



HAL
open science

L'orthographe aujourd'hui : étude et comparaison du niveau actuel en orthographe auprès de collégiens en classe de quatrième

Maëlys Bihan-Poudec

► **To cite this version:**

Maëlys Bihan-Poudec. L'orthographe aujourd'hui : étude et comparaison du niveau actuel en orthographe auprès de collégiens en classe de quatrième. Médecine humaine et pathologie. 2015. dumas-01496975

HAL Id: dumas-01496975

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01496975>

Submitted on 28 Mar 2017

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.

Faculté de Médecine

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

Par

BIHAN-POUDEC Maëlys

Née le 18 août 1989 à Angers

L'ORTHOGRAPHE AUJOURD'HUI :
*Étude et comparaison du niveau actuel en orthographe
auprès de collégiens en classe de quatrième*

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian,**
orthophoniste

Nice
2015

MÉMOIRE présenté pour l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D’ORTHOPHONISTE

Par

BIHAN-POUDEC Maëlys

Née le 18 août 1989 à Angers

L’ORTHOGRAPHE AUJOURD’HUI :

*Étude et comparaison du niveau actuel en orthographe
auprès de collégiens en classe de quatrième*

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian,**
orthophoniste

Rapporteur: **WRONKE José,** orthophoniste

Nice

2015

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidée dans la réalisation et la soutenance de ce mémoire.

En premier lieu, nous remercions Christian BELLONE, orthophoniste et professeur à l'école d'orthophonie de Nice. En tant que directeur de mémoire, il nous a guidée dans notre travail et nous a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Les analyses statistiques de ce mémoire n'auraient été aussi possibles sans l'aide précieuse d'Alain BIHAN-POUDEC et de Jean-Marie MARION, professeurs à l'Université Catholique de l'Ouest que nous remercions chaleureusement.

Nous tenons également à remercier les professeurs et les collégiens des différents établissements nous ayant accueillie ainsi que les personnes nous ayant aidée à les rencontrer.

Enfin, nos remerciements s'étendront à notre famille, nos amis et à Nicolas BAYEL pour leur soutien et leurs conseils avisés.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	4
PARTIE THÉORIQUE	6
I. L'ORTHOGRAPHE	7
1. <i>Définition</i>	7
2. <i>L'histoire de l'orthographe</i>	9
3. <i>Notre orthographe actuelle et ses difficultés</i>	16
4. <i>L'acquisition de l'orthographe</i>	22
5. <i>Crise de l'orthographe ?</i>	34
II. LA DYSORTHOGRAPHIE.....	38
1. <i>Définition</i>	38
2. <i>Les types d'erreurs</i>	39
3. <i>Lien entre lecture et orthographe</i>	40
4. <i>Le normal et le pathologique</i>	48
PARTIE PRATIQUE	50
I. HYPOTHÈSE DE TRAVAIL	51
II. MÉTHODOLOGIE	51
1. LA POPULATION.....	51
1.1. <i>Choix du niveau scolaire</i>	51
1.2. <i>Choix des collègues</i>	52
1.3. <i>Composition de l'échantillon</i>	52
1.4. <i>Critères d'exclusion</i>	53
1.5. <i>Difficultés rencontrées</i>	54
2. CONDUITE DU PROTOCOLE.....	54
2.1. <i>Les épreuves d'évaluation</i>	54
2.2. <i>Les passations</i>	59
3. LA CLASSIFICATION DES ERREURS	60
3.1. <i>Les erreurs de genre et nombre</i>	61
3.2. <i>Les erreurs d'usage</i>	61
3.3. <i>Les erreurs phonétiques</i>	62
3.4. <i>Les erreurs linguistiques</i>	64
4. LA COTATION DES ERREURS.....	64
III. LES RÉSULTATS : ANALYSE QUANTITATIVE	65
1. ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT IMPOSÉ.....	65
1.1. <i>Résultats généraux</i>	65
1.2. <i>L'analyse en composantes principales</i>	68
1.3. <i>Répartition des erreurs par catégorie</i>	70

2.	ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT SUGGÉRÉ	80
3.	<i>Résultats généraux</i>	80
4.	<i>L'analyse en composantes principales</i>	86
5.	<i>Répartition des erreurs par catégorie</i>	91
IV.	COMPARAISON ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT IMPOSÉ ET ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT SUGGÉRÉ 100	
V.	COMPARAISON DU NIVEAU D'ORTHOGRAPHE ACTUELLEMENT CONSTATÉ EN MILIEU SCOLAIRE DE CELUI CONSTATÉ PAR MME GIROLAMI-BOULINIER DANS LES ANNÉES 1980	101
1.	<i>Épreuve de langage écrit imposé</i>	101
2.	<i>Épreuve de langage écrit suggéré</i>	104
VI.	LES RÉSULTATS : ANALYSE QUALITATIVE	107
1.	<i>Les erreurs d'usage</i>	107
1.1.	<i>Les difficultés de la dictée dans l'usage</i>	107
1.2.	<i>Analyse qualitative</i>	107
2.	<i>Les erreurs phonétiques</i>	114
3.	<i>Les erreurs linguistiques</i>	115
3.1.	<i>Les difficultés pour cette catégorie d'erreurs de la dictée.</i>	115
3.2.	<i>Analyse qualitative</i>	116
4.	<i>Les erreurs portant sur le genre et le nombre</i>	120
4.1.	<i>Les difficultés portant sur le genre et le nombre dans la dictée</i>	120
4.2.	<i>Analyse qualitative</i>	121
VII.	DISCUSSION	126
1.	LES RÉSULTATS	126
2.	LES BIAIS	127
3.	LES APPORTS	128
VIII.	PROPOSITION D'UN NOUVEL ÉTALONNAGE	131
	CONCLUSION	133
	ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	135
	GLOSSAIRE	141
	TABLE DES MATIÈRES	142
	ANNEXES	145
	ANNEXE I :	146
	LISTE D'HENMON	146
	ANNEXE II :	147
	RÉSULTATS DES 110 COLLÉGIENS À L'ÉPREUVE DE LANGAGE IMPOSÉ	147
	ANNEXE III :	152
	RÉSULTATS DES 110 COLLÉGIENS À L'ÉPREUVE DE LANGAGE SUGGÉRÉ	152
	ANNEXE IV :	157

RÉCAPITULATIF DES CORRÉLATIONS À L'ÉPREUVE ÉCRITE SUGGÉRÉE	157
ANNEXE V :	158
REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES RELATIVES AUX DIFFÉRENTS RATIOS	158
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	162

INTRODUCTION

« Dans les entreprises, zéro pointé en orthographe », « L'orthographe est-elle toujours utile pour réussir ? », « Les français et l'orthographe : un amour contrarié », ... : ces différents titres d'articles de journaux relevés durant l'année 2014 nous montrent que l'orthographe est un sujet qui intéresse la presse, le plus souvent pour déplorer ou s'inquiéter d'une éventuelle baisse du niveau orthographique. L'orthographe française apparaît comme l'une des plus difficiles au monde et les erreurs qui en découlent sont souvent perçues comme le reflet d'une dérive sociétale. Est-ce réellement le cas ? Le niveau orthographique est-il inférieur à celui relevé les décennies précédentes ?

En orthophonie, nous pouvons faire le constat d'une importante demande de personnes souffrant de troubles du langage écrit et, en ce qui nous concerne pour ce mémoire, de dysorthographe. Cette pathologie, qui se caractérise par des difficultés persistantes à intégrer les processus orthographiques, se différencie du fait d'être « mauvais » en orthographe. Son diagnostic est posé lorsque le sujet obtient des scores déviants de la moyenne (en général -2 écarts-types). Il est donc primordial que l'étalonnage d'un test reflète le plus fidèlement possible le niveau d'une population donnée.

En d'autres termes, s'il s'avère que le niveau en orthographe a baissé, quelle est alors la validité du diagnostic de dysorthographe si ces références techniques sont obsolètes ? Aussi, dans ce mémoire de recherche, nous tenterons d'abord d'étudier le niveau orthographique actuel, de le comparer ensuite au niveau antérieur qui a prévalu à l'établissement des normes diagnostiques et enfin, si nécessaire, de proposer un étalonnage reflétant au mieux le niveau actuel constaté.

Aussi, dans une première partie, nous discuterons de l'orthographe française. Des *Serments de Strasbourg* datant de 842 aux dernières modifications des dictionnaires, nous tenterons de retracer son histoire. Ensuite, nous expliquerons en quoi l'orthographe française peut être considérée comme l'une des plus difficiles au monde. Voir comment elle s'acquiert nous est indispensable pour saisir les difficultés de son usage, à la fois pour comprendre ce que serait l'éventuelle « crise de l'orthographe » et ce qu'est la dysorthographe : la frontière entre le normal et le pathologique sera notre conclusion de cette première partie.

La seconde partie ambitionne d'évaluer quantitativement et qualitativement le niveau orthographique actuel afin de le comparer avec celui relevé dans les années 1980. Pour ce faire, après avoir présenté et argumenté le choix de notre population de recherche (adolescents scolarisés en classe de quatrième), nous nous attarderons sur les outils utilisés. Il s'agit en l'occurrence de deux tests créés par Suzanne Borel Maissonny, principale fondatrice de l'orthophonie en France : composé d'une épreuve de langage écrit imposé d'une part, d'une épreuve de langage écrit suggéré d'autre part, ces deux tests ont l'avantage d'avoir été réétalonnés par Andrée Girolami-Boulinier dans les années 1980 : ce sont à ces dernières données que nous ferons référence quant à la comparaison avec nos propres résultats.

Chapitre I
PARTIE THÉORIQUE

I. L'orthographe

1. Définition

Étymologiquement, le mot orthographe provient de deux racines grecques : *ortho* qui signifie *juste, correct, droit* et *graphein* qui signifie *écrire, graver*. L'orthographe permet d'écrire correctement les signes linguistiques d'une langue, c'est-à-dire de répondre à une exigence graphique conventionnelle. Elle renvoie donc à une règle, à une représentation graphique qui se doit d'être commune aux usagers d'une langue pour, entre autres, faciliter l'usage de celle-ci que ce soit en expression ou en compréhension.

L'orthographe est généralement divisée en deux catégories : l'orthographe lexicale d'une part et l'orthographe grammaticale de l'autre. L'orthographe lexicale, également appelée orthographe d'usage, semble faire plutôt appel à la mémoire visuelle. Un signe linguistique présente une image graphique qui doit être mémorisée car une transcription phonémo-graphémique ne permet pas, en langue française, d'orthographier correctement tous nos signes linguistiques. L'orthographe lexicale concerne donc l'ensemble des graphies conventionnellement admises qui ne dépendent pas des règles grammaticales. L'orthographe grammaticale, comme son nom l'indique, relève de la grammaire et des règles qui en découlent. Il s'agit alors d'orthographier un signe linguistique en fonction de la relation qu'il entretient avec d'autres signes linguistiques de la phrase. Cette orthographe grammaticale nous renvoie à la maîtrise de la morphologie.

