



HAL
open science

Le cyberlangage et l'influence sur l'écriture conventionnelle

Laure Ackermann

► **To cite this version:**

Laure Ackermann. Le cyberlangage et l'influence sur l'écriture conventionnelle. Education. 2013. dumas-00908756

HAL Id: dumas-00908756

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908756>

Submitted on 25 Nov 2013

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.

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNEE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Laure ACKERMANN

**LE CYBERLANGAGE ET L'INFLUENCE SUR L'ECRITURE
CONVENTIONNELLE**

ENCADREMENT :

Olga VOLCKAERT-LEGRIER, Maître de conférences

UFR Psychologie - Université Toulouse II Le Mirail

TRAJET RECHERCHE

PSYCHOLOGIE

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord, *Mme Olga Volckaert Legrier* pour son encadrement durant ces deux années de Master EFE-ESE à l'IUFM Croix de pierre, à Toulouse. Par ailleurs, je remercie également *Melle Aurélie Simoës Perlant* pour son écoute et ses conseils, suite à la première soutenance réalisée en fin première année de Master. Ces deux enseignantes chercheuses en Psychologie m'ont permise de rendre un travail riche et ont fait tout leur possible pour m'aider durant ces deux années de recherche, sans quoi, je n'aurais pas pu réaliser ce travail.

Par ailleurs, je remercie *Mme Favard Julie*, enseignante du Cycle 3 à l'école élémentaire publique de Montferrier, située en Ariège de m'avoir ouvert sa classe à plusieurs reprises pour réaliser l'ensemble de mes expérimentations. Je remercie également, *Mme Rouzaud Amandine*, directrice de l'école, sans qui, ma présence n'aurait pas été possible.

Aussi, je remercie *Mme Cenac Veronique*, la Conseillère Principale d'Education du Collège Lalande, à Toulouse de s'être intéressée à mon projet et m'avoir ouvert les portes de l'établissement puis mise en relation avec deux enseignantes, *Mme Weiland Pamela*, enseignante de Français en classe de 5^{ème} et *Mme Philipson Anne*, enseignante de Français également en classe de 6^{ème}, sans qui les expérimentations au Collège n'auraient pas été réalisables. Pour finir, je remercie *Mme Bessac Sylvie*, enseignante chargée de la liaison CM2/6^{ème} avec plusieurs écoles élémentaires du quartier Lalande et le Collège Lalande, d'avoir appuyé ma demande afin que je puisse concrétiser mes interventions.

Pour conclure, je n'omets pas de remercier tout le personnel administratif et enseignant de l'IUFM Croix de Pierre à Toulouse, m'ayant permis d'intégrer et de suivre cette formation enrichissante durant les années 2011/2012 et 2012/2013, sans oublier tous les élèves de CE2, CM1, CM2, 6^{ème} et 5^{ème} ayant participé volontairement aux diverses expérimentations proposées, sans lesquels cette recherche n'aurait pu aboutir.

SOMMAIRE

Résumé	P.1
Introduction	P.2-4
Cadre théorique	P.5-15
Problématique	P.16-17
Méthode de traitement des hypothèses	P.18-22
Plan expérimental	P.23-25
Hypothèses	P.26
Résultats	P.27-31
Discussion	P.32-34
Bibliographie	P.35-36
Annexes	P.38-44

RÉSUMÉ

Le cyberlangage et l'influence sur l'écriture conventionnelle : une étude chez les enfants de 7 à 13 ans.

L'utilisation du cyberlangage à travers différents supports de communication (téléphone, ordinateur) a changé notre manière d'écrire. Cette nouvelle écriture ne respecte pas les codes orthographiques conventionnels. L'objectif de ce travail est de compléter des études s'étant intéressées à ce nouveau phénomène et les répercussions sur la langue Française écrite. Il s'agit de proposer une tâche de rédaction de dictée « traditionnelle » et « sms » à des enfants d'école élémentaire et Collège avec des niveaux de familiarité du cyberlangage et d'orthographe différents. Deux types de dictées ont été réalisées : une dictée manuscrite et une dictée « virtuelle » (sur téléphone portable ou sur Ipad selon le niveau des enfants). Les résultats montrent que le nombre de phénomènes produits par les élèves de Cycle III est supérieur à celui des élèves de Collège, quelle que soit la dictée et le niveau d'expertise. L'ensemble des élèves produit davantage de phénomènes à la dictée « sms » qu'à la dictée classique. Par ailleurs, les élèves experts produisent un nombre de phénomènes proche quel que soit le niveau tandis que les élèves non experts du Cycle III produisent plus de phénomènes que les élèves non experts du Collège. Les phénomènes produits par les participants sont principalement liés à l'association graphie-phonie, bien que les Cycle III produisent le double de phénomènes à la dictée classique, que les Collégiens, à la dictée « sms », l'écart se ressert. L'ensemble des résultats met en évidence que l'acquisition des « code sms » s'acquiert avec l'âge et que la capacité d'adaptation du langage écrit utilisé avec le support proposé n'est possible qu'une fois les normes orthographiques conventionnelles acquises.

Mots clés : cyberlangage, orthographe conventionnelle, expertise

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la question du cyberlangage et ses impacts sur la langue Française, notamment l'orthographe, est en plein essor.

De ce fait, plusieurs études ont été menées ces dernières années mais peu d'entre elles étudient la relation qu'entretiennent cyberlangage et orthographe.

Nous nous appuyerons ici, majoritairement sur l'article de Bouillaud, Chanquoy et Gombert paru dans le bulletin de psychologie de 2007 qui aborde sous plusieurs aspects cette question.

Dans un premier temps, nous pouvons définir le cyberlangage comme un nouveau style langagier s'inscrivant dans une communication de « réseaux » ayant la particularité d'être utilisé pour une communication écrite, courte et rapide.

Daugmaudyté et Kédikaité (2006) parlent alors de « parlécrit ».

Le cyberlangage est associé à un langage relatif à différents supports tels que la communication télématique (minitel), l'Internet avec les chats et réseaux sociaux (msn, facebook, twitter,...) et les SMS (Short Message Services, appelés couramment « textos »). Il est alors décrit comme un langage oral sur un support écrit où il n'y a pas de majuscules, un très faible usage de la ponctuation, une réduction massive des mots, une surabondance des abréviations, une utilisation de logogramme et une présence très importante d'émoticons (appelés « smileys » en Anglais), (Daugmaudyté et Kédikaité, 2006).

Plus simplement, le cyberlangage est perçu comme un langage avec une absence de règles de la langue normative, basé sur l'écriture phonétique qui tend à uniformiser l'usage des lettres en exploitant des lettres moins fréquentes de la langue Française comme le « K » par exemple.

Afin d'évaluer les impacts du cyberlangage sur l'écriture standard, certains chercheurs tels que Kasesniemi, Thurlow et Brown (2003), Rivière et Licoppe (2005), Doring (2005), ou encore Grinter et Eldridge (2010) ont utilisé diverses méthodes et populations pour tirer certaines généralités quant à l'utilisation de l'outil SMS. Ces méthodes ne sont pas nécessairement comparables entre elles mais les questionnements initiaux sont semblables : A qui envoie-t-on principalement des SMS ? A quoi servent les SMS ? Pour quoi dire (ou quoi faire) sont-ils envoyés ? Y a-t-il des différences de pratiques entre les hommes et les femmes ?

De ces études émergent que la majorité des messages envoyés comportent des informations relationnelles, que les jeunes (11/25 ans) sont les plus gros consommateurs de ce mode de

communication et que les femmes sont les plus adeptes à la pratique régulière du cyberlangage.

D'autres chercheurs tels que Daugmaudyte et Kédikaité (2006), Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) ainsi que Coe et Oakhill (2011) se sont intéressés aux effets que pouvaient avoir le cyberlangage sur le niveau orthographique des enfants en phase d'apprentissage de la langue écrite (écoliers) et ceux qualifiés de « normo-lecteurs » (collégiens/lycéens). Ils ont pu constater que le cyberlangage n'avait pas nécessairement un effet « parasite » sur l'apprentissage de l'orthographe, cependant les élèves les plus âgés de l'étude (niveau 3^{ème}) écrivent certains sons comme ils les entendent : par exemple, ils ne font pas de différence pour l'écriture du son [o] qui s'écrit pourtant soit o, eau, ou au. Nous pouvons donc nous demander si les résultats sont corrélés au niveau d'exposition au cyberlangage de ces élèves en fin de collège ?

Ces derniers parlent également d'utilisation intuitive du cyberlangage qui se retrouve sur de multiples supports (ordinateurs, journaux, téléphones, notes de cours, etc...).

Cependant, Macédo-Rouet (2010) a analysé une série d'études anglophones dans l'article « le langage SMS n'est pas l'ennemi des écrits scolaires », consultable sur le site Internet de l'Agence Nationale des Usages des TICE. Ces études nous démontrent que des enfants pratiquant régulièrement le langage SMS, maîtrisent également les compétences langagières telle que l'orthographe par exemple et que c'est la connaissance des « codes SMS » qui est liée à de bonnes performances orthographiques, pas la fréquence d'envoi.

D'autre part, le cas des sujets dyslexiques a intéressé certains chercheurs tels que Tran, Trancart et Servent, qui, dans leur étude de 2008, ont démontré qu'il n'y avait pas ou très peu de différences entre ces derniers et les sujets « normo-lecteurs », aucun des deux ne rencontrent de réelles difficultés face à la pratique du cyberlangage. Les sujets dyslexiques ont d'ailleurs démontré des facilités d'écriture en cyberlangage, basé sur l'aspect phonologique du mot, on retrouve ici la notion de « parlécrit » évoquée précédemment. Les difficultés de lecture et d'écriture des dyslexiques nous semblent importantes si l'on tient compte qu'un sujet « normo-lecteur » n'a à priori aucune difficulté dans ces domaines et qu'il peut, par la suite, en développer en fonction de l'intensité d'utilisation du cyberlangage et son niveau d'exposition.

De ce fait, nous souhaitons approfondir, à travers notre étude, les recherches sur l'acquisition de l'orthographe et connaître quelle est la relation entre le niveau d'exposition au cyberlangage et la fréquence de la pratique d'un sujet et les impacts, s'il y en a, sur l'acquisition et l'utilisation de l'écriture conventionnelle.

