générale au lycée. La majorité des étudiants de première année de licence vient de passer le baccalauréat. Ils ont donc passé au moins les trois dernières années au lycée. Il nous a alors semblé intéressant de détailler le contenu du programme de français pour voir si l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe y trouve une place.

Un examen des IO (BO du 7 novembre 2002, JO du 4 août 2001 et du 18 octobre 2006) montre qu'au lycée, le français est principalement axé sur l'étude d'œuvres littéraires. Les programmes de seconde et de première insistent néanmoins sur la maîtrise de la langue qui passe par une meilleure maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et des formes de discours. En classe de terminale et plus particulièrement en série littéraire, il ne s'agit plus d'enseignement du français mais d'enseignement de la littérature. Il n'y a plus d'étude de la langue.

Ainsi, au lycée, l'étude de la langue est présente jusqu'en classe de première mais les programmes ne font pas référence à un enseignement spécifique de la grammaire et de l'orthographe. Ces connaissances sont donc censées être acquises en fin de collège.

2.3 Et à l'Université ?

▪ Des lacunes en orthographe et en grammaire

Au lycée, l'orthographe et la grammaire ne sont plus au programme, ce qui signifie que les compétences visées dans ces deux domaines devraient être acquises au collège. Jusqu'à très récemment, l'université non plus ne proposait pas d'enseignement de ces deux disciplines pour les étudiants francophones, même dans les filières littéraires. Le niveau d'orthographe n'est d'ailleurs pas un pré-requis pour l'entrée à l'université.

Les enseignants du supérieur se sont pourtant rendu compte ces dernières années qu'un nombre important d'étudiants avait de véritables lacunes en orthographe qui les pénalisaient dans leurs études. Aussi, les universités sont de plus en plus nombreuses à proposer des cours de "remise à niveau" de langue française.

Les services de formation continue des universités se sont également investis dans ces formations, notamment pour les personnes qui souhaitent améliorer leur expression écrite (salariés, demandeurs d'emploi). L'Université d'Avignon propose ainsi 24 heures de remise à niveau en orthographe sur les thèmes suivants : connaissance du nom, de l'adjectif, du verbe, accords du participe passé, connaissance et utilisation des modes, les doubles consonnes, les homonymes, la morphologie des adverbes, la ponctuation (Université d'Avignon, 2011).

Comme nous l'avons vu précédemment avec les enquêtes de Manesse et Cogis (2005), le niveau d'orthographe des enfants a fait l'objet de plusieurs études. En revanche, en ce qui concerne le niveau d'orthographe des adultes, peu de recherches ont été menées et aucune ne traite spécifiquement du niveau d'orthographe et de grammaire des étudiants. Nous allons nous intéresser à une étude que Pach (cité par Fayol, 2008) a réalisée sur un public d'adultes.

▪ **Etat des lieux du niveau d'orthographe des adultes (Pach, cité par Fayol, 2008)**

Pour réaliser cette enquête, Pach (cité par Fayol, 2008) a recueilli 420 pages d'écrits (demande d'emploi, correspondances) dont il a relevé les erreurs orthographiques. Il s'agit donc de productions écrites spontanées, comme dans notre corpus. La population est cependant différente car il s'agissait d'adultes sans conditions de diplômes. Certains n'avaient pas le bac. Le chercheur est parti de l'hypothèse qu'il existait dans la langue française des zones de fragilité propices aux erreurs d'orthographe, qui touchent tous les publics, même les plus expérimentés.

Quelles zones de fragilité et dans quels contextes ?

L'analyse des corpus d'erreurs montre qu'il y a peu de cas pour lesquels les erreurs sont très fréquentes. Si les erreurs ne sont pas systématiques, c'est donc qu'elles proviennent d'autres facteurs, comme la fatigue ou la baisse d'attention. Les chercheurs ont néanmoins repéré des zones de fragilités qui seront plus propices à l'apparition de ce style d'erreurs : les redoublements de consonnes, les lettres muettes, les homophones, le marquage du pluriel et la morphologie du verbe.

Les résultats ont également montré que les adultes éprouvaient des difficultés supplémentaires lorsque le graphème n'avait pas de transcription sonore (homophones, marques d'accord) ou lorsque le phonème disposait de plusieurs graphies possibles, impliquant un choix orthographique de la part du scripteur.

Concernant les erreurs de graphie, Fayol (2008) ajoute qu'elles proviendraient de différents facteurs : méconnaissance des suites de phonèmes ou de lettres régulièrement associées en français, non respect de la dimension morphologique (*appel vs appelle*) ou non respect de la dimension sémantique (*cœur vs chœur*).

Certaines situations sont également plus propices que d'autres à l'apparition d'erreurs : les situations formelles font plutôt apparaître des erreurs de morphologie verbale alors que les situations informelles affectent en priorité l'accord en nombre des noms.

Il existe enfin de la variation inter-locuteurs : plus le niveau de formation scolaire augmente et plus les erreurs orthographiques diminuent.

Pour résumer, nous pouvons souligner que quel que soit le cursus choisi au lycée, les étudiants qui entrent à l'université n'ont pas fait de grammaire et d'orthographe depuis le collège. C'est donc à la fin de l'enseignement primaire que les élèves ont acquis la majorité des connaissances dans ces deux disciplines. Nous avons vu que l'école, dans ses programmes, ne se désintéresse pas de l'orthographe. Cependant, au vu de la diversification des programmes et de la diminution du temps scolaire, nous constatons que le temps qui semble dédié à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe paraît faible par rapport à l'ampleur des notions à acquérir.

Les enquêtes de Manesse (2005) nous ont permis de constater qu'à la fin de l'école primaire, les enfants avaient surtout des difficultés en orthographe grammaticale. Au niveau du lexique, des erreurs récurrentes apparaissent ainsi que de nombreuses hypercorrections au niveau des signes orthographiques. Ces différentes difficultés ne semblent pas résolues à l'âge adulte puisque Pach (cité par Fayol, 2008) a fait dans l'ensemble les mêmes constatations.

3. Problématique

Depuis 2007, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ainsi que la communauté universitaire ont adopté le « Plan réussite en licence » afin de lutter contre l'échec des étudiants de Licence. Parallèlement à cette ambition, les enseignants se trouvent confrontés aux difficultés orthographiques des étudiants, pénalisés par leurs lacunes en situation de production écrite. L'université doit mettre en œuvre un soutien spécifique pour accompagner les étudiants. L'objectif est double pour parvenir à ce résultat : cibler les difficultés réelles des étudiants et former les enseignants universitaires à la didactique de l'orthographe et de la grammaire, en créant des outils adaptés à la remise à niveau des jeunes adultes. Dans le présent mémoire, nous nous centrerons sur l'identification des besoins en français écrit des étudiants natifs francophones qui entrent à l'université.

Plus précisément, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Le niveau d'orthographe et de grammaire des étudiants qui entrent à l'université est-il homogène ? S'il existe des différences de niveau, proviennent-elles du parcours scolaire ? Dans ce cas, le baccalauréat d'origine a-t-il une influence sur les performances des étudiants ?
- Quels types de difficultés les étudiants rencontrent-ils ? Existe-t-il des corrélations entre certains types d'erreurs ?
- Enfin, les étudiants sont-ils conscients de leurs difficultés et sont-ils motivés pour y remédier ?

Dans la perspective du mémoire de deuxième année de Master, cette recherche servira de point de départ à la mise en place d'une démarche d'apprentissage dont le but est de permettre aux étudiants de progresser et de combler certaines de leurs lacunes.

2^{ème} partie : recueil et traitement des données

Pour évaluer l'état des connaissances en grammaire et en orthographe des étudiants qui entrent à l'Université, nous sommes parties d'un test de langue (orthographe et grammaire) distribué aux étudiants de première année de Sciences du Langage à leur entrée à l'Université Stendhal (Grenoble III). Pour dresser le profil orthographique des étudiants, nous avons effectué une étude quantitative et qualitative des erreurs qu'ils ont commises en production écrite.

Chapitre 1 : Le test de grammaire et d'orthographe, présentation et objectifs

1. Présentation du test

Le test (voir annexe 1) a été conçu par deux enseignantes-chercheuses du laboratoire Lidilem de Grenoble, Françoise Boch et Laurence Buson, dans la perspective de l'ouverture d'un cours facultatif de remise à niveau dans ce domaine.

Pour les enseignantes, ce test avait pour objectif de déterminer le niveau des étudiants afin d'organiser le contenu et le déroulement de cet enseignement. Il a en outre permis aux étudiants de se positionner sur l'état de leurs connaissances et de les aider dans leur choix de suivre ou non cette option.

Il a été distribué à 82 étudiants de première année de Sciences du Langage lors de la semaine d'informations pédagogiques à la rentrée 2010. Parmi ces étudiants, 4 ne sont pas francophones. Le résultat de leur test d'expression écrite ne sera pas exploité dans les statistiques.

Nous avons choisi d'étudier les formes erronées selon deux critères :

- Un critère quantitatif : pour comparer le niveau orthographique des étudiants et établir des statistiques.
- Un critère qualitatif : pour définir la nature des erreurs et déterminer les objectifs orthographiques et grammaticaux à travailler.

2. Organisation du test

Le test comporte trois parties qui nous permettent d'appréhender le niveau d'orthographe et de grammaire des étudiants sous différents aspects :

▪ **Les questions d'orthographe grammaticale**

La partie concernant l'orthographe grammaticale comporte différents exercices dont l'objectif est de déterminer le niveau de compétences dans trois domaines : les classes grammaticales, les fonctions grammaticales, la morphologie verbale et l'emploi des temps. Les résultats présenteront les taux de réussite aux exercices, ce qui nous permettra de dresser des statistiques sur le profil grammatical des étudiants de première année de Sciences du Langage.

▪ **Les questions ouvertes**

A la fin du test, nous nous intéressons au niveau de conscience des étudiants sur leurs compétences en grammaire et en orthographe, ainsi qu'à leur motivation. La prise de conscience de ses difficultés est un élément fondamental de la pédagogie. L'objectif du test était justement d'aider les étudiants à faire le point sur leurs connaissances et leurs compétences. Ces questions nous permettront de comparer leurs impressions avec les résultats qu'ils ont obtenus.

Les enseignantes ont également souhaité connaître le nombre d'étudiants qui désiraient suivre un cours d'orthographe et grammaire. Consciente qu'il ne s'agit pas d'une réponse figée, nous allons cependant pouvoir extraire deux informations de cette question :

- Le nombre d'étudiants susceptibles de suivre la formation
- Le profil des étudiants qui sont demandeurs de formation

Le profil des étudiants est particulièrement important pour définir les objectifs du cours « orthographe & grammaire ». Il faudra en effet adapter le contenu des cours en fonction du niveau des demandeurs : s'agit-il d'une remise à niveau depuis les bases, d'un perfectionnement ou d'un entraînement dans le but de passer des concours ?

▪ **La production d'écrit**

Les étudiants ont dû choisir entre deux sujets pour produire un texte d'une vingtaine de lignes. L'objectif pour les enseignantes correctrices était de juger du respect de l'orthographe et de deux autres contraintes de la production d'écrit : syntaxe et ponctuation.

Le recensement de la diversité des erreurs rencontrées par les étudiants ainsi que leur fréquence constituera une aide pour cerner les difficultés des étudiants et déterminer les objectifs

orthographiques à travailler.

Chapitre 2 : le classement des erreurs dans le test d'expression écrite

Pour dresser le profil orthographique des étudiants, nous avons effectué un classement précis de la nature de leurs erreurs. Nous ne pouvons pas nous contenter de classer les erreurs en deux catégories du type « erreurs d'orthographe lexicale » et « erreurs d'orthographe grammaticale ».

Pour mener une analyse plus fine, nous avons besoin de différencier la nature des erreurs de chaque catégorie.

1. La typologie des erreurs utilisée

Pour classer les erreurs relevées dans le corpus, nous nous sommes inspirées de la typologie des erreurs que Manesse et Cogis (2007) ont élaborée à partir du corpus de la dictée. Nous avons adapté cette typologie aux erreurs que nous avons rencontrées dans les copies des étudiants. La typologie ne pouvait en effet rester en l'état au vu des différences entre notre enquête et celle de Manesse et Cogis (2007), différences relatives en particulier au type de production et au public concerné.

1.1 Présentation de la typologie

Nous avons conservé les quatre catégories d'erreurs de Manesse et Cogis (2007) :

- Langue
- Grammaire
- Orthographe lexicale
- Signes orthographiques

Nous avons cependant modifié les sous-catégories d'erreurs à l'intérieur de ces grandes catégories. En fonction de la récurrence des erreurs rencontrées dans les copies, nous les avons soit davantage détaillées, soit regroupées.

Au vu de la spécificité de notre corpus (activité de production d'écrit), distincte de celui de Manesse et Cogis (dictée), nous avons dégagé d'autres types d'erreurs :

- Syntaxe : ajouté dans les erreurs de type 3 (voir les types d'erreurs, partie 1.2 ci-dessous)

- Ponctuation : création d'une erreur de type 9
- Fusion des erreurs de type 5 et 6 en erreurs de type 5
- Par soucis de continuité : type 7 devient type 6, 8 devient 7 et 9 devient 8

Le premier tableau de résultats (Excel 1- voir Annexe 2) reprend tous les items de la typologie. Il permet d'avoir une vision exhaustive de toutes les erreurs présentes dans les copies. Un deuxième tableau a ensuite été conçu pour effectuer des statistiques (Excel 2). Certaines erreurs ont été regroupées lorsqu'elles n'étaient que faiblement représentées dans notre corpus. Par exemple, dans la catégorie « Signes orthographiques », le tableau 1 présente 4 items relatifs à l'omission d'accents :

- Ajout / oubli d'accents aigus
- Ajout / oubli d'accents graves
- Ajout / oubli d'accents circonflexes
- Confusion d'accents

Le tableau 2 les regroupe en revanche sous un seul item : erreurs d'accents.

Dans nos tableaux de résultats, nous avons également respecté l'ordre de gravité des erreurs proposé par Manesse et Cogis (2007) :

- 1) Erreurs de langue : ce sont les erreurs considérées comme les plus graves, en ce qu'elles « manifestent une incompréhension du texte ou d'un mot » (Manesse & Cogis, 2007 : 76)
- 2) Erreurs de grammaire
- 3) Erreurs de lexique
- 4) Erreurs mineures : les signes orthographiques

Les deux tableaux Excel sont donc présentés par ordre de gravité décroissante dans le sens de la lecture.

Le barème

Selon Manesse et Cogis (2007), au XX^{ème} siècle une erreur de grammaire dans une dictée est souvent pénalisée au double de la faute de lexique. « On est volontiers plus indulgent avec l'orthographe d'usage » (Manesse & Cogis, 2007 : 77).

Dans notre enquête en revanche, nous n'avons pas fait de différences entre les types d'erreurs dans le barème, notre objectif étant de comptabiliser le nombre d'erreurs.

1.2 Les étudiants et les rectifications orthographiques de 1990

En octobre 1989, Michel Rocard, alors premier ministre, propose à l'Académie Française de régulariser quelques points de l'orthographe (le trait d'union, le pluriel des mots composés, l'accent circonflexe, le participe passé des verbes pronominaux et diverses anomalies). Ces rectifications seront approuvées à l'unanimité par l'Académie française et publiées au Journal officiel en décembre 1990. Ces rectifications ne sont pas imposées, mais officiellement recommandées (Site de l'Académie Française, 2011).

En 2006, l'Observatoire des pratiques linguistiques de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France a réalisé une enquête sur les pratiques orthographiques des francophones, auprès d'étudiants français, Belges, québécois et Suisses.

L'enquête révèle que la connaissance des rectifications varie fortement selon les différents pays francophones. Ce sont les étudiants français qui connaissent le moins bien les propositions de rectifications : 90,90% des étudiants du groupe de l'IUFM de Paris déclarent ne pas connaître les rectifications et ne pas les utiliser. L'enquête a néanmoins révélé que les étudiants français pratiquent naturellement certaines rectifications, tout en ignorant que ces graphies traditionnellement fautives, sont considérées comme correctes par l'Académie depuis 1991 (Biedermann-Pasques, 2006).

En 2006, l'utilisation des rectifications de 1990 n'est pas une pratique courante et même les étudiants qui en tiennent compte, ne le font pas systématiquement. Nous avons estimé qu'il était fort probable que ces pratiques n'aient pas tellement changées depuis. D'après ces données, nous avons estimé que peu d'étudiants de notre corpus avaient connaissance de ces rectifications et qu'ils étaient donc peu à les utiliser.

Nous avons donc appliqué l'ancienne orthographe, dans la rédaction de ce mémoire et dans la correction du test d'orthographe des étudiants.

1.3 Détail de la typologie et exemples (Annexe 3)

Voici la typologie telle que nous l'avons adaptée à notre corpus, accompagnée d'exemples extraits des productions des étudiants :

❖ **Erreurs de langue**

Type 1 : lorsque le mot n'est pas identifié comme une entité de la chaîne parlée.

▪ **Mot tronqué**

*Etudiant 10³ : « *la plus part » pour « la plupart »*

*Etudiant 43 : « *ils s'avaient » pour « ils savaient »*

▪ **Mot non tronqué**

*Etudiant 20 : « * ils s'enalèrent » pour « ils s'en allèrent »*

*Etudiant 52 : « * biensûr » pour « bien sûr »*

▪ **Oubli d'un mot⁴** : (item ajouté par rapport à la typologie de Manesse)

*Etudiant 9 : « * C'est un besoin vital, sans_leur vie étudiante » pour « C'est un besoin vital, sans cela leur vie étudiante »*

*Etudiant 62 : « * Laura surprise mais restait avec lui quand même » pour « Laura était surprise »*

Remarque : Manesse et Cogis (2007) avaient ajouté à cette liste les suppressions de syllabe.

*Ex : *défem pour défende.* Nous avons enlevé cette erreur, car nous ne l'avons jamais rencontrée.

Type 2 : ce sont les mots dont la transcription phonétique est aberrante.

▪ **Rajout d'une lettre**

*Etudiant 29 : « * travavail » pour « travail »*

▪ **Oubli d'une lettre**

*Etudiant 49 : « *de parti d'ici » pour « de partir d'ici »*

Type 3 : il s'agit des erreurs qui affectent la compréhension.

▪ **Non respect de la syntaxe**

³ Etudiant 10 : Nous avons attribué un numéro à chaque étudiant pour respecter la confidentialité.

⁴ Vu le contexte, nous avons interprété certaines erreurs comme un oubli probable de mot, même si nous ne pouvons pas en avoir la certitude car nous n'avons pas procédé à des entretiens avec les auteurs de ces productions.

Selon Riegel « [...] la syntaxe (du grec syntaxis : mise en ordre, disposition, assemblage) décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. » (Riegel, 2004 : 22)

Il s'agit ici de juger du respect de la syntaxe à travers la cohérence et la construction du texte. La compréhension du texte par le lecteur étant fortement affectée lorsque la syntaxe est incorrecte, nous avons classé ce type d'erreur dans les erreurs de langue.

Le barème est cependant différent car c'est l'articulation du texte dans son ensemble qui a été évaluée (respect de la syntaxe : 0, non respect : 1).