Écriture et orthographe : quelle(s) différence(s) ? Écriture et orthographe sont des notions distinctes mais également complémentaires. L'écriture pourrait se définir au sens large comme toute trace visible ou lisible qui peut avoir une signification et ainsi transmettre un message. Michel Fayol¹ distingue les écritures non linguistiques (ou sémasiographiques) des écritures linguistiques. Les écritures sémasiographiques sont des écritures dont le sens de leurs messages (s'il existe) est désormais inaccessible. Ces écritures n'ont pas de référence avec la langue parlée. Même si les sémasiographies ne sont pas totalement coupées des écritures linguistiques, ces dernières se montrent moins hypothétiques : à une langue parlée correspond un équivalent graphique dit « langue écrite ». L'écriture

¹ FAYOL M. et JAFFRÉ J.-P. *Orthographier*. Paris : PUF, 2013, p. 24.

linguistique peut donc être définie comme l'ensemble des procédés utilisés afin de représenter les unités de base que sont les syllabes et les phonèmes. La première écriture linguistique remonterait à la fin du IV^{ème} millénaire avant J-C en Mésopotamie. Qualifiée de pictographie et utilisée à l'origine comme aide-mémoire notamment en notant des noms, elle évoluera en laissant une place plus importante à la phonographie. À la même époque, les hiéroglyphes feront leur apparition en Égypte. Entre l'apparition de ces premières écritures et la mise en place de celles que nous utilisons aujourd'hui, Michel Fayol souligne « la montée en puissance d'une dynamique graphique de plus en plus tournée vers la représentation des unités phonétiques que sont les syllabes ou les phonèmes² ». Le choix de coder des syllabes ou des phonèmes dépend du nombre d'unités que la langue utilise. Ainsi, les langues qui ne comptent pas plus de quelques centaines de syllabes pourront opter pour un codage de ces dernières. C'est par exemple le cas pour la langue japonaise avec l'écriture *kana*. Cela semble plus compliqué quand la langue en utilise plusieurs milliers et il sera alors préférable de coder les phonèmes en optant non pas pour une écriture syllabique mais pour une écriture alphabétique. Même si les alphabets ont des formes graphiques différentes, le principe de base est le même : pouvoir, à l'aide de phonogrammes, représenter les consonnes et les voyelles.

Si l'écriture se rattache au domaine de la phonographie, l'orthographe est associée au domaine de la sémiographie. La représentation graphique ne concerne plus, dans ce domaine, les représentations graphiques des phonèmes ou des syllabes mais celles des signes linguistiques que sont les morphèmes et les mots. L'orthographe se sert alors de la phonographie pour créer des unités plus larges de type sémiographique. Selon la position de Nina Catach, toute orthographe forme par définition un système mixte où deux dimensions, celle du son et celle du sens, sont co-présentes.³ La sémiographie serait alors la partie émergée de l'orthographe, celle qui permet de donner une forme visible et stable aux signes de la langue.

Deux procédés importants marquent le passage de l'écriture à l'orthographe : celui de la segmentation graphique et celui de l'homophonie. La segmentation graphique permet de

² Ibid. p. 26.

³ CATACH Nina. The grapheme : its position and its degree of autonomy with respect to the system of the language. Dans Gerhard AUGST, *New Trends in Graphemics and Orthography*, Berlin, de Gruyter : 1-10

distinguer des unités visibles et lisibles que l'on peut qualifier de mots ou signes linguistiques. Dans l'histoire de l'écriture, cette segmentation graphique n'a pas toujours été présente. Ainsi, en Grec comme en Latin, la division du mot est pratiquée jusqu'à l'âge classique mais tombe en désuétude à partir du II^{ème} siècle après J-C. On parlera alors de *scriptio continua* qui sera effective jusqu'aux environs du VI^{ème} siècle après J-C., siècle où des clercs irlandais et anglo-saxons réintroduiront la segmentation dans les textes latins. Il faudra ensuite attendre le XIII^{ème} siècle pour que toute l'Europe entière soit concernée⁴. Aujourd'hui, cette démarcation visuo-graphique est marquée dans la plupart des orthographe, particulièrement dans les orthographe alphabétiques, grâce à l'utilisation des blancs graphiques qui renforce l'iconicité des signes linguistiques. L'autre procédé déterminant est celui de l'homophonie. L'écrit tente ici de distinguer des signes linguistiques identiques oralement. Si à l'oral, différents moyens sont présents pour éviter toute incompréhension (le contexte, un feed-back, etc.), à l'écrit, l'homophonie peut être source d'incompréhension si l'orthographe n'est pas respectée.

2. L'histoire de l'orthographe

2.1 L'origine de la langue française

À la fin du II^{ème} siècle avant J-C., les Romains envahissent la Gaule. Ils s'installent d'abord dans notre actuelle Provence et achèvent leur conquête après la défaite de Vercingétorix en 52 avant J-C. À cette époque, l'aristocratie gauloise utilise dans ses écrits un latin quasiment classique, langue que l'on retrouve dans l'administration. En revanche, les peuples gaulois parlent une langue gallo-romaine : un mélange entre le gaulois et le latin vernaculaire qui correspond à la langue des soldats romains. Cette langue, ancêtre de l'occitan, marque la naissance des langues romanes. Le III^{ème} siècle est marqué par les invasions germaniques et les Francs occupent alors le Nord de la France. L'entente des Francs et de l'Église gallo-romaine est scellée grâce à la conversion de Clovis au christianisme en 496. De cet événement naîtra une nation nouvelle et de nombreux Francs se mettront alors à parler un gallo-romain auquel viendront s'ajouter des éléments germaniques. Cela va provoquer de nombreuses modifications phonétiques et aura ainsi par la suite une conséquence importante sur l'orthographe. En parallèle, le

⁴ BRISSAUD C., JAFFRÉ J-P. et PELLAT J-C. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 2008, p. 30.

latin classique continue d'être la langue de la loi, de l'administration, de l'Église mais également de l'élite sociale. La population ne comprenant que les langues locales, l'Église décidera de s'adresser à elle en gallo-romain et les prêches se feront alors en *lingua romana rustica*.

Ce gallo-romain devient la langue d'oïl, mélange de différents dialectes (normand, picard, champenois, etc.). Au XIX^{ème} siècle, cette langue sera nommée *francien*. Le francien, né en Ile-de-France, se verra étendu au pays d'oc. Avec Charlemagne et les premiers Capétiens à la fin du IX^{ème} siècle, l'État se centralise progressivement. En 1539, avec François I^{er} et l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, le français devient la langue officielle du droit et de l'administration à la place du latin classique.

L'histoire de la langue française est donc celle d'une volonté d'uniformisation. Qu'en est-il de son orthographe ?

2.2 La naissance de l'orthographe : du IX^{ème} siècle au XVI^{ème} siècle

Les Serments de Strasbourg datant de 842 sont considérés comme le premier document écrit de l'ancien français. Le clerc chargé de transcrire Les Serments de Strasbourg parlait donc l'ancien français et écrivait encore latin. Il se servait alors des usages latins pour transcrire le français⁵. Les premières productions sont essentiellement phonographiques. Ainsi, jusqu'aux XII-XIII^{èmes} siècles, la plupart des lettres écrites se prononcent même si des nuances sont créées pour pallier au manque de l'alphabet latin. L'ancien français comporte une cinquantaine de phonèmes et l'alphabet comprend à cette époque 24 lettres, les lettres « j » et « v » ainsi que les accents n'existant pas encore. En plus de ces difficultés, les scribes utilisent des formes écrites peu lisibles : l'écriture caroline laisse place aux écritures gothique et bâtarde ce qui complique la reconnaissance de certaines lettres comme le « u », le « n » et le « m » par exemple.

Ces difficultés entraînent une volonté de plus grande lisibilité des écrits. Les copistes souhaitent ainsi supprimer toute ambiguïté quant à la transcription des sons du français. Ils se servent alors de l'alphabet déjà existant pour noter la phonologie perçue. Ainsi, par

⁵ CATACH N. *L'orthographe*. Paris : PUF, Que sais-je ? 1988, p. 9.

exemple, le doublement du « n » et du « m » sert à noter les voyelles nasales apparues au XI^{ème} siècle. Ils se servent également de l'étymologie pour le choix de telle ou telle transcription, et ce parfois à tort. Ainsi, la graphie *sçavoir* rapproche *savoir* d'un équivalent latin *scire* alors qu'il s'agirait en fait de *sapere*.⁶

Avec l'invention de l'imprimerie et de la typographie au XVI^{ème} siècle, naîtra un désir de normalisation. Toutefois, les imprimeurs continueront d'utiliser le latin et à se référer à l'étymologie. Certains poètes, comme Ronsard et Du Bellay, souhaitent une modernisation. Au milieu du XVI^{ème} siècle, un « affrontement » entre ceux qui souhaitent que la tradition écrite persiste et ceux qui au contraire veulent que des nouveautés soient appliquées aura lieu. Les deux courants auront une influence : pour les novateurs, on verra apparaître l'usage des accents, la suppression de diphtongues, de consonnes internes diacritiques (muettes), du « z » diacritique final ; pour les conservateurs, on trouvera le « x » muet final, le « z » muet final dans les verbes, les consonnes doubles, etc. Cette « bataille de l'orthographe » ne cessera pas au cours des siècles suivants. Une instance chargée de normaliser l'orthographe naîtra au XVII^{ème} siècle : l'Académie française.

2.3 Le rôle de l'Académie française

En 1635, Richelieu crée l'Académie française qui est chargée de normaliser l'orthographe du français. La première édition de son premier Dictionnaire ne paraîtra cependant qu'en 1694. La volonté de l'Académie, rapportée par Mézeray, est claire : « La compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorans et les simples femmes... »⁷. Contrairement aux lois phonétiques, il est montré ici, que « les lois graphiques relèvent bien de décisions humaines »⁸. Cette première édition regorgera d'erreurs, de coquilles. Le fait d'avoir choisi un système de classement des mots par famille entraînera de grandes difficultés quant à la rédaction de cet ouvrage. De plus, plusieurs auteurs contribueront au Dictionnaire dont certains comme Vaugelas décéderont avant qu'il ne soit fini. Selon Nina Catach⁹, cette première édition « présente un degré d'incohérence et de désordre qui n'a sans doute jamais été

⁶ JAFFRÉ J-P. et FAYOL M. *Orthographier*. Paris : PUF, 2013, p. 107.

⁷ Observations sur l'orthographe de la langue française, public. du manuscrit de Mézeray, Paris, Champion, 1951. Notons qu'à cette époque les femmes avaient rarement droit à l'utilisation du latin.

⁸ CATACH N. Op. cit p. 33.

⁹ *ibid*, p. 34.

atteint par ailleurs ». Dans la 2^{ème} édition de 1718, les mots seront désormais classés par ordre alphabétique. Le fossé entre l'usage de la langue et celui imposé par l'Académie française continuera de se creuser jusqu'à la 3^{ème} édition en 1740. Sous l'impulsion de nouveaux académiciens parmi lesquels Bouhier, Montesquieu, Marivaux, Voltaire, Buffon, d'Alembert, le désir de « rattraper » l'usage dominera. On retrouvera des faits présents dans l'usage être entendus et reconnus : remplacement du « s » interne par l'accent circonflexe (*forest* devient *forêt*), suppression des consonnes doubles non prononcées sauf dans les mots courts, suppression de « e » (*rendeu* devient *rendu* et *aperceu*, *apercu*), etc. Au moment de la publication de cette 3^{ème} édition, les ateliers n'étaient pas encore dotés des caractères indispensables à cette nouvelle orthographe, problème qui sera résolu avec la publication de la 4^{ème} édition datant de 1762. Les accents graves se verront généralisés, les pluriels nominaux ne se termineront plus par -ez mais -és (*amitez* devient *amitiés*). La 5^{ème} édition datant de 1798 ne sera que peu reconnue. En 1835, en pleine période de « scientisme », l'Académie remet à l'ordre du jour des usages se fondant sur l'étymologie, usage qui avait été modifié les décennies antérieures. Dans un contexte de tensions (voir ci-après 2.4.), sortira en 1878 la 7^{ème} édition. La 8^{ème} édition paraîtra en 1932 soit plus de 50 ans après l'édition précédente : elle ne comporte pas de modifications notables. La 9^{ème} et dernière édition du *Dictionnaire* n'est pas encore achevée, le dernier tome après *Quotité*, étant en cours de réalisation.