De plus, dans la continuité de notre étude, nous souhaiterions savoir si des processus cognitifs sont modifiés et de quelles manières le sont-ils chez les sujets « normo-lecteurs » pour engendrer une automatisation de la lecture et de l'écriture en cyberlangage et créer des défaillances volontaires (réflexes orthographiques erronés), affectant les mécanismes d'identification, pouvant provoquer des difficultés relatives à la dysorthographe par exemple.

Afin d'approfondir ces précédentes études, nous étudierons dans un premier temps, les modèles de la production écrite, puis nous expliciterons comment l'écriture conventionnelle se développe chez l'enfant, enfin nous observerons la place qu'occupent les « erreurs d'orthographe » dans l'acquisition de l'écriture chez les enfants et pour finir nous augmenterons nos connaissances sur le support étudié à savoir, le cyberlangage.

Pour répondre à nos interrogations nous mettrons en œuvre un paradigme expérimental permettant de comprendre comment le développement des nouvelles technologies a-t-il un impact sur la communication écrite des jeunes utilisateurs de ce nouveau type d'écrit, selon différents critères (exposition et fréquence d'utilisation).

CADRE THEORIQUE

Premièrement, il est indispensable d'avoir une connaissance des modèles de la production écrite afin de comprendre le rapport qu'ont les enfants avec l'écrit et analyser comment ce savoir s'acquiert au cours de la scolarité de l'enfant.

A. Les modèles de la production écrite

Lecture et écriture traite des mots et plus généralement de la langue Française, l'acquisition de cette dernière découle de la maîtrise indispensable et conjointe de ces deux compétences. Le système d'écriture présente donc plusieurs caractéristiques à étudier.

Tout d'abord, il faut lier l'oral et l'écrit pour comprendre certaines difficultés des élèves. Parfois, les marques morphologiques à l'écrit sont absentes à l'oral, c'est notamment des marques d'accord en nombre (*ex : les chiens aboient*). L'apprentissage de la lecture consistera donc à ce que l'enfant comprenne la logique sous-jacente au système d'écriture alphabétique dans lequel les signes graphiques servent à représenter un message verbal. Les normes orthographiques conventionnelles sont donc à acquérir, par l'enfant, à travers la lecture (identification et compréhension) et l'écriture (reproduction après acquisition des règles).

Il existe deux procédures d'identification explicitées par Baccino et Colé (1995) puis par Mousty et Allegria (1996) : *la procédure d'adressage* (procédure lexicale appelée procédure d'accès direct) permet au sujet lecteur de relier le mot à une représentation visuelle ou orthographique déjà en mémoire. C'est la voie de la reconnaissance du « déjà vu », on parle alors de co-activation sémantique et phonologique. Il y a un effet de fréquence et traitement des mots connus ; *la procédure d'assemblage* (procédure sublexicale appelée procédure d'accès indirect) permet au sujet lecteur de lire les mots inconnus en s'aidant des correspondances graphèmes-phonèmes. Il y a une segmentation du stimulus initial puis une conversion des segments phonologiques en graphèmes (écriture) ou phonèmes (lecture) et enfin un assemblage des segments obtenus. Cette deuxième procédure est séquentielle et traite des items réguliers (*ex : banane*).

Si il y a des difficultés au niveau de la correspondance graphème-phonème, il y aura des difficultés pour la lecture des mots réguliers (*ex : échos*).

Puis, il existe plusieurs modèles généraux d'identification : *le modèle interactif* développé par Seymour (1997) comprend quatre stades : l'acquisition du processus logographique et alphabétique, puis l'apparition de la conscience linguistique pour enfin assimiler le processus orthographique. Le processus logographique et alphabétique coexistent lors de la construction du lexique orthographique et la conscience linguistique se développe sous l'effet de l'apprentissage de la langue. C'est ainsi que l'enfant passera d'une conscience implicite à explicite pour s'imprégner des normes orthographiques. Aussi, *le modèle développemental* explicité par Frith (1985) est celui que l'on retiendra pour le reste de notre étude. Il comprend trois stades permettant de comprendre comment s'acquièrent les normes orthographiques chez l'enfant :

- *logographique* : l'enfant utilise des indices pour deviner les mots, il les traite comme des dessins ;

- *alphabétique* : l'enfant n'accède que par l'apprentissage du code alphabétique et le travail des correspondances entre lettres et sons, c'est le début de la construction du lexique mental ou lexique orthographique ;

- *orthographique* : il se développe au cours du cycle préparatoire, c'est le stade de la maîtrise de l'écrit, l'enfant a compris le fonctionnement de la langue et peut lire tous les mots. Il est d'ailleurs capable de reconnaître les morphèmes (marque grammaticale ou lexicale) et l'identification des mots est automatisée. Ce n'est plus le dessin mais le matériel verbal qui est analysé en mémoire. Ce stade est identique à celui d'adressage (voie directe) présenté par Coltheart (1978) dans *le modèle à double voie*.

Par ailleurs, Fayol (1997) reprend ces différents stades et explicite les quatre dimensions majeures de l'écrit, à savoir :

- Une dimension *graphique* permettant à l'enfant de former et enchaîner correctement les lettres et d'automatiser ces enchaînements.

- Une dimension *orthographique* où il y a acquisition et automatisation des connaissances sur les différents aspects grammaticaux, syntaxiques et lexicaux par l'enfant.

- Une dimension *pragmatique et communicationnelle* étudiant le degré de prise en compte du niveau de compréhension de l'enfant lecteur.

- Une dimension *textuelle* faisant apparaître l'importance de la permanence de la trace et donc l'avantage de l'écrit pour l'enfant (Relecture, révision, etc...).

Pour résumer, dans une revue, Alamargot et Chanquoy (2001, 2002) ont défini l'activité de production d'écrit comme se décomposant en plusieurs niveaux de traitement :

- un niveau *prélinguistique* au cours duquel s'opère l'élaboration conceptuelle du contenu du texte, sous la dépendance du contexte et des objectifs de la tâche.

Cette première étape est qualifiée par Hayes et Flower (1980) dans le modèle princeps, d'étape de *planification* consistant en la sélection et l'organisation, depuis la mémoire à long terme (MLT) ou l'environnement du rédacteur, des connaissances ou informations pertinentes pour réaliser la tâche.

- un niveau *linguistique* au cours duquel la formulation permet de générer, sous forme de texte, le contenu élaboré à l'étape précédente. Ici, pour l'enfant, il est nécessaire de traduire ses propositions sémantiques sous une forme syntaxique, grammaticale et orthographique correcte.

- un niveau *moteur* où a lieu la transcription du texte élaboré.

Cette troisième étape est qualifiée par Hayes et Flower (1980) dans le modèle princeps, d'étape de *mise en texte* consistant pour l'enfant à la transcription de ses idées .

- un niveau *métalinguistique* et *métacognitif* de retour sur le texte, au cours duquel l'enfant peut relire son texte et procéder, si nécessaire, à une vérification de la cohésion (orthographe lexicale, grammaire, etc...) et de la cohérence (sens, organisation générale, etc...).

Cette dernière étape est qualifiée d'étape de révision par Hayes et Flower (1980) dans le modèle princeps.

De ce fait, l'acquisition et le développement de cette activité chez l'enfant ne sont que très progressifs et l'accès à l'expertise rédactionnelle, nécessite de nombreuses années et nécessite l'apprentissage d'un grand nombre de connaissances et de l'installation progressive de processus particuliers à l'écrit vus précédemment.

Une fois les processus d'acquisition du langage écrit connus, il faut s'intéresser à leur développement chez l'enfant. C'est ce travail d'explicitation que nous réalisons dans cette deuxième sous-partie.

B. Le développement de l'écriture conventionnelle chez les jeunes sujets

L'écriture est à la fois une activité motrice (on est ici dans la psychologie du développement), une activité conventionnelle et codifiée par la société (on est ici dans le domaine de la psychologie sociale) et enfin, une activité qui est le reflet de notre personnalité (on est ici dans une problématique clinique).

Le site Internet du Ministère de l'Éducation du Québec nous propose plusieurs articles rédigés dans l'objectif d'aider l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture (1999) nous permettant de retracer l'émergence de l'écrit chez l'enfant.

L'écriture est une activité conventionnelle et codifiée qui demande donc de répondre à certaines exigences imposées par la société : exigences calligraphiques, exigences de lisibilité, exigences de rapidité. L'enfant, dans la mesure de ses possibilités, doit s'efforcer de répondre à ces exigences, l'acquisition de l'écriture n'est donc possible qu'à partir d'un certain degré de développement intellectuel, moteur et affectif de l'enfant.

L'écrit est une représentation du langage parlé. Pour acquérir un processus moteur moins coûteux, l'enfant va donc adopter une gestuelle plus économique, il va chercher à mieux lier son écriture en utilisant l'avant-bras sans déplacer le coude, sa feuille va s'incliner. Cette phase se situe durant l'adolescence entre 11 et 16 ans : elle constitue une sorte de crise de l'écriture qui va entraîner de nombreuses modifications. Ainsi, l'écriture va se personnaliser et exprimer certains aspects de la personnalité de l'individu.

L'éveil à la lecture et à l'écriture commence alors que l'enfant ne sait ni lire ni écrire, pas même de façon non conventionnelle. Ceci laisse supposer que lire et écrire débutent dans la vie de l'enfant bien avant qu'il ne fréquente l'école. Il semblerait également que l'école n'ait pas le monopole pour faciliter le développement de ce savoir-faire. Cette période de développement se situe entre 0 et 6 ans et est marquée par ce que des auteurs appellent *l'émergence de l'écrit* (Giasson, 1995 ; Morrow & Strickland, 1989 ; Thériault, 1995).

Cette sensibilisation à l'écrit se développe d'une manière plus ou moins heureuse, selon les influences que l'enfant reçoit de sa famille, de son milieu social et de l'ensemble de son environnement. Ces influences lui permettent d'une façon informelle d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sur la communication écrite.