*Etudiant 35 : « * en effet, les études sont essentielles et la fatigue du travail personnel, des cours à préparer peuvent prendre beaucoup de temps c'est pourquoi prendre en plus un travail d'étudiant où les horaires proposés n'apparaissent pas toujours avantageux peuvent parfois poser problème. »*

*Etudiant 27 : « * Simon faisait sa séance de sauna, bah oui pourquoi avoir un jacuzzi si on n'a pas le sauna qui va avec, et ils enfermèrent Simon, et montèrent la température à son maximum. »*

▪ **Mauvaise utilisation du lexique :** le mot est bien orthographié mais il est mal utilisé dans le contexte de la phrase. Nous avons aussi classé ici les mots inventés et le vocabulaire familier.

*Etudiant 4 : « *ils détachèrent la cloche pour la remplacer par une de leur effet personnel » pour « par une de leur propre fabrication »*

*Etudiant 82 : « * un plan machiavélique, celui de tuer à jamais Bill » pour « éliminer définitivement »*

Les mot inventés :

*Etudiant 15 : « * pour pouvoir compatibiliser ces deux aspects » pour « pour pouvoir concilier ces deux aspects »*

*Etudiant 66 : « * quelques désinconvenients » pour « désavantages »*

Le vocabulaire familier et les régionalismes⁵ :

*Etudiant 9 : « * cette année j'ai envie d'y continuer » pour « j'ai envie de continuer »*

*Etudiant 45 : « * il était prêt à tout faire pour ses deux enfants qui voilà depuis quelques jours mourraient de faim » pour « qui depuis quelques jours »*

❖ **Erreurs de grammaire :**

Type 4 : ce sont les erreurs combinées de lexique et de grammaire.

*Ex. « * les brenche » pour « les branches » (Manesse & Cogis, 2007)*

Nous avons retiré ces erreurs du tableau car il n'y en a pas eu.

Type 5 : ce sont toutes les erreurs d'orthographe grammaticale. Le mot est correctement orthographié du point de vue de l'orthographe lexicale mais il comporte une ou plusieurs erreurs d'accord ou de conjugaison. Nous avons ajouté dans ce type d'erreurs, les homophones grammaticaux.

▪ **Conjugaison verbale :** cette sous-catégorie regroupe à la fois les problèmes de concordance des temps et de terminaisons verbales.

Concordance des temps :

*Etudiant 43 : « * Il fallait marcher vite. Jules accélère le pas. Les rues étaient pleines de monde. » pour « Jules accéléra »*

Conjugaison :

*Etudiant 43 : « * ... tout cela n'aurai servis à rien » pour « n'aurait servi » (Conditionnel passé)*

*Etudiant 72 : « * Jules et Laura surpris et paniqués, se posèrent sur le canapé et le regardés inerte » pour « le regardaient » (Imparfait)*

▪ **Accords avec le participe passé, é ou er**

Nous avons compté ici les confusions entre le participe passé et l'infinitif et les erreurs sur les participes passés qui ne sont pas accordés ou mal accordés.

*Etudiant 62 : « * ils ont commencés à lui faire peur » pour « ils ont commencé »*

*Etudiant 1 : « * pour diverses raisons on peut être mener à faire un travail... » pour « on peut être amené⁶ »*

⁵ L'usage particulier du y dans le Dauphiné en fait un régionalisme : ex. « J'y fais »

⁶ Nous avons compté ici deux erreurs : type 4 pour l'erreur d'accord et type 3 pour l'erreur de lexique

▪ **Accords en nombre**

Accords en nombre du verbe :

Nous avons compté une erreur d'accord en nombre du verbe lorsque la forme verbale était respectée mais que l'accord n'avait pas été fait avec le bon sujet :

*Etudiant 19 : « * ils allaient maintenant pouvoir le tuer, celui qui les avaient fait tant souffrir » pour « les avait »*

Ici l'étudiant a bien utilisé l'imparfait, mais il n'a pas accordé le verbe avec le sujet singulier *celui*.

Accords en nombre du nom :

*Etudiant 33 : « * Les deux complice » pour « complices »*

▪ **Accords en genre⁷**

*Etudiant 18 : « * leur seule objectif » pour « leur seul objectif »*

*Etudiant 35 : « * Les horaires proposées » pour « Les horaires proposés »*

▪ **Autres**

*Etudiant 27 : « * Simon Cayet avait beau avoir dix-neuf ans, il avait déjà son chez-soi luxueux » pour « son chez-lui »*

*Etudiant 62 : « * ils ont commencé à la faire peur » pour « à lui faire peur »*

▪ **Homophones grammaticaux**

*Etudiant 11 : « * et ce débrouiller avec le reste des factures » pour « se débrouiller »*

*Etudiant 54 : « * celle ou elle travaillait » pour « celle où elle travaillait »*

❖ **Erreurs d'orthographe lexicale :**

Type 6 : ce sont les erreurs lexicales qui nous montrent que la règle n'est pas connue. La forme graphique du mot n'a pas été respectée et la graphie qui a été choisie est impossible.

*Etudiant 20 : « * commetre » pour « commettre ».* Ecrit sans accent et sans le redoublement du *t* cette graphie est impossible, car le mot se prononcerait [comØtR] et non [comɛtR].

*Etudiant 59 : « * jetter » pour « jeter ».* Cette graphie est impossible car le mot se prononcerait [ʒɛte] et non [ʒØte].

⁷ Nous n'avons pas fait pas de différences entre les « erreurs d'accord de genre » qui impliquent une méconnaissance de la règle d'accord et les « erreurs de genre »

Type 7 : ces erreurs apparaissent lorsque le scripteur, dans la représentation d'un son, a choisi une transcription plausible mais qui n'était pas la bonne.

- **Redoublements de consonnes**

Les redoublements de consonnes n'obéissent pas à des règles absolues et connaissent beaucoup d'exceptions. Cette double caractéristique en fait une des difficultés principales de l'orthographe du français.

Etudiant 11 : « * *sufisement* » pour « *suffisamment* »

Etudiant 22 : « * *l'apât* » pour « *l'appât* »

- **Graphie du son /i/**

Etudiant 1 : « * *polivalence* » pour « *polyvalence* »

- **Graphie du son /ã/**

Etudiant 64 : « * *ils s'avencèrent* » pour « *ils s'avancèrent* »

- **Graphie du son /e/**

Etudiant 56 : « * *Jules s'afférait* » pour « *Jules s'affairait* »

- **Graphie du son /s/**

Etudiant 11 : « * *consilier* » pour « *concilier* »

- **Ajout ou oubli de lettres muettes**

Etudiant 22 : « * *il suhait* » pour « *il suait* »

Etudiant 26 : « * *un poid* » pour « *un poids* »

- **Mots composés**

Les oublis de traits d'union des mots composés entrent dans cette catégorie d'erreurs, car cela signifie que le mot n'a pas été identifié comme un mot composé.

Etudiant 2 : « * *un savoir faire* » pour « *un savoir-faire* »

Etudiant 55 : « * *les savoirs faire* » pour « *les savoir-faire* ». Ici on ne comptera pas une erreur d'accord car il s'agit d'une méconnaissance de la règle des mots composés.

- **Autre**

Etudiant 22 : « * *miolement* » pour « *miaulement* »

Etudiant 37 : « * *des contenaires* » pour « *des conteneurs* » ou « *des containeurs* » (d'après le TLF)

Erreurs de lexique ou erreurs d'orthographe grammaticale ?

Nous nous sommes parfois interrogée sur la nature des erreurs, à savoir s'il s'agissait d'une erreur de lexique ou d'une erreur de grammaire. Par exemple :

Etudiant 18 : « Le bruit des passants lui était inconnus »

Comme le verbe n'est pas accordé au pluriel, on peut penser qu'il s'agit d'une erreur de lexique, avec l'ajout d'une lettre muette. Mais il peut aussi s'agir d'une erreur d'accord par analogie, avec « passants ».

Ici, le mot le plus proche étant au singulier, nous avons estimé qu'il ne s'agissait pas d'une erreur d'accord mais d'une erreur de lexique.

❖ Erreurs de signes orthographiques

Type 8 : nous nous intéressons ici à une mauvaise utilisation de la ponctuation ou à une absence d'accentuation qui nuit à la compréhension.

Selon Riegel (2004), « la ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques » (Riegel, 2004 : 83).

Comme le souligne Riegel (2004), la ponctuation permet de faciliter la compréhension et d'améliorer la rapidité de lecture. Elle lève les ambiguïtés et permet de structurer le texte. Par conséquent « une ponctuation déficiente ou contraire à l'organisation sémantique du texte ralentit la lecture et gêne la compréhension » (Riegel, 2004 : 83). Nous n'avons pas compté le nombre d'erreurs pour ne pas sanctionner chaque oubli de virgule, mais utilisé un barème 0 ou 1 (0 : la ponctuation est correcte, 1 : la ponctuation est mal utilisée, absente ou sur-représentée). Nous avons jugé la cohérence globale du texte, en observant la ponctuation dans son ensemble.

*Etudiant 53 : « * Les études sont la continuité d'un certain cursus scolaire que nous avons suivi durant toute notre enfance, le travail, lui, de son côté est le passage d'une période « enfantine » à une période « adulte », de ce fait, quels sont les avantages et inconvénients de mener de front des études et un travail salarié ? »* Ici la phrase est trop longue et la ponctuation mal utilisée.

*Etudiant 54 : « * Laura alors entrerait, et la tuerait avec ce couteau de cuisine, qu'il avait gardé – Jules était un excellent cuisinier – et qu'elle lui avait offert. »* La phrase est hachée car il y a trop de ponctuation utilisée à mauvais escient.

Type 9 : ce sont les erreurs de signes orthographiques diacritiques qui ne sont ni des lettres de l'alphabet, ni des signes de ponctuation : accents, apostrophes, traits d'union, cédilles, majuscules.

▪ **Oubli ou ajout d'accent aigu, grave, circonflexe et confusion d'accents**

Selon Riegel (2004), la fonction première des accents était de lever les ambiguïtés sur la prononciation de la voyelle. On constate cependant que parfois, ils ne correspondent pas à la réalité phonique ou sont absents alors que l'oral les prononce.

L'accent circonflexe est un peu particulier car selon Riegel (2004), il remplit des fonctions diverses tout en gardant beaucoup de traces de l'histoire du français. De plus, « il manifeste des valeurs imprévisibles et souvent contradictoires » (Riegel, 2004 : 76). Aujourd'hui, la fonction la plus importante des accents est la distinction des homophones, comme « cote » vs « côte ».

Dans les cas d'erreurs sur les homophones grammaticaux (*a* vs *à*) qui impliquent aussi une confusion de la nature grammaticale, nous avons compté l'erreur dans la catégorie des erreurs de grammaire.

Dans l'analyse générale des données, les quatre types d'erreurs sur les accents ont été regroupés.

Les difficultés liées à la lecture des accents dans le corpus

Nous avons rencontré une difficulté importante dans le traitement du corpus avec la lisibilité des accents. Si, le plus souvent, on identifie une marque, elle se matérialise sous la forme d'un trait ou d'un point qui rend le choix du scripteur (entre un accent grave ou aigu) impossible à déterminer. Dans ce cas nous pouvons faire deux suppositions : soit ce manque de lisibilité est involontaire et lié à la rapidité d'écriture, soit l'étudiant a utilisé une sorte de signe « passe-partout » qui reflète son propre doute sur le choix de l'accent. Même si le scripteur a eu des doutes au moment de poser l'accent, nous avons estimé que l'intention était là et nous n'avons pas compté d'erreurs. Le nombre d'accents erronés est donc indicatif et ne doit pas être utilisé comme un indicateur précis : le but est de dégager une tendance.

Etudiant 71 : « * comme prévu » pour « comme prévu »

Etudiant 66 : « * être salarié et étudiant entraîne » pour « entraîne⁸ »

Etudiant 56 : « * une dizaine de mètres » pour « mètres »

⁸ Malgré que les rectifications de 1990 autorisent ce type de graphie, nous avons compté une erreur

▪ **Traits d'union**

Le trait d'union possède différents rôles : un rôle typographique pour indiquer la coupure d'un mot en fin de ligne, un rôle lexical dans les mots composés ou un rôle syntaxique dans certains groupements de mots dans la phrase (Riegel, 2004). Lorsqu'il a un rôle lexical, nous avons classé l'erreur dans la sous-partie « mots composés » en orthographe lexicale.

Nous nous sommes intéressées ici à sa fonction syntaxique, lorsqu'il relie le verbe et son pronom clitique « *crois-tu* », entre le pronom personnel et *même* « *moi-même* » ou encore devant les particules *-ci* et *-là*.

Etudiant 71 : « * *celle ci* » pour « *celle-ci* »

Etudiant 80 : « * *le travail en lui même* » pour « *en lui-même* »

▪ **Oubli ou ajout de majuscule**

Selon Riegel (2004), les majuscules possèdent deux rôles : un rôle syntaxique qui les rend obligatoires en début de phrase et après les points, et un rôle distinctif pour marquer les noms propres par exemple et pour mettre en valeur les mots importants dans une phrase.

Etudiant 11 : « **L'Etudiant* » pour « *L'étudiant* »

Etudiant 19 : « * *...quasi militaire. leur regard était franc* » pour « *Leur* »

▪ **Ecriture non cursive, abréviations**

Nous sommes partie du principe que lorsqu'on rédige un texte destiné à être lu, certaines règles d'écriture sont à respecter pour la lisibilité. Les abréviations sont plutôt réservées à la prise de notes et peuvent être gênantes pour le lecteur.

Etudiant 12 : « * *A très exactement 12h tout devait être terminé* » pour « *12 heures* » ou « *midi* »

Etudiant 23 : « * *faire concorder ses 2 emplois* » pour « *deux* »

L'application de cette typologie aux productions écrites des étudiants a représenté un travail particulièrement fastidieux, qui a parfois demandé d'effectuer des choix d'interprétation notamment pour déterminer les intentions des auteurs. Le traitement de ce corpus n'est donc pas complètement objectif, mais la même logique d'analyse a été suivie pour les 77 productions des étudiants, car il a été exploité par une seule personne.

Chapitre 3 : Les étudiants, entre conscience de leurs difficultés et demande de formation

La fin du test contient une question sur les points faibles des étudiants en orthographe et en grammaire et une question sur leur besoin de formation dans ces deux domaines. Elles nous permettront de répondre à plusieurs questions :

1. Les étudiants sont-ils conscients de leurs difficultés ?

En fonction des réponses des étudiants, nous avons classé les réponses à la question de la formation en trois catégories :

- 1) Oui, plutôt oui
- 2) Non, plutôt non
- 3) Peut-être ou non réponse

Ce classement nous permettra d'évaluer dans un premier temps le besoin de formation de toute la quasi-totalité de la promotion 2010 des étudiants de première année de Sciences du Langage.

Nous déterminerons ensuite si les étudiants ayant obtenu les résultats les plus faibles en orthographe et en grammaire, ont souhaité bénéficier après avoir passé le test, d'une remise à niveau dans ces deux disciplines.

Dans un deuxième temps, grâce à la liste d'inscription au cours « orthographe & grammaire », nous vérifierons que ces étudiants ont réellement suivi la remise à niveau.

2. Quel est le profil des étudiants qui disent vouloir progresser ?

Le profil des étudiants est particulièrement intéressant pour les formateurs, car il va permettre de déterminer les objectifs de la formation, en fonction des attentes de chacun :

Remise à niveau depuis les bases : ce niveau concerne les étudiants qui sont en grande difficulté en grammaire et en orthographe.

Perfectionnement : le public concerné par un perfectionnement dans une discipline possède un niveau correct mais souhaite quand même s'améliorer. Dans ce cas, les bases de grammaire et d'orthographe sont acquises et le travail porterait plutôt sur les cas particuliers, comme les exceptions du français ou sur l'approfondissement d'un point précis.

Entraînement : ce type de formation concerne les étudiants qui n'ont pas de difficultés particulières mais qui passent les concours (d'orthophonie notamment) et qui souhaitent acquérir des réflexes, de la rapidité en s'entraînant régulièrement.

Dans le cas où les attentes des étudiants seraient aussi variées, il paraît nécessaire de mettre en place des groupes de niveau dans le cours « grammaire & orthographe », ce qui n'était pas le cas cette année.

3^{ème} partie : présentation des résultats

Le traitement du corpus via notre typologie a permis de créer un tableau de résultats qui représente la diversité des erreurs rencontrées par les étudiants ainsi que leur fréquence. Il constitue une aide pour cerner les difficultés des étudiants et déterminer les objectifs orthographiques à travailler en priorité.

Chapitre 1 : présentation et comparaison de l'échantillon

1. Comparaison des étudiants de première année de Sciences du langage

Nous avons d'abord travaillé sur l'échantillon total des étudiants de première année de Sciences du Langage pour établir un profil orthographique et grammatical de la promotion, d'après les résultats que les étudiants ont obtenu dans le test.

1.1 Le niveau en grammaire et en orthographe de la promotion

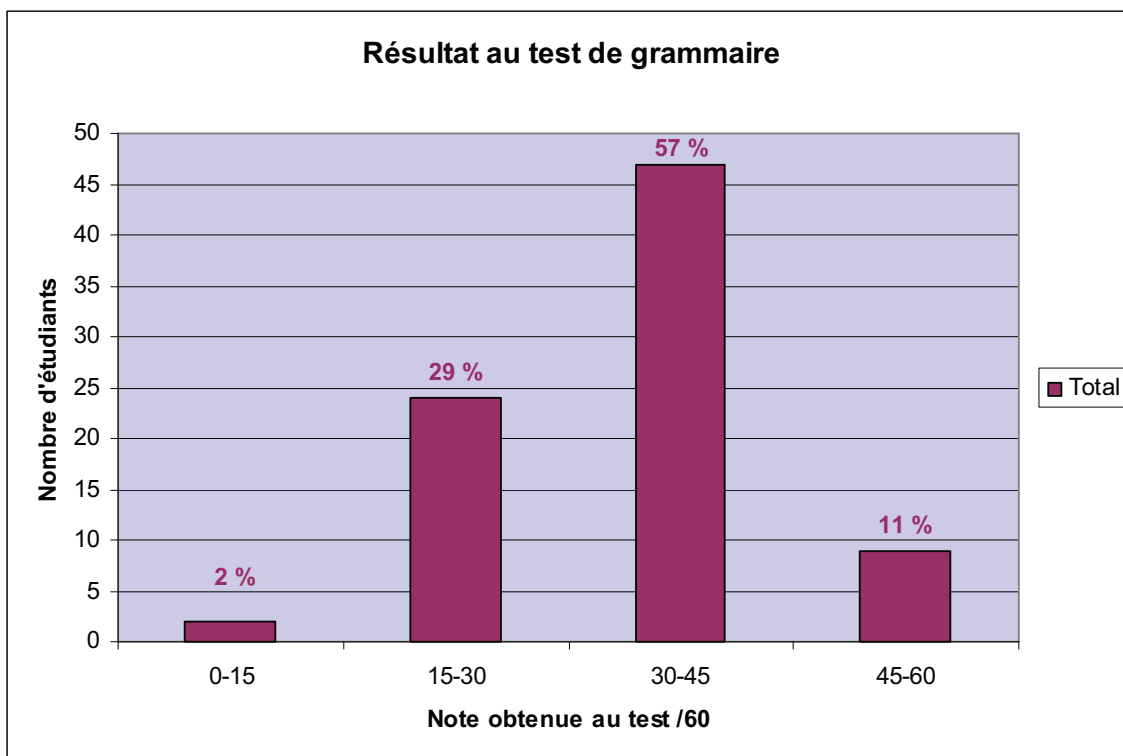
Nous avons défini des intervalles pour comparer le niveau des étudiants entre eux, définir la moyenne de l'échantillon et visualiser les écarts de niveaux.