2.4 Les réformes de l'orthographe

Les disputes sur l'orthographe et son enseignement s'accroissent durant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et une campagne d'opinion est menée par A. Firmin-Didot¹⁰, E. Littré, A. France, F. de Saussure, etc. De plus, la circulaire Duruy, datant de 1863, demande que l'on se garde « d'accabler l'esprit des enfants [...] de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices.¹¹ » Une commission, nommée par l'Académie française en 1867, est chargée d'envisager une simplification de l'orthographe. Deux courants s'affrontent alors : d'un côté, des historiens de la pédagogie, des écrivains et des imprimeurs souhaitent que l'orthographe soit conservée telle qu'elle est ; de l'autre, des réformateurs s'appuyant sur

¹⁰ FIRMIN-DIDOT A. *Observations sur l'orthographe française*, 1867, 2^{ème} édition 1868.

¹¹ CATACH N., DE SAINT ROBERT P. *Les Délires de l'orthographe*. Paris : Plon, 1989.

les avancées de la phonétique, de la sémantique et de l'histoire des langues réclament une réforme. L'État interviendra pour la première fois alors que ce privilège était jusque-là réservé à l'Académie française, et publiera un arrêté au *Journal officiel* qui sera suivi un an plus tard d'une Circulaire relative à la simplification syntaxique. Cet arrêté ne sera cependant pas vraiment appliqué. Dans ce traité, apparaissait une demande de « tolérance » notamment durant les examens : « Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme erreurs graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale. ¹²» Plusieurs décennies passeront jusqu'à ce qu'en 1950, Aristide Beslais, directeur général de l'enseignement du 1^{er} degré, soit nommé président d'une Commission ministérielle d'études orthographiques. En 1952, un premier rapport sera publié mais ne sera pas réellement pris en compte. À la demande du ministère de l'Éducation nationale, une seconde Commission Beslais est créée en 1960. Cette commission siégera durant cinq ans. Sa préface souligne « les bizarreries, les contradictions, les erreurs, les survivances de fausses subtilités ou d'évidents contresens ». Dix points importants de cette commission sont retenus¹³ :

- La révision de l'arrêté de 1901, en vue d'une application immédiate,
- La réforme des mots-composés : restrictions à l'emploi du trait d'union et normalisation des pluriels,
- La simplification des lettres grecques (th, rh, ch, ph, i grec),
- Le remplacement du « x » (muet final) par « s ». Exemple : *bijoux* devient *bijous*,
- La simplification des consonnes doubles (sauf exceptions),
- L'alignement partiel des adjectifs et noms en -ent, -ence, sur ceux en -ant, -ance, et des adverbes en -emment, écrits -ament. Exemple : *prudemment* devient *prudament*,
- La suppression du « e » muet interne avant et après voyelle dans les adverbes et les noms. Exemple : *j'assoierai* devient *j'assoirai*,
- La normalisation de l'accentuation. Exemple : *événement* devient *évènement*,
- La suppression des consonnes muettes internes. Exemple : *sculteur* au lieu de *sculpteur*,

¹² cité par LAFFITE-HOUSSAT. L'arrêté relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française dans *La réforme de l'orthographe*. Paris : Temps futurs, 1950.

¹³ CATACH N. Op. cit, p. 85.

- Les cas particuliers. Exemple : *ognon* à la place de *oignon*.

En 1967, R. Thimmonier défend un projet de réforme devant une Commission du Conseil International de la Langue française. Il rejette une réforme profonde et préconise un « émondage » de quelques centaines de mots. Ce projet sera en partie repris par l'Académie française dans le premier fascicule de la 9^{ème} édition paru en 1986 mais ne concernera que quelques mots.

En octobre 1989, le Premier Ministre de la République française, Michel Rocard, charge plusieurs experts, dont des académiciens, d'apporter des modifications à l'orthographe française. Ces rectifications orthographiques ont pour objectif de rendre plus simple l'orthographe et de supprimer certaines incohérences présentes dans celle-ci. Le résumé des principales règles des rectifications de 1990 se trouve ci-dessous. Depuis la parution du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* hors-série n°3 du 19 juin 2008, « l'orthographe révisée est la référence » et est désormais « incluse dans les programmes scolaires¹⁴. » Cependant, cette réforme reste peu connue et son application varie d'un enseignant à un autre. Ces règles ont été soumises à l'Académie française qui a, à ce propos, souligné que « l'orthographe actuelle reste d'usage, et les " recommandations " du Conseil supérieur de la langue française ne portent que sur des mots qui pourront être écrits de manière différente sans constituer des incorrections ni être considérées comme des fautes ».

Tableau 1
Résumé des principales règles des rectifications de 1990

Règles	Exemples
Les numéraux composés sont systématiquement reliés par des traits d'union	vingt-et-un, trente-et-unième
Dans les noms composés du type <i>pèse-lettre</i> (verbe + nom) ou <i>sans-abri</i> (préposition + nom), le second élément prend la marque du pluriel lorsque le mot est au pluriel	un compte-goutte, des compte-gouttes ; un après-midi, des après-midis
On emploie l'accent grave (plutôt que l'accent aigu) dans un certain nombre de mots (pour régulariser leur orthographe), et au futur et au conditionnel des verbes qui se conjuguent sur le modèle de <i>céder</i> .	événement, règlementaire, je cèderai, ils régleraient

¹⁴ Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors-série n°3 du 19 juin 2008.

L'accent circonflexe disparaît sur <i>i</i> et <i>u</i> . On le maintient néanmoins dans les terminaisons verbales du passé simple, du subjonctif et en cas d'ambiguïté.	cout, entraîner, nous entraînons, paraître, il paraît
Les verbes en <i>-eler</i> ou <i>-eter</i> se conjuguent comme <i>peler</i> ou <i>acheter</i> . Les dérivés en <i>-ment</i> suivent les verbes correspondants. Font exception à cette règle <i>appeler</i> , <i>jeter</i> et leurs composés (y compris <i>interpeller</i>).	j'amoncèle, amoncèlement, tu époussèteras
Les mots empruntés forment leur pluriel de la même manière que les mots français et sont accentués conformément aux règles qui s'appliquent aux mots français.	des matchs, des miss, révolver
La soudure s'impose dans un certain nombre de mots, en particulier dans les mots composés de <i>contr(e)-</i> et <i>entr(e)-</i> , dans les onomatopées et dans les mots d'origine étrangère, et dans les mots composés avec des éléments « savants ».	contrappel, entretemps, tictac, weekend, agroalimentaire, portemonnaie
Les mots anciennement en <i>-olle</i> et les verbes anciennement en <i>-otter</i> s'écrivent avec une consonne simple. Les dérivés du verbe ont aussi une consonne simple. Font exception à cette règle <i>colle</i> , <i>folle</i> , <i>molle</i> et les mots de la même famille qu'un nom en <i>-otte</i> (comme <i>botter</i> , de <i>botte</i>)	corole, frisoter, frisotis
Le tréma est déplacé sur la lettre u prononcée dans les suites <i>-güe</i> et <i>-güi</i> , et est ajouté dans quelques mots	aigüe, ambigüe, ambigüité, argüer

En parallèle, la 9^{ème} édition du Dictionnaire de l'Académie française a continué d'être publiée : le 1^{er} tome (de A à *Enzyme*) est sorti en 1992, le 2^{ème} tome (de *Éocène* à *Mappemonde*) en 2000 et le 3^{ème} (de *Maquereau* à *Quotité*) en 2011. Le 4^{ème} tome est actuellement en cours de rédaction mais des fascicules sont visibles dans les « Documents administratifs » du *Journal officiel*. Cette neuvième édition reflète le désir actuel de l'Académie de défendre la notion de langue commune, considérée comme unité linguistique à laquelle il faut se référer¹⁵.

En parallèle, les dictionnaires comme Le Petit Robert, Le Petit Larousse, etc., ne cesseront de renouveler à chaque parution le contenu de leurs mots, suivant l'évolution de l'usage de la langue française. Ainsi, de nouveaux mots se voient offrir une entrée dans le dictionnaire. Voici quelques exemples de mots, que nous pourrions trouver dans l'édition 2015 du Petit Robert : *moto-taxi*, *hipster*, *pilates*, *selfie*, *taffer*, *triper*, *vapoter*, *zumba*, etc.

Au final, l'orthographe est un système conventionnel, comment les usagers l'utilisent-ils ? Quelle est leur pratique orthographique ? Comment s'acquiert-elle ?

¹⁵ www.academie-francaise.fr

3. Notre orthographe actuelle et ses difficultés

3.1. Fonctionnement de notre orthographe actuelle

3.1.1. De la phonographie à la sémiographie

Comme nous l'avons déjà évoqué (cf. supra 1.1.), l'orthographe française est mixte dans le sens où l'on peut distinguer deux options : l'une phonographique et l'autre sémiographique. L'option phonographique fournirait « l'infrastructure de l'orthographe à l'aide d'un inventaire clos d'unités qui correspondent d'une façon plus ou moins régulière aux formes sonores de la langue. Ce sont ces unités récurrentes qui permettent dans un second temps, la construction d'unités de niveau supérieur selon des règles de formation qui constituent la superstructure sémiographique¹⁶ ».

L'idéal pour une orthographe serait qu'à un seul phonème soit associé un graphème unique, et inversement. Cette « transparence phonétique » que l'on peut quasiment retrouver dans certaines langues comme l'espagnol ou l'italien par exemple est loin d'être présente en français. L'orthographe est souvent qualifiée de complexe notamment par les caractéristiques morphologiques et étymologiques souvent transcrites à l'aide de lettres muettes (ou mutogrammes). L'utilisation de lettres muettes serait ancienne car selon Desbordes¹⁷, certains latins avaient pour avis que l'écrit ne devait pas se limiter à noter les différences sonores. Dans le même sens, Bossuet en France au XVII^{ème} siècle déclarait¹⁸ : « si on escrivoit tans, chan, emais ou émês, connaissais, anterremman, faisaiet, qui reconnoistroit ces mots ? On ne lit point lettre a lettre ; mais la figure entiere du mot fait son impression tout sur l'œil et sur l'esprit, de sorte que quand cette figure est considerablement changée tout a coup, les mots ont perdu les traits qui les rendent reconnoissables a la veüe et les yeux ne sont point contents. »

C. Brissaud et al.¹⁹ parlent d'une double valeur des graphèmes qui serait au carrefour de la diachronie et de la synchronie. Prenons l'exemple de *fait* et de *facteur*, « le graphème

¹⁶ HANNAS William C. *Asias's orthographic dilemma*. Honolulu : university of Hawaiï press, 1997.

¹⁷ DESBORDES F. *Idées romaines sur l'écriture*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1990.

¹⁸ Cité dans BRISSAUD C., JAFFRÉ J-P. et PELLAT J-C. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 2008, p. 14.

¹⁹ idem

« ai » est un phonogramme correspondant à /ɛ/ [...], mais il est en même temps un morphogramme motivé par le « a » de facteur, mot de la même famille avec lequel il est dans un rapport grapho-vocalique. »

Ainsi, la plupart des graphèmes présents dans la liste des phonogrammes établie par Nina Catach²⁰ aurait une double valeur, phonographique et sémiographique : le graphème qui correspond au phonème [k] est souvent retrouvé dans les mots grammaticaux fréquents (*qui, que, quoi, quand*, etc.) et rend cette « série graphique » homogène. Il est également possible d’opposer -qu que l’on retrouve dans les participes présents de -c que l’on retrouve pour les adjectifs verbaux : *communiquant/communicant, convainquant/convaincant*, etc. De nombreux graphèmes peuvent être retrouvés grâce à une relative régularité dans les dérivations :

Tableau 2
Conversion phonémographémique

ei -> e ou é	Exemple : plein -> plénitude, serein -> sérénité
archiphonème /O/ au -> al eau -> el	Exemple : faux -> falsifier, paume -> palme Exemple : bateau -> batelier, oiseau -> oiseleur

Cette coexistence de la phonographie et de la morphographie permet d’expliquer des graphèmes mixtes qui sont à la fois des phonogrammes et des morphogrammes.