Si l'on parle de processus, cela sous-entend qu'il y a une évolution. Comme l'a montré Ferreiro (1988), la conception que l'enfant se fait de sa production d'écriture et de celle des

autres se construit à partir d'hypothèses originales qui, graduellement, le conduisent à la compréhension de notre système d'écriture, qui est alphabétique. L'enfant élabore sa conception de l'écrit en passant par différents stades (*cf stades du modèle développemental*). Le gribouillis manifeste la rentrée de l'enfant dans le monde de la production écrite. Ces stades de développement de l'écrit sont différents selon qu'ils se produisent avant ou après la prise de conscience par l'enfant de l'aspect phonologique du langage. Ces étapes s'observent dans les situations suivantes :

- lorsque la production d'un gribouillis ne se différencie pas. La représentation iconique d'objets et les graphèmes qui les identifient ne font qu'un. Par exemple, l'enfant dit qu'il a dessiné un cheval et qu'il a écrit le mot « cheval », et c'est le même graphisme qu'il montre.

- lorsque l'enfant manifeste, dans sa production, une différence entre les deux modes de représentation, c'est-à-dire lorsqu'il y a un dessin et de l'écrit. L'enfant fait donc la distinction entre deux formes de représentation, la représentation iconique (dessin) et la représentation symbolique (sous forme de gribouillis).

- lorsque l'enfant passe du gribouillis à l'utilisation de lettres ou de pseudo-lettres pour exprimer sa pensée. On observe qu'il utilise souvent les mêmes lettres pour des mots différents et qu'il règle le conflit de la longueur des mots en ajoutant des lettres. Il va varier la position des lettres dans les mots pour nous indiquer qu'il a conscience de la diversité des mots. Il rend alors compte de sa compréhension de la linéarité de l'écriture mais sa production écrite est sans lien sonore avec la réalité conventionnelle des mots.

- lorsque l'enfant devient de plus en plus sensible à l'aspect sonore de la langue. Sa production d'écriture se traduira alors par l'emploi de la syllabe pour identifier ses mots ou des parties de ceux-ci, et il utilisera souvent une lettre par syllabe. Par exemple l'enfant écrit « E L F » pour le mot « é-lé-phant ».

- lorsqu'il progresse dans sa compréhension des relations existantes entre l'oral et l'écrit, il continuera à utiliser soit une lettre pour représenter une syllabe, soit l'aspect phonétique du mot. Il commence à comprendre la dimension alphabétique de notre système d'écriture. Dans le mot « ma-ca-ro-ni » par exemple, l'enfant qui a écrit « MA C R NI » utilise le système alphabétique et montre une bonne compréhension du lien oral-écrit dans la première et la dernière partie du mot. Par contre, au centre du mot, l'unité syllabique est encore représentée par une seule lettre.

- lorsque l'enfant comprend enfin la structure de notre système d'écriture, sa production ressemble de plus en plus à celle de l'adulte, même si on peut y observer également une méconnaissance très compréhensible de l'orthographe, qu'il apprendra, d'une façon systématique, au primaire.

Pour cheminer à travers ces stades, l'enfant doit très tôt avoir accès à du papier et des crayons, et il doit être invité à écrire. C'est de cette façon qu'il passera de l'écriture spontanée ou provisoire à l'utilisation plus ou moins correcte de la structure alphabétique de notre système d'écriture.

Selon Scardamalia et Bereiter (1987), l'expertise rédactionnelle s'appuie sur un raisonnement entre le contenu à formuler et la forme linguistique adoptée pour l'exprimer. Ce raisonnement suppose le plus souvent de la part du rédacteur d'être en mesure de reconsidérer de nombreuses fois la trace écrite, jusqu'à l'atteinte d'un état d'équilibre satisfaisant les critères de qualité du genre textuel et/ou de son auteur.

Cependant, cette expertise ne s'acquiert qu'avec l'âge et la maturation intellectuelle, c'est à dire avec l'augmentation des capacités de maintien et de traitement de la mémoire de travail (MdT), ce qui permettrait de maintenir un nombre plus important de contraintes et de représentations au cours de la production.

Pour appuyer leurs arguments Scardamalia et Bereiter (1987) explicitent deux modalités rédactionnelles :

- la stratégie de connaissances racontées (« *knowledge telling* ») consiste en une formulation d'idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en MLT. La cohérence du texte est très locale (enchaînement de phrases) et il n'y a pas de réorganisation d'ensemble du contenu.

- la stratégie de connaissances transformées (« *knowledge transforming* ») consiste en un traitement plus global avec modification du contenu et de l'aspect linguistique en fonction des critères pragmatiques et rhétoriques. Cette stratégie ne semble être maîtrisée que vers l'âge de 15-16 ans lorsque l'adolescent a acquis un niveau de maturation intellectuel le lui permettant.

Pour conclure, Scardamalia et Bereiter (1987) ont décelé, à travers le modèle développemental, le rôle fondamental de mémoire de travail (MdT) pour l'articulation et l'interaction des processus rédactionnels. De plus, ces derniers ont démontré que l'augmentation des capacités et/ou des ressources en MdT permettait la complexification des traitements rédactionnels. Puis, pour finir ils évoquent comme principal facteur de

développement, l'évolution, avec la pratique, des capacités de maintien et de traitement de la MdT.

L'acquisition d'une structure alphabétique correcte n'est donc pas immédiate et infaillible et l'acquisition de l'expertise rédactionnelle ne s'atteignant qu'à la suite d'un long processus, l'enfant traverse différentes étapes où il commet des erreurs.

Ces dernières sont de natures très différentes, nous les recensons ci-dessous.

C. La place des erreurs d'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture

Comme vu précédemment, pour atteindre un niveau d'expertise rédactionnelle, l'enfant passe par différents stades, au cours desquels il commet un certain nombre d'erreurs, car il est impossible de passer d'un niveau novice à celui d'expert sans essayer, tâtonner et donc se tromper.

L'article de Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) recense deux grandes classes d'erreurs orthographiques selon que l'enfant a acquis ou non le principe alphabétique.

D'une part, l'enfant ayant acquis le principe alphabétique va commettre des erreurs appelées « **oralisables** » qui se traduisent par des simplifications orthographiques ou l'utilisation de stratégie syllabique. D'après Casalis (1995), ces transgressions sont majoritairement liées au décodage et peuvent porter sur un élément du mot sous différentes formes (*substitution* : « partir » écrit « pardir » ; *insertion* : « vivre » écrit « vrivre » ; *déplacement* : parler écrit « praler »).

Les erreurs de régularisation sont les plus typiques de cette stratégie car l'enfant applique systématiquement l'association graphème-phonème et régularise parfois les mots irréguliers (ex : « fame » écrit pour le mot « femme »).

D'autre part, l'enfant ne maîtrisant pas le principe alphabétique commet souvent des erreurs appelées « **reconnaissables** » et se traduisent par la suppression d'une lettre dans un mot ou la substitution d'un graphème par une lettre (« bouteille » écrit « bouté » par exemple).

Il peut arriver qu'une erreur soit très éloignée du mot attendu, ne suivant aucune logique, c'est souvent le cas des erreurs commises par les enfants en difficultés.

Hormis cette catégorisation, d'après les études menées par Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000), les erreurs peuvent avoir une valeur différente selon la règle qu'elles

transgressent. Par exemple, si un élève de cours préparatoire écrit « cobo » pour le mot « corbeau », il y a deux types d'erreurs de natures différentes qui sont commises :

- *omission* du /r/ traduit une absence de représentation phonologique ou des difficultés à analyser et segmenter ou la non maîtrise de la correspondance phonographémique.

- *substitution* de /eau/ par « o » traduit l'absence de représentation orthographique d'un son en mémoire mais il n'y a pas de modifications grapho-phonologique.

Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000) ont d'ailleurs constaté que l'avènement du cyberlangage touchait plus particulièrement la représentation orthographique d'un son en mémoire en créant, volontairement, un accroissement des erreurs d'ordre phonologique cependant il faut connaître tous les aspects de ce nouveau mode de communication écrite pour pouvoir en apprécier ses effets.

D. Le cyberlangage

Les principales caractéristiques d'une communication dite de « réseaux » sont l'économie de gestes et le gain de temps. Les différents supports d'utilisation de ce mode de communication (sms, chat, messagerie instantannée...) demandent une certaine adaptabilité à l'écrit. De plus, les nouvelles contraintes de ces communications (prix selon un nombre de caractères limités, rapidité de la communication) nécessitent des phrases courtes et rapides à écrire.

De cela est né un nouveau type d'écrit : **le cyberlangage**.

Ce dernier présente des caractéristiques très spéciales explicitées dans l'article de Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007), à savoir, l'absence de majuscules en début de phrase, une ponctuation très réduite malgré sa fonction essentiellement expressive (nous pensons alors aux bandes-dessinées avec les nombreuses utilisations de signes de ponctuation pour traduire les ressentis des personnages, « !!!!! »), ou encore l'utilisation de logogramme, l'absence de syntaxe et le recodage des mots selon des critères uniquement phonologiques.

Nous parlons désormais de langage oral sur un support écrit, de ce fait il y a une surabondance des abréviations (« bjr » pour « bonjour » par exemple) et la disparition des apostrophes et traits d'unions pour une orthographe toujours plus phonétique. La réduction des mots est massive dans ce type d'écrit comme le constate Daugmaudyte et Kedikaitė (2006).

Nous constatons que la phonétique est le fil conducteur du cyberlangage (les utilisateurs utilisent des chiffres et des lettres pour écrire des sons (« jtm » pour « je t'aime » ou encore « lsi » pour « ainsi »).

Dejond (2002) puis Anis (2003) ont constaté qu'avec l'utilisation du cyberlangage, il y avait une atteinte au mot dans son entité visuelle même si cela existait à l'époque des télégrammes.

Le procédé étant le même, nous pouvons alors nous poser la question essentielle de notre étude, à savoir, est-ce que le fait de pratiquer à forte intensité le langage « SMS » et d'y être fortement exposé peut générer de nouveaux automatismes se répercutant sur l'écriture conventionnelle des sujets ?