Nous avons ainsi réparti les étudiants en quatre catégories :

Très bons et bons > moyens > faibles > très faibles

Test de grammaire	Expression écrite
Très bons et bons : > à 45 sur 60	Très bons et bons : entre 0 et 7 erreurs
Moyens : entre 30 et 45 sur 60	Moyens : entre 8 et 15 erreurs
Faibles : entre 15 et 30 sur 60	Faibles : entre 16 et 23 erreurs
Très faibles : entre 0 et 15 sur 30	Très faibles : entre 24 et 31 erreurs

▪ La répartition des étudiants sur le test de grammaire (Annexe 4)



Statistiques descriptives (Annexe 5) :

- Les étudiants ont obtenu en moyenne 33 sur 60 au test de grammaire.
- La médiane se situe à 34, ce qui signifie que 50 % des étudiants ont obtenu une note supérieure à 34 / 60.
- La note maximum est de **55 /60** et la note la plus basse est de **9,5 / 60**
- 68 % des étudiants se situent au dessus de la moyenne du test, c'est-à-dire au dessus de 30 /60.
- L'écart type est de 9,57, ce qui est relativement petit. Cela signifie que la majorité des étudiants a obtenu une note qui s'écarte de 9 points en dessus ou en dessous de la moyenne, c'est-à-dire comprise entre 24 et 42.

Nous pouvons donc en conclure que la dispersion des résultats est faible et que les notes obtenues au test de grammaire sont plutôt homogènes.

Les étudiants non francophones :

Les étudiants non francophones ont obtenu une moyenne de 33 sur 60 au test de grammaire, avec des notes comprises entre 24 et 44 sur 60. Ils se situent donc dans la moyenne de la promotion de Sciences du langage.

La note la plus basse se situe dans la 2^{ème} tranche, entre 15 et 30, ce qui montre que les étudiants étrangers ne sont pas dans la catégorie des étudiants qui éprouvent les plus grandes difficultés en grammaire.

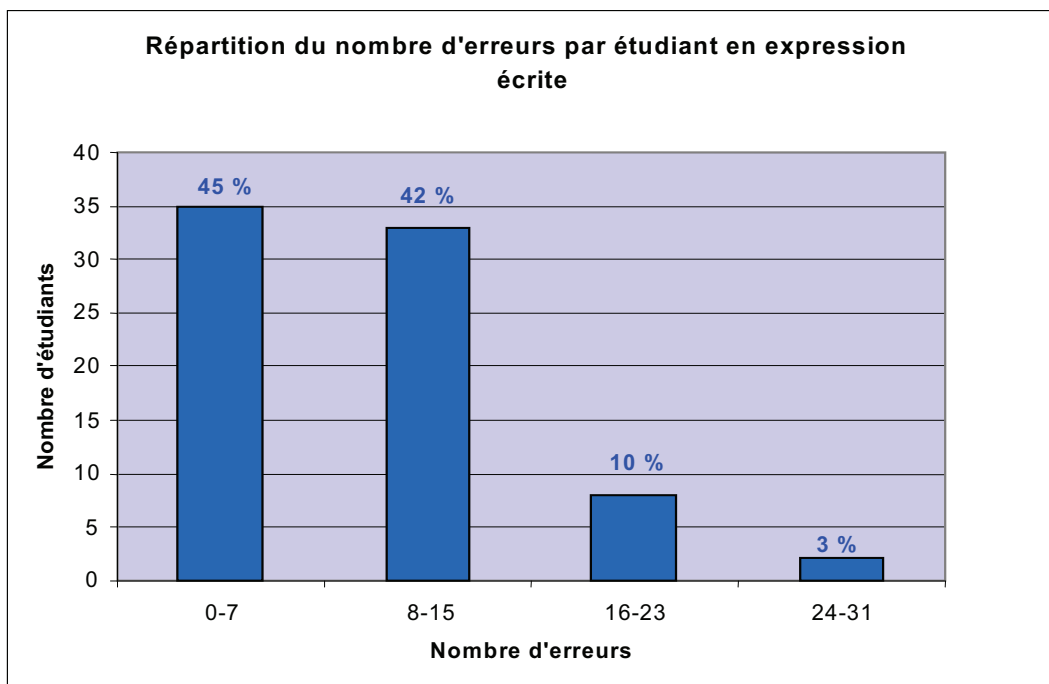
▪ La répartition des étudiants en expression écrite

Intervalles sur le nombre d'erreurs en expression écrite (Annexe 6)

Dans la production écrite, chaque erreur vaut 1 point, sauf la ponctuation et la syntaxe (1 point seulement si le nombre d'erreurs est significatif).

Nous avons estimé que comptabiliser le nombre d'erreurs commises dans chaque copie était significatif pour comparer les étudiants entre eux, car chaque étudiant a produit un texte d'une longueur à peu près identique (une vingtaine de lignes).

Nous n'avons pas comptabilisé les erreurs des étudiants non francophones en production écrite, car ceux-ci ont eu de grandes difficultés à rédiger et n'ont produit que quelques lignes.



Statistiques descriptives (Annexe 7)

- Les étudiants ont fait en moyenne 9 erreurs en expression écrite
- La médiane se situe à 8, ce qui signifie qu'il y a autant d'étudiants qui ont fait plus de 8 erreurs que d'étudiants qui ont fait moins de 8 erreurs.
- Le nombre maximum d'erreurs est de 29 alors que certains n'ont fait aucune erreur.
- 87 % des étudiants ont fait moins de 15 erreurs, et auraient donc obtenu une note égale ou supérieure à 10/20. 13 % d'entre eux n'auraient en revanche pas obtenu la moyenne.
- L'écart type est de 6,16 ce qui est signifie que les résultats sont plutôt dispersés. Un grand nombre d'étudiants ont fait peu d'erreurs, mais quelques étudiants en ont fait beaucoup.

Conclusion : le niveau en grammaire et en orthographe de la promotion

▪ **Des étudiants plus performants en orthographe qu'en grammaire**

Au test de grammaire, 68 % des étudiants se situent au dessus de la moyenne, c'est-à-dire au dessus de 30 sur 60 alors qu'en expression écrite ce sont 87 % des étudiants qui se situent au dessus de la moyenne.

Les étudiants ont donc en moyenne mieux réussi l'expression écrite que la grammaire.

▪ **Des écarts de niveau importants entre les étudiants**

Les deux tests montrent que les écarts entre les étudiants sont importants et que leur niveau en orthographe et en grammaire est plutôt hétérogène :

En grammaire : des notes comprises entre 9 et 55

En expression écrite : de 0 à 19 erreurs

▪ **Le niveau d'orthographe**

Les quatre groupes de niveau sont moins bien répartis en expression écrite. On constate deux grandes tendances :

Les bons (45%) et les moyens (42%)

Les plus faibles (13%)

La grande majorité des élèves est donc considéré comme plutôt « bons » en orthographe. Les 13 % restant ont en revanche obtenu un résultat que nous pouvons qualifier d'alarmant.

Les 3 étudiants qui ont fait plus de 23 erreurs devraient faire l'objet d'une attention particulière.

- **Le niveau de grammaire**

La majorité des étudiants se situe autour de la moyenne du test (30 sur 60). Peu d'étudiants ont donc obtenu de très bons résultats.

31 % des étudiants n'ont pas obtenu la moyenne en grammaire, ce qui témoigne de besoins importants en la matière.

1.2 Les résultats obtenus dans les deux tests sont-ils liés ? (Annexe 8)

Nous nous sommes demandé si les résultats du test de grammaire et du test d'orthographe étaient corrélés :

Hypothèse expérimentale 1 : il existe une corrélation entre les résultats des deux tests : plus les étudiants font des erreurs d'orthographe et plus leur résultat au test de grammaire est faible.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le nombre d'erreurs lors de l'expression écrite et le résultat au test de grammaire.

Démarche :

Le logiciel *Statview*⁹ nous permet de procéder à une analyse de corrélations. Il s'agit de tests non paramétriques (car les données sont assez différentes) et appariés car il s'agit des mêmes sujets.

Test r en Z de Fisher :

	Corrélation	Nombre	z	p	95% Inf.	95% Sup.
Résultat au test de grammaire, Total erreur	-,448	78	-4,181	<,0001	-,610	-,251

La corrélation est négative : $r = -0,448$, ce qui signifie que lorsque la note du test de grammaire augmente, le nombre d'erreurs au test d'expression écrite diminue.

Le test de Fisher montre que ce résultat est très significatif ($p < 0,0001$).

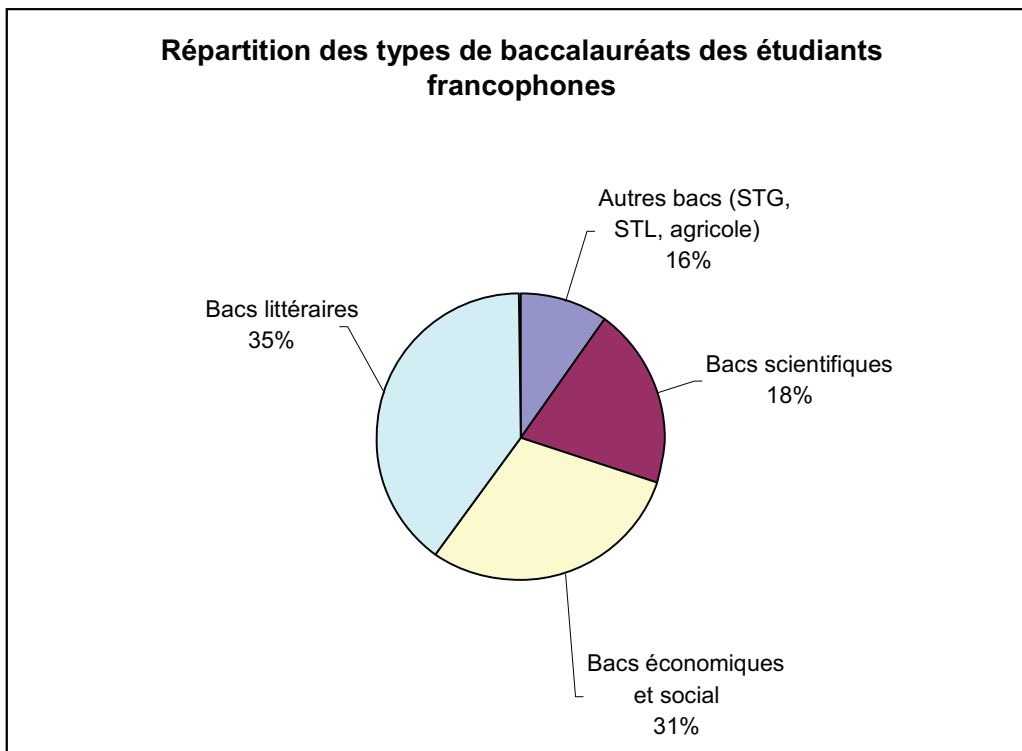
Conclusion : Il y a bien une corrélation entre les deux tests. Ce sont en effet les étudiants qui ont les plus faibles résultats au test de grammaire qui font également le plus d'erreurs d'orthographe.

⁹ Statview est un logiciel de calcul statistique.

Cette corrélation montre que la formation des étudiants contient une double nécessité en orthographe et en grammaire et que ces deux dimensions linguistiques devraient être traitées de front.

1.3 Le profil des étudiants a-t-il une incidence sur leur réussite aux deux tests ?

Nous nous sommes intéressée au parcours scolaire des étudiants, en émettant l'hypothèse que le baccalauréat d'origine avait peut être une influence sur leurs performances en orthographe et en grammaire.



Les étudiants de première année de Sciences du langage en 2010 viennent principalement de séries littéraires et économiques (66 % des étudiants).

Ils sont 84 % à avoir obtenu leur baccalauréat en 2009 ou en 2010.

▪ **Le profil des étudiants qui réussissent au test de grammaire (Annexe 9)**

Pour établir un profil des étudiants qui réussissent le mieux en grammaire, nous nous sommes demandé si le type de baccalauréat avait une influence sur la réussite au test de grammaire.

Hypothèse 1 : le type de baccalauréat a une influence sur la réussite au test de grammaire.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le baccalauréat d'origine et la réussite au test de grammaire.

Démarche :

Nous avons procédé à une analyse de corrélations dans *Statview* entre la variable dépendante qui est le résultat obtenu au test de grammaire et un autre facteur, ici le type de baccalauréat.

Conclusion :

Statview nous donne le résultat (**F = 3,554, ddl = 3, p = 0,183**), ce qui montre que ce test n'est pas significatif. On ne peut donc pas affirmer que le type de baccalauréat a une influence sur les résultats au test de grammaire.

Test PLSD de Fisher pour Résultat au test de grammaire

Effet : Bac

Niveau de significativité : 5 %

	Diff. moy.	Diff. crit.	Valeur p	
1,000, 2,000	,089	5,116	,9724	
1,000, 3,000	-1,464	6,020	,6293	
1,000, 4,000	9,048	6,345	,0058	S
2,000, 3,000	-1,554	6,185	,6182	
2,000, 4,000	8,958	6,502	,0076	S
3,000, 4,000	10,512	7,235	,0050	S

Légende :

1,000 : Bac littéraire
 2,000 : Bac économique et social
 3,000 : Bac scientifique
 4,000 : Autres bac (STG, STL, agricole)

La lecture de ce tableau indiquant les résultats des types de bac entre eux, nous permet néanmoins d'observer qu'un groupe se démarque des autres. En effet, les étudiants qui ont passé un baccalauréat technique ou agricole réussissent moins bien que les étudiants qui ont obtenu un baccalauréat général (L, ES ou S).

▪ **Le profil des étudiants qui réussissent au test d'orthographe (Annexe 10)**

Comme précédemment, nous nous sommes demandées si le type de baccalauréat avait une influence sur les performances orthographiques des étudiants en situation de production d'écrit.

Hypothèse 1 : le type de baccalauréat a une influence sur les performances en orthographe.

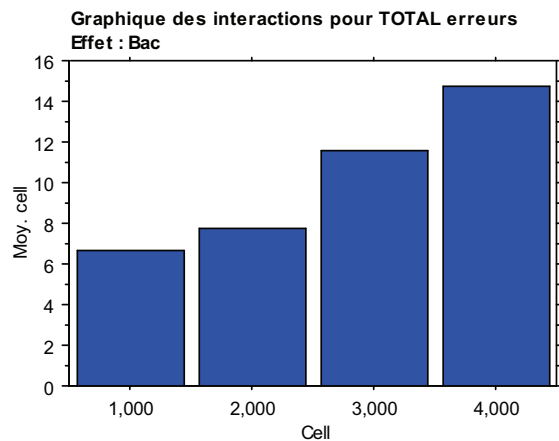
Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le baccalauréat d'origine et les performances en orthographe.

Démarche :

Nous avons procédé à une analyse de corrélation dans *Statview* entre la variable dépendante qui est le nombre d'erreurs en expression écrite et un autre facteur, ici le type de baccalauréat.

Conclusion :

Statview nous donne le résultat (**F = 8,123, ddl = 3, p < 0,001**), qui nous indique qu'il y a bien une corrélation entre le type de baccalauréat et les performances orthographiques en expression écrite.



Test PLSD de Fisher pour TOTAL erreurs
Effet : Bac
Niveau de significativité : 5 %

	Diff. moy.	Diff. crit.	Valeur p	
1,000, 2,000	-1,113	2,914	,4491	
1,000, 3,000	-4,893	3,429	,0058	S
1,000, 4,000	-8,071	3,615	<,0001	S
2,000, 3,000	-3,780	3,523	,0359	S
2,000, 4,000	-6,958	3,704	,0004	S
3,000, 4,000	-3,179	4,121	,1286	

Légende :

- 1,000 : Bac littéraire
- 2,000 : Bac économique et social
- 3,000 : Bac scientifique
- 4,000 : Autres bac (STG, STL, agricole)

Ces deux tableaux montrent qu'il y a une différence significative de performances entre les bacs littéraires ou économiques et les bacs scientifiques ou les autres bacs.

Parmi les baccalauréats généraux, nous pouvons voir que les étudiants qui ont un bac scientifique réussissent moins bien en orthographe que les étudiants qui ont un bac littéraire ou économique.

Les performances des étudiants sont donc corrélées à leur baccalauréat d'origine. Les bacs techniques et agricoles se singularisent dans les deux tests : ils font significativement plus d'erreurs de grammaire et d'orthographe que les autres. Les étudiants qui ont un baccalauréat

scientifique, à l'instar des idées reçues, ne sont pas meilleurs que les autres en grammaire et sont même un peu moins bons en orthographe.

Les meilleures copies en expression écrite

Nous avons détaillé les erreurs commises par les étudiants qui ont obtenus les meilleurs résultats en expression écrite. L'objectif était de :

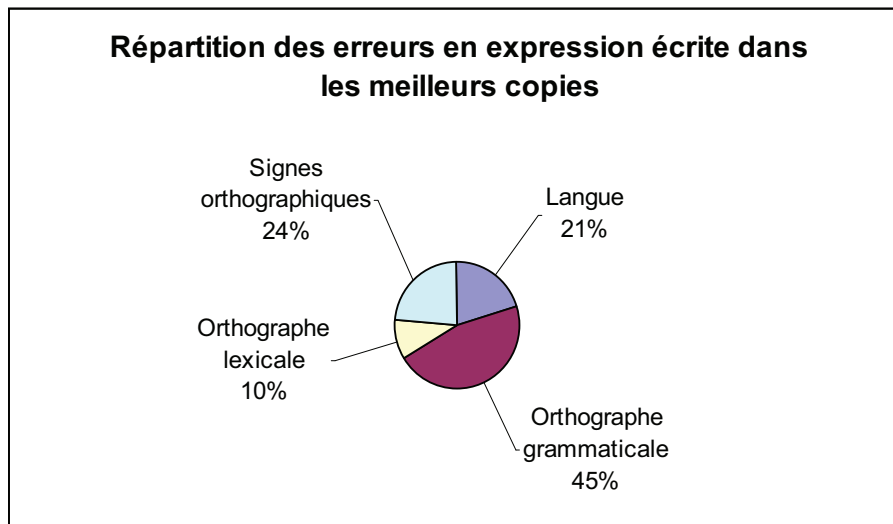
- visualiser le type d'erreurs et la récurrence de ces erreurs parmi les meilleurs étudiants.
- dégager les zones de fragilité en matière d'orthographe, qui seront à travailler en priorité.

Présentation des meilleures copies

16 étudiants ont fait entre 0 et 3 erreurs en orthographe, soit 20 % des étudiants :

- Sans faute : 2 étudiants
- 1 erreur : 2 étudiants
- 2 erreurs : 5 étudiants
- 3 erreurs : 7 étudiants

Détail des erreurs



Les meilleures copies (voir détail en annexe 11), présentent surtout des erreurs en orthographe grammaticale où l'accord en nombre a particulièrement posé problème.