3.1.2. Étymologie et sémiographie

Ceux que l’on pourrait qualifier de conservateurs de l’orthographe française mettent en avant l’importance de conserver une orthographe rappelant l’histoire de la langue et plus particulièrement des mots. On retrouve cet argument dans la Préface de la première édition du Dictionnaire de l’Académie française²¹ :

« L’Académie s’est attachée à l’ancienne orthographe receuë parmi tous les gens de lettres, parce qu’elle ayde à faire connoistre l’origine des mots. » Préface du Dictionnaire de l’Académie, 1694).

²⁰ CATACH N. Op. cit. Paris : Nathan, 1980.

²¹ PELLAT J.-C. Variation et plurisystème graphique au XVII^{ème} siècle, *Faits de langue*, 2003, 22, 139-150.

À l'origine, comme le rappelle Pellat²², ce recours à l'étymologie permet de marquer de manière graphique la filiation entre le français et les langues anciennes (le grec et le latin). Ainsi, les mots *corps* et *temps* contiennent le graphème « p » faisant écho au latin *tempus* et *corpus*.

L'Académie française critique l'envie qu'auraient certains de modifier l'orthographe en ne tenant compte que de la prononciation :

« Car comme la Peinture qui represente les Corps, ne peut pas peindre le mouvement des Corps, de mesme l'Escriture qui peint a sa manière le Corps de la Parole, ne sçauroit peindre entierement la Prononciation qui est le mouvement de la parole. »

Pellat souligne que l'étymologie a son importance et que lettres étymologiques ont deux valeurs : l'une logogrammique et l'autre morphographique.

Dans un premier temps, cet auteur explique que c'est notamment grâce à ces lettres étymologiques que les homophones peuvent être différenciés visuellement. Elles permettent alors de distinguer des mots d'origine différente : *date/datte*, *sale/salle*, *sein/sain/seing*, *taon/temps/tant* ; mais également des mots de même origine : *compte/conté*, *penser/panser*, *dessin/dessein*. Les homophones peuvent se distinguer grâce aux lettres muettes mais également grâce aux phonogrammes conformes à l'étymologie. Ainsi, il est possible de distinguer les démonstratifs des pronoms personnels ou des possessifs grâce au choix du graphème initial correspondant au phonème [s]. Chaque série morphosyntaxique est alors rattachée à tel ou tel graphème : -s pour les possessifs et les pronoms et -c pour les démonstratifs.

Dans un second temps, il explique que ces lettres étymologiques créent l'unité de séries lexicales et grammaticales. Sur le plan grammatical, l'exemple précédent peut être repris. Cette valeur morphogrammique des lettres étymologiques est retrouvée de manière plus importante dans les séries lexicales. Par exemple, le *p* dans *corps* et *temps* assurent l'homogénéité graphique des séries lexicales (*temporel*, *corporel*, etc.). L'accent circonflexe a souvent remplacé un *s* diacritique (muet) qui indiquait l'allongement de la voyelle précédente : *teste*, *coste*, *paste*, ...

²² BRISSAUD C., JAFFRE J-P. et PELLAT J-C. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 2008, p. 19.

3.1.3. La part morphographique de la sémiographie

Le principe sémiographique se retrouve essentiellement dans la morphographie du français. À ce propos, Nina Catach²³ distingue les morphogrammes lexicaux, « marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés », et les morphogrammes grammaticaux, « désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales). » Les lettres que l'on retrouve à la fin des mots ne correspondent désormais plus à des phonèmes même si, dans certaines conditions, elles peuvent être prononcées : à l'oral les désinences grammaticales s'entendent lorsqu'elles sont en liaison avec une voyelle. Ainsi, dans la phrase suivante, le -t se prononce, « Les enfants mangent-ils à la cantine aujourd'hui ? ». C'est également le cas pour les marques dérivatives finales de mots simples qui se prononcent dans les dérivés, par exemple, *lait/laiteux*. Pellat²⁴ distingue trois types de morphogrammes :

- les morphogrammes grammaticaux. L'orthographe française est également marquée par une absence de biunivocité concernant les marques grammaticales, biunivocité qui peut être présente dans certaines langues comme le turc. L'exemple le plus couramment donné est celui de la consonne finale -s qui marque le pluriel des noms. Elle est cependant inusitée dans certains mots comme *des nez*, *des croix* ou remplacée par la consonne -x dans certains mots comme *chevaux*. La consonne finale -s peut également marquer, en tant que désinence verbale, la deuxième personne du singulier et, dans de nombreux verbes, la première personne du singulier (ex : *je donne*, *tu donnes*). Cependant, le « -s » ne se retrouve pas dans certains cas précis comme dans l'impératif présent des verbes du premier groupe au singulier (*donne*) et peut être concurrencée une fois de plus par le -x pour certains verbes (*je veux*, *tu veux*). Le fait que cette consonne finale -s ne soit pas une marque systématique du pluriel par exemple, qu'elle se retrouve dans un cas et non dans un autre, complique la morphologie du français. La biunivocité pour les marques grammaticales existe pourtant dans certaines langues comme le turc.

²³ CATACH N. Op. cit., p. 211.

²⁴ BRISSAUD C., JAFFRÉ J-P. et PELLAT J-C. Op cit., p. 24-26.

- les morphogrammes lexicaux qui sont de deux types : les premiers marquant la relation entre le masculin et le féminin et les seconds marquant la relation entre les mots de base et leurs dérivés. Il arrive que certaines consonnes finales marquent à la fois la relation masculin/féminin et la relation base/dérivés (*grand/grande/grandeur*). Cependant, ici encore, les séries lexicales sont loin d'être régulières et il est compliqué de parler de système des morphogrammes.
- les morphonogrammes qui sont à l'intersection de la phonographie et de la morphographie. Cet ensemble est relativement stable et régulier. Ainsi, le digramme « ai » correspondant au phonème /ɛ/, est la marque graphique du morphème de l'imparfait de l'indicatif aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel. Les morphèmes verbaux de la première et de la deuxième personne du pluriel se voient appliquer respectivement la graphie -ons et -ez.

3.2. Les difficultés de l'orthographe française

Comme nous avons pu le voir auparavant, l'orthographe française est une orthographe alphabétique : elle utilise des phonogrammes (ou lettres) permettant de représenter des phonèmes. L'idéal pour une écriture serait d'être biunivoque²⁵, c'est-à-dire qu'il y ait autant de phonogrammes que de phonèmes, et réciproquement. Même si certaines orthographes dites transparentes s'approchent de cet idéal comme c'est le cas pour le finnois ou l'espagnol, la biunivocité n'est jamais totalement présente. Différents facteurs perturbent cette biunivocité phonographique et induisent une opacité graphique. C'est le cas de la polyphonie (un phonogramme correspond alors à plusieurs phonèmes) et de la polygraphie (un phonème correspond à plusieurs phonogrammes).

Une mesure statistique permettant de rendre compte de manière objective de la complexité orthographique d'une langue a été développée : c'est ce qu'on appelle la consistance phonographique²⁶. Il s'agit ici de calculer le degré d'incertitude lié à l'écriture d'une association phonème-graphème ou à la lecture d'une association graphème-phonème. La consistance phonologie-orthographe d'un mot baisse si un de ses phonèmes

²⁵ BRISSAUD C., JAFFRÉ J-P. et PELLAT J-C. Op. cit., p. 14.

²⁶ Ibid, p. 85.

peut être transcrit avec plusieurs graphèmes (par exemple le phonème [O] qui peut être orthographié différemment dans les mots *oiseau*, *landau*, *moto*, etc.) et à l'inverse augmente si un de ses phonèmes ne peut être associé qu'à un seul graphème (par exemple [U] est toujours orthographié « ou »). Le calcul de la consistance est le suivant : c'est « la proportion de mots pour lesquels le phonème est associé à un graphème particulier relativement au nombre total de mots dans lesquels le phonème apparaît, quelle que soit sa façon d'être orthographiée. » Le résultat trouvé s'étend de 0 (consistance minimale) à 1 (consistance maximale). Les différents résultats trouvés sont regroupés dans une base de données appelée Manulex-infra²⁷.

Une première difficulté dans l'orthographe française réside donc dans le fait qu'un même phonème peut s'écrire à l'aide de plusieurs graphies : c'est la polygraphie, que l'on appelle aussi polyvalence graphique. Plus cette polyvalence est élevée, plus la sélection des phonogrammes est compliquée et ne dépend plus uniquement de la phonographie. La langue française dispose de 36 phonèmes : 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-consonnes, même si ce nombre peut varier selon les régions. Le nombre de graphèmes se situe selon les linguistes entre 130 et 175. Ce grand décalage entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes reflète à quel point l'orthographe française peut se montrer complexe. Selon des analyses statistiques²⁸, l'orthographe française est régulière à 96 % dans les correspondances graphèmes-phonèmes mais ne l'est qu'à 71 % pour les correspondances phonèmes-graphèmes. Selon l'étude de Véronis²⁹, le seul recours aux règles de conversion phonème-graphème ne permettrait d'écrire qu'environ 50 % des mots français.

Une seconde difficulté relevée est celle des lettres que l'on qualifie de muettes, certains parlent de *mutogrammes*³⁰. Cette adjonction d'éléments non phonographiques a généralement une origine historique. L'écrit cherche en dehors de la phonographie des moyens pour différencier certaines unités linguistiques oralement identiques. Ainsi, la

²⁷ PEEREMAN R et al. « Manulex-infra : Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material », *Behavior Research Methods*, 2007, 39, 593-603.

²⁸ JAFFRÉ J-P. et FAYOL M. *Orthographe*. Paris : PUF, 2013, p. 115.

²⁹ VERONIS, J. From sound to spelling in french: simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1988. 315-338.

³⁰ JAFFRÉ J-P. et FAYOL M. *Ibid.*, p. 33.

distinction entre ces différents homophones *voix* ou *voie* » ou encore *ancre* et *encre* dépend des graphies employées.

Ces mutogrammes, comme nous l'avons vu précédemment, peuvent avoir également un rôle grammatical essentiel. C'est le cas de l'écriture des désinences verbales (le « t » dans il fait), de la marque des pluriels des noms (le « s » dans les maisons, de la marque du pluriel des verbes (« ils mangent », ...) Plus ces lettres non phonographiques sont nombreuses, plus l'orthographe est qualifiée d'opaque³¹.

Au vu de la complexité de l'orthographe, comment se passe l'acquisition de celle-ci ?

4. L'acquisition de l'orthographe

4.1. Neuropsychologie cognitive de l'orthographe

Depuis les années 1980, la neuropsychologie cognitive s'est intéressée au cas de plusieurs patients cérébrolésés présentant des atteintes plus ou moins spécifiques de l'orthographe. Deux cas principaux ont présenté un grand intérêt dans le sens où leurs troubles étaient en quelque sorte symétriques : c'est ce que les neuropsychologues ont appelé une double dissociation³².

Le premier cas concerne un patient anglophone PR qui a été décrit par Shallice³³ en 1981 dans *Brain*. Ce patient était capable d'écrire sous dictée ou d'épeler plus de 90 % des mots réguliers, mots dont la correspondance phonème-graphème était transparente, mais également des mots irréguliers à condition que ces derniers lui soient familiers. En revanche, sa performance était inférieure à 20 % lorsqu'il devait transcrire des pseudomots. Ce patient était alors en mesure d'écrire des mots qu'il connaissait déjà mais présentait d'importantes difficultés pour transcrire les séquences sonores qu'il n'avait pas rencontrées auparavant. Il faisait alors de nombreuses erreurs non phonologiquement plausibles car il était incapable d'appliquer les règles de transcodage du phonème en graphème permettant de transcrire des mots nouveaux. Ce profil correspond à la *dysgraphie* ou *agraphie phonologique*.

³¹ BRISSAUD C., JAFFRÉ J-P. et PELLAT J-C. Op. cit., p. 14.

³² SERON X. *La neuropsychologie cognitive*. Paris : PUF, 1993.

³³ SHALLICE T. Phonological Agraphia and the Lexical Route in Writing. *Brain*, 1981, 104, p. 21-49.