Les nouvelles technologies étant de plus en plus présentes dans le quotidien de la majeure partie des familles et surtout dans celui des pré-adolescents (8/12ans), adolescents (13/17ans) et des jeunes adultes (18/25ans), leur usage massif entraîne, depuis plusieurs années, l'apparition de plateformes de discussion et réseaux sociaux (msn, facebook, twitter, sms etc...) faisant implorer l'utilisation du cyberlangage.

De plus, nous pouvons constater que le cyberlangage s'étend au quotidien à travers d'autres modes de communication, tels que la télévision et ses spots publicitaires ou encore les journaux, et même les cours de certains enseignants d'universités.

De ce fait, nous supposons qu'un nombre croissant d'individus est en contact plus ou moins direct et fréquent avec ce nouveau langage.

Selon une récente étude menée par le CREDOC en 2012, 88% de Français sont équipés d'un téléphone portable dont 88% des pré-adolescents et adolescents âgés de 12 ans et plus et 99% sont âgés de 18 à 24 ans (Bigot et Croutte, 2012).

De plus, 98% des jeunes adultes envoient régulièrement des SMS. Même si ce pourcentage diminue avec l'âge, le nombre moyen de SMS envoyés par personne augmente fortement (108 SMS en moyenne par semaine en 2012 contre 75 SMS en 2011, 57 en 2010 et 30 en 2009).

Nous pouvons nous demander si le passage d'un nombre de caractères limités (160 environ) à l'envoi illimité prévu par les nouveaux forfaits SMS/MMS illimités présents chez tous les opérateurs de téléphonie mobile, contribue à un retour à l'écriture conventionnelle progressif.

De la même manière, selon le CREDOC, l'usage des réseaux sociaux continue de progresser et comptent deux personnes sur cinq inscrites en 2012, soit 42% de la population (40% en 2011, 36% en 2010). En 2010, 77% était âgés de 12 à 17 ans, en 2011 ils sont 84%. En 2012, 42% des 12 ans et plus sont des usagers réguliers des réseaux sociaux bien que l'âge légal d'inscription soit de 13 ans.

Ainsi, cela permet de se rendre compte que les nouvelles technologies touchent le grand public mais, de façon plus surprenante, les « jeunes ». Nous pouvons donc comprendre que le cyberlangage est le langage écrit le plus utilisé par cette même catégorie d'individus et ce, de plus en plus tôt. Un questionnement logique serait de se demander si cela influence, d'une quelconque manière, le rapport à la langue Française écrite.

Si nous nous appuyons sur le rapport d'étude financée par l'Agence Becta (2008-2009) qui a comparé des élèves « smsistes » et « non smsistes » (*élèves ayant recours à la pratique du cyberlangage via l'envoi et la réception de sms*) en Angleterre, nous constatons que la connaissance et l'usage du langage SMS établissent une corrélation positive avec différentes compétences langagières visées par l'enseignement de l'école, cependant l'étude est davantage basée sur la lecture que sur l'écriture. Nous souhaitons donc, dans notre étude, approfondir les éventuelles corrélations positives ou négatives entre écrit et cyberlangage.

Alors que tout pousse les « jeunes » à consommer ce nouveau mode « d'oral écrit » ou encore « parlécrit », appellation de Daugmaudyte et Kédikaité (2006), que représente le cyberlangage, les autorités s'inquiète de plus en plus de la contamination de la langue Française par le langage « SMS » et les caractéristiques qui lui sont propres.

Toutes ces caractéristiques ressemblent aux phénomènes rencontrés chez les personnes dyslexiques, c'est-à-dire les individus ayant un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture. Nous serions donc en droit de nous demander si « normo-lecteurs » et dyslexiques ne sont pas voués à présenter les mêmes erreurs d'écriture suite à une utilisation trop massive d'un langage basé sur l'erreur volontaire chez les « normo-lecteurs », risquant peu à peu de créer des réflexes orthographiques erronés et donc des difficultés « volontaires ».

Pour finir, il faut cependant se demander si les forfaits « illimités » SMS/MMS étendus à toute la population consommatrice de SMS, ne tend pas à modifier les comportements face à un nombre de caractères désormais illimités, pouvant donc contenir des mots écrits en entier.

Lectures et études actuelles sur le langage écrit et les communications électroniques sont au cœur de l'actualité et nous poussent à mener d'autres recherches en ayant recours à divers expérimentations afin d'appuyer des données ou à l'inverse, infirmer certaines hypothèses émises. C'est ce travail d'approfondissement que nous tenterons de réaliser à travers ce mémoire de recherche.

PROBLEMATIQUE

En résumé, des études de Kasesniemi, Thurlow et Brown (2003), Rivière et Licoppe (2005), Doring (2005) ainsi que celles de Grinter et Eldridge (2010) font émerger que les jeunes (11/25 ans) sont les plus gros consommateurs de cyberlangage. Dans notre étude nous observerons à partir de quel âge la fréquence d'utilisation et d'exposition s'intensifie entre les élèves de CE2 et ceux de 5^{ème}, c'est-à-dire comment évolue la pratique entre la préadolescence et l'adolescence.

Ensuite, d'autres chercheurs tels que Daugmaudyte et Kédikaitė (2006), Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) ainsi que Coe et Oakhill (2011) se sont intéressés aux effets que pouvaient avoir le cyberlangage sur le niveau orthographique des enfants en phase d'acquisition de la langue écrite et les « normo-lecteurs ».

Ils ont constaté que le cyberlangage n'interférait pas nécessairement avec l'apprentissage de l'orthographe chez les apprentis lecteurs en cours d'acquisition du langage écrit alors que beaucoup de normo-lecteurs ayant acquis le langage écrit, écrivent les sons comme ils l'entendent, c'est à dire selon la phonologie sans se soucier des normes orthographiques apprises dans les années antérieures.

Nous souhaitons alors étudier si le niveau d'exposition au cyberlangage et l'intensité de la pratique de ce dernier sont corrélés aux résultats orthographiques des élèves, en explicitant d'abord, si l'intensité d'exposition et de pratique s'accroît avec l'âge des sujets.

D'une certaine manière, parallèlement aux différentes études menées par Plester, Jackson et Wilde (2009) (voir synthèse de Macédo-Rouet. 2010), nous voulons savoir si la connaissance et la maîtrise des « codes SMS » et celle des normes langagières propres à l'orthographe explique la présence ou au contraire, l'absence d'erreurs orthographique de l'élève, peu importe son âge, sa fréquence d'utilisation et d'exposition au cyberlangage.

Nous aimerions comprendre si la maîtrise et la connaissance des codes propres à chaque langage (ici, langue Française et cyberlangage) influe sur le rapport des élèves à ce dernier, c'est à dire est-ce que la maîtrise des codes permet à l'utilisateur, quel que soit son âge, son niveau et ses pratiques, de distinguer quel langage adopter en fonction du support, de la situation et du but escompté.

Pour finir, nous tenterons de comprendre, quels processus cognitifs sont modifiés et de quelles manières ils le sont pour engendrer une utilisation systématique et involontaire de

l'écriture en cyberlangage, sans distinction entre ce dernier et l'écriture conventionnelle, provoquant ainsi un phénomène de dysorthographe chez les sujets.

METHODOLOGIE

1. Population

Trente et un enfants de trois classes différentes participent à l'expérience. L'échantillon est composé de quinze enfants de Cycle 3 (CE2, CM1, CM2) et de seize enfants issus d'une classe de 6^{ème} et d'une classe de 5^{ème}. Ces enfants ont un âge compris entre 7 et 10 ans ½ (âge moyen : 8,83) pour le premier groupe (Cycle 3) et entre 11 et 13 ans (âge moyen : 11,94) pour le second groupe (Collège). L'échantillon est composé de seize filles et de quinze garçons (*cf. tableau 1, 2 et 3*).

Une demande est faite au Directeur de l'Inspection académique, au directeur de l'école et à l'enseignant de la classe pour effectuer l'expérience dans le milieu scolaire. Les élèves étant mineurs, une autorisation parentale signée est indispensable pour que l'enfant participe à la recherche.

Sur la base des réponses données au questionnaire, nous avons constitué deux groupes de participants. Pour considérer le sujet comme très exposé ou faiblement exposé au cyberlangage, nous évaluons son profil, à travers le questionnaire (items 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 et 10). Si un enfant obtient un score inférieur ou égal à 6/12, nous le considérons comme étant faiblement exposé donc non-expert en cyberlangage. A l'inverse, un enfant qui obtient une note supérieure à 6/12 est considéré comme étant fortement exposé et donc expert en cyberlangage.

◆ **Tableau.1 Répartition des élèves par école et par sexe**

Sexe Ecoles	FILLE	GARÇON	TOTAL
MONTFERRIER (09300)	8	7	15
LALANDE (31200)	8	8	16

◆ **Tableau. 2** Répartition des élèves par école et par classe

Classes	CE2	CM1	CM2	6^{ième}	5^{ième}
Ecoles					
MONTFERRIER (09300)	8	2	5		
LALANDE (31200)				8	8

◆ **Tableau. 3** Âge précis des élèves par école

Données	Moyenne d'âge	Étendue	Écart-type
Ecoles			
MONTFERRIER (09300)	8,83	3,5	0,98
LALANDE (31200)	11,94	2	0,75

2. Matériel :

Le matériel se compose de deux dictées et d'un questionnaire (annexes 2 et 3). Le premier texte est constitué de 48 mots et 52 syllabes, le deuxième est constitué de 49 mots et 65 syllabes. Le questionnaire est composé de 10 questions fermées, dont les réponses possibles sont de deux types : « oui » ou « non », de cinq sous-questions à choix multiples (items 1, 3, 5, 8 et 9) et d'une question à choix multiples (item 7). Par ailleurs, un test mesurant le niveau orthographique conventionnel des enfants est effectué (test ANALEC partie « écriture », Inizan, 1998). Ce test comporte deux parties : une demandant aux enfants d'écrire sous neuf illustrations le nom de l'animal correspondant, et une autre demandant aux enfants de rédiger une dictée de 70 mots (annexe 4).

Le questionnaire renseigne sur la fréquence d'utilisation et la connaissance des nouvelles technologies de communication (Internet, téléphonie mobile, ...), alors que les deux dictées renseignent la proportion de phénomènes produits en fonction du support. Enfin, le test

Analec donne accès à un score sur 62 points permettant d'avoir le niveau orthographique initial des enfants.