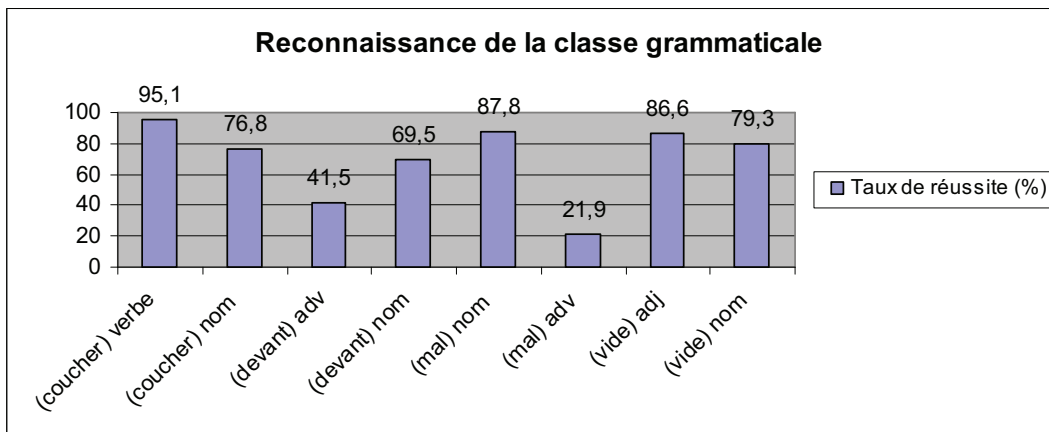
Ce sont ensuite les erreurs de langue qui sont les plus importantes, notamment dans l'utilisation du lexique. En ce qui concerne les signes orthographiques, nous ne retiendrons que les erreurs sur les accents aigus. Le profil de ces étudiants est plutôt littéraire puisque 11 d'entre eux ont passé un baccalauréat littéraire.

2. Le test de grammaire

Les résultats du test de grammaire ont été traités par Franck Tiret, à l'Université Stendhal (Grenoble III). Nous allons présenter et commenter les tableaux qu'il a établis :

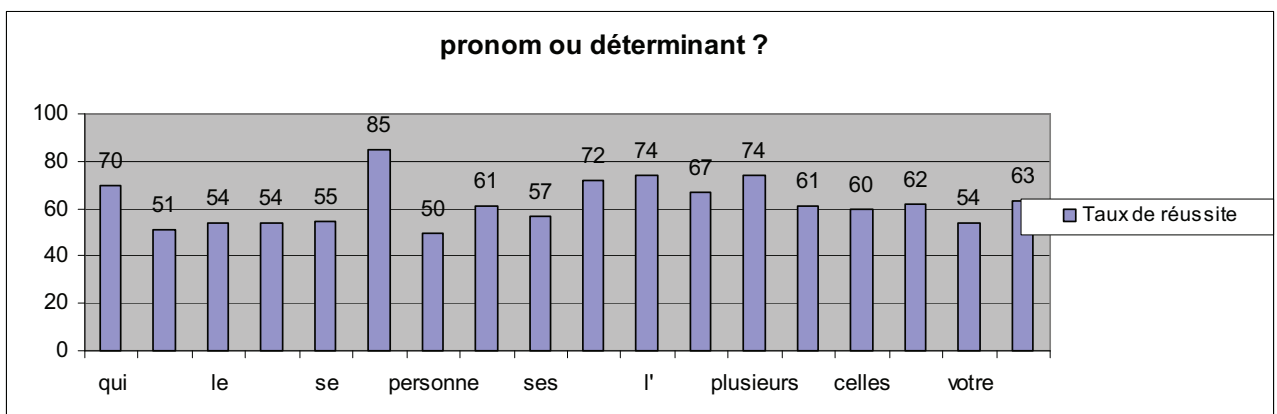
▪ Les questions sur les classes grammaticales

Les étudiants devaient donner la classe grammaticale de 8 mots :



Les étudiants ont eu dans l'ensemble plus de difficultés à distinguer les adverbes. Ils ont en revanche très bien reconnu le verbe. Ils ont réussi 69,8 % des questions.

Ils devaient ensuite déterminer, sur 18 mots, s'il s'agissait de pronoms ou de déterminants :

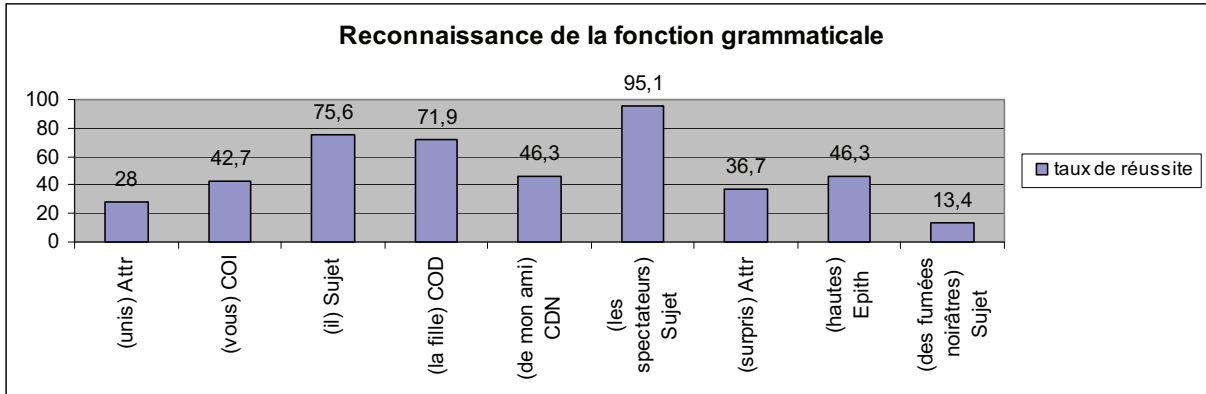


Les étudiants ont réussi 62% de ce test. Dans la reconnaissance des classes grammaticales, c'est la distinction entre pronoms et déterminants que les étudiants ont le moins bien réussi.

Les étudiants ont réussi 66 % des questions sur les classes grammaticales.

▪ Les fonctions grammaticales

Les étudiants devaient donner la fonction grammaticale de 9 mots :

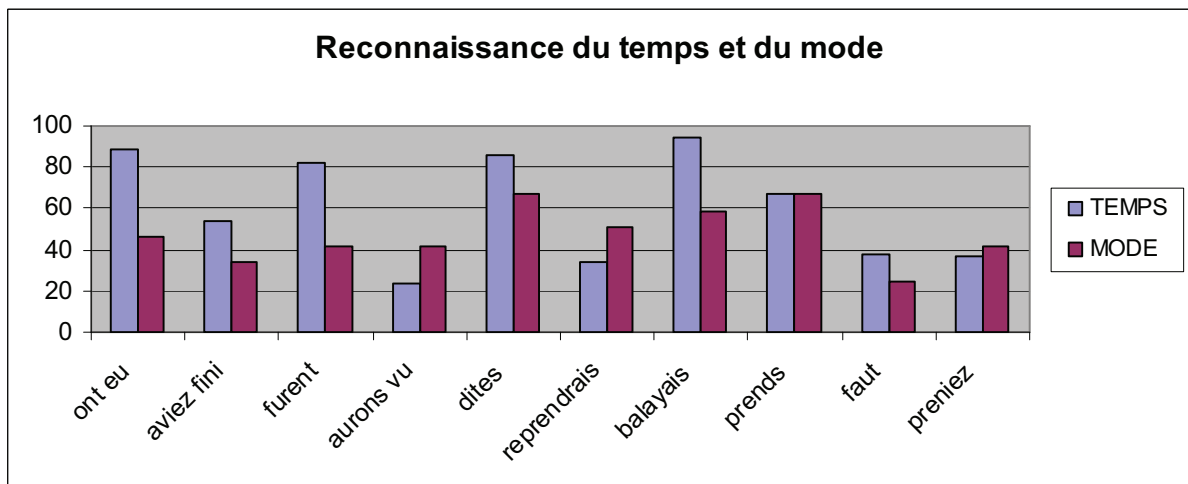


Nous ne pouvons pas estimer que les étudiants ont mieux reconnu une fonction plutôt qu'une autre. La fonction sujet paraît la mieux maîtrisée mais lorsque le sujet se trouve dans une phrase complexe, alors ils ne sont que 13,4% à le repérer.

Les étudiants ont réussi 62% de ce test.

▪ Morphologie verbale et emploi des temps

Les étudiants devaient donner le temps et le mode de 9 formes verbales :



Les étudiants ont fait moins d'erreurs sur la reconnaissance des temps que sur la reconnaissance du mode. Lorsqu'on regarde le détail des réponses fournies par les étudiants, on

constate que souvent, ils n'ont pas répondu à la question du mode, alors qu'ils ont correctement donné le temps. Ils ont reconnu 67 % des temps et 52,5 % des modes, soit 60% de bonnes réponses à l'exercice.

Conclusion

C'est la morphologie verbale qui a causé le plus de difficultés aux étudiants, suivie de la reconnaissance des fonctions puis des classes grammaticales.

Les meilleures copies en grammaire

Nous avons détaillé les erreurs commises par les étudiants qui ont obtenu les meilleurs résultats au test de grammaire. L'objectif était de comparer le type d'erreurs commises par ce groupe afin d'évaluer leur récurrence et de dégager les points qui posent particulièrement problème aux étudiants ayant le mieux réussi en grammaire.

Présentation des meilleures copies

Trois étudiants ont obtenu une note excellente au test de grammaire, avec un résultat supérieur à 50 / 60, soit seulement 4% des étudiants.

- **Etudiant 44 : 55 sur 60**

Profil (bac S, 3 erreurs en orthographe)

Morphologie verbale : 1 erreur de mode

- **Etudiant 32 : 54 / 60**

Profil (Bac L, sans erreur au test d'orthographe)

Classes grammaticales : 3 erreurs sur la distinction des pronoms et des déterminants

Fonctions grammaticales : 1 erreur

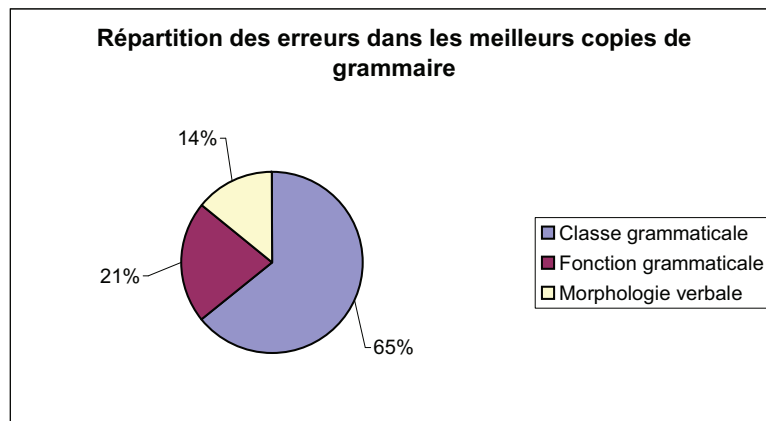
Morphologie verbale : 1 erreur de temps

- **Etudiant 23 : 52,5/60**

Profil (Bac ES, 6 erreurs en orthographe)

Classes grammaticales : 6 erreurs sur la distinction des pronoms et des déterminants

Fonctions grammaticales : 2 erreurs



Les résultats montrent qu'à l'inverse de la majorité des étudiants qui ont passé ce test, c'est la reconnaissance des classes grammaticales et plus précisément la distinction des pronoms et des déterminants qui a posé problème aux étudiants qui ont obtenu les meilleurs résultats au test de grammaire. La morphologie verbale a généré très peu d'erreurs.

Nous ne pouvons pas établir de statistiques sur le profil de ces étudiants car ils sont trop peu nombreux mais nous pouvons noter que ces trois étudiants ont bien réussi en orthographe. L'un d'entre eux n'a commis aucune erreur d'orthographe en expression écrite.

Ce résultat, comparé à celui des autres étudiants, montre la grande hétérogénéité des compétences entre les très bons étudiants et les autres. Ce constat confirme la nécessité de cibler les besoins du public pour créer des groupes de niveau qui rendent compte de l'hétérogénéité que l'étiquette « remise à niveau » ne sous-entend pas.

Synthèse

Les étudiants ont en moyenne mieux réussi en orthographe qu'en grammaire. Il y a en revanche de grands écarts de niveaux en orthographe : si la majorité a bien réussi, certains étudiants ont un niveau très faible. En grammaire, les étudiants ont un niveau plus homogène. Peu d'étudiants ont obtenu de très bons résultats en grammaire mais la majorité se situe autour de la moyenne.

Les résultats montrent une corrélation entre les deux tests : ce sont les étudiants qui ont le plus faible résultat au test de grammaire qui font également le plus de fautes d'orthographe. Les

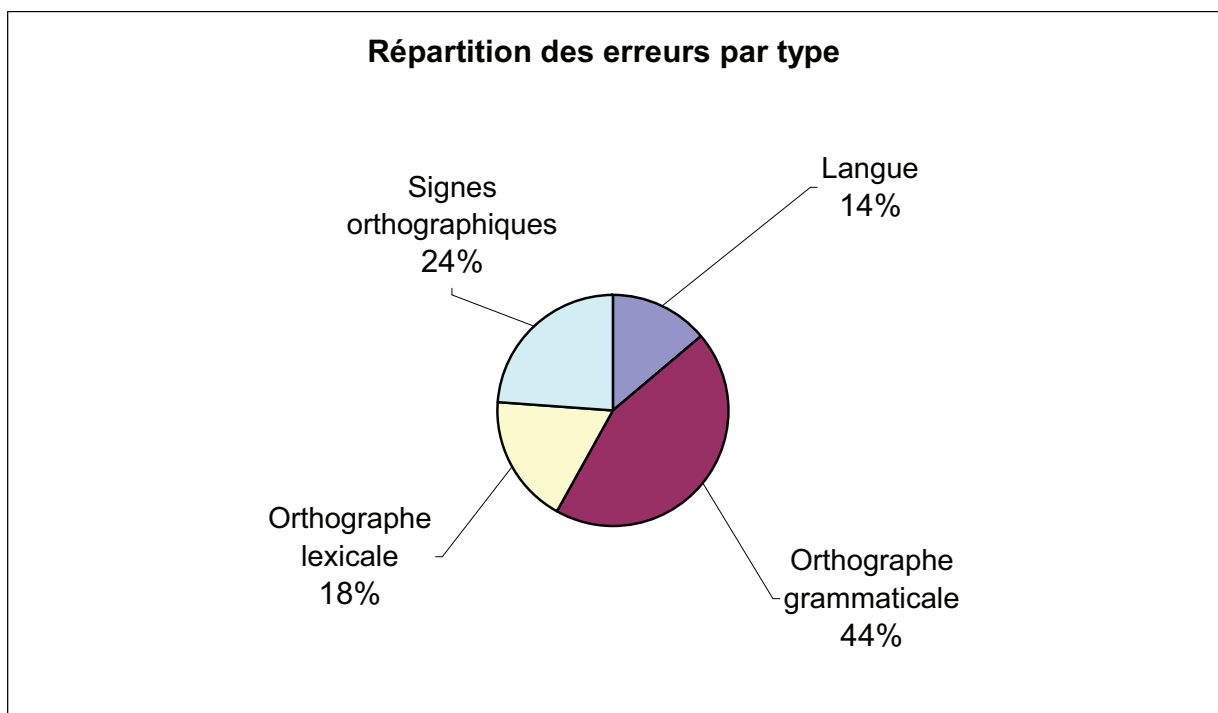
performances des étudiants sont également corrélées à leur baccalauréat d'origine. Les étudiants qui ont un bac littéraire ou économique réussissent mieux que les autres en orthographe et les bacs techniques et agricoles se singularisent dans les deux tests : ils font significativement plus d'erreurs de grammaire et d'orthographe.

Chapitre 2 : La situation de production d'écrit

Nous allons détailler les erreurs commises par les étudiants lors de l'expression écrite.

1. Présentation générale des erreurs

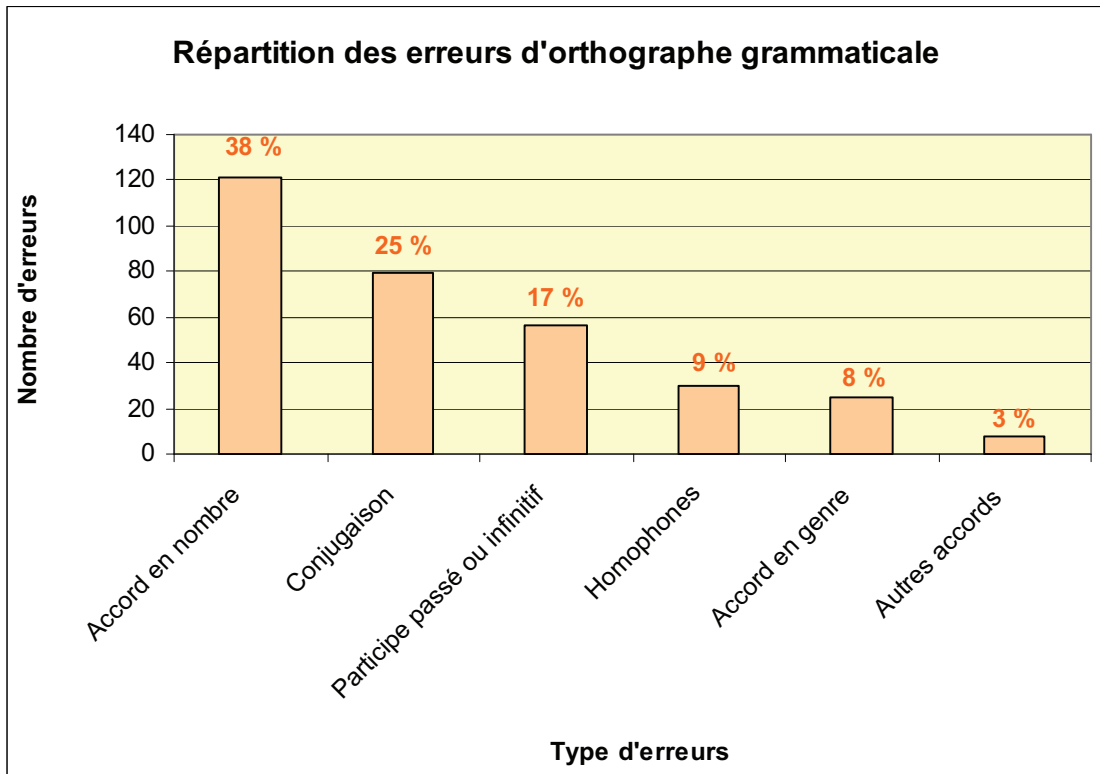
1.1 L'orthographe grammaticale, source principale d'erreurs en expression écrite



L'orthographe grammaticale a été la première source d'erreurs lors de l'activité de production écrite. Les erreurs les plus gênantes pour la compréhension, que nous avons appelées « erreurs de langue », sont les moins représentées.

Détail des erreurs d'orthographe grammaticale

Le détail des erreurs d'orthographe grammaticale nous permet de dégager trois zones principales de fragilité dans ce domaine : l'accord en nombre, la conjugaison et l'accord du participe passé.