Le second cas concerne un patient francophone, RG, qui a été décrit par Beauvois et Déroutesné³⁴ en 1981 également. Ce patient présentait le profil inverse de PR : il n'éprouvait aucune difficulté à transcrire des pseudomots sous dictée, sa performance étant de 99 %. Cependant, il échouait lorsqu'il devait écrire des mots existants et qu'il connaissait normalement. Sa performance variait ici selon la régularité des correspondances phonèmes-graphèmes : sa performance était supérieure à 90 % lorsqu'il s'agissait d'écrire ou d'épeler des mots réguliers comme *chou* ou *mur* mais sa réussite diminuait lorsqu'il y avait différentes possibilités pour transcrire un phonème. Il respectait la phonologie en transcrivant les mots mais ne respectait pas la forme orthographique correcte. Ce profil correspond à la *dysgraphie de surface* ou *agraphie lexicale*.

Ces deux cas ont depuis été complétés par de nombreux autres et cela a permis aux neuropsychologues de faire le postulat que le traitement des orthographe alphabétiques s'effectue selon deux voies, que ce soit en lecture ou en production (voir figure 1 ci-après). La *voie d'adressage* ou voie lexicale permettrait de récupérer les mots à transcrire dans un lexique orthographique qui stockerait les mots connus, réguliers ou irréguliers. Quant à l'autre voie dite *d'assemblage* ou indirecte ou parfois phonologique, les mots seraient transcrits par une conversion des phonèmes en graphèmes (si on ne s'en tient qu'à l'écriture).

De ce modèle à deux voies, de nouvelles hypothèses ont pu être énoncées.

³⁴ BEAUVOIS M.F. et DEROUESNE J. Lexical & Orthographic Agraphia. *Brain*, 1981, 104, 21-49.

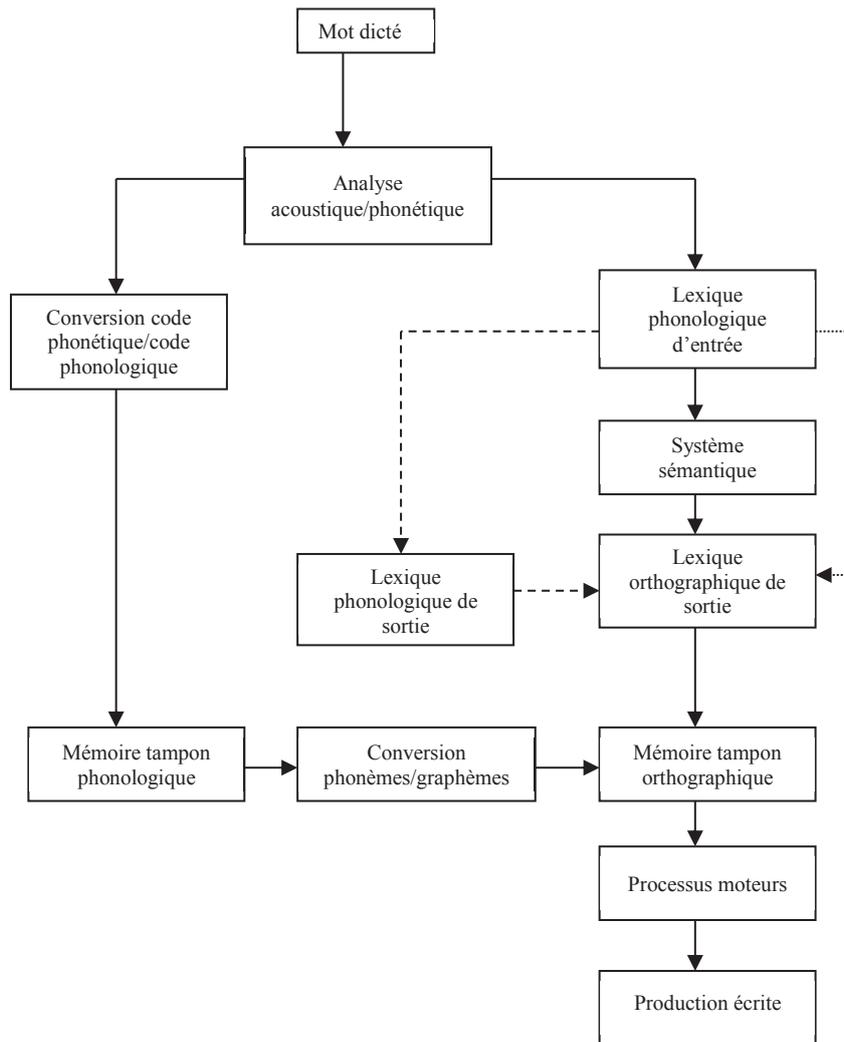


Figure 1 : modèle de lecture à deux voies

4.1.1. Discussions sur la voie d'adressage

Le lexique mental dont il est question dans la voie d'adressage peut être phonologique ou orthographique. À partir de l'observation des patients cérébrolésés, il est possible d'envisager quatre lexiques : un lexique phonologique d'entrée (en audition), un lexique phonologique de sortie (production de la parole), un lexique orthographique d'entrée (en lecture) et un lexique orthographique de sortie (en production orthographique)

Un grand nombre de chercheurs privilégient l'existence de deux lexiques : l'un phonologique, l'autre orthographique, voire même d'un seul dans lequel se trouveraient les différentes informations relatives aux mots.

Michel Fayol³⁵ explique l'intérêt d'envisager plusieurs lexiques car cela permet de décrire de manière plus précise les troubles pouvant affecter isolément les opérations de copie, de répétition, de lecture à haute voix et d'écriture sous dictée. Il explique qu'il est également possible de n'envisager aucun lexique mental. Plusieurs recherches avaient été menées avec pour objectif de tester la stabilité des connaissances lexicales en mémoire : les chercheurs partaient alors du postulat que si les connaissances lexicales étaient stables, le fait d'être confronté à une forme erronée ne devait pas avoir d'impact lors de la transcription de ces mots connus. L'expérience était la suivante : transcrire des mots dictés, lire par la suite ces mêmes mots mais avec une forme graphique erronée avec pour consigne par exemple d'évaluer la correction orthographique, puis, plus tard, les écrire parmi d'autres mots. Les résultats sont les suivants : les bons comme les faibles en orthographe (évaluation faite au préalable par une épreuve standardisée) ont été sensibles aux présentations erronées. La facilité de déstabilisation des connaissances orthographiques lexicales ont alors poussé ces chercheurs à s'interroger sur l'existence d'un lexique orthographique constitué des formes écrites des mots.

Une autre question a également été récemment soulevée : celle de l'existence d'une médiatisation phonologique systématique³⁶ dans la production écrite. La plupart du temps, la situation d'écriture ne nécessite pas au préalable une écoute de la forme orale du mot ou de la phrase. Certains patients sont capables de dénommer par écrit des objets dessinés ou montrés et de comprendre des textes en lisant, alors même que leur compréhension et/ou leur production orales sont gravement atteintes.

Ces différentes réflexions restent des hypothèses et des recherches supplémentaires doivent être effectuées pour permettre de mieux comprendre ce qu'il en est réellement du lexique mental.

4.1.2. Discussions sur la voie d'assemblage

Lorsque nous lisons un mot inconnu, il ne peut être reconnu globalement. De même, lorsqu'une nouvelle séquence sonore est énoncée, sa transcription ne peut faire appel à

³⁵ JAFFRÉ J.-P. et FAYOL M. *Orthographe*. Paris : PUF, 2013, p. 145.

³⁶ Idem, p. 146.

une forme stockée en mémoire. Il nous faut alors procéder à des conversions phonographémiques ou graphophonémiques. Les patients cérébrolésés souffrant de dysgraphie de surface s'appuient sur les associations phonographémiques les plus fréquentes dans la langue. Par exemple, en français, le phonème [o] se transcrit plus fréquemment « o » que « au » et « eau ». En français, il y a également la présence de graphies contextuelles : le graphème « g » peut se lire [g] s'il est suivi de « a » par exemple mais se lit [ʒ] s'il est suivi du graphème « i ». Il convient alors d'ajouter la graphie « u » pour transcrire le son [g]. Les patients souffrant de dysgraphie de surface appliquaient également ces règles dans leur transcription. L'utilisation de la voie phonologique prend donc à la fois en compte la fréquence des associations phonographémiques mais également les contraintes contextuelles qui régissent ces associations. Les mots qui nécessitent le recours à cette voie sont des mots qui n'ont jamais été rencontrés soit sous forme orale (mot totalement nouveau), soit uniquement sous forme écrite (mot jusqu'alors non lu et non transcrit). Ils doivent alors être transcodés et pour cela être stockés dans une ou plusieurs mémoires temporaires (appelées *buffer*) phonologiques ou orthographiques selon que la présentation est orale ou écrite. Que ce passent-ils lorsque ces mots sont ainsi stockés ? Michel Fayol distingue trois types d'opérations³⁷ : la segmentation du mot en unités (syllabiques, phonémiques, etc.) puis l'appariement des segments d'entrée avec des unités de la modalité de sortie grâce à la connaissance relative aux conversions phonémographémiques. Enfin, un assemblage des segments cibles de la modalité de sortie sera effectué afin de former le mot de sortie. Des troubles peuvent venir affecter chacune de ces trois opérations. Dans l'acquisition de l'écrit, le recours à cette voie phonologique serait moins important pour les sujets plus âgés et/ou plus experts. Cependant, il a été montré que les adultes maîtrisant l'écrit continuaient à faire appel à la phonologie afin de transcrire des mots. Les deux voies coexisteraient alors avec un rôle important pour la voie d'assemblage lorsque les mots sont rares.

³⁷ JAFFRÉ J.-P. et FAYOL M. Op. cit., p. 148.

4.2. Les stades d'acquisition de l'orthographe

Un modèle d'acquisition de la lecture et de l'orthographe se basant sur la succession de stades a été proposé par Uta Frith³⁸. Si aujourd'hui ces travaux ont été remis en question, ils ont joué un rôle important dans le développement de travaux de recherche ultérieurs et permettent de servir de référence dans un cadre descriptif. Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré s'en sont donc servi comme base pour expliquer l'acquisition de l'orthographe³⁹.

4.2.1. Le stade logographique

Ce stade permet à l'enfant de faire un lien direct entre une forme visuelle concrète (ou *logo*) et un sens. Ces formes sont reconnues grâce au contexte et aux indices perçus de cette forme visuelle. C'est ainsi que le logo *Coca-Cola* peut être distingué grâce aux couleurs rouge et blanche qui le constituent. Les lettres ou groupe de lettres sont également des indices qui permettent la reconnaissance d'un mot. Par exemple, nombreux sont les enfants qui, lorsqu'ils verront, un prénom commencé par leur lettre initiale, diront que c'est leur prénom qui est inscrit. Il a été montré que l'ordre des lettres et le nombre ne sont pas pris en compte. Ainsi, dans ces différents cas : *ppaa*, *pap*, *paapa*, ..., les enfants pourront reconnaître le mot *papa*. Les lettres ne sont pas ici prises en compte en tant que graphème correspondant à un phonème mais plutôt comme une forme visuelle pouvant être associée au sens. L'image du mot est par la suite mise en relation avec une forme orale. Cette phase permettrait à l'enfant d'acquérir un premier lexique de taille variable (de 10 à 100 mots), lexique constitué de mots reconnaissables grâce à différents indices comme la forme générale du mot, sa longueur, la présence de certaines lettres, etc. Cette phase logographique a cependant été remise en cause par des chercheurs notamment lors de l'étude de la langue allemande où cette phase logographique ne serait pas forcément nécessaire et présente (Valtin, 1997).

Peu de travaux ont été effectués sur la production d'écrits. Parmi les chercheurs qui s'y sont intéressés, Ferreiro a étudié différentes tâches de production d'écrits chez des enfants d'âge préscolaire et distingue trois périodes. La première période correspond à la

³⁸ FRITH U. Unexpected spelling problems. *Cognitive processes in spelling*. Academic Press, 1980.