Les dictées sont rédigées sur feuille papier (au dos des questionnaires) pour la dictée « traditionnelle » et sur téléphone portable (Collège) / Ipad (Cycle 3) pour la dictée « sms ».

3. Procédure

L'ensemble des épreuves se déroule dans la classe. La passation des tests se fait de manière individuelle et anonyme.

a) Consignes

Nous débutons l'expérience en demandant à chaque enfant de remplir le questionnaire présenté en étant le plus honnête possible. Nous lisons les questions avec eux pour s'assurer que chaque question est comprise.

Ensuite, nous poursuivons l'expérience en réalisant le test ANALEC (Inizan, 1998. Session de juin 2010). Nous leur expliquons la consigne de la première partie du test « Je vais vous dicter une histoire, je vais d'abord la lire entièrement une première fois, ensuite je la dicterai, pour finir, je la relirai une dernière fois ». Puis, nous leur expliquons la consigne de la deuxième partie du test « Il s'agit d'écrire sous chaque dessin le nom de ce qu'il illustre. Attention, il ne suffit pas de reconnaître un dessin, d'ailleurs, je vais les nommer, encore faut-il écrire les mots sans erreur : c'est une épreuve d'orthographe ».

Pour finir, nous leur indiquons la dernière consigne : «Vous allez faire deux activités différentes, je vais vous lire un texte. Vous l'écoutez bien attentivement car vous allez devoir l'écrire par la suite en faisant le moins de fautes possible. Je vous le lis une première fois et ensuite à mon signal on commencera la dictée. A la fin, je vais le relire, il faudra vous relire en même temps, après je ramasse les feuilles. Attention, c'est une épreuve d'orthographe. Puis, je vais vous lire un autre texte. Vous l'écoutez bien attentivement car vous allez devoir l'écrire en style "sms" comme si vous envoyiez un sms ou un mot sur l'ordinateur à un ami. Je vous le lis une première fois et ensuite à mon signal on commencera la dictée. A la fin, je vais le relire, il faudra vous relire en même temps, après je prends en photo l'écran." »

b) Déroulement

Pour tous les sujets, la passation est individuelle et anonyme. L'ensemble des expériences se fait dans l'enceinte de l'école, dans une classe. L'expérimentateur donne les consignes ainsi que des explications si le sujet n'a pas bien compris ce qu'il doit faire. Pour chaque épreuve, les réponses du sujet sont rédigées. L'expérimentateur ramasse au fur et à mesure les données. Pour chaque test, les mesures sont indépendantes. Un même sujet ne refait pas plusieurs fois le même test.

➤ *Questionnaire (annexe 2)*

La passation des questionnaires se fait après avoir expliqué aux enfants pourquoi ils vont réaliser ces expérimentations. Chaque enfant est installé, seul, à une table pour limiter la communication entre les enfants et garantir une fiabilité des résultats. Ils auraient pu être tenté de mentir pour ne pas avoir de jugement négatif de la part d'un enfant voisin. Tous les enfants répondent au questionnaire simultanément.

À la fin, les tests sont ramassés pour ne pas que les enfants puissent revenir sur leurs réponses.

Pour comptabiliser les points, chaque question de chaque item est évaluée avec 1 point si la réponse est « oui » et pour les items où les réponses correspondent à des durées, 1 point est attribué lorsque la durée est la plus élevée. Pour les réponses « non » et les faibles durées, aucun point n'est attribué.

➤ *Test ANALEC (annexe 4)*

Le test ANALEC est ensuite réalisé. Nous débutons par la dictée muette, consistant, pour les enfants, à écrire sous chaque dessin, le nom de l'animal qui correspond en faisant attention à l'orthographe. Nous lisons colonne par colonne le nom des animaux aux enfants, pour que ceux n'ayant pas reconnu un dessin ne soient pas pénalisés car seule l'orthographe est prise en compte.

Puis, nous continuons par la dictée, que chaque enfant rédige au dos. Chaque élève est encore installé, seul, à une table pour qu'aucun enfant ne puisse recopier les mots écrits comme son voisin. Tous les enfants réalisent les deux parties du test simultanément.

À la fin, les tests sont ramassés, afin qu'aucune modification ne soit apportée.

➤ *Dictée traditionnelle (annexe 3)*

Pour poursuivre, les questionnaires sont à nouveau distribués aux enfants face cachée sur la table afin que les enfants rédigent la dictée « traditionnelle » au dos.

Les enfants sont toujours installés, seuls, à leur table afin d'assurer une authenticité des écrits. La dictée est dictée à la classe entière, les enfants rédigent donc simultanément.

À la fin, les dictées sont ramassées, afin qu'aucune modification ne soit apportée en dehors du temps.

➤ *Dictée « sms » (annexe 3)*

Pour finir, la dictée « cyberlangage » est réalisée de manière individuelle au Cycle 3, sur Ipad. Chaque enfant vient au fond de la classe, avec l'expérimentateur, qui lui explique le fonctionnement du matériel, si besoin, avant de débiter.

Ensuite, la dictée est rédigée sur l'Ipad par l'enfant puis l'écran est pris en photo par l'expérimentateur.

La dictée « cyberlangage » est réalisée collectivement au Collège, sur téléphone portable. Chaque enfant est installé à une table, seul, et rédige la dictée sur le téléphone portable, dictée par l'expérimentateur. À la fin, chaque écran est pris en photo par l'expérimentateur.

L'expérimentation se termine alors.

PLAN EXPERIMENTAL

1. Mesure des variables

Nous nous intéressons à l'effet du niveau d'exposition au cyberlangage sur la maîtrise de l'écriture conventionnelle selon l'âge des enfants. Nous étudions donc trois variables indépendantes : le niveau d'expertise, le niveau scolaire et les deux types de dictées (« sms » et « traditionnelle »), et une variable dépendante : la proportion de phénomènes par type de dictée.

Les épreuves utilisées dans cette recherche proviennent de tests standardisés et normalisés pour les enfants et les adultes (ANALEC). Pour monter le protocole d'expérimentation nous nous servons des données dans les manuels d'utilisation de ces tests.

A partir de l'article de Bouillaud, Chanquoy et Gombert « *Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5e et 3e ?* », deux tests semblent pertinents pour avoir une analyse globale du niveau d'exposition au cyberlangage des enfants (questionnaire), du niveau de maîtrise de l'écriture conventionnelle de ces derniers (tests analec) et de la proportion de phénomènes produits (dictées).

a) Variable 1 : le niveau d'exposition et de maîtrise du cyberlangage (VI)

Le niveau d'exposition au cyberlangage est une variable indépendante : c'est une variable inter-sujet.

b) Variable 2 : l'âge des enfants (VI)

L'âge des enfants est une variable indépendante : c'est une variable inter-sujet. L'échantillon est composé d'une classe de quinze élèves de Cycle 3 (CE2, CM1, CM2) et de seize élèves de Collège, issus d'une classe de 6^{ème} et 5^{ème}.

c) Variable 3 : le type de dictée (VI)

Le type de dictée est une variable indépendante : c'est une variable intra-sujet. Les enfants réalisent deux dictées : une sur feuille papier qui requiert l'utilisation de l'orthographe conventionnelle, et une autre sur Ipad (Cycle III) / téléphone portable (Collège) qui requiert

l'utilisation des « codes sms » selon les habitudes des enfants. Ces dictées permettent de recenser la proportion de phénomènes produits dans chacun des supports.

d) *Variable 4 : la proportion de phénomènes par type de dictée (VD)*

La proportion de phénomènes par message est une variable dépendante. Pour obtenir cette donnée, nous recensons dans un tableau Excel, les données obtenues avec les deux types de dictées.

La proportion est calculée en pourcentage. Nous avons recensé tous les phénomènes présents dans les deux types de dictée, produits par les enfants (ceux « oralisables », ou encore les « atypiques ») et cela a été divisé par le nombre de mots tapés/écrits (le nombre de mots peut varier d'un enfant à un autre pour la dictée « sms », pour la dictée « traditionnelle », il est fixe, soit 49 mots).

2. Codage

Pour comptabiliser la proportion de phénomènes par dictée (sms et traditionnelle), nous avons divisé le nombre de mots par le nombre de phénomènes. Dans la dictée « sms », le nombre de mot est compté, à chaque segmentation nous considérons un mot (par exemple « sava » compte pour un mot).

De ce fait, les enfants ayant le plus produits de phénomènes sont ceux, qui exploitent le plus le « style SMS » et ceux ne maîtrisant pas les normes orthographiques conventionnelles ; *a contrario*, ceux qui ont le moins produits de phénomènes sont ceux qui font preuve de plus de rigueur orthographique dans la rédaction de la dictée ou encore ceux ne maîtrisant pas les « codes sms ».

Afin de pouvoir réaliser cette analyse, les phénomènes écrits, produits par les enfants, ont été regroupés en deux catégories, sur la base d'une classification établie par Charpentier (2003) et utilisée par Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007): les phénomènes dits « **oralisables** » et les phénomènes dits « **atypiques** ». Cette première classification a été complétée par l'ajout de plusieurs sous-classes, afin de mieux répondre à la typologie des données recueillies.

Le terme de « phénomène » est, ici, employé pour désigner une production orthographique qui, selon qu'elle est produite lors de la dictée classique ou de la dictée en version « SMS », ne peut pas toujours être qualifiée d'erreur. Le terme de « phénomène » a donc été choisi

comme un terme générique, pour désigner une graphie incorrecte, qui serait qualifiée « d'erreur », lors de la dictée classique, et « d'oralisation », lors de la dictée « sms ».