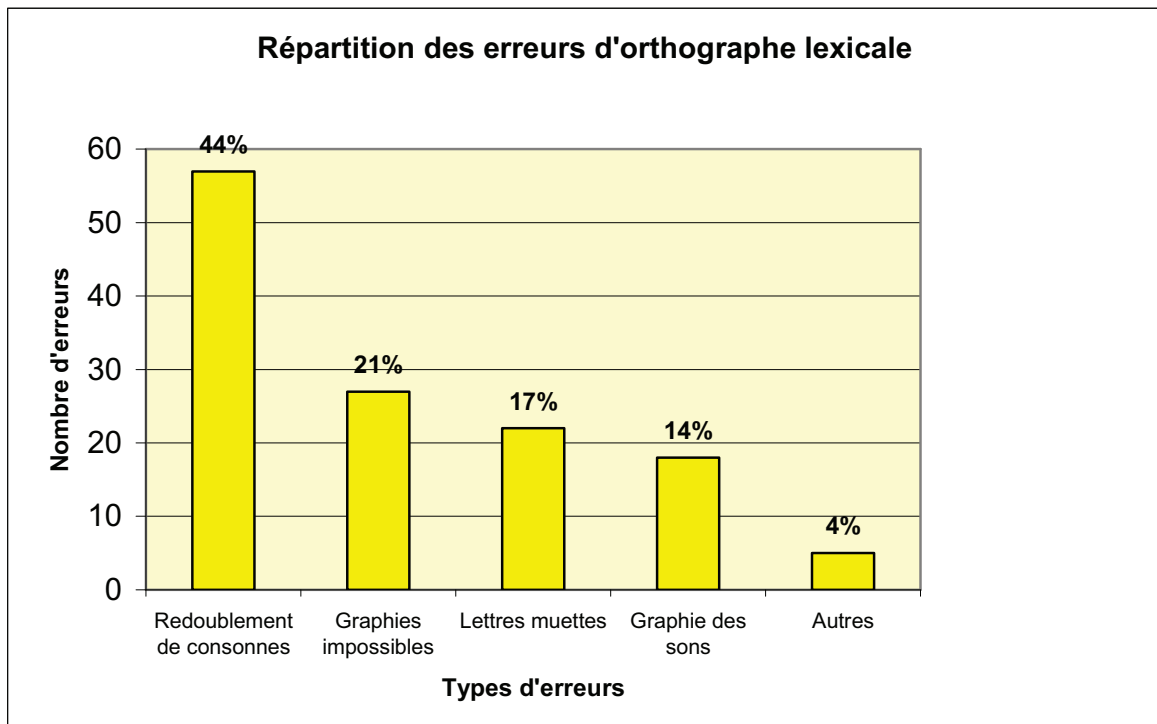


L'accord en nombre, la conjugaison et l'accord du participe passé ont généré 80 % des erreurs commises par les étudiants lors de l'expression écrite. Nous pouvons considérer ces trois domaines de l'orthographe grammaticale comme une priorité dans la remise à niveau des étudiants en orthographe.

1.2 L'orthographe lexicale, une source hétérogène d'erreurs

L'orthographe lexicale représente 18% des erreurs commises par les étudiants lors de l'expression écrite.

Le graphique ci-dessous montre que le type d'erreurs lexicales est très varié :



Ce sont les redoublements de consonnes qui génèrent le plus d'erreurs en orthographe lexicale, puis les différentes graphies et les lettres muettes.

2. Des besoins communs en orthographe et en grammaire

2.1 La grammaire, première source de difficultés

La conjugaison

Les deux tests montrent que les étudiants éprouvent des difficultés en conjugaison. Dans le test de grammaire, les étudiants ont fait beaucoup d'erreurs sur la reconnaissance des temps et des modes. En expression écrite, c'est la construction du passé-simple et la concordance des temps qui a généré le plus d'erreurs de conjugaison.

Dans les programmes de 2002, nous avons vu que l'apprentissage des temps de l'indicatif et du subjonctif s'effectuait au cycle des approfondissements, à partir de l'âge de 8 ans. Les élèves apprennent également à utiliser les temps verbaux du passé dans la narration. Au collège, ces apprentissages sont renforcés et approfondis avec l'acquisition de la valeur des modes à partir de la 5^{ème}.

Les classes et les fonctions grammaticales

L'identification des classes grammaticales a généré de nombreuses erreurs et a même représenté la plus grande source d'erreurs chez les meilleurs étudiants. L'exercice sur la distinction entre pronoms et déterminants a été particulièrement mal réussi.

L'apprentissage des classes et des fonctions se fait surtout au collège. La distinction entre pronoms et déterminants est étudiée plus particulièrement en classe de 4^{ème}.

Le participe passé

En expression écrite, certains étudiants ont confondu le participe passé et l'infinitif. La majorité des erreurs était cependant liée aux règles d'accord du participe passé. Les programmes scolaires ont repoussé cet enseignement au collège. Les élèves étudient désormais les cas simples d'accord du participe passé avec « être » et « avoir » en classe de 6^{ème}, puis les cas complexes en 5^{ème} et en 4^{ème}. En 3^{ème}, les apprentissages sont consolidés et approfondis avec l'enseignement de l'accord des participes passés suivis d'un infinitif ou d'un verbe pronominal.

En première année de licence, les étudiants continuent de commettre un nombre non négligeable d'erreurs et de confusions dans trois domaines principaux : la conjugaison, l'accord des participes passés et la reconnaissance des classes et des fonctions grammaticales. Tous ces savoirs ont été enseignés au collège, mais ils n'ont pas été revus depuis. Les étudiants de première année de licence semblent donc avoir surtout besoin d'une remise à jour de ces connaissances, un rafraîchissement de toutes ces règles qui n'ont pas été pratiquées depuis longtemps.

Les erreurs sur les accords et les homophones grammaticaux: inattention ou manque de connaissance ?

Dans la production écrite, ce sont les accords en nombre que les étudiants ont le moins bien réussi. Les erreurs sont variées, elles concernent l'accord du nom, de l'adjectif mais également l'accord du verbe avec son sujet.

Les accords sont étudiés depuis le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école primaire et ils font l'objet d'un apprentissage jusqu'en fin de collège avec l'acquisition des accords les plus complexes en classe de 3^{ème}. L'accord en nombre résiste donc longtemps dans l'apprentissage de l'orthographe.

Les étudiants ont également commis quelques erreurs sur le genre et sur les homophones grammaticaux. Ces derniers sont étudiés à partir du cycle des approfondissements pour les cas simples et ils font ensuite l'objet d'un apprentissage systématique dans toutes les classes du collège.

Tous les étudiants francophones ont donc reçu les enseignements nécessaires pour éviter les erreurs sur les accords et sur les homophones grammaticaux. Si ces erreurs subsistent, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit plutôt d'un manque d'attention que d'un manque de connaissances. Lors de l'activité de production écrite, ces zones de fragilité que représentent les accords et les homophones grammaticaux ne font pas l'objet d'une attention et d'une réflexion suffisante.

2.2 Les erreurs d'orthographe lexicale, un manque de connaissances ?

Les erreurs d'orthographe lexicale sont très diverses dans les copies des étudiants :

Le redoublement des consonnes

Le redoublement des consonnes a représenté la principale source d'erreur en orthographe lexicale lors de l'expression écrite. Cette difficulté est probablement liée au fait que seul le redoublement des consonnes nasales -n et -m peut être rationalisé¹⁰.

Les lettres muettes

Les lettres muettes sont très nombreuses en français. Certaines peuvent être retrouvées en mettant le mot au féminin, mais la plupart sont arbitraires et doivent faire l'objet d'un apprentissage.

Dans les productions des étudiants, les erreurs sur les lettres muettes concernent presque autant de lettres ajoutées que de lettres oubliées (sur 21 erreurs, 9 lettres ajoutées inutilement et 11 oubliées). La nature des mots erronés est très variée : noms, prépositions, adverbes, adjectifs ou verbes. Seule une erreur revient dans trois copies : **malgrés pour malgré*.

¹⁰ Les graphies -m- et -n- ne redoublent qu'après a, o et e lorsque ce dernier se prononce [ɛ] comme dans « benne » ou [a] comme dans « femme ». Exception : « tunnel »

Les différentes graphies des sons

Lorsqu'un son dispose de plusieurs graphies possibles, le scripteur doit faire un choix. Ce type d'erreur provient donc d'un mauvais choix de la part de l'étudiant. Dans les copies, nous observons qu'il ne s'agit pas d'erreurs systématiques sur un son particulier, mais de cas isolés.

Les mots composés

Les étudiants ont commis très peu d'erreurs sur les mots composés (3 sur tout le corpus). Lorsqu'ils en ont commis, ils ont à chaque fois oublié le trait d'union. Le mot n'a donc pas été identifié comme un mot composé. Un étudiant a également commis une erreur d'accord qui montre qu'il n'a pas appliqué la règle de construction des mots composés (*un pare choc pour pare-chocs).

Ce faible nombre d'erreurs est à relativiser, car seuls 7 mots composés ont été utilisés par les étudiants. Ainsi, dans leurs productions écrites les étudiants ont mal orthographié 3 mots composés sur les 7 mots composés utilisés. Ils n'ont donc pas été très performants pour orthographier les mots composés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les approximations que nous avons observé dans l'écriture des mots composés proviennent peut-être de confusions liées aux rectifications orthographiques, que les étudiants ont plus ou moins appliquées. N'ayant pas interrogé les étudiants concernés, nous ne savons pas s'ils orthographient en tenant compte des rectifications.

Les graphies impossibles : des erreurs d'inattention ?

Nous avons compté des erreurs de graphies impossibles lorsque l'orthographe choisie ne correspondait pas avec la forme phonique du mot. Nous avons par exemple noté plusieurs erreurs de confusion entre *-euil* et *-eil*. Si le mot erroné était correctement relu, c'est à dire en fonction de sa forme graphique réelle et non pas de la forme phonique attendue, ce type d'erreurs ne devrait pas subsister.

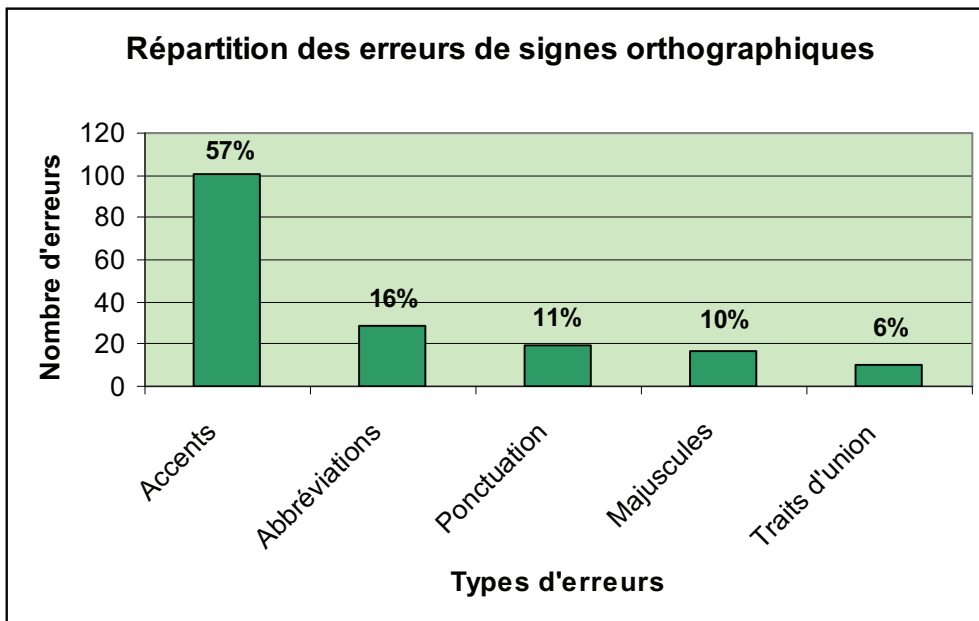
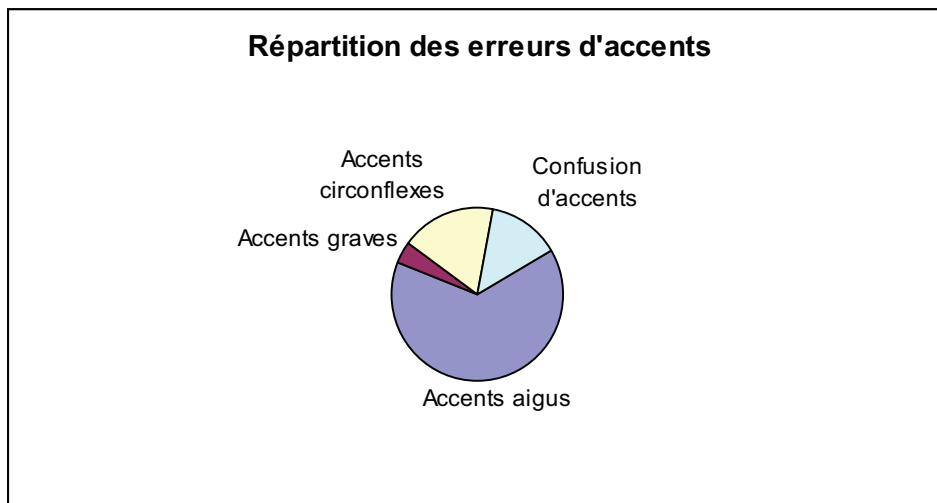
Nous avons relevé quelques tendances parmi les erreurs d'orthographe lexicale commises par les étudiants en expression écrite. Ces erreurs récurrentes font partie des difficultés orthographiques du français, comme les redoublements de consonnes.

Il existe néanmoins une grande hétérogénéité des erreurs observables dans le corpus, montrant ainsi que chaque étudiant possède ses propres zones de fragilité en orthographe lexicale.

Le contexte de production de ces erreurs tend à renforcer l'hypothèse d'un manque d'attention pour certains et d'un manque de connaissances orthographiques pour d'autres.

2.3 Les signes orthographiques : des règles méconnues

Les signes orthographiques ont été la source de nombreuses erreurs chez les étudiants. Certaines erreurs sont gênantes pour la compréhension, ce qui nécessite de faire le bilan de ce type d'erreurs.



Les signes associés à la prononciation, tels que les accents aigus ou graves, comportent de nombreuses d'erreurs. Le plus souvent, ils ont été omis ou neutralisés par les étudiants. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour expliquer ce type d'erreurs. L'étudiant a pu hésiter sur la catégorisation de phonèmes : [e] vs [è], ou alors il n'a pas jugé important de les distinguer.

Ainsi, nous nous sommes demandé si le non respect des signes pouvait être considéré comme un indicateur de faiblesse en orthographe. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons vérifié s'il existait des corrélations entre le nombre d'erreurs de signes orthographiques et les performances au test d'orthographe :

▪ **Y a-t-il une corrélation entre les élèves qui font des erreurs de signes orthographiques et le résultat au test d'orthographe ?**

Nous avons cherché à savoir si les étudiants qui font des erreurs sur les signes orthographiques sont aussi ceux qui commettent le plus d'erreurs d'orthographe en situation de production d'écrit.

Hypothèse expérimentale 1 : il y a une corrélation entre le nombre d'erreurs en orthographe et le non respect des signes orthographiques.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le nombre d'erreurs d'orthographe lors de l'expression écrite et le non respect des signes orthographiques.

Démarche :

Nous ne pouvons pas effectuer d'analyse de corrélations dans *Statview* car les résultats n'étaient pas significatifs du fait de la trop grande dispersion des performances des étudiants dans le respect des signes orthographiques. Nous avons plutôt détaillé les résultats des étudiants :

▪ Certains étudiants n'ont commis aucune erreur de signes orthographiques, mais ont fait un nombre d'erreurs très différent au test d'orthographe. Exemple :

- Etudiant 43 : 14 autres erreurs
- Etudiant 42 : 2 autres erreurs

▪ Les étudiants qui ont commis un nombre d'erreurs de signes orthographiques significatif (> à 5 erreurs) ont commis un nombre d'erreurs hétérogènes dans les autres domaines de l'orthographe. Exemple :

- Etudiant 48 : 1 autre erreur
- Etudiant 80 : 10 autres erreurs

Conclusion : Il n'y a pas de corrélation entre le nombre d'erreurs de signes orthographiques et les performances en orthographe.

Le non respect des signes orthographiques ne peut pas être considéré comme un indicateur de faiblesse en orthographe.

Chapitre 3 : Les difficultés orthographiques alarmantes

1. Déterminer l'importance des erreurs

Nous avons estimé que deux facteurs pouvaient nous permettre de déterminer la gravité des erreurs commises par les étudiants :

La fréquence des erreurs

La récurrence d'un même type d'erreur peut être le révélateur d'une lacune dans le domaine. Par exemple, une ou deux erreurs d'accord sur une copie peuvent provenir d'un manque d'attention, mais si la quantité est importante, alors nous pouvons considérer que l'étudiant a de sérieuses difficultés dans ce domaine.

Le nombre total d'erreurs sur le test est également un indicateur de faiblesse. Dans le test d'orthographe, les étudiants qui ont commis plus de 20 erreurs ont fait en moyenne une erreur à chaque ligne. Si ces étudiants ont commis peu d'erreurs dans chaque domaine, ils en ont en revanche fait dans tous les domaines.

Les erreurs qui troublent la compréhension

Un autre indicateur lié à la compréhension peut nous permettre de détecter un étudiant en difficulté. Certaines erreurs compromettent la bonne compréhension du texte par le lecteur. Une mauvaise utilisation de la ponctuation et de la syntaxe gênera la compréhension globale du texte. Des erreurs sur les homophones ou une mauvaise utilisation du lexique créeront en revanche des ambiguïtés dans l'interprétation.

2. Les erreurs de syntaxe lors de l'expression écrite

Nous avons observé plus attentivement les résultats des étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe lors de l'expression écrite.

Nous ne nous attendions pas à trouver des erreurs de syntaxe dans un exercice d'expression écrite comportant des consignes aussi simples. Il ne s'agissait pas d'un commentaire littéraire nécessitant un développant complexe, mais d'un court écrit sur un sujet des plus communs. Nous nous sommes donc interrogée sur le profil des étudiants qui avaient commis des erreurs de syntaxe et avons cherché à savoir si ces étudiants faisaient les mêmes erreurs en orthographe.

Nous n'avons pas pu effectuer d'analyse de corrélations dans *Statview* pour établir des liens entre les erreurs de syntaxe et les autres résultats car une telle analyse n'aurait pas été significative, du fait de la trop grande dispersion des performances des étudiants sur cette question.

Nous avons en revanche dressé un tableau (annexe 12) qui récapitule les résultats des étudiants qui n'ont pas respecté la syntaxe :

- **Les étudiants qui font des erreurs de syntaxe, font-ils plus d'erreurs dans un domaine particulier ? (Langue, grammaire, lexique, signes)**

Les étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe ont obtenu une moyenne de 29 sur 60 au test de grammaire, ce qui est inférieur à la moyenne globale de 33 sur 60 obtenue par l'ensemble des étudiants sur ce test. Ils ont également fait un nombre moyen d'erreurs en orthographe plus élevé que la moyenne globale des étudiants : 13,9 erreurs en moyenne contre 9 pour la promotion entière.

Parmi les 15 étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe en production écrite, 11 ont plus particulièrement fait des erreurs en orthographe grammaticale.

Conclusion :

Les étudiants qui commettent des erreurs de syntaxe paraissent éprouver davantage de difficultés en grammaire.

Comme la syntaxe affecte la compréhension, nous avons émis l'hypothèse que les étudiants qui avaient des difficultés dans ce domaine devaient probablement éprouver des difficultés à utiliser la ponctuation. Nous nous sommes alors demandé si les étudiants qui font des erreurs de syntaxe sont aussi ceux qui n'ont pas respecté la ponctuation en situation de production d'écrit.

- **Les étudiants qui ont fait des erreurs de syntaxe, ont-ils également fait des erreurs de ponctuation ?**

Hypothèse expérimentale 1 : lorsque les étudiants n'ont pas respecté la syntaxe, alors ils n'ont pas respecté la ponctuation.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le non respect de la syntaxe et le non respect de la ponctuation.