³⁹ FAYOL M. et JAFFRÉ J.-P. *Revue française de pédagogie*, 1999, 126, p. 143-170.

différenciation des formes graphiques et du dessin. Par exemple, lorsqu'on demande à des enfants de 3 ans d'écrire des mots, ils imitent l'écriture reproduisant les gestes orientés nécessaires à l'écriture. La deuxième correspond à l'utilisation d'une série de marques peu systématiques. Les enfants âgés de 3 ans et demi produisent alors des séquences de cercles ou de pseudolettres qui forment des unités séparées par des blancs. Il est intéressant de voir qu'à ce moment-là l'enfant fera varier la taille de la séquence en fonction de la taille de l'objet référent. Ainsi, le mot *train* sera représenté avec davantage d'unités que le mot *voiture* par exemple. L'aspect phonologique n'est pas du tout pris en compte à ce stade-là. Enfin, la dernière période correspond à l'utilisation par les enfants d'un codage plus systématique qui aboutit à la compréhension de l'écriture alphabétique ; ainsi, vers 4 ans, les productions de l'enfant contiendront des lettres connues de lui, essentiellement celles qu'il retrouve dans son prénom. C'est également durant cette période que commence à apparaître le lien qui unit les lettres aux sons. Ils se rendent alors compte que l'écriture alphabétique permet de transcrire le langage oral.

4.2.2. Le stade alphabétique

Ce stade est caractérisé par l'utilisation systématique des correspondances entre phonies et graphies. La conscience phonologique joue ici un rôle important. Cette connaissance de la structure sonore interne des mots pourrait être un bon prédicteur quant à la réussite en lecture et en écriture par la suite. Ainsi, Lina Ehri et ses collègues (dans *Reading research quarterly* en 2001) ont effectué une analyse de 54 études expérimentales et en ont conclu qu'un entraînement des habiletés phonologiques a une efficacité immédiate et jusqu'à deux ans après, et favorise ainsi l'acquisition de la lecture et de l'orthographe. Elle a également montré qu'un travail conjoint sur la connaissance des correspondances avec les lettres avait encore plus d'effet sur l'acquisition.

L'enfant entre dans le stade alphabétique lorsqu'il comprend que l'écriture sert à transcrire la langue orale. Cette découverte se fait grâce à la maturité et à l'expérience de l'enfant mais également grâce au travail effectué en maternelle comme l'apprentissage de l'alphabet ou l'écrit du prénom. Nous l'avons vu, le français est un système irrégulier et une transcription purement phonologique ne permet pas de transcrire de manière correcte tous les mots car chaque phonème ne peut être systématiquement associé à un seul graphème. Les stratégies pour orthographier feraient donc appel aux deux voies vues

précédemment : un appariement phonème-graphème pour la voie d'assemblage et/ou une récupération directe en mémoire pour la voie d'adressage. Certaines études ont révélé (Read, 1975, 1986) que lorsque les enfants comprenaient que l'écriture transcrivait l'oral, ils se servaient de leur connaissance de l'alphabet et plus précisément du nom des lettres pour transcrire un mot. Ainsi, le mot *éléphant* était transcrit *LFA*. Il a également été observé qu'ils s'aidaient d'une segmentation du mot en syllabe pour le transcrire. Durant cette phase, les mots réguliers sont ceux qui sont écrits les plus facilement, la correspondance graphie-phonie étant régulière. Les pseudomots ayant une structure syllabique simple de type CVCVCV sont également mieux transcrits que ceux ayant une structure syllabique complexe de type CCVCVC par exemple.

4.2.3. Le stade orthographique

Ce stade ne succède pas brusquement au stade alphabétique, bien au contraire, très tôt ces stades s'interpénètrent et permettent un fonctionnement parallèle de la voie d'assemblage et de la voie d'adressage. Ce stade intervient lorsque l'écriture ne peut s'effectuer grâce à une conversion phonémographémique. Ce stade correspond à l'intégration progressive de contraintes que les correspondances phonèmes-graphèmes ne peuvent résoudre. Pour orthographier, l'enfant peut avoir recours à trois stratégies : soit il récupère directement le mot dans un lexique orthographique si le mot est connu de lui, soit, s'il ne connaît pas le mot, il fait appel aux régularités de succession de lettres ou aux analogies lexicales et/ou se sert de connaissances portant sur la morphologie pour orthographier le mot. Il a été montré que même dans les systèmes alphabétiques réguliers, les individus ont recours à un lexique orthographique leur permettant de lire ou d'écrire plus rapidement.

4.3. L'apprentissage de l'orthographe lexicale

Nous venons de voir des stades qui permettent de mieux comprendre l'acquisition de l'orthographe. Nous allons ici développer la manière dont l'enfant apprend l'orthographe des mots.

4.3.1. Le déchiffrage et la mémorisation des mots

Lecture et écriture sont liées. Il est courant d'entendre que pour améliorer ses performances en orthographe, il faut lire beaucoup. De nombreux résultats montrent en

effet une forte corrélation entre les performances en lecture et celles en production orthographique. La plupart des recherches ou modèles proposés expliquent que les mêmes connaissances sont mobilisées en lecture et en écriture, comme le lexique orthographique par exemple, mais que ces deux tâches se distinguent quant aux processus utilisés. La lecture repose sur la reconnaissance du mot mais cette reconnaissance peut se faire alors que certains éléments de l'ensemble sont absents ou que l'ordre n'est pas respecté. L'écriture exige une connaissance précise des lettres constituant les mots et le respect de l'ordre de celles-ci. Selon Michel Fayol⁴⁰, la base sur laquelle s'élabore la connaissance des mots est le déchiffrement. C'est grâce au déchiffrement et ainsi à la forme orale lue que l'enfant mémoriserait la forme orthographique correspondante en associant la forme orale à la forme écrite. Il est sans doute probable que la répétition des déchiffrements soit nécessaire à cette mémorisation dans un lexique orthographique. Du coup, cette idée irait dans le sens qu'un bon lecteur serait plus apte à orthographier correctement les mots qu'un faible lecteur. La phonologie, par le biais du déchiffrement ou recodage phonologique, serait primordiale dans l'apprentissage du lexique orthographique. Cependant, nous avons vu à plusieurs reprises que le français présentait une telle complexité orthographique que la phonologie seule ne peut résoudre (homophones, lettres muettes, ...): la connaissance orthographique ne pourrait donc s'expliquer uniquement par cette capacité de déchiffrement.

4.3.2. L'apprentissage des régularités

Les enfants acquièrent de manière implicite des caractéristiques orthographiques de leur langue concernant la possibilité que telle lettre suive une autre ou que tel phonème se traduise par tel graphème en fonction de sa place dans le mot, etc. Ainsi, si nous prenons l'exemple du phonème /o/ qui peut se transcrire de trois manières: « o », « au » et « eau », il a été montré que les enfants pouvaient repérer des indices orthographiques et les appliquer. Par exemple, lors de la transcription de pseudomots, les enfants ne débutaient jamais un mot par la graphie « eau », graphie qui en effet n'apparaît jamais en français en début de mot, et privilégiaient cette graphie pour les fins de mots, celle-ci étant en effet fréquente à cette place. Les enfants sont donc très tôt attentifs à la fréquence d'associations entre certaines configurations sonores et certaines configurations de lettres.

⁴⁰ JAFFRÉ J-P. et FAYOL M. Op. cit., p. 185.

Ainsi, ils stockent et utilisent les régularités d'enchaînement de sons (régularités phonotactiques) et de lettres (régularités graphotactiques). Ces régularités ont leur importance et permettent d'écrire de manière correcte des mots inconnus. Là encore, la pratique de la lecture favorise l'apprentissage des régularités graphotactiques. De plus, il a été montré que les enfants comme les adultes pouvaient enregistrer des séquences de lettres incluant des lettres muettes (comme le « h » de *théâtre*) et des configurations récurrentes (comme les doubles consonnes). Cependant, si cela est bénéfique pour choisir l'orthographe de mots réguliers, orthographier des mots irréguliers demeure problématique.

4.3.3. L'hypothèse d'un lexique mental

Si le recodage phonologique et l'utilisation des régularités relèvent davantage d'un apprentissage implicite, la composition d'un lexique mental nécessiterait une connaissance plus explicite. Dès la première année de primaire, les enfants commencent à mémoriser les formes orthographiques des mots et se constituent ainsi un lexique orthographique dont la capacité augmente avec la pratique de la lecture. L'instabilité des éléments de ce lexique mental a été précédemment évoquée avec l'effet de formes graphiques erronées sur nos connaissances normalement stockées.

4.4. Apprendre à orthographier la morphologie

Les linguistes distinguent traditionnellement la morphologie flexionnelle (qui concerne les accords en genre et en nombre) et les temps des verbes de la morphologie dérivationnelle qui, elle, permet de fabriquer de nouveaux mots à partir d'une base (le radical) et des affixes (préfixes et suffixes).

4.4.1. L'acquisition des flexions

L'apprentissage de la morphologie commence très tôt grâce aux différents échanges verbaux entendus. Ainsi, l'enfant est confronté rapidement à une catégorisation du genre des noms par exemple avec l'utilisation d'un déterminant masculin ou féminin devant celui-ci. La détermination du genre grammatical s'appuie en français sur trois catégories

d'indices⁴¹. En premier lieu, la *dimension sémantique*, correspondant au genre dit naturel, est aisément reconnaissable. C'est le cas par exemple des mots *lion* et *lionne*. Cependant, la plupart des mots ne fait pas appel au sens ou à la dimension sémantique et le genre est attribué de manière arbitraire tel pour *la lune*, nom féminin, et pour *le soleil*, nom masculin⁴². Le deuxième indice est la *dimension morphosyntaxique* qui correspond au choix ou à la modification syntaxique apportée à d'autres mots (déterminant, adjectif, ...) en fonction du nom auquel ils sont reliés. C'est à force d'entendre ces associations que les enfants les apprennent. Le troisième indice est la *dimension morphophonologique sous-lexicale* qui renvoie à la terminaison des noms. Certaines terminaisons des noms sont associées à un genre : « -ier », « -eau », « -in » font davantage référence au masculin alors qu'« -elle », « -otte », « -ine » renvoient au féminin. Ces associations comportent des exceptions et ne sont donc qu'en partie régulières. C'est grâce à un apprentissage implicite, par l'exposition aux différentes formes des mots qu'elles peuvent s'acquérir. À l'écrit, les marques et leurs emplois font l'objet d'un enseignement explicite à l'école. Les enseignants apprennent aux élèves à repérer les marques, les cooccurrences (déterminant et nom) et les associations avec les catégories syntaxiques (par exemple, la marque du pluriel des noms et des adjectifs est « -s » alors que pour les verbes c'est « -nt »). Une fois que les différentes règles syntaxiques sont énoncées, les enfants doivent les appliquer dans des exercices. Pour réussir, ils doivent au préalable être capables de catégoriser les mots qu'ils rencontrent afin d'y appliquer les flexions correctes. Lorsque l'exercice demandé ne porte pas sur l'orthographe à proprement parlé on constate de nombreuses erreurs qui pouvaient ne pas être retrouvées lors d'exercices d'application de la leçon par exemple. Ceci est expliqué par la capacité limitée d'attention et de mémoire qui ne permet pas de gérer la production écrite en prenant en compte toutes les dimensions : d'où l'intérêt de la relecture.

Différentes études, notamment celle de Marie-Paule Cousin et de ses collègues⁴³, ont montré que les enfants étaient capables de mémoriser une forme avec flexion (*parents*) et de la transcrire telle quelle sans avoir conscience qu'elle correspond au pluriel. En

⁴¹ JAFFRÉ Jean-Pierre et FAYOL Michel. *Orthographier*. Paris : PUF, 2013, p. 198.

⁴² On notera d'ailleurs qu'en allemand le genre est inversé pour ces deux mots.