Dans la classe des phénomènes portant sur un élément, nous pouvons trouver des **substitutions** (le son « au » écrit « o »), des **omissions** (« amène » écrit « amen »), ou des **insertions** (« aujourd'hui » écrit « aujourd'huiit »). Les phénomènes dits « oralisables » peuvent porter sur des **simplifications orthographiques** (« pourquoi » écrit « prk »), des **régularisations** (« comment » écrit « coman »), des **déplacements de lettres** (« tard » écrit « tart »). Les phénomènes dits « atypiques » regroupent les séquences orthographiques ne pouvant être classées dans une des catégories précédentes. Ce sont des **changements de mots** (« amène » écrit « emmène »), des **suites de lettres sans signification** (« qu'est-ce que » écrit « quesece ») ou bien une **absence de réponse**. Enfin, une autre sous-classe a été ajoutée dans cette catégorie : des **utilisations de langues étrangères** telles que l'anglicisme, l'espagnolisme ou encore l'italianisme (« mon » écrit « my », « aurevoir » écrit « ciao », « bisous » écrit « besos »).

HYPOTHÈSES

- Le niveau d'exposition et de maîtrise du cyberlangage, c'est à dire l'expertise des enfants influe sur la proportion de phénomènes dans la dictée « sms » et « traditionnelle » : plus le niveau d'expertise est élevé, plus le nombre de phénomènes dans les deux dictées sera élevé.
- L'âge des enfants influe sur la proportion de phénomènes dans la dictée « sms » et « traditionnelle » : plus l'enfant est jeune plus le nombre de phénomène est élevé dans la dictée traditionnelle et faible dans la dictée « sms ». A l'inverse, plus l'enfant est âgé, plus le nombre de phénomènes est élevé dans les deux dictées, car on suppose que plus l'enfant grandit plus le niveau d'expertise augmente, il reporte les phénomènes dans la dictée « traditionnelle » (mélange des normes d'usages orthographiques et des supports).
- La proportion de phénomènes produits sera plus élevée dans la dictée « sms » que dans la dictée « traditionnelle ».
- L'âge des enfants influe sur le niveau d'expertise de ces derniers : plus un élève est jeune moins il sera exposé au cyberlange et le niveau de maîtrise sera faible, à l'inverse, plus l'élève est âgé plus il sera exposé et maîtrisera le cyberlangage.
- La proportion de phénomènes produits sera plus élevée dans la dictée « sms » chez les enfants experts que chez les enfants non experts.
- La proportion de phénomènes produits sera corrélée au niveau des enfants au test orthographique conventionnel.

RESULTATS

➤ Analyse quantitative

• Les phénomènes

Les performances moyennes (exprimées en pourcentage de phénomènes produits) obtenues par les enfants des deux niveaux scolaires, aux dictées (traditionnelle et version « sms »), apparaissent ci-dessous. Cette variable dépendante a été analysée à l'aide d'une ANOVA à trois facteurs : Niveau scolaire (2) x Expertise (2) x Dictée (2). Les résultats sont significatifs au seuil 0,05.

L'effet du niveau scolaire est significatif, $F(1,27) = 6,47$, $p < 0,05$. Les enfants les plus jeunes (Cycle III), toutes dictées confondues, produisent plus de phénomènes (36,7% de phénomènes produits) que ceux du Collège (27,3 %). Les performances moyennes (exprimées en pourcentage de phénomènes produits) réalisées par les enfants des deux niveaux scolaires apparaissent ci-dessous (*cf. figure 1*).

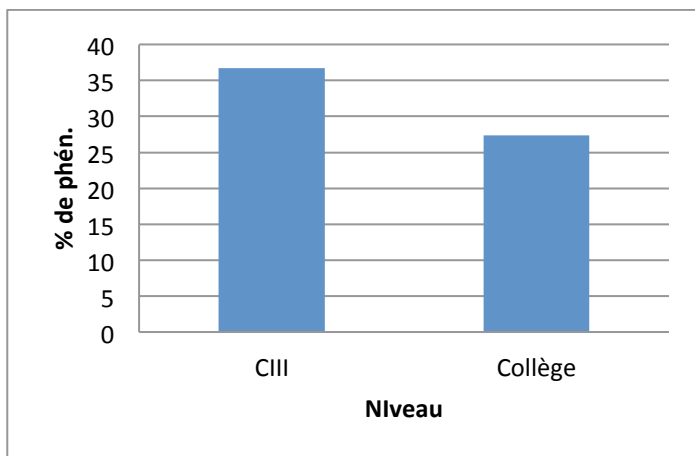


Figure 1. Pourcentage de phénomènes produits par niveau scolaire

L'effet de l'expertise n'est pas significatif, $F(1,27) = 0,36$, $p > 0,05$. Les enfants les plus exposés et les plus utilisateurs du cyberlangage n'ont pas des résultats significativement différents par rapport aux enfants étant moins exposés et utilisant moins ce mode d'écrit.

L'effet du type de dictée est également significatif, $F(1,27) = 69,59$; $p < 0,001$. Les élèves produisent davantage de phénomènes à la dictée « sms » (43,7% de phénomènes) qu'à la dictée classique (20,4% de phénomènes) (*cf. figure 2*).

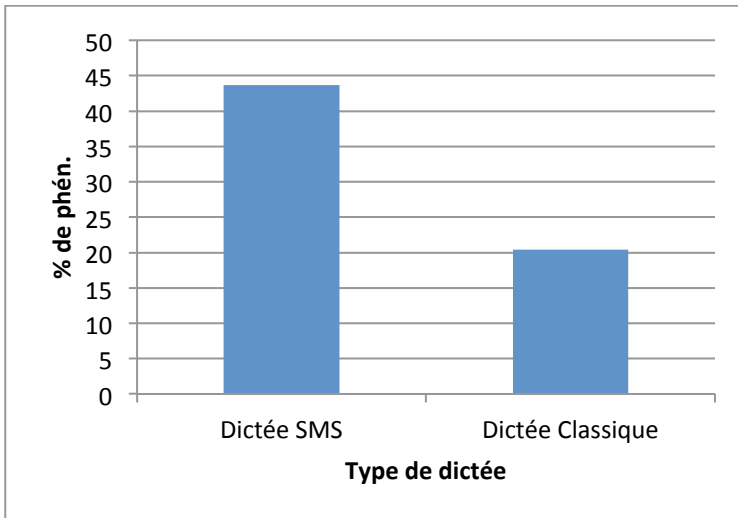


Figure 2. Pourcentage de phénomènes produits par type de dictée

Enfin, l'interaction entre le niveau scolaire et l'expertise des sujets est également significative, $F(1,27) = 4,40$; $p < 0,05$. Celle-ci met en évidence que, les élèves experts produisent un nombre de phénomènes proche quel que soit le niveau (34,1% au Cycle III et 32,3% au Collège) tandis que les élèves non experts du Cycle III produisent plus de phénomènes (39,4%) que les élèves non experts du Collège (34%). Les performances moyennes (exprimées en pourcentage de phénomènes produits) obtenues par les enfants des deux niveaux scolaires en fonction de leur expertise apparaissent ci-dessous (*cf. figure 3*).

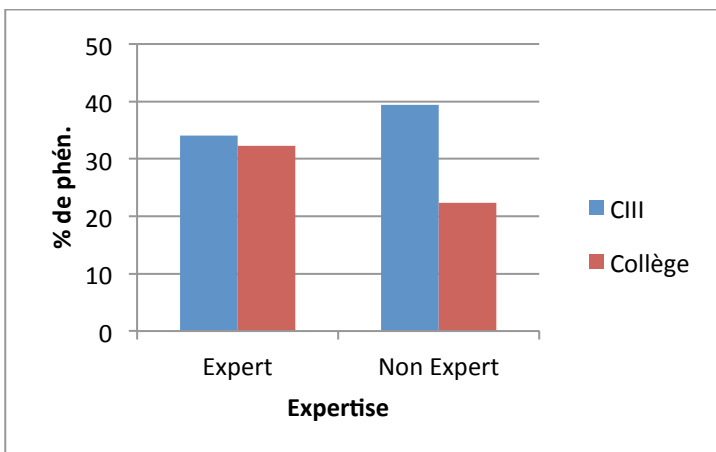


Figure 3. Pourcentage de phénomènes produits par niveau d'expertise

Pour poursuivre cette analyse, nous nous appuyerons sur les données qualitatives obtenues, afin de comprendre quels sont les types de phénomènes produits, en fonction du niveau des enfants, du type de dictée, ainsi que du niveau d'expertise de ces derniers.

➤ **Analyse qualitative**

• Dictée classique

Les phénomènes répertoriés lors de la dictée classique ont été distribués dans les tableaux de l'annexe 5, selon le type de phénomènes et le niveau scolaire.

À la dictée classique, 202 phénomènes ont été recensés chez les enfants de Cycle III. La catégorie la plus représentée est celle des phénomènes dits « oralisables » (144 phénomènes, soit 71,3% du total des phénomènes relevés). Dans cette catégorie, les élèves produisent essentiellement des phénomènes de type omission ou régularisation (102 phénomènes soit 50,5 % du total des phénomènes relevés), tandis que les phénomènes de substitutions sont plus rares (14,1 %). Les phénomènes dits « atypiques » représentent ensuite 28,8 % des phénomènes, avec 58 phénomènes comptabilisées. Dans cette catégorie, les suites de lettres sans significations sont les plus représentées (17,8 %).

Les enfants de Collège ont produit 117 phénomènes. Les phénomènes « oralisables » sont présents à 64,1%. Tout comme chez les enfants de Cycle III, les phénomènes d'omission sont les plus fréquents (45,3 %). Il existe aussi une forte prédominance des phénomènes d'insertion (41,3%). Les phénomènes « atypiques » représentent 35,9 % des phénomènes et s'expliquent par le taux important d'absence de réponses (45,2 %). De plus, la moitié des phénomènes de cette catégorie sont des phénomènes de changement de mots (50%). Les sujets ont régulièrement confondus les verbes « emmener » et « amener » par exemple.

Au Cycle III, les enfants de CE2 produisent davantage de phénomènes que les autres enfants du Cycle (136 phénomènes, soit 67,3% de l'ensemble des phénomènes produits). Au Collège, les enfants de 6^{ème} produisent légèrement moins de phénomènes que ceux de 5^{ème} (53 phénomènes, soit 45,2% de l'ensemble des phénomènes produits).

• Dictée « SMS »

Les phénomènes répertoriés lors de la dictée « sms » ont été distribués dans les tableaux de l'annexe 6, selon le type de phénomène et le niveau scolaire.