Conclusion :

Sur les 15 étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe, 11 n'ont pas respecté la ponctuation, soit 73 % d'entre eux. Nous pouvons conclure que les erreurs de syntaxe impliquent souvent des erreurs de ponctuation qui affectent la compréhension.

Nous avons vu qu'une mauvaise utilisation de la syntaxe et de la ponctuation crée des ambiguïtés et affecte la lisibilité du texte. C'est pour cela que les étudiants qui maîtrisent mal la syntaxe, ont également des difficultés à utiliser correctement la ponctuation. Les étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe devraient donc plus particulièrement réviser les règles de construction de la phrase et les règles qui régissent l'usage de la virgule.

3. La majorité des étudiants de première année de Sciences du Langage sont en difficultés en grammaire et en orthographe

3.1 Des difficultés qui proviennent de facteurs différents

En nous basant sur les différents résultats de l'enquête et sur les facteurs qui aggravent les erreurs commises en orthographe, nous avons déterminé que 54 étudiants, soit 66 % de la promotion, avaient des difficultés en grammaire et/ou en orthographe.

- ***Un nombre très élevé d'erreurs en expression écrite***

Quatre étudiants ont commis plus de 20 erreurs en expression écrite :

- Etudiant 64 : 21 erreurs
- Etudiants 11 et 70 : 23 erreurs
- Etudiant 56 : 29 erreurs

- ***De nombreuses erreurs sur un point précis de la langue, de l'orthographe grammaticale ou de l'orthographe lexicale (Annexe 13)***

Langue :

4 étudiants ont fait plus de 4 erreurs en langue (mauvaise utilisation du lexique).

Grammaire :

39 étudiants ont fait plus de 4 erreurs d'orthographe grammaticale (conjugaison, accords des participes passés et accords en nombre).

Lexique :

10 étudiants ont fait entre 4 et 8 erreurs d'orthographe lexicale (graphies impossibles, redoublement de consonnes).

- ***Des erreurs de syntaxe***

15 étudiants ont commis des erreurs de syntaxe.

- ***Le non respect de la consigne***

Trois étudiants non pas respecté la consigne lors du travail d'expression écrite sur le premier sujet. Ce sujet contenait plus de directives que le deuxième (voir les sujets dans l'annexe 1). Ces étudiants n'ont pas respecté le début de l'histoire (étudiant 61), le sujet (étudiant 13 : il n'y a pas de crime) et le déroulement de l'histoire (Etudiant 38 : le crime a déjà été commis).

Ces erreurs montrent que les étudiants n'ont pas été assez attentifs lors de la lecture de la consigne.

Conclusion

Les 42 étudiants concernés par ces différents points seraient donc concernés par une remise à niveau. A ces étudiants, nous avons ajouté les 7 étudiants qui n'ont pas eu de difficultés en orthographe mais qui n'ont pas eu la moyenne au test de grammaire, ainsi que les 5 étudiants étrangers.

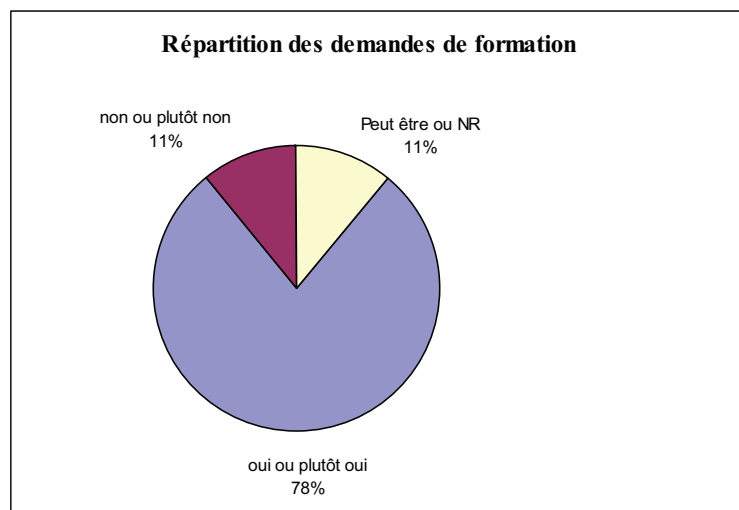
D'après les résultats aux deux tests, il semblerait donc nécessaire que 54 étudiants, soit 66 % de la promotion, suivent une remise à niveau en grammaire et en orthographe.

3.2 Les étudiants face à la formation

▪ Les étudiants sont-ils conscients de leurs difficultés ?

Lors du passage du test, à la rentrée 2010, les étudiants étaient plutôt favorables au suivi d'un cours d'orthographe, puisque 78 % d'entre eux ont répondu oui ou plutôt oui à cette question. Finalement, ce sont 45 étudiants qui ont suivi l'enseignement, soit 55 % de la promotion.

Parmi les 54 étudiants dont nous avons estimé la participation plutôt souhaitable, 45 avaient émis le souhait de suivre le cours d'orthographe. Finalement, 34 d'entre eux se sont inscrits, soit 63 % des étudiants qui ont commis des erreurs graves lors du test.



En se basant sur les premiers souhaits de formation, nous pouvons dire que les étudiants sont plutôt conscients de leurs lacunes en orthographe et en grammaire puisque 78 % de la promotion souhaitait suivre l'enseignement. En revanche, ils ne sont pas très nombreux à estimer qu'une remise à niveau dans ce domaine est indispensable, puisque seulement 63 % des étudiants qui ont des difficultés ont finalement suivi la formation.

▪ Des besoins hétérogènes

Selon les résultats de Franck Tiret, 25 étudiants sont à l'aise ou très à l'aise en orthographe et en grammaire. Parmi eux, 14 étudiants ont choisi de suivre le cours, soit plus de la moitié des très bons élèves.

Ce résultat nous montre la diversité des attentes des étudiants quant à cet enseignement. Si les plus faibles cherchent à combler leurs lacunes, les plus forts en revanche souhaitent renforcer leurs connaissances et s'entraîner.

La création de groupes de niveaux semble donc particulièrement recommandée.

3.3 Les étudiants étrangers en première année de Sciences du langage

L'analyse des copies des étudiants étrangers apporte des informations sur le type d'erreurs qui découle d'une mauvaise connaissance des règles de grammaire et d'orthographe ainsi que d'un manque d'attention. Par rapport aux étudiants qui ont effectué tout leur cursus scolaire en France, les étudiants étrangers disposent de connaissances plus récentes des règles de grammaire et d'orthographe du français. La complexité pour ces étudiants de produire un texte dans une autre langue accroît leur vigilance dans l'activité d'orthographe.

Ainsi, à la différence des étudiants francophones, les étudiants étrangers ont commis très peu d'erreurs d'orthographe grammaticale. Ils ont particulièrement bien réussi les accords. Ils ont en revanche commis beaucoup d'erreurs en langue (syntaxe, utilisation du lexique en contexte), dans l'utilisation des temps du récit et dans le genre des noms.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants non francophones ne font pas partis des étudiants qui ont éprouvé les plus grandes difficultés dans le test de grammaire.

Il semble exister des zones de fragilité dans l'orthographe du français, à l'intérieur desquelles des erreurs surviennent lorsque d'autres facteurs interviennent. La rapidité dans l'activité d'écriture et le manque d'attention dans la tâche d'orthographe sont probablement les premiers facteurs qui font davantage fauter, notamment en orthographe grammaticale. La majorité des étudiants de première année de Sciences du langage n'a donc pas un problème de connaissances, mais d'utilisation de ces connaissances dans un autre contexte.

Le test de grammaire en revanche a plutôt révélé des lacunes, ce qui dans la remise à niveau sera appréhendé de manière différente.

Bilan et perspectives

❖ Intérêts et limites du test

Cette recherche nous a permis de dresser un portrait précis des difficultés des étudiants de première année de licence de Sciences du langage. Le corpus des erreurs constituera une aide précieuse pour la mise en place d'un enseignement de l'orthographe et de la grammaire adapté aux besoins en français écrit des étudiants.

L'utilisation d'une production écrite guidée pour évaluer les compétences en orthographe a eu l'avantage de nous fournir des données qu'une dictée n'aurait pas permis de révéler (syntaxe, ponctuation, choix lexicaux). Nous pouvons estimer que les erreurs rencontrées sont particulièrement significatives, car les étudiants savaient qu'ils passaient un test d'orthographe. Ils ont notamment eu la possibilité de choisir les mots, accords et conjugaisons utilisés, en fonction de leurs compétences.

Le désavantage de ce type de production est aussi lié à cette possibilité de choisir, qui a peut être limité les erreurs de lexique notamment. Ce type de production présente également l'inconvénient de fournir des corpus dont le seul point commun est la consigne : nous comparons des textes différents. Ceux qui n'ont pas fait d'erreurs sur les mots composés sont peut-être ceux qui n'en ont pas utilisés.

Pour réaliser une étude quantitative plus fiable, il aurait fallu calculer le nombre d'erreurs commises dans une sous-catégorie par rapport au nombre de mots utilisés dans cette catégorie. Par exemple, calculer le nombre d'accords en nombre erronés par rapport au nombre d'accords en nombre total de la copie. Ce travail n'a été réalisé que pour les mots composés.

Sur la base du volontariat, les étudiants de première année de Sciences du Langage de l'Université Grenoble 3 ont bénéficié pendant deux semestres, de cours de langue française axés sur l'orthographe et la grammaire. Il serait intéressant d'effectuer un bilan de cet enseignement et recueillir les témoignages des étudiants qui ont participé, pour améliorer la formation.

❖ Constat des difficultés en grammaire et en orthographe chez les étudiants

Comme dans l'enquête de Pach (cité par Fayol, 2008), nous n'avons pas relevé d'erreurs systématiques. D'autres facteurs que le niveau de compétences interviennent donc lors de la survenue d'erreurs dans les copies des étudiants. Ces facteurs sont difficiles à évaluer, mais ils

proviennent très probablement d'une trop grande rapidité dans la tâche de production et d'un manque d'attention lié à une focalisation sur une autre tâche que l'orthographe (invention du récit, respect des consignes).

Lors de l'expression écrite, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ce n'est pas l'orthographe lexicale qui a été la principale source d'erreurs. Dans ce domaine, chaque étudiant semble posséder ses propres zones de fragilité, qui proviennent d'un manque d'attention ou d'un manque de connaissances. En orthographe grammaticale, c'est le manque d'attention et de réflexion qui a fortement pénalisé la plupart des étudiants francophones.

Le test de grammaire en revanche, révèle que les étudiants de première année de licence semblent avoir surtout besoin d'un rafraîchissement de notions grammaticales qui n'ont pas été pratiquées depuis longtemps.

Il paraît essentiel que la remise à niveau des étudiants en orthographe soit effectuée en fonction du niveau de chacun, et qu'elle porte également sur des techniques de réflexion et d'attention. Une révision des règles de grammaire paraît en revanche utile à tous les étudiants. L'étude des copies des étudiants étrangers nous l'a montré : la grammaire doit être revue et pratiquée régulièrement pour rester dans les esprits.

❖ Quelques hypothèses sur l'origine des difficultés : pourquoi les étudiants ont-ils autant de difficultés en orthographe et en grammaire à leur sortie du cursus scolaire ?

Nous avons d'abord émis l'hypothèse que les difficultés des étudiants pouvaient provenir de l'apprentissage réalisé à l'école primaire. Dans ce cas, les difficultés pourraient provenir de la manière d'enseigner ces deux disciplines, du nombre d'heures qui leur sont consacrées ou encore du rapport que les enseignants entretiennent eux-mêmes avec l'orthographe.

Nous ne disposons pas d'éléments précis pour répondre à ces questions, mais les différentes études sur le niveau d'orthographe des élèves (Manesse & Cogis, 2007) ont révélé que le niveau d'orthographe se fixait en fin d'école primaire. Nous avons également constaté dans les programmes du collège et du lycée, que l'apprentissage l'orthographe est intégré dans des situations de productions écrites. Ainsi, après l'école primaire, l'élève n'évoluerait quasiment plus, les nouveaux apprentissages dans le domaine étant fort restreints.

On peut supposer au contraire que les acquis de l'élève, faute de sollicitation, auraient tendance à se détériorer progressivement. A ce propos, dans une idée de répétition, Agnès Millet (1990) compare l'orthographe avec le tonneau des Danaïdes¹¹.

Il peut aussi arriver que certaines règles n'aient pas été correctement apprises à l'école primaire ou au collège. Arrivés à l'âge adulte, ces règles qui ont été mal acquises finissent par créer de véritables lacunes, principalement en orthographe grammaticale. Selon Millet (1990) « Le rejet de l'apprentissage des règles va de pair avec le rejet global de l'école » (Millet, 1990 : 198). Dans ce cas, il paraît nécessaire qu'à l'âge adulte, ces règles soient revues. Peut-être qu'avec plus de maturité et de réflexion, elles seront mieux assimilées. Comme le soulignait Laurent (2009), il ne s'agit pas uniquement de retenir une procédure spécifique pour chaque ambiguïté et d'appliquer des règles, mais d'utiliser un outil mental fiable.

❖ Améliorer le niveau en orthographe d'un adulte : un regard nouveau sur l'orthographe, de sa pratique à son enseignement

Quel que soit le domaine, plus on s'entraîne et plus on devient performant. Ainsi, plus on est soumis à l'obligation orthographique et mieux on est conscient de ses capacités. Dans la vie courante, beaucoup d'adultes sont plutôt en position de lecteur que de scripteur soumis à cette obligation d'orthographier, même si le quotidien permet de s'entraîner au moins de façon minimale. La grammaire en revanche n'est plus du tout pratiquée et progressivement oubliée. C'est ce qui pourrait permettre d'expliquer pourquoi les lacunes sont beaucoup plus importantes en grammaire qu'en orthographe.

L'amélioration du niveau en orthographe et en grammaire des adultes devrait donc proposer à la fois une remise à niveau « technique » en grammaire et dans certains domaines de l'orthographe pour combler les lacunes ainsi que des techniques de relecture et d'auto-correction pour limiter les erreurs d'inattention.

▪ Utiliser l'erreur comme un atout didactique

« [...] en classe, l'étude des erreurs peut servir de point de départ à des activités méthodiques de classements, ou de discussions sur les représentations qui ont conduits aux

¹¹ Dans la mythologie grecque, les Danaïdes sont condamnées à remplir sans fin un tonneau sans fond

formes erronées. De nouvelles voies s'ouvrent à la pédagogie de l'orthographe [...] les erreurs deviennent matière à réflexion en classe. » (Manesse, 2007 : 29). Pour que l'étude des erreurs puisse constituer le point de départ de nouvelles méthodes d'apprentissage, les étudiants devront sortir de l'aspect culpabilisant de l'erreur et du fatalisme lié à leur niveau en orthographe. Millet (1990 : 21) rapporte les propos d'adultes à ce sujet : « J'ai toujours eu zéro à la dictée » Millet (1990) parle également de l'attitude de la consolation qui consiste à se dire que tout le monde fait des erreurs et qu'il est impossible de tout connaître. Ce comportement n'est pas constructif, car il revient à placer l'orthographe comme une instance supérieure dont la maîtrise est inenvisageable. Comme le suggère Laurent (2009), orthographier n'est pas une activité instinctive, mais une discipline mentale qui nécessite de l'attention et un dialogue intérieur. Pour lui, on ne naît pas bon ou mauvais en orthographe.

▪ **Travailler sur l'attention ou la « présence » (Laurent, 2009)**

Dans le corpus des étudiants, nous avons relevé des erreurs d'orthographe grammaticale sur des règles que ces étudiants ne pouvaient ignorer. C'est ce que nous pouvons appeler les « erreurs d'inattention ».

Pour limiter ce genre d'erreurs, Laurent propose aux élèves d'oraliser la démarche qu'ils utilisent pour orthographier : « Qui peut me dire ce qu'il s'est dit pour déterminer l'orthographe de ... » (Laurent, 2009 : 449). L'objectif est d'instaurer un dialogue intérieur qui fait émerger le geste mental nécessaire au bon choix orthographique. Tout comme Laurent (2009), nous partons du principe que les étudiants avaient très souvent la capacité de déterminer la bonne orthographe dans leurs productions écrites, parce qu'ils connaissaient les règles.

Pour Laurent, la réflexion « oblige les élèves à trouver en eux la qualité et le niveau de présence exigés par l'activité d'orthographier » (Laurent, 2009 : 462). Laurent parle de présence pour évoquer l'attention, mais l'objectif reste le même : il s'agit de « concentrer son énergie en un point précis » (Laurent, 2009 : 462). Nous avons en effet remarqué dans notre corpus que les erreurs s'accroissaient à la fin des productions écrites, probablement dû à une baisse de vigilance.

Pour économiser son attention l'étudiant doit connaître ses points faibles et se contraindre à la relecture active de ses propres zones de faiblesse. Pour Laurent (2009), la pratique et l'utilisation d'une bonne technique, permettent de déterminer de plus en plus rapidement la bonne

orthographe. L'étudiant devra néanmoins veiller à ne pas revenir à une écriture réflexe, qui ferait resurgir des erreurs.

▪ **L'auto-correction : intérêts et limites vus par deux auteurs**

Selon Cogis (2007), la relecture représente une technique efficace pour limiter les erreurs d'inattention : « [...] on peut oublier un *s* ou un *e* pour diverses raisons, tout en connaissant parfaitement la règle et les catégories. Ce n'est pas alors la règle qui doit être revue, mais une technique de relecture qui doit être mise au point et pratiquée. » (Cogis, 2007 : 97). Cogis estime donc que la relecture est un moyen d'auto-correction à utiliser lorsque les règles sont connues.

Chervel (2008) est en revanche plus réservé quant aux résultats de l'auto-correction : « Peut-on raisonnablement s'attendre à ce que de nouveaux procédés d'enseignement auxquels aucun maître n'aurait pensé jusqu'à ce jour, aussi bénéfiques soient-ils, à redresser la courbe des performances ? Par exemple, de nouvelles méthodes d'autocorrection par l'élève de ses propres fautes, dont l'utilité n'est par ailleurs pas contestable, sont-elles à la hauteur de l'enjeu ? » (Chervel, 2008 : 69). Chervel estime que les nouvelles démarches didactiques qui visent à améliorer les performances des élèves en orthographe et en grammaire, dont les méthodes d'auto-correction, ne sont pas à la hauteur des difficultés que les élèves rencontrent dans ces deux disciplines et ne constituent pas une solution suffisante.

❖ **Un nouveau regard sur la langue**

Cette enquête avait pour objectif de servir de support pour concevoir, à terme, une démarche pédagogique qui corresponde aux besoins des étudiants. D'après les conclusions que nous avons tiré, cette démarche devra donc être axée sur la prise de conscience des difficultés en utilisant l'erreur, la motivation, la mise en confiance et d'autres démarches didactiques comme l'auto-correction et l'attention.

Cette démarche veillera également à développer la conscience métalinguistique des étudiants, à travers l'analyse linguistique de la langue dans des domaines tels que l'étymologie, la morphosyntaxe ou la linguistique historique.

BIBLIOGRAPHIE

Biedermann-Pasques, L. (2006). Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 1, 9-29.

Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.

Fayol, M., & Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.

Gérard, C.L. (2007). *L'enfant dysphasique : évaluation et rééducation*. Paris : De Boeck Université.

Laurent, M. (2009). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison (vol. 2)*. Besançon : Une éducation pour demain.

Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Millet, A., Lucci, V., & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Les programmes scolaires :

▪ Ecole primaire

Bregeon, J.L. Arrêtés du 7 juillet 1978 : horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire. Récupéré le 2 mai 2011 du site personnel de Bregeon J.L : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1978.pdf

Formapex. Arrêté du 18 mars 1977 : horaires, objectifs et programmes du cycle préparatoire. Récupéré le 2 mai 2011 du site Formapex : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1977_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=757a270b2181b10edb18979ef4c58820

Formapex. Arrêtés du 16 et du 18 juillet 1980 : Horaires, objectifs et programmes du cycle moyen. Récupéré le 2 mai 2011 du site Formapex : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=757a270b2181b10edb18979ef4c58820

Formapex. Arrêtés du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985 : programmes et instructions pour l'école élémentaire. Récupéré le 2 mai 2011 du site Formapex : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=757a270b2181b10edb18979ef4c58820

Formapex. Arrêtés du 22 février 1995 : les programmes de l'école primaire. Récupéré le 2 mai 2011 du site Formapex :

http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=757a270b2181b10edb18979ef4c58820

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (10 avril 2006). Journal Officiel du 9 février 2002 : organisation des enseignements dans les classes de sixième de collège. Récupéré le 2 mai 2011 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200055A.htm>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (10 avril 2006). Journal Officiel du 10 février 2002 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Récupéré le 2 mai 2011 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

Textes et rapports officiels. (11 avril 97). Instructions officielles du 2 août 1882 : écoles primaires publiques. Récupéré le 2 mai 2011 du site de Samuel Huet : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html>

Textes et rapports officiels. (11 avril 97). Instructions officielles du 20 juin 1923 : écoles primaires publiques. Récupéré le 2 mai 2011 du site de Samuel Huet : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html>

▪ Collège

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (10 avril 2006). Journal Officiel du 9 février 2002 : organisation des enseignements dans les classes de sixième de collège. Récupéré le 2 mai 2011 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200055A.htm>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (5 avril 2011). Les programmes au collège. Récupéré le 2 mai 2011 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Fran%C3%A7ais>

▪ Lycée

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (5 avril 2011). Programmes du lycée. Récupéré le 2 mai 2011 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : <http://www.eduscol.education.fr/cid45676/programmes-lycee.html>

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Programmes et accompagnements : programmes de français pour les classes de seconde et première voies générale et technologique et de littérature classe terminale série littéraire*. Chasseneuil-du-Poitou : CNDP.

▪ **Plan réussite en licence :**

Agence de mutualisation des universités et établissements. (14 février 2007). *Réussir en licence : le plan d'action du ministère*. Récupéré le 15 janvier 2011 du site de l'AMUE : <http://www.amue.fr/presentation/articles/article/reussir-en-licence-le-plan-daction-du-ministere/>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence : Document d'orientation*. Récupéré le 15 janvier 2011 du site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Communiqués/01/8/orientationlicence_21018.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (24 février 2011). *Plan pour la réussite en licence*. Récupéré le 15 janvier 2011 du site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>

Sénat. (2 mars 2011). *Plan pluriannuel de réussite en licence à l'université : Journal Officiel Sénat du 07 octobre 2010*. Récupéré le 2 mai 2011 du site du Sénat : <http://www.senat.fr/questions/base/2010/qSEQ100613670.html>

▪ **Autre**

Académie française. *Orthographe recommandées par le Conseil supérieur de la langue française*. Récupéré le 28 mai 2011 du site de l'Académie française : <http://www.academie-francaise.fr/langue/orthographe.html>

Aujourd'hui en France. (4 octobre 2010). *Dossier : Les facs s'attaquent aux fautes d'orthographe*. Récupéré le 2 mai 2011 du site du journal Aujourd'hui en France : <http://www.parisetudiant.com/etudiant/info/dossier-les-facs-s-attaquent-aux-fautes-d-orthographe/imprimer.html>

Le Point. (4 octobre 2010). *La bataille de l'orthographe est lancée dans vingt universités*. Récupéré le 02 mai 2011 du site du Point : http://www.lepoint.fr/societe/la-bataille-de-l-orthographe-est-lancee-dans-vingt-universites-04-10-2010-1244844_23.php

Université d'Avignon. *Remise à niveau en orthographe*. Récupéré le 02 mai 2011 du site de l'université d'Avignon : <http://www.univ-avignon.fr/fr/actualites/singleview/article/8/remise-niveau-orthographe.html>

Veille Education. (19 octobre 2010). *La bataille de l'orthographe*. Récupéré le 2 mai 2011 du site Veille Education : <http://veille.education.org/2010/10/19/la-bataille-de-l%E2%80%99orthographe/>

Détail des annexes

- Annexe 1 : Test de positionnement en langue – Licence 1 – Sciences du Langage
- Annexe 2 : Tableau Excel 1
- Annexe 3 : Quelques exemples du détail des erreurs par étudiant
- Annexe 4 : Répartition des étudiants au test de grammaire
- Annexe 5 : Statistiques descriptives sur le résultat du test de grammaire
- Annexe 6 : Répartition des erreurs des étudiants en expression écrite
- Annexe 7 : Statistiques descriptives sur le nombre d'erreurs en expression écrite
- Annexe 8 : Corrélation résultat test de grammaire et test d'expression écrite
- Annexe 9 : Corrélation résultat test de grammaire et type de bac
- Annexe 10 : Corrélation résultats orthographe et type de bac
- Annexe 11 : Détail des erreurs dans les meilleurs copies d'expression écrite (< à 3 erreurs)
- Annexe 12 : Les étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe
- Annexe 13 : Les étudiants qui commettent des erreurs graves

ANNEXE 1 : TEST DE POSITIONNEMENT EN LANGUE – LICENCE 1 – SCIENCES DU LANGAGE

Nom :

Prénom :

A. Classes grammaticales1. *Donnez la classe grammaticale des mots soulignés :*Exemple : Passe-moi le ballon.

...nom.....

1) J'irai bientôt me coucher.

.....

2) Ce coucher de soleil est splendide.

.....

3) Asseyez-vous donc devant.

.....

4) Le devant de cette maison est à repeindre.

.....

5) J'ai un mal de tête épouvantable.

.....

6) Je comprends souvent mal ce qu'il dit.

.....

7) Cette pièce est entièrement vide.

.....

8) J'ai fait le vide dans mon bureau.

.....

2. *Pour chacun des mots soulignés, indiquez par une croix dans les tableaux ci-dessous s'il s'agit d'un pronom (PR) ou d'un déterminant (DET) :*

Mais qui a tué Georges ? Nul ne le savait. Au village, tous se soupçonnaient. On n'osait plus se parler. Seule Isabelle, qui ne craignait personne, accusait Pierre, lequel niait de toutes ses forces. Quand le commissaire est arrivé, on s'est attelé à l'enquête. Chacun a dû répondre à plusieurs questions, même si c'était toujours les mêmes. Les réponses d'Isabelle étaient claires, celles de Pierre l'étaient beaucoup moins. L'énigme n'a pas été résolue. Votre village avait son mystère, mon village a maintenant le sien.

	qui	nul	le	tous	se	on	personne	lequel	ses
PR									
DET									

	le	l'	chacun	plusieurs	les mêmes	celles	l'	vosre	le sien
PR									
DET									

B. Fonctions grammaticales :

1. Pour chacun des mots ou groupes de mots soulignés, indiquez s'il s'agit d'un sujet, d'un complément d'objet direct (COD), d'un complément d'objet indirect (COI), d'un complément du nom, d'un complément de l'adjectif, d'un adjectif attribut ou d'un adjectif épithète :

Exemple : Sa mère est fière d'elle
sa mère : sujet du verbe être
d'elle : complément de l'adjectif « fière »

1) Ils restèrent unis malgré les épreuves.

unis :

3) Les spectateurs parurent surpris.

les spectateurs :

surpris :

2) Vous a-t-il présenté la fille de mon ami ?

vous :

il :

la fille :

de mon ami :

4) Des hautes cheminées des usines sortent des fumées noirâtres.

hautes :

des fumées noirâtres :

2. Dans les phrases suivantes, transformez tous les compléments d'objet en pronoms personnels. Indiquez la fonction des pronoms remplaçants.

Exemple : Il faudra expliquer ce projet à nos voisins.
Il faudra le leur expliquer. -> le : COD - leur : COI

1) Marion a annoncé à ses parents qu'elle comptait acheter une voiture.

.....

2) J'ai promis à mes cousins ma tente pour l'été.

.....

3) L'arrivée inopportune d'Antoine empêcha Chloé de prendre sa douche.

.....

4) N'oublie pas de demander une facture au vendeur.

.....

5) Il a averti son propriétaire qu'il a l'intention de déménager en septembre.

.....

6) Il a confié ses projets à Judith.

.....

C. Phrases simples et complexes

1. Pour chaque phrase du texte suivant, donnez le nombre de propositions et le type de proposition dont il s'agit.

Exemple : La nageuse barbotait dans l'eau qui était pleine de méduses.
Deux propositions : la nageuse barbotait dans l'eau -> proposition principale
qui était pleine de méduses -> proposition subordonnée relative

Un oiseau des mers fit des cercles au-dessus de la ruine et Lullaby pensa soudain qu'elle avait très envie d'être là-haut. Elle commença à grimper le long de l'éboulis. Quand elle arriva tout en haut, elle se retourna pour regarder la mer et elle dut fermer les yeux pour ne pas sentir le vertige qui l'envahissait. (d'après *Le Clézio, Lullaby*)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

D. Morphologie verbale et emploi des temps

1. Relevez chaque forme verbale et indiquez son temps et son mode :

Exemple : Tu devras revenir.
devras : futur de l'indicatif

- 1) Elles ont eu beaucoup de chance.
.....
- 2) Vous aviez toujours fini avant tout le monde.
.....
- 3) Ils furent très heureux.
.....
- 4) Après ça, nous aurons vraiment tout vu.
.....
- 5) Vous ne dites rien ?
.....
- 6) Je reprendrais bien un peu de cette tarte.
.....
- 7) Je balayais devant ma porte.
.....
- 8) Prends soin de toi.
.....
- 9) Il faut vite que vous preniez votre train.

3. *Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients de mener de front études et travail salarié ?*

A large rectangular area containing multiple horizontal dotted lines, serving as a template for handwritten responses.

ANNEXE 3 : Quelques exemples du détail des erreurs par étudiant

- Etudiant 1
- Etudiant 29
- Etudiant 46
- Etudiant 56
- Etudiant 74

Etudiant 1

Ligne	Forme erronée	Forme juste	Descriptif de l'erreur	Type
1	Lorsque l'on ai étudiant	est	- Confusion Etre / Avoir - Confusion subjonctif présent et présent de l'indicatif - Erreur de conjugaison au subjonctif présent : que l'on ait	5
1	Lorsque l'on est étudiant	étudiant	Graphie du son /an/	6
1	pour diverse raison	diverses raisons	Accord en nombre	5
1	on peut être mené à	Etre amené à	Mauvaise utilisation du lexique	3
1	on peut être mener	Etre mené	Accord : Etre + participe passé	5
1	forcement	forcément	Manque accent aigu	9
2	Un travail de salarié	Un travail salarié, un salarié	Substantivation incorrecte	3
3	inconvenient	inconvenient.	Manque accent aigu	9
5	Le travail salariale	Travail salarié	Mauvaise utilisation du lexique en contexte	3
5	Le travail salariale	travail salarial	Accord en genre	5
5	en temps que	en tant que	Homophone	5
6	15	quinze	Ecriture non cursive	9
6	Quinze à vingt d' heures	vingt heures	Transcription phonique aberrante	2
8	Un jeune peut donc être vite fatiguer	être fatigué	Accord : Etre + participe passé	5
12	Enfin , en échange de son travail il touche un salaire.	En revanche	Familier. Mauvaise utilisation en contexte	3
14	financièrement	financièrement	Manque accent grave	9
14	acquérir	acquérir	Manque accent aigu	9
15	des connaissances diverses et varié	variées	- Accord en genre - Accord en nombre	5 5
15	vie salariale	professionnelle	Mauvaise utilisation du lexique en contexte	3
15	polivalence	polyvalence	Graphie du son /i/	7
17	boque	bloque	Transcription phonique aberrante	2
18	lors de temps libre	libres	Accord en nombre	5
20	des rencontre	Des rencontres	Accord en nombre	5
20	parmis	Parmi	Lettre muette	7

- Ponctuation : peu de ponctuation, ce qui crée parfois des difficultés de compréhension.
- Accents : des omissions mais uniquement sur les noms.
- 23 erreurs sur 20 lignes

Etudiant 29

Ligne	Forme erronée	Forme juste	Descriptif de l'erreur	Type
1	inconvenients	inconvénients	Oubli accent aigu	9
5	Si l'on ne daigne de courage	?	Mauvaise utilisation en contexte	3
6	travavail	travail	Transcription phonétique aberrante	2
6	Travail salarial	salarié	Mal dit	3
6	Les efforts ... peut entraîner	peuvent	Accord en nombre	5
12	Peu d'aide financière	aides financières	Accord en nombre	5
14	Concilier ces deux choix valent mieux que	vaut	Accord en nombre	5
16	Un travail salariés	salarié	Accord en nombre	5
17	dans domaine bien précis	dans un domaine	Oubli d'un mot	1
17	Est gage d'avenir	Est un gage	Oubli d'un mot	1

- 10 erreurs sur 18 lignes

Etudiant 46

Ligne	Forme erronée	Forme juste	Descriptif de l'erreur	Type
1	en tant que	En	Oubli majuscule	9
3	étant	étant	Oubli accent aigu	9
7	suffisament	suffisamment	Redoublement de consonnes	7
8	le but n'étant pas de ce fatiguer	se	Homophones	5
9	un etudiant	étudiant	Oubli accent aigu	9
10	En tant qu'adultes	adulte	Accord en nombre	5
11	Les responsabilités familiales	familiales	Redoublement de consonnes	7
13	Malgrès tout	malgré	- Lettre muette - Confusion accent	7 9
13	le fait de cumuler ses deux domaines	ces	Homophones	5
17	Un adultes	adulte	Accord en nombre	5
17	palier à la routine	pallier la routine	- Redoublement de consonnes - Mauvaise utilisation du lexique en contexte	7 3
21	Des sacrifices qui seront au final bénéfique	bénéfiques	Accord en nombre	5

- 14 erreurs sur 21 lignes
- Problèmes de syntaxe

Etudiant 56

Ligne	Forme erronée	Forme juste	Descriptif de l'erreur	Type
1	Tout deux avez	tous deux avaient	- Accord en nombre - Conjugaison : concordance des temps	5 5
2	Les gens ...ne leur demand é	demandaient	- Conjugaison : imparfait - Accord en nombre	5 5
2	Arriv er devant une petite voiture	arrivés	Accord du participe passé	5
3	Quel que mot	Quelques mots	Accord en nombre	5
4	La voiture mis du temps	mit	Conjugaison : passé simple	5
6	Jules ... pris place	prit	Conjugaison : passé simple	5
6	côté passag é	passager	Graphie du son /e/	7
7	La voiture s'engag a	s'engagea	Graphie impossible	6
7	Dans la grande avenue ou	où	Homophone	5
7	tout les	tous	Accord en nombre	5
8	les commerc ant	commerçants	- Graphie impossible - Accord en nombre	6 5
8	commen ca ient	commençaient	Graphie impossible	6
9	rideau de fer qui bloqu er	bloquait	Conjugaison : concordance des temps	5
9	l'entr e	l'entrée	Graphie impossible	6
11	Une joyeuse famille en sort i	sortit	Conjugaison : passé simple	5
11	rayonnent	rayonnant	Graphie du son /an/ impossible	6
13	Jules s'aff é rait	S'affairait	Graphie du son /e/	7
14	père noël	Père Noël	Oubli majuscule	9
14	prec ie usement	précieusement	Oubli accent aigu	9
14	qu'il avait précieusement gard er	gardé	Accord du participe passé	5
17	m é tres	mètres	Confusion d'accent	9
19	Ses parents la laisser a	laisserait	Conjugaison : concordance des temps	5
19	avec aucune voiture en vue	La voie étant libre	Mal dit	3
21	les gros tit e	tîtres	Accord en nombre	5
21	La veng en ce	vengeance	Graphie impossible	6
22	4 ans	quatre	Ecriture non cursive	9

- 29 erreurs sur 22 lignes

Etudiant 74

Ligne	Forme erronée	Forme juste	Descriptif de l'erreur	Type
3	tu es s û re	sûr	Accord en genre	5
8	Jules et leur ami David avait	avaient	Accord en nombre	5
18	se serait rapide	ce	Homophones	5

- 3 erreurs sur 21 lignes

ANNEXE 4 : Répartition des étudiants au test de grammaire

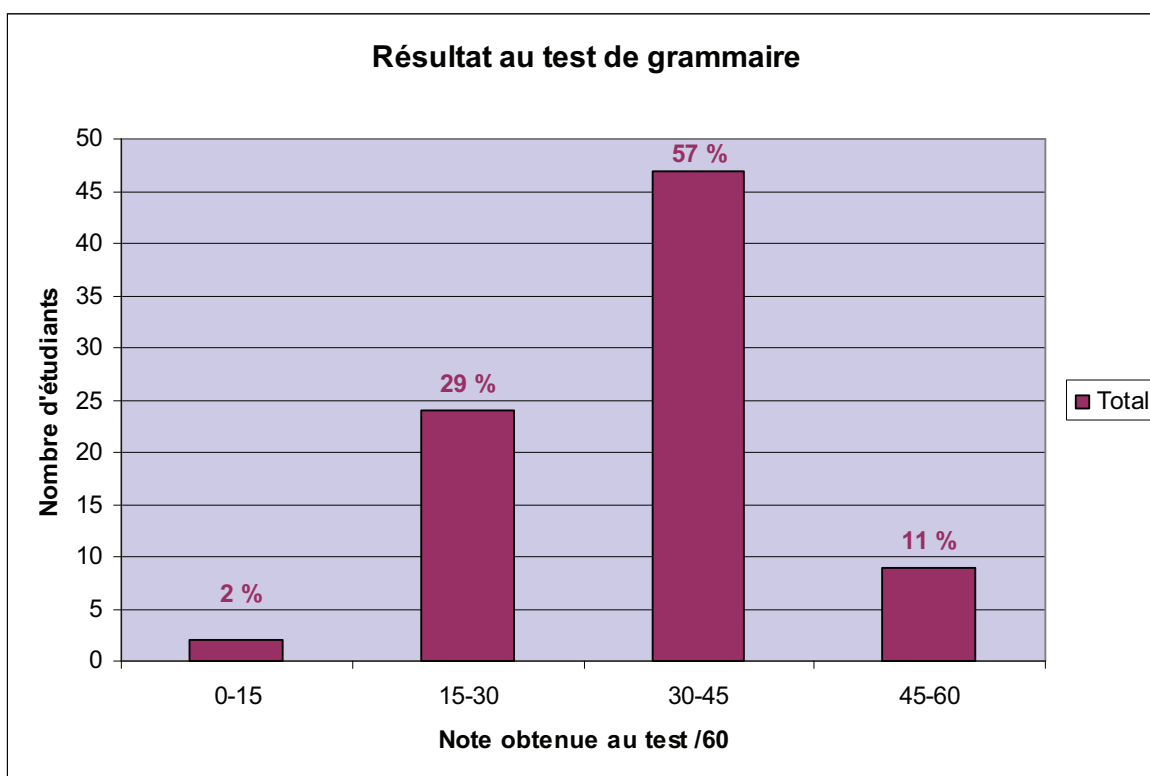
Calcul de l'étendue :