⁴³ COUSIN M.-P., LARGY P. et FAYOL M. Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal : étude chez l'enfant d'école primaire. *Rééducation orthophonique*, 2003, n° 213, 115-129.

français, la régularité du pluriel des noms et des adjectifs en « -s » facilite l'emploi de cette marque flexionnelle. Cela semble plus compliqué pour la morphologie du nombre des verbes : c'est ce que montre l'étude suivante de Corinne Totereau et ses collègues⁴⁴. Ils ont testé la compréhension et la production de la morphologie nominale et verbale à l'aide de dessins illustrant des situations de singularité ou de pluralité de mots correspondant à des noms ou à des verbes. Deux épreuves étaient alors proposées à des enfants scolarisés en primaire : une épreuve d'interprétation des marques, les enfants devaient alors choisir entre deux étiquettes celle qui convenait ; et une épreuve de production des marques où les enfants devaient produire par écrit la dénomination correspondant à l'une des deux illustrations. Les conclusions sont les suivantes : les enfants comprennent mieux et plus tôt les marques du nombre qu'ils ne peuvent les produire par écrit. De plus, la tâche était mieux réussie lorsqu'elle concernait les noms plutôt que les verbes. Les résultats selon les niveaux scolaires sont intéressants. Au CP, les enfants ne marquent en général pas le pluriel que ce soit pour les noms ou pour les verbes. Pourtant, ils connaissent pour la plupart d'entre eux la marque du pluriel nominal. La non application de cette connaissance peut ici être expliquée par l'attention importante déjà mobilisée dans la tâche de transcription graphique. Les enfants de CP ou de CE1 se trouvent la plupart du temps capables de détecter d'éventuelles erreurs d'accord nominal et de les corriger mais ne sont pas en mesure de les éviter lorsqu'ils doivent les produire. En CE1 et en CE2, la marque du pluriel pour les noms et les adjectifs est utilisée mais est généralisée pour les verbes, commettant ainsi une erreur. Plus tard, les enfants emploient la marque du pluriel des verbes mais ils la généralisent parfois à certains adjectifs et noms (*les ferments* pour *les fermes*).

4.4.2. La morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle permet, grâce à la combinaison de mots connus et de morphèmes affixés, la fabrication de mots nouveaux. C'est un des moyens les plus fiables pour choisir la terminaison d'un mot en français. Cette partie de la morphologie serait acquise plus tardivement que la morphologie flexionnelle vue précédemment. De plus, les régularités graphotactiques domineraient sur l'application de règles concernant la

⁴⁴ TOTEREAU C., THEVENIN M.-G. et FAYOL M. Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français, dans L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dir.). *Des orthographes et de leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997, p. 147-167.

morphologie dérivationnelle. Monique Sénéchal et ses collègues se sont intéressés à l'impact de la morphologie sur la production orthographique des mots auprès d'enfants de CM1. Ces enfants devaient transcrire des mots et expliquer les stratégies utilisées parmi certaines propositions. Les mots retenus étaient de trois types : mots phonologiques (ou réguliers), mots morphologiques pour lesquels la dérivation permet de déterminer avec une bonne probabilité la consonne finale et enfin des items dits lexicaux comportant tous des consonnes muettes finales sans aucune indication pour les découvrir. Après les avoir transcrits, les enfants devaient énoncer la stratégie utilisée parmi les suivantes : récupération en mémoire, transcription phonologique, recours à la morphologie, référence à une analogie, référence à une autre règle, autre. Les résultats sont les suivants : les mots phonologiques sont mieux transcrits (75 %) que les mots morphologiques (58 %) qui sont eux-mêmes mieux transcrits que les mots lexicaux (39 %). Les stratégies utilisées étaient massivement la récupération en mémoire et la transcription phonologique. Le recours à la morphologie dérivationnelle semble donc disponible pour ces enfants mais ils ne l'utilisent que peu.

5. Crise de l'orthographe ?

Il est aujourd'hui fréquent de lire dans la presse ou d'entendre dire, de la part des enseignants notamment, que le niveau en orthographe ne cesse de baisser. Beaucoup s'indignent et justifient cette baisse de différentes manières. Parmi celles-ci, certains parlent d'une ignorance ou d'une paresse intellectuelle des élèves : « on dirait que les gosses d'aujourd'hui ne savent plus. Quand j'étais au niveau du certificat d'études, j'en savais plus que ceux qui ont le bac aujourd'hui. Quand j'ai lu des copies du bac de mes enfants, j'étais écroulé de honte. Il n'y a pas de raison que ce soit plus dur pour eux que pour nous à moins que ce ne soient de vrais ânes bâtés qui ne savent rien »⁴⁵ (Pierre Perret). D'autres jettent la pierre aux enseignants : « Alors, de deux choses l'une, ou peut-être les deux choses à la fois : ils ne savent pas eux-mêmes l'orthographe ou ils ne savent pas l'enseigner. Ce n'est donc pas l'orthographe qu'il faut réformer mais la formation des instituteurs⁴⁶ » (Maurice Druon).

⁴⁵ Cité dans CIBOIS P., LECONTE J. *Que vive l'orthographe !* Paris : Le Seuil, 1989, p. 72.

⁴⁶ *Idem*, p. 73.

Qu'en est-il vraiment ? Le niveau en orthographe a-t-il réellement baissé ? Pour tenter de répondre à cette question, appuyons-nous sur trois enquêtes différentes évaluant le niveau en orthographe.

La première⁴⁷ a été menée en 1986 et 1987 et compare un corpus de 3 000 dictées des années 1873-1877 avec un nombre à peu près similaire de la même dictée passée auprès d'un échantillon qui se veut représentatif d'élèves scolarisés en 1986 et 1987. La dictée qui est un petit texte de Fénelon est la suivante : « Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. » Les conclusions⁴⁸ pour cette première enquête sont les suivantes :

- le niveau moyen en orthographe est beaucoup plus élevé en 1986-1987 qu'il ne l'était entre 1873 et 1877.
- les erreurs observées ne sont plus les mêmes : le nombre d'erreurs les plus « graves », à savoir celles qui engagent la compréhension des mots et des phrases, a considérablement baissé. À l'inverse, le poids d'erreurs portant sur le lexique et la grammaire a augmenté mais cela ne signifie pas qu'il y ait plus d'erreurs (en valeur absolue) pour ces deux types d'erreurs.
- depuis 1977, l'enseignement de l'orthographe s'étale sur l'ensemble de la scolarité et non plus uniquement en école élémentaire. L'apprentissage de l'orthographe est donc moins rapide mais celui-ci est proposé à tout le monde.
- les résultats obtenus entre 1986-1987 sont plus homogènes (dispersion proche de la moyenne) que ceux de 1873 à 1877.

Cette étude montrant une hausse considérable du niveau orthographique entre ces deux époques n'a, selon André Chervel⁴⁹, rien de surprenant. Il rappelle qu'en 1872, la proportion de personnes sachant lire et écrire était de 72 % pour les hommes et de 55 %

⁴⁷ CHERVEL A., MANESSE D. *La Dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy, 1989.

⁴⁸ CIBOIS P., LÉCONTE J. *Que vive l'orthographe !* Paris : seuil, 1989, p. 138.

⁴⁹ CHERVEL André. *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz, 2008, p. 63.

pour les femmes. De plus, la scolarisation et la fréquentation scolaire n'ont pas à cette époque atteint leur point culminant.

La deuxième enquête⁵⁰ est celle menée en 1995 sous la direction de Claude Thélot, directeur de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation Nationale, suite à la découverte de 9 000 copies de certificat d'études des années 1923-1925 par Brigitte Dancel. L'étude a été proposée à un échantillon d'élèves du même âge que ceux de 1923-1925 (de 12 à 14 ans). Le résultat est le suivant : les élèves de 1995 font 2,5 fois plus d'erreurs (toutes catégories confondues) que les élèves de 1923-1925.

La troisième enquête⁵¹ est un prolongement de l'enquête Chervel-Manesse de 1986-1987. À partir des résultats de la première enquête, elle teste un nouvel échantillon de 2 800 élèves de 2005 en faisant passer la même dictée *Les arbres* de Fénelon. Les résultats⁵² sont les suivants :

- on constate une baisse très importante du niveau scolaire en orthographe.
- les erreurs de grammaire ont doublé pendant la période.
- les élèves de 5^{ème} de 2005 sont au même niveau d'orthographe que les élèves de CM2 de 1986-1987.
- les élèves de 3^{ème} de 2005 font près de trois fois plus d'erreurs de grammaire que leurs camarades de 1986-1987 (4,15 erreurs au lieu de 1,49) et sont au niveau des élèves de 5^{ème} de l'enquête précédente.
- est constaté un retard de deux années scolaires dans l'acquisition de l'orthographe, que l'on peut ramener à un an et demi si l'on se réfère à l'âge réel des élèves, plus jeunes dans chaque classe qu'il y a vingt ans

Au vu de ces trois enquêtes, une courbe de la maîtrise de l'orthographe peut être décrite : elle monte fortement entre 1873 et les années 1920, elle baisse ensuite jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle tout en restant à un niveau très supérieur à celui du XIX^{ème} siècle. Enfin, elle connaît une baisse importante et rapide mais qui la laisse encore largement au-dessus de

⁵⁰ THELOT C. [ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche], « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 1920 et d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n°62, février 1996.

⁵¹ MANESSE D, COGIS D. *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF, 2007.

⁵² CHERVEL André. *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz, 2008, p. 65.

l'époque 1873-1877. Cette évolution de la compétence en orthographe est représentée schématiquement ci-après (figure 2).

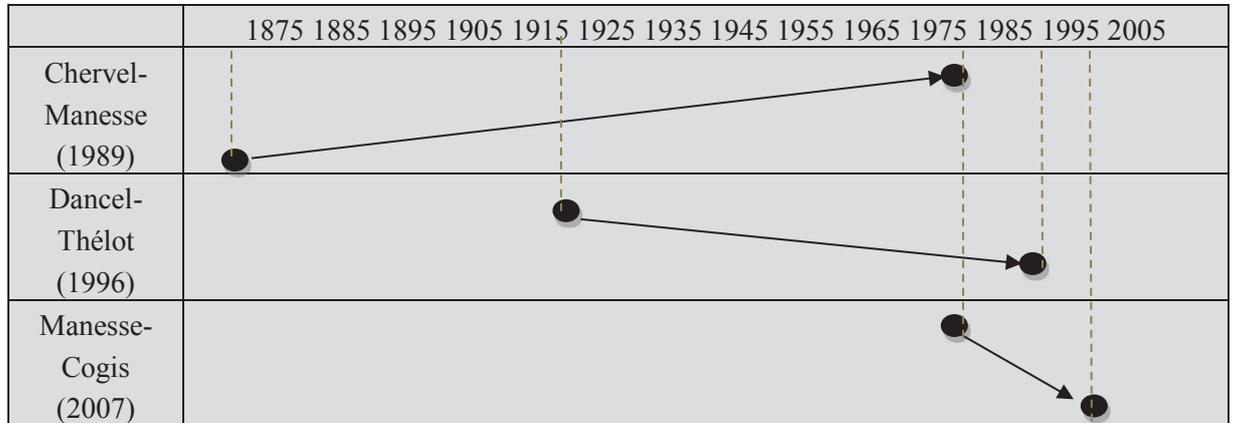


Figure 2 : l'évolution de la compétence en orthographe

Michel Fayol, concernant l'enquête de Manesse et de Cogis, parle de l'importance qu'il faut accorder aux études de corpus. Les erreurs relevant de la grammaire sont les plus fréquentes et c'est leur taux qui a le plus augmenté : sur une moyenne de 13 erreurs par copie, elles en représentent à elles seules environ 6, soit presque la moitié (contre 3 en 1987). Les erreurs de type lexical et les erreurs de type phonologique (ensemble au nombre de 7) augmentent elles aussi en valeur absolue (3,5 en 1987) mais pas en pourcentages. « On peut donc affirmer que le niveau des élèves de 2005 a baissé, mais il est plus intéressant, si l'on souhaite résoudre ce problème, de remarquer que c'est particulièrement l'orthographe grammaticale qui est concernée »⁵³. De son point de vue, une baisse aussi importante en si peu de temps laisse à penser qu'une tendance inverse pourrait se produire à condition que des interventions spécifiques soient apportées quant à l'apprentissage des compétences relevant de la morphologie.