Lors de la dictée en version « sms », les enfants de Cycle III ont produit 264 phénomènes orthographiques, et les enfants de Collège 227 phénomènes.

Quelle que soit la classe d'âge, les phénomènes dits « oralisables » sont toujours les plus représentés (240 phénomènes au Cycle III, soit 90,9% des phénomènes produits et 208 phénomènes au Collège, soit 91,6% des phénomènes produits). À l'intérieur de cette catégorie, la simplification est la plus utilisée, pour les enfants de Collège (45,2%), tandis que, pour les enfants du Cycle III, la régularisation est la plus utilisée (49,6%).

Au Cycle III, les phénomènes produits sont majoritairement produits par les enfants de CE2 (145 phénomènes comptabilisés, soit 54,9% des phénomènes produits par l'ensemble des enfants), tandis qu'au Collège, ce sont les enfants de 5^{ème} qui produisent le plus de phénomènes (166 phénomènes, soit 73,1% des phénomènes produits par l'ensemble des enfants).

Les phénomènes atypiques sont très peu représentés dans les deux niveaux (8,4% au Collège et 9,1% au Cycle III). Dans cette catégorie, les suites de lettres sans signification prédominent au Cycle 3 (58,3%), alors qu'au Collège, ce sont les écrits en langue étrangère et les changements de mots qui sont les plus représentés (47,3% chacun).

Quelques résultats peuvent être corrélés pour avoir davantage de signification, c'est ce que nous aborderons dans la suite (*cf. tableau 4*).

- Corrélations

Une seule corrélation est significative. Il s'agit d'une corrélation négative entre le niveau scolaire des enfants et le pourcentage de phénomènes produits dans la dictée classique, $R = -0,51$; $p > 0,05$. Quand le niveau scolaire des enfants augmente, le pourcentage de phénomènes produits diminue à la dictée classique. En revanche, il n'y a pas de corrélation significative pour la dictée « sms ».

Par ailleurs, au Collège, les enfants ont des résultats supérieurs au Cycle III au test orthographique conventionnel, la corrélation entre le niveau orthographique conventionnel et le niveau des enfants est donc positive, $R = 0,55$; $p > 0,05$. Quand le niveau scolaire des enfants augmente, le pourcentage de réussite au test Analec augmente.

Aussi, les enfants non experts du Cycle III maîtrisent moins bien l'orthographe d'usage que les enfants non experts du Collège. Les règles orthographiques conventionnelles sont davantage acquises au Collège qu'au Cycle III mais il n'y a pas de différence en fonction de l'expertise.

	Niveau	Expertise	D1	D2	Analec
Niveau	1,000000	-0,288705	-0,133539	-0,510698	0,552593
Expertise	-0,288705	1,000000	-0,217458	0,247327	-0,181343
D1	-0,133539	-0,217458	1,000000	0,283171	-0,281562
D2	-0,510698	0,247327	0,283171	1,000000	-0,874117
Analec	0,552593	-0,181343	-0,281562	-0,874117	1,000000

Tableau 4. Correlations significatives à <0,05

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était, d'une part, d'analyser si, dès le CE2, les enfants sont exposés ou non au cyberlangage et, d'autre part, de rendre compte de l'évolution des connaissances orthographiques « standard » parallèlement à l'exposition et l'utilisation du cyberlangage.

La première hypothèse prédisait que les enfants de Collège devraient commettre plus de phénomènes que ceux du Cycle III en dictée classique. Celle-ci est complètement infirmée. En effet, conformément au modèle développemental de Frith (1985), les enfants de Cycle III font plus d'erreurs que les collégiens, c'est-à-dire, conformément à notre étude, que ces derniers produisent plus de phénomènes. Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure maîtrise des normes orthographiques conventionnelles au fil des années, ainsi qu'une meilleure adaptation de l'écrit produit au support. Les enfants les plus jeunes ont, donc, moins assimilés les normes orthographiques conventionnelles que leurs aînés. Egalement, les enfants les plus âgés ont plus assimilé les « codes sms », car ils utilisent davantage ce mode d'écrit que les plus jeunes.

La deuxième hypothèse supposait que le niveau d'exposition et de maîtrise du cyberlangage influe sur la proportion de phénomènes produits dans la dictée « sms » et « traditionnelle », plus un élève est exposé et donc expert en cyberlangage, plus le nombre de phénomènes dans les deux dictées sera élevé, or, cette hypothèse est partiellement vérifiée. En effet, les enfants experts produisent moins de phénomènes (tous les supports confondus) que les enfants non experts du Cycle III. Cependant, ils en produisent plus que les enfants non experts du Collège. Par ailleurs, nous avons pu observer que plus le niveau scolaire des enfants augmentait, plus les résultats au test orthographique conventionnel étaient élevés.

La troisième hypothèse consistait à dire que l'âge des enfants influe sur le niveau d'exposition et de maîtrise du cyberlangage. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'un jeune enfant sera moins exposé au cyberlangage qu'un de ces aînés. Cette hypothèse est vérifiée : au Cycle III, seuls 40% des enfants sont experts alors qu'au Collège, 68,7% des enfants sont experts. Ceci peut s'expliquer par l'ancienneté de la pratique. En effet, les enfants d'école élémentaire sont encore peu nombreux à utiliser les téléphones portables et les ordinateurs, bien que leur nombre augmente chaque année avec l'essor des nouvelles technologies informatiques (Dejond, 2002 ; Bigot & Croutte, 2012). Ils ont, donc, moins de pratique que les enfants de Collège qui y passent un peu plus de temps.

La quatrième hypothèse, selon laquelle le pourcentage de phénomènes produits serait corrélé au niveau scolaire des enfants, est validée uniquement pour la dictée classique. Quand le niveau scolaire des enfants augmente, le pourcentage de phénomènes produits diminue. Les enfants de Collège maîtrisant mieux la langue jouent plus facilement avec les graphèmes et phonèmes qui la composent (Anis, 2003). Par ailleurs, nous observons que lorsque le niveau scolaire des enfants augmente, le pourcentage de réussite au test Analec augmente. Ainsi, les règles orthographiques conventionnelles sont davantage acquises au Collège qu'au Cycle III mais il n'y a pas de différence en fonction de l'expertise. L'expertise d'un sujet n'aurait donc pas de répercussion directes sur l'écrit conventionnel.

Suite à cette étude nous pouvons conclure que l'expertise des enfants n'influe pas sur le niveau orthographique conventionnel des enfants ayant acquis les normes orthographiques conventionnelles. Les enfants de Collège, qu'ils soient experts ou non présentent de meilleurs résultats et semblent savoir adapter le mode d'écrit au support proposé, ils ne reproduisent pas les « phénomènes » utilisés dans les « sms » dans la dictée classique. Ils ont acquis les différents codes, relatifs à chaque support et savent s'en servir à bon escient.

Pour établir le lien entre notre étude et celle de Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007), nous pouvons remarquer que plusieurs de nos résultats sont similaires à ceux obtenus par ces derniers. Tout d'abord, nous nous entendons pour remarquer que les enfants du Collège ont une plus forte exposition au cyberlangage, et de fait, une plus forte exploitation de cet écrit que les enfants du Cycle III. Par ailleurs, de manière commune, nous relevons l'effet significatif du niveau scolaire : les enfants les plus jeunes produisent plus de phénomènes, toutes dictées confondues. Aussi, au sein d'un même groupe d'âge, les enfants de CE2 produisent plus de phénomènes que les enfants de CM2, tandis qu'au Collège, les résultats sont relativement proches entre les 6^{ème} et les 5^{ème}. Egalement, nos deux études mettent en avant un nombre important de phénomènes « oralisables » produits à la dictée « sms », tous les sujets confondus. Pour conclure, de la même façon, nous notons que l'expertise d'un sujet n'a pas de répercussion directe sur l'écrit conventionnel de ce dernier.

L'objectif général de cette recherche était d'étudier les liens entretenus entre orthographe classique et cyberlangage. Du fait de son caractère exploratoire, les résultats obtenus sont encore à confirmer. Multiplier les recherches dans ce domaine permettrait de mieux rendre compte de l'évolution des connaissances orthographiques chez les experts. De plus, ceci permettrait également de mieux apprécier les interactions entre le cyberlangage et l'orthographe classique du français, afin de pouvoir clairement appréhender les effets de ces

relations, notamment par le biais d'études portant sur la phonologie ou l'acquisition implicite et explicite des connaissances orthographiques.

En effet, d'autres études pourraient étudier l'acquisition des normes orthographiques conventionnelles et des « codes sms » chez les enfants. Il serait bénéfique de s'intéresser à la manière dont un enfant peut intégrer des normes, quelles qu'elles soient afin de comprendre si, des interactions entre plusieurs normes sont possibles et comment elles le sont. Ceci permettrait de savoir si l'acquisition des normes orthographiques conventionnelles et des codes « sms » a une quelconque influence sur l'écriture des enfants, sans distinction du support utilisé.

Egalement, une recherche sur l'utilisation des nouvelles technologies informatiques à l'école permettrait de rendre compte d'une utilisation à répercussion positive ou négative sur les jeunes enfants. En effet, apprendre aux enfants à se servir des nouvelles technologies informatiques peut leur permettre de s'en servir à des fins autres que celle d'apprendre et engendrer une acquisition partielle ou faussée de l'orthographe conventionnelle.

Par ailleurs, il serait utile d'approfondir une étude recensant le temps passé par jour à lire ou écrire du cyberlangage afin de voir la proportion que cela représente en fonction du niveau scolaire des enfants. On peut se demander si un enfant d'école primaire, puis de Collège, de Lycée et d'Université passe plus de temps par jour à traiter d'un écrit non conventionnel (cyberlangage) que d'un écrit conventionnel, afin d'en observer l'évolution et les répercussions.

Pour finir, il semble important de se demander si l'évolution du Français conventionnel n'intègre pas, au fil du temps, les mots les plus répandus dans cet autre mode d'écrit qu'est le cyberlangage, et donc, si à long terme, les deux types d'écrit n'en formeront pas qu'un seul?