Etendue : $60 / 4 = 15$

Tableau croisé dynamique :

Nombre d'étudiants	
Résultat au test de grammaire	Total
0-15	2
15-30	24
30-45	47
45-60	9
Total	82

Graphique : Histogramme pour voir la répartition



ANNEXE 5 : Statistiques descriptives sur le résultat du test de grammaire

<i>Résultat au test de grammaire</i>	
Moyenne	33,29268293
Erreur-type	1,057584387
Médiane	34
Mode	34,5
Écart-type	9,576833938
Variance de l'échantillon	91,71574827
Kurtosis (Coefficient d'aplatissement)	-0,139104389
Coefficient d'assymétrie	-0,091661662
Plage	45,5
Minimum	9,5
Maximum	55
Somme	2730
Nombre d'échantillons	82

ANNEXE 6 : Répartition des erreurs des étudiants en expression écrite

Calcul de l'étendue :

Etendue : $29 - 0 / 4 = 8$

4 tranches

Etendue : chaque tranche comprend 8 erreurs

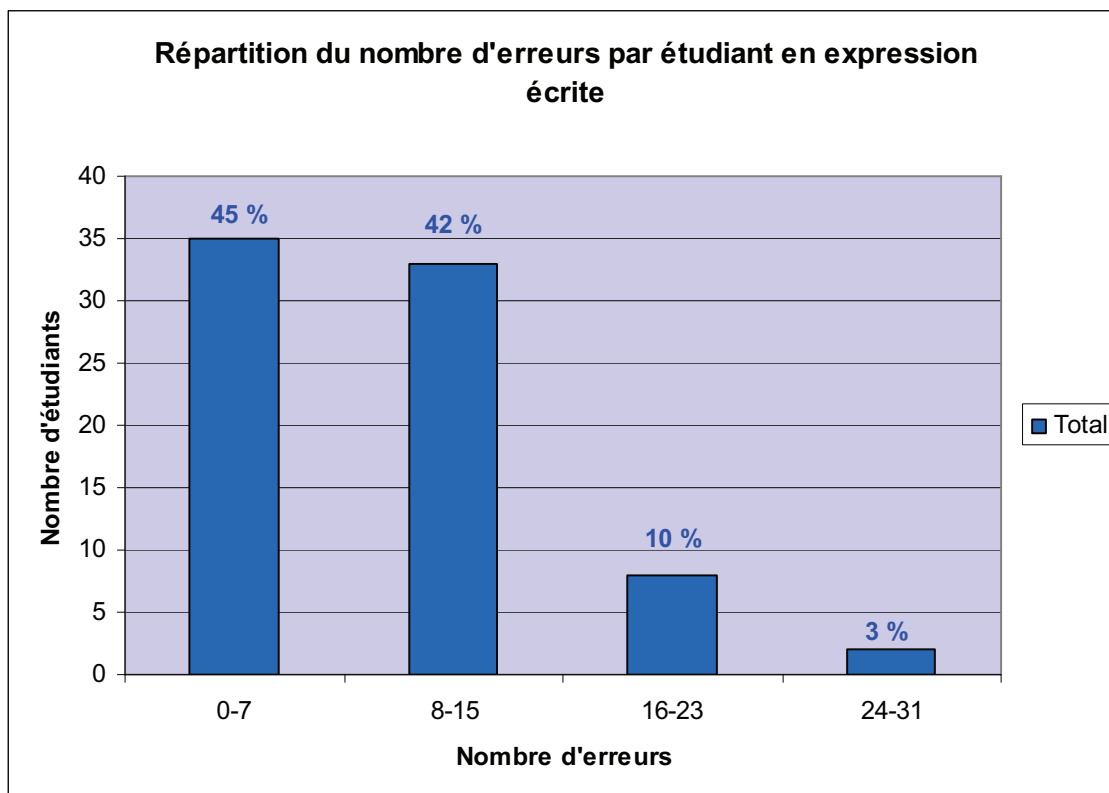
Parallèle avec une note sur 20

- de 15 à 20 = tranche de 0 à 7 erreurs
- de 10 à 15 = tranche de 8 à 15 erreurs
- de 5 à 10 = tranche de 16 à 23 erreurs
- de 0 à 5 = tranche de 24 à 31 erreurs

Tableau croisé dynamique :

Somme de Nombre	
Total erreur	Total
0-7	35
8-15	33
16-23	8
24-31	2
Total	78

Graphique : Histogramme pour voir la répartition des erreurs par tranche



ANNEXE 7 : Statistiques descriptives sur le nombre d'erreurs en expression écrite

<i>Total erreur</i>	
Moyenne	9,256410256
Erreur-type	0,697609232
Médiane	8
Mode	6
Écart-type	6,161117915
Variance de l'échantillon	37,95937396
Kurtosis (Coefficient d'aplatissement)	0,736790129
Coefficient d'assymétrie	0,904590855
Plage	29
Minimum	0
Maximum	29
Somme	722
Nombre d'échantillons	78

ANNEXE 8 : Corrélation résultat test de grammaire et test d'expression écrite

Résumé régression

Total erreur vs Résultat au test de grammaire

Nombre	78
Manquants	0
R	,448
R carré	,201
R carré ajusté	,191
Ec. type résiduel	5,543

Tableau d'ANOVA

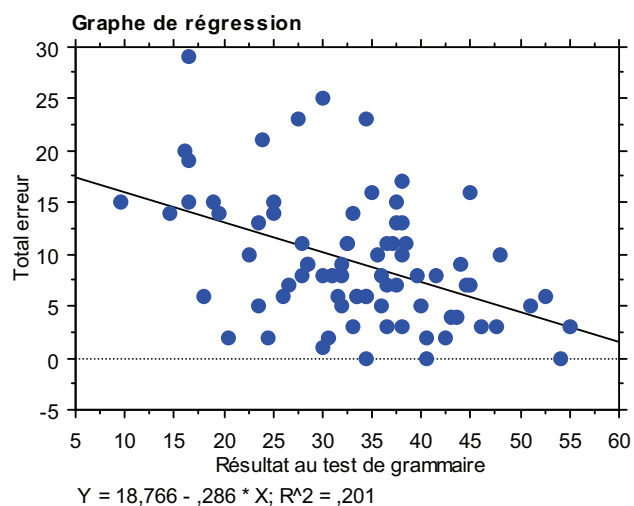
Total erreur vs Résultat au test de grammaire

	DDL	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p
Régression	1	587,916	587,916	19,136	<,0001
Résidu	76	2334,956	30,723		
Total	77	2922,872			

Coeff. de régression

Total erreur vs Résultat au test de grammaire

	Coefficient	Erreur standardisée	Coeff. standardisé	Valeur de t	Valeur de p
Terme cst.	18,766	2,263	18,766	8,294	<,0001
Résultat au test de grammaire	-,286	,065	-,448	-4,374	<,0001



Test r en Z de Fisher : pour calculer la significativité

Coefficient de corrélation

Corrélation théorique = 0

	Corrélation	Nombre	z	p	95% Inf.	95% Sup.
Résultat au test de grammaire, Total erreur	-,448	78	-4,181	<,0001	-,610	-,251

ANNEXE 9 : Corrélation résultat test de grammaire et type de bac

Tableau ANOVA pour Résultat au test de grammaire

	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p	Lambda	Puissance
Bac	3	908,181	302,727	3,554	,0183	10,661	,769
Résidu	74	6303,935	85,188				

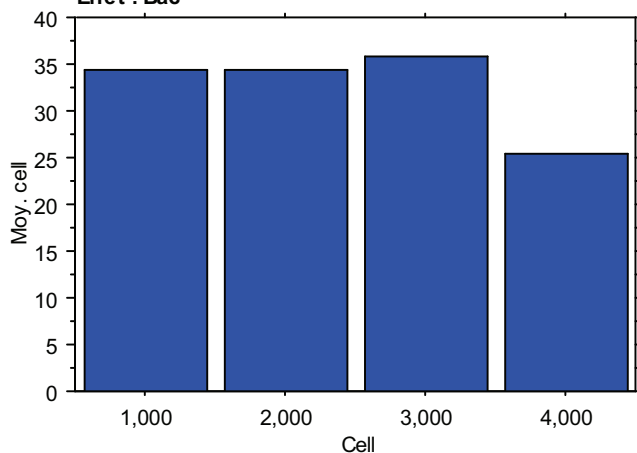
Tableau de moyennes pour Résultat au test de grammaire

Effet : Bac

	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
1,000	28	34,464	8,796	1,662
2,000	24	34,375	8,879	1,812
3,000	14	35,929	9,194	2,457
4,000	12	25,417	10,883	3,142

Graphique des interactions pour Résultat au test de grammaire

Effet : Bac



Test PLSD de Fisher pour Résultat au test de grammaire

Effet : Bac

Niveau de significativité : 5 %

	Diff. moy.	Diff. crit.	Valeur p	
1,000, 2,000	,089	5,116	,9724	
1,000, 3,000	-1,464	6,020	,6293	
1,000, 4,000	9,048	6,345	,0058	S
2,000, 3,000	-1,554	6,185	,6182	
2,000, 4,000	8,958	6,502	,0076	S
3,000, 4,000	10,512	7,235	,0050	S

ANNEXE 10 : Corrélation résultats orthographe et type de bac

Tableau ANOVA pour TOTAL erreurs

	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p	Lambda	Puissance
Bac	3	673,705	224,568	8,123	<,0001	24,370	,993
Résidu	74	2045,744	27,645				

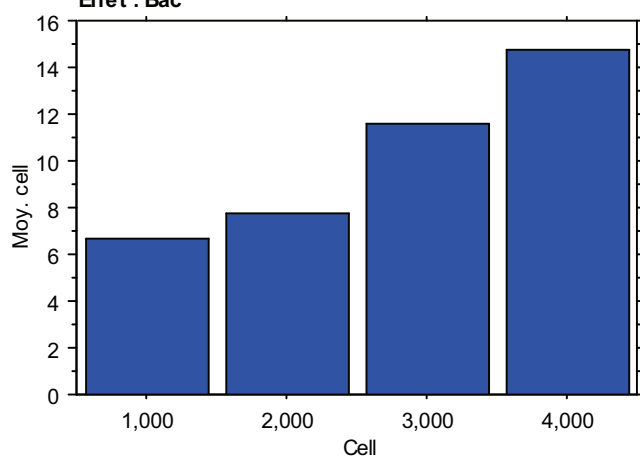
Tableau de moyennes pour TOTAL erreurs

Effet : Bac

	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
1,000	28	6,679	4,295	,812
2,000	24	7,792	4,881	,996
3,000	14	11,571	6,665	1,781
4,000	12	14,750	6,196	1,789

Graphique des interactions pour TOTAL erreurs

Effet : Bac



Test PLSD de Fisher pour TOTAL erreurs

Effet : Bac

Niveau de significativité : 5 %

	Diff. moy.	Diff. crit.	Valeur p	
1,000, 2,000	-1,113	2,914	,4491	
1,000, 3,000	-4,893	3,429	,0058	S
1,000, 4,000	-8,071	3,615	<,0001	S
2,000, 3,000	-3,780	3,523	,0359	S
2,000, 4,000	-6,958	3,704	,0004	S
3,000, 4,000	-3,179	4,121	,1286	

ANNEXE 11 : Détail des erreurs dans les meilleurs copies d'expression écrite (< à 3 erreurs)

Erreurs de langue	Erreurs d'orthographe grammaticale	Erreurs d'orthographe lexicale	Erreurs de signes orthographiques
Oubli d'un mot (2)	Conjugaison (1)	Graphie impossible (1)	Accent circonflexe (1)
Mauvaise utilisation du lexique (4)	Accord en genre (1)	Redoublement de consonnes (1)	Accent aigu (3)
	Accord du participe passé (1)	Lettre muette (1)	Abréviations (3)
	Homophone grammatical (1)		
	Accord en nb (10)		
Total : 6	Total : 13	Total : 3	Total : 7

ANNEXE 12 : Les étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe

Etudiants	Test grammaire	Nb erreurs expression	Erreurs langue	Erreurs orthographe grammaticale	Erreurs lexique	Erreurs signes	Erreurs ponctuation (Oui / Non)
12	38	13	3	5	1	4	Oui
13	35	16	4	4	6	2	Oui
14	34,5	23	1	10	7	5	Oui
20	30	8	1	3	3	1	Oui
30	41,5	9	3	2	2	2	Oui
31	36	8	1	5	0	2	Oui
38	32,5	11	2	6	3	0	Non
43	28	11	2	5	1	3	Oui
49	16,5	15	2	5	4	4	Non
58	28,5	9	1	5	1	2	Oui
64	9,5	15	3	9	1	2	Oui
65	16,5	19	3	8	1	7	Oui
73	27,5	23	2	4	7	10	Non
83	37,5	15	2	5	3	5	Non
85	25	14	4	6	0	4	Oui
Moyenne	29,1	13,9					

En bleu : type erreurs les plus nombreuses en expression écrite

9,5 : Résultat le plus faible au test de grammaire

ANNEXE 13 : Les étudiants qui commettent des erreurs graves

Etudiants	Types d'erreurs	Nb erreurs	Demande de formation	Formation suivie
Etudiant 1	Mauvaise utilisation du lexique	4	oui	oui
	Total erreurs de langue	6		
	Total erreurs orthographe lexicale	4		
	Accords en nombre	4		
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 2	Résultat test grammaire < 30		oui	oui
Etudiant 3	Résultat test grammaire < 30		non réponse	oui
Etudiant 5	Total erreurs orthographe grammaticale	4	oui	oui
Etudiant 9	Total erreurs grammaire	5	oui	oui
Etudiant 10	Total erreurs de langue	4	oui	oui
	Total erreurs orthographe lexicale	6		
	Redoublements de consonnes	4		
	Total erreurs orthographe grammaticale	4		
Etudiant 11	Total erreurs orthographe grammaticale	10	oui	oui
	Total erreurs orthographe lexicale	7		
	Redoublements de consonnes	5		
Etudiant 16	Total erreurs orthographe grammaticale	5	oui	oui
Etudiant 17	Résultat test grammaire < 30		oui	oui
Etudiant 18	Total erreurs orthographe grammaticale	6	oui	oui
	Total erreurs orthographe lexicale	5		
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 19	Total erreurs orthographe grammaticale	9	oui	oui
	Accords en nombre	7		
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 20	Total erreurs de langue	5	oui	oui
	Total erreurs orthographe grammaticale	8		
	Total erreurs orthographe lexicale	4		
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 22	Total erreurs orthographe lexicale	6	non réponse	non
	Redoublements de consonnes	4		
Etudiant 24	Total erreurs orthographe grammaticale	10	oui	non
	Accords en nombre	5		
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 26	Total erreurs orthographe grammaticale	8	non réponse	non
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 28	Total erreurs orthographe grammaticale	5	oui	oui
Etudiant 29	Total erreurs de langue	5	oui	non
	Total erreurs orthographe grammaticale	4		
	Accords en nombre	4		
Etudiant 33	Total erreurs orthographe grammaticale	6	non	non
	Résultat test grammaire < 30			
Etudiant 35	Total erreurs orthographe grammaticale	6	oui	oui
	Accords en nombre	4		
Etudiant 36	Total erreurs orthographe grammaticale	6	non réponse	oui
Etudiant 37	Total erreurs orthographe grammaticale	5	oui	oui
	Conjugaison	5		
Etudiant 38	Total erreurs orthographe grammaticale	6	oui	oui
	Conjugaison	4		

Etudiant 40	Total erreurs orthographe grammaticale Accords en nombre Résultat test grammaire < 30	5 5	oui	non
Etudiant 41	Total erreurs orthographe grammaticale	4	oui	oui
Etudiant 43	Total erreurs orthographe grammaticale Conjugaison Résultat test grammaire < 30	11 5	oui	non
Etudiant 46	Total erreurs orthographe grammaticale Total erreurs orthographe lexicale Résultat test grammaire < 30	5 4	oui	non
Etudiant 49	Total erreurs orthographe grammaticale Résultat test grammaire < 30	4	oui	oui
Etudiant 50	Résultat test grammaire < 30		oui	non
Etudiant 52	Total erreurs orthographe grammaticale	5	non	non
Etudiant 54	Total erreurs orthographe grammaticale Participes passés	7 4	oui	oui
Etudiant 55	Total erreurs orthographe grammaticale Résultat test grammaire < 30	5	oui	non
Etudiant 56	Total erreurs orthographe grammaticale Conjugaison Accords en nombre Total erreurs orthographe lexicale Résultat test grammaire < 30	16 7 6 8	oui	oui
Etudiant 58	Total erreurs orthographe grammaticale Participes passés	5 4	oui	oui
Etudiant 59	Total erreurs orthographe grammaticale Graphies impossibles Résultat test grammaire < 30	4 6	oui	non
Etudiant 60	Total erreurs orthographe grammaticale	6	oui	oui
Etudiant 61	Total erreurs orthographe grammaticale Conjugaison Résultat test grammaire < 30	9 6	oui	oui
Etudiant 62	Total erreurs orthographe grammaticale Accords en nombre Résultat test grammaire < 30	8 4	oui	oui
Etudiant 63	Résultat test grammaire < 30		oui	oui
Etudiant 64	Conjugaison Total erreurs orthographe lexicale Redoublement de consonnes Résultat test grammaire < 30	7 5 4	oui	oui
Etudiant 67	Total erreurs orthographe grammaticale Conjugaison	11 6	oui	non
Etudiant 69	Résultat test grammaire < 30		oui	non
Etudiant 70	Total erreurs orthographe lexicale Redoublement de consonnes Résultat test grammaire < 30	7 4	oui	oui
Etudiant 71	Résultat test grammaire < 30		oui	oui
Etudiant 72	Conjugaison	4	oui	oui
Etudiant 73	Total erreurs orthographe grammaticale	4	non réponse	non
Etudiant 75	Total erreurs orthographe grammaticale	5	oui	oui
Etudiant 79	Total erreurs orthographe grammaticale Résultat test grammaire < 30	4	oui	non
Etudiant 80	Total erreurs orthographe grammaticale	5	non réponse	non
Etudiant 82	Total erreurs de langue Total erreurs orthographe grammaticale Résultat test grammaire < 30	5 6	oui	oui

Résumé

Face à la baisse du niveau d'orthographe et d'expression écrite des étudiants qui entrent à l'université et à l'adoption du plan « Réussir en licence », de nombreuses universités ont mis en place des dispositifs qui permettent aux étudiants de première année de Licence de reprendre les bases du français.

Cependant, peu d'études existent sur les difficultés réelles des étudiants en orthographe et en grammaire. L'objet de cette recherche est de faire un état des lieux des difficultés des étudiants qui entrent à l'université, grâce à un questionnaire d'orthographe et de grammaire qui a été soumis aux étudiants de première année de Licence de Sciences de Langage de l'Université Stendhal, Grenoble III.

Cette recherche nous a permis de dresser un portrait précis des difficultés des étudiants de première année de licence de Sciences du langage et de souligner la nécessité de mettre en place des groupes de niveau dans les cours de grammaire et d'orthographe. Le corpus des erreurs constituera une aide précieuse pour la mise en place d'un enseignement de l'orthographe et de la grammaire adapté aux besoins en français écrit des étudiants.

Mots clés

- Français écrit
- Niveau d'orthographe des étudiants
- Difficultés orthographiques
- Remise à niveau en français
- Formation pour adulte

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.