BIBLIOGRAPHIE

- Agence Nationale des usages des TICE, Monica Macédo-Rouet (2011) <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/le-langage-sms-n%27est-pas-l%27ennemi-des-ecrits-scolaires-41.htm>, consulté le 15.05.2013.
- Anis, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières. *Actes et Rapports pour l'Education*, 57-70.
- Bigot, R. & Croutte, P. (2012). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*. Paris: CREDOC.
- Bouillaud, C., Chanquoy, L. & Gombert, J-E. (2007). Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau d'orthographe des élèves de CM2, 5è et 3è ?. *Bulletin de psychologie*, 66(6), 553-565.
- Chabert, G. (2010). SMS et TAL : kL 1Trè ?. *Mémoire de Master 2 Recherche, Université Stendhal 3 Grenoble*.
- Coe, J.E.L. & Oakhill, J.V (2011). « txtN is ez f u no h2 rd » : the relationship between reading ability and text-messaging behaviour. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 4-17.
- Daugmaudyte, J. & Kedikaite, D. (2006). Le langage SMS dans le Français. *KALBOTYRA*, 56(3), 39-47.
- Inizan, A. (1998). ANALEC : Analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte. Paris : ECPA.
- Kemp, N & Bushnell, C. (2011). Children's text messaging: abbreviations, input methods and links with literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 18-27.
- Plester, B & Lerkkanen, M.-K & Linjama, LJ & Rasku-Puttonen, H & Littleton, K. (2011). Finnish and UK English pre-teen children's text message language and its relationship with their literacy skills. *Journal of Computer Assister Learning*, 27, 37-48.
- Rachel Panckhurst (2008). « Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures », in Arnavielle T. (coord.), *Polyphonies*, pour Michelle Lanvin, Montpellier, Éditions LU.

Tran, T. & Trancart, M. & Servent, D. (2008). Littéracie, SMS et troubles spécifiques du langage écrit. *Congrès Mondial de Linguistique Française, Psycholinguistique et acquisition*, 1845-1858.

ANNEXES

1) Autorisation parentale

Madame, Monsieur

Je suis étudiante et, dans le cadre de ma formation pour devenir enseignante je suis amenée à réaliser un travail en classe.

C'est pourquoi j'interviendrai deux fois dans l'année scolaire dans la classe de votre enfant pour faire passer un questionnaire et réaliser des petits exercices d'écriture.

Toutes les informations recueillies sont totalement anonymes et les résultats de mon travail vous seront communiqués en fin d'année si vous souhaitez les consulter.

Ackermann Laure

AUTORISATION PARENTALE (*razer la mention inutile*)

J'accepte que mon enfant participe à cette étude : **OUI** **NON**

Signature :

2) Questionnaire

Nom : **Ecole** : **Age** :

Lieu d'habitation :

Sexe : Fille Garçon

Prénom : **Classe** :

1. **As-tu un ordinateur à la maison** ? Oui Non

Si oui, depuis combien de temps ? Quelques mois Quelques années

2. **As-tu « Internet illimité » à la maison** ? Oui Non

3. **As-tu un téléphone portable personnel** ? Oui Non

Si oui, depuis combien de temps ? Moins d'un an Entre 1 an et 2ans
Entre 3 ans et 4 ans Plus de quatre ans

4. **As-tu un forfait « sms illimités »** ? Oui Non

5. **Envoies-tu des « SMS / textos »** ? Oui Non

Si oui, combien par jour environ ? entre 1 et 10 entre 11 et 20
entre 21 et 30 Plus de 30

6. **Fais-tu attention à l'orthographe quand tu en envoies** ? Oui Non

7. **Comment qualifierais-tu le langage « SMS »** ?
(plusieurs réponses sont autorisées)
Pratique Rapide Amusant Difficile Simple

8. **As-tu une télévision** ? Oui Non

Si oui, en as-tu une dans ta chambre ? Oui Non

9. **Es-tu inscrit sur des réseaux sociaux** ? Oui Non

Si oui, le(s)quel(s) ? Msn Messenger Facebook Twitter

10. **Combien de fois les consultes-tu** ? Tous les jours Entre 2 et 5 fois par semaine
Très rarement

3) Dictées

Dictée "SMS":

" Salut, ça va ? Qu'est ce que t'as? Pourquoi tu n'es pas venu aujourd'hui? Je t'ai pris les devoirs. Tu veux que je te les amène chez toi ou tu viens les récupérer? Appelle moi pour me donner de tes nouvelles. A plus tard. Bisous."

[48 mots- 52 syllabes]

Dictée traditionnelle:

" Bonjour, comment vas-tu? Qu'est-ce que tu as? Pourquoi n'es-tu pas venu aujourd'hui? J'ai pris les devoirs pour toi. Veux-tu que je te les amène chez toi ou veux-tu venir les récupérer? Appelle moi pour me donner des nouvelles. A plus tard. Bisous."

[49 mots - 65 syllabes]

4) Test ANALEC

ANALEC - Epreuves d'orthographe – juin 2010

Dictée

Dicté comme on parle. Donner la ponctuation. Répéter chaque énoncé une fois. A la fin, relire une fois l'ensemble dicté.

A l'approche de l'hiver, il dut s'aliter.

Un jour, il me dit :

« Ecoute petit, le responsable de la bibliothèque m'a demandé de copier un livre important, un des plus anciens, mais je ne suis plus en état de travailler.

Te sens-tu capable de continuer mon œuvre ? »

C'est ainsi qu'à dix ans, j'obtins un emploi de copiste, alors que j'étais toujours un esclave.

Cotation : On ne compte pas les erreurs, on évalue positivement des marques de la maîtrise de la transcription de la langue :



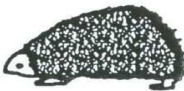





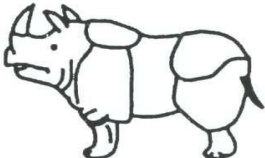
Usage et phonétique (une seule note)	Règle
1pt./mot orthographié 1/2pt. si le mot n'est écrit que phonétiquement	1 pt. pour chaque marque exacte répertoriée ci-dessous. Ne pas tenir compte de la terminaison en « e » des verbes du 1 ^{er} groupe au présent, ni des écrits corrects non répertoriés ci-dessous.
Approche, hiver, s', alit..., écoute, responsable, bibliothèque, demand..., copi..., important, ancien..., mais, en, état, travail..., sen...-tu, capable, continu..., œuvre, ainsi, dix, an..., obtin..., emploi, copiste, alors, toujours, esclave.	<u>Dut</u> , <u>aliter</u> , <u>dit</u> , <u>a</u> , <u>demandé</u> , <u>copier</u> , <u>anciens</u> , <u>suis</u> , <u>travailler</u> , <u>sens</u> , <u>continuer</u> , <u>c'est</u> , <u>qu'à</u> , <u>ans</u> , <u>obtins</u> , <u>étais</u> . Max. 16
	Max. 28

Dictée muette

Lire les dessins de haut en bas (colonne par colonne) : lézard, écureuil, hippopotame, kangourou, araignée, cygne, hérisson, perroquet, rhinocéros.

Cotation : 2 pts./mot orthographié. 1 pt. si le mot est seulement écrit phonétiquement → **Max. 18**

Total score Max. 62

 un _____	 un _____	 un _____
 un _____	 une _____	 un _____
 un _____	 un _____	 un _____

	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Phénomènes "oralisables"				
SUBSTITUTION	4	1	2	7
OMISSION	44	7	11	62
INSERTION	13	13	8	34
REGULARISATION	32	2	6	40
DEPLACEMENT DE LETTRES	1	0	0	1
<i>Sous total</i>	94	23	27	144
Phénomènes "atypiques"				
CHANGEMENT DE MOT	12	2	5	19
SUITE DE LETTRES SANS SIGNIFICATION	28	7	1	36
ANGLICISME	0	0	0	0
ABSENCE DE REPONSE	2	1	0	3
<i>Sous total</i>	42	10	6	58
TOTAL	136	33	33	202

5) Nombre de phénomènes recensés dans la dictée « traditionnelle » par niveau

Nombre de phénomènes recensés dans les dictées (Collège)

	Gème	Sème	TOTAL
Phénomènes "oralisables"			
SUBSTITUTION	0	0	0
OMISSION	17	17	34
INSERTION	14	17	31
REGULARISATION	6	4	10
DEPLACEMENT DE LETTRES	0	0	0
<i>Sous total</i>	37	38	75
Phénomènes "atypiques"			
CHANGEMENT DE MOT	11	10	21
SUITE DE LETTRES SANS SIGNIFICATION	1	1	2
ANGLICISME-ITALIANISME-ESPAGNOLISME	0	0	0
ABSENCE DE REPONSE	4	15	19
<i>Sous total</i>	16	26	42
TOTAL	53	64	117

	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Phénomènes "oraisibles"				
SUBSTITUTION	8	2	1	11
OMISSION	32	6	14	52
INSERTION	9	2	1	12
REGULARISATION	62	15	42	119
DEPLACEMENT DE LETTRES	1	0	0	1
SIMPLIFICATION	19	5	21	45
<i>Sous total</i>	131	30	79	240
Phénomènes "atypiques"				
CHANGEMENT DE MOT	4	2	4	10
SUITE DE LETTRES SANS SIGNIFICATION	10	1	3	14
ANGLICISME	0	0	0	0
ABSENCE DE REPONSE	0	0	0	0
<i>Sous total</i>	14	3	7	24
TOTAL	145	33	86	264

Nombre de phénomènes recensés dans les messages (Collège)

	Gème	Sème	TOTAL
Phénomènes "oraisibles"			
SUBSTITUTION	0	0	0
OMISSION	5	15	20
INSERTION	2	11	13
REGULARISATION	17	64	81
DEPLACEMENT DE LETTRES	0	0	0
SIMPLIFICATION	32	62	94
<i>Sous total</i>	56	152	208
Phénomènes "atypiques"			
CHANGEMENT DE MOT	2	7	9
SUITE DE LETTRES SANS SIGNIFICATION	1	0	1
ANGLICISME-ITALIANISME-ESPAGNOLISME	2	7	9
ABSENCE DE REPONSE	0	0	0
<i>Sous total</i>	5	14	19
TOTAL	61	166	227

6) Nombre de phénomènes recensés dans la dictée « sms » par niveau