Si le niveau baisse en orthographe, qu'en est-il de la pathologie associée à celle-ci : la dysorthographe ?

⁵³ JAFFRÉ Jean-Pierre et FAYOL Michel. *Orthographier*. Paris : PUF, 2013, p. 135.

II. La dysorthographie

1. Définition

La dysorthographie est un trouble spécifique de l'apprentissage et de l'utilisation de l'orthographe et, plus généralement, de certains aspects de la production verbale écrite. Ce trouble se retrouve fréquemment dans la continuité des troubles de la lecture, d'où le fait que l'on parle souvent de « dyslexie-dysorthographie ». La dysorthographie constitue souvent « une séquelle ou une expression de la dyslexie. Les erreurs retrouvées témoignent la plupart du temps des mêmes mécanismes »⁵⁴. Certains auteurs⁵⁵ considèrent qu'il est impossible d'isoler une dysorthographie d'une dyslexie, d'autres⁵⁶, à l'inverse, parlent de cas de dysorthographie pure. Les « dysorthographiques-non-dyslexiques » auraient des stratégies différentes de celles des lecteurs experts pour identifier les mots : ils utiliseraient des stratégies iconiques plutôt que des stratégies phonographiques.

La dysorthographie est un trouble et se différencie du fait d'être « mauvais en orthographe » même s'il est vrai que la limite entre les difficultés d'apprentissage et la pathologie n'est pas toujours claire. Les difficultés retrouvées dans une telle pathologie sont des difficultés persistantes à intégrer les processus orthographiques chez des personnes ne présentant aucun trouble intellectuel par ailleurs. Les personnes dysorthographiques ont des difficultés durables dans l'apprentissage et la mémorisation des correspondances phonèmes-graphèmes, des difficultés à se représenter mentalement la forme des mots et une lenteur dans la mémorisation des formes orthographiques.

Selon la CIM-10, les critères diagnostiques du trouble spécifique de l'orthographe sont les suivants⁵⁷ :

- la note obtenue à un test standardisé d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant,

⁵⁴ TOUZIN Monique. *100 idées pour venir en aide aux élèves dysorthographiques*. Paris : Tompousse, 2014, p. 88.

⁵⁵ MALATESHA JOSHI R., AARON P.G. Specific spelling disability: Factual or artifactual? *Reading and writing*. 1990, p. 107-125.

⁵⁶ FRITH U. Unexpected spelling problems. *Cognitive processes in spelling*. Academic Press, 1980.

⁵⁷ INSERM. *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Paris : les éditions INSERM, 2007. p. 166.

- les notes obtenues à des épreuves d'exactitude et de compréhension de la lecture, ainsi que de calcul se situent dans les limites de la normale,
- l'absence d'antécédents de difficultés significatives en lecture est à considérer.

Khomsî⁵⁸ évoque le *retard orthographique* qu'il distinguerait de la dysorthographie. Selon lui, lorsque des écarts à la norme orthographique persistent à un degré atténué chez une personne notamment du fait de ses connaissances et de sa fréquentation à l'écrit, on pourrait parler de *retard orthographique*. La dysorthographie concernerait les cas où les stratégies orthographiques sont « systématisées dans une sorte de tentative de transcription d'une représentation orale », sans prise en compte de la réalité de la langue écrite notamment celle de la morphosyntaxe.

2. Les types d'erreurs

2.1. Les erreurs phonologiques

La transcription effectuée d'un mot ne correspond pas, lorsqu'elle est relue, à sa forme phonologique. On retrouve des omissions, des substitutions ou des modifications de l'ordre des graphèmes. Les personnes présentant ce type d'erreurs présentent des habiletés phonologiques faibles. La conscience phonologique prédit d'ailleurs davantage la performance orthographique que la performance en lecture⁵⁹.

2.2. Les erreurs orthographiques

Les erreurs orthographiques sont phonologiquement plausibles mais ne respectent pas l'orthographe conventionnelle du mot. Parmi ces erreurs, certaines portent sur des formes lexicales qui ne peuvent être retenues autrement que par une mémorisation et d'autres erreurs pourraient être évitées car l'orthographe du mot suit des régularités statistiques.

⁵⁸ KHOMSI Abdelhamid. Essai de définition de la dysorthographie. *Langue française*, 1992, 95, 115-128.

⁵⁹ PERIN D. Phonemic segmentation in spelling. *British Journal of Psychology*, 1983, 74, 129-144.

2.3. Les erreurs morphologiques

Ces erreurs portent sur des mots pour lesquels un recours à des connaissances morphologiques permet de les écrire correctement. Nous trouvons également les erreurs en genre et en nombre qui se manifestent soit par des omissions soit par des substitutions. Les rares données sur le sujet suggèrent que les erreurs, majoritairement des omissions, tiennent aux conditions de mise en œuvre plus qu'à des méconnaissances de la morphologie ou de conditions de l'emploi de celle-ci⁶⁰.

3. Lien entre lecture et orthographe

L'orthographe relève de deux domaines d'activité⁶¹ : la lecture, à travers la reconnaissance des mots, et l'écriture, à travers la récupération et le rappel des lettres et de leur succession. Ces deux domaines présentent des similitudes, comme le fait qu'elles reposent sur la transcription de la parole et donc sur la phonologie, mais elles comportent également d'importantes différences. En réception (lecture), les signes étant écrits sont concrets et permanents, ce qui n'est pas le cas en production car les configurations sonores sont parfois plus difficiles à distinguer. En général, la lecture s'appuie sur un nombre donné de lettres qui est souvent supérieur au nombre donné de sons. Pour l'écriture, ce serait plutôt l'inverse : elle s'appuierait sur un nombre limité de sons pour aller vers un nombre plus important de suites graphiques. Monique Touzin⁶² parle d'asymétrie entre orthographe et lecture. Elle explique à ce propos qu'une personne peut tout à fait lire des mots qu'elle est pourtant incapable d'écrire sans erreur. Écrire, contrairement à lire, ne repose pas uniquement sur une reconnaissance car une activité de rappel est mise en jeu. Nous avons pu le voir, la lecture peut se faire sur des indices partiels, contrairement à l'écriture qui nécessite un rappel complet des différents éléments constitutifs d'un mot. Il a été montré à cet égard que les lettres de début et de fin de mots, par exemple, assurent la reconnaissance de ces derniers malgré des modifications de leurs configurations internes⁶³. C'est ainsi que l'on peut lire la phrase suivante : « Sleon une édtue de l'Uvinertisé de Cmabrigde, l'odrrre des ltteers dans un mto n'a pas d'ipmrotncae,

⁶⁰ INSERM. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Paris : les éditions de l'INSERM, 2007, p. 282.

⁶¹ *Idem*, p. 274.

⁶² TOUZIN Monique. 100 idées pour venir en aide aux élèves « dysorthographiques ». Paris : Tompousse, 2014, 179 p.

⁶³ FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre. *L'orthographe*. Paris : PUF, 2014, 126 p.

la seule chose importante est que la première et la dernière soient à la bonne place ». De manière générale, la reconnaissance d'un mot est donc plus facile que sa production (son rappel), cette dernière nécessitant un degré de précision supérieure à celle requise pour la lecture.

3.1. Classification

Nous venons de voir que la dysorthographe était associée, dans nombre de cas, à une dyslexie. La classification suivante décrit trois types de dyslexies⁶⁴ qui s'accompagnent d'un déficit associé de l'orthographe :

3.1.1. La dyslexie phonologique

Cette forme de dyslexie s'apparente à la dyslexie dysphonétique⁶⁵ décrite par Boder en 1973.

a. Les troubles observés en lecture

Les personnes souffrant de dyslexie phonologique éprouvent des difficultés sélectives dans la lecture de pseudomots alors que la lecture des mots, réguliers et irréguliers, est préservée. Plusieurs erreurs sont alors relevées :

- des erreurs de lexicalisation : un mot réel proche visuellement du pseudomot présenté est donné. Par exemple, au lieu de lire « boinde », l'enfant lira « blonde ».
- de nombreuses erreurs résultant d'une déformation du mot par omission, addition, substitution ou déplacement de certains éléments constituant le mot ou le pseudomot. Par exemple, au lieu de lire *fracture*, l'enfant lira *facure*.
- des erreurs morphologiques peuvent également être présentes.

⁶⁴ INSERM. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Paris : les éditions de l'INSERM, 2007.

⁶⁵ BODER E. Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1973, 15, 663-687.

b. Les troubles de l'orthographe associés

La dyslexie phonologique s'accompagne d'une dysorthographe phonologique. Nous retrouvons les mêmes troubles qu'en lecture lors de la production écrite sous dictée. La dictée de pseudomots pose de grandes difficultés alors que la dictée de mots, que ces derniers soient réguliers ou irréguliers, est nettement meilleure. La plupart des erreurs effectuées renvoie au fait que le mot produit ne se prononce souvent pas comme le mot dicté. Cela est dû, comme dans le cas des troubles de lecture, à l'addition, l'omission, la substitution ou l'inversion de certains éléments constitutifs du mot. Si certains chercheurs⁶⁶ décrivent des cas où les performances pour orthographier les mots irréguliers sont similaires à des témoins normolecteurs de même âge réel, d'autres⁶⁷, à l'inverse, constatent que des troubles associés de l'orthographe de mots irréguliers peuvent également se retrouver. La dissociation observée sur les performances en lecture entre les pseudomots et les mots irréguliers ne se retrouveraient donc pas nécessairement sur le versant orthographique.

3.1.2. La dyslexie de surface

Cette forme de dyslexie s'apparente à la « dyslexie dyséidétique⁶⁸ » décrite par Boder en 1973.

a. Les troubles observés en lecture

Les personnes souffrant d'une dyslexie de surface éprouvent des difficultés sélectives dans la lecture de mots irréguliers alors que les capacités de lecture de mots réguliers et de pseudomots sont relativement préservées. Les erreurs relevées sont les suivantes :

- des erreurs de régularisation : le mot irrégulier va alors être prononcé comme il s'écrit. Par exemple, le mot *femme* sera lu /fɛm/ et non /fam/

⁶⁶ CAMPBELL R., BUTTERWORTH B. Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject : a developmental case with associated deficits oh phonemic processing and awareness. *The Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 1985, 37a, 435-475.

⁶⁷ VALDOIS et coll. Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia: Evidence from two case studies. *Reading and Writing*, 2003, 16, 541-572.

⁶⁸ BODER E. Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1973, 15, 663-687.

- des erreurs visuelles résultant de la confusion de lettres proches (*radio* lu *rabio*), de déplacement de lettres (*baril* lu *dial* ou consistant à produire un mot visuellement proche du mot donné (*girafe* lu *guitare*)

Dans d'autres tâches comme la tâche de décision lexicale, la personne souffrant de dyslexie de surface aura tendance à rejeter les mots irréguliers en les considérant comme ne faisant pas partie des mots de la langue française et à accepter des pseudo-homophones tels que *farmassi* ou *jardain*. Ces personnes seront également incapables de choisir entre deux homophones si le sens d'un des mots leur est donné. Cette dissociation nette entre les compétences en lecture de pseudomots et de mots irréguliers ne se retrouve pas toujours.

b. Les troubles de l'orthographe associés

La dysorthographe de surface est une dysorthographe massive dans laquelle les difficultés sont d'autant plus marquées que les mots sont orthographiquement plus complexes. Nous retrouvons également les mêmes troubles qu'en lecture lors de la production écrite sous dictée. La dictée de mots irréguliers pose de grandes difficultés mais la dictée de pseudomots est dans la norme retrouvée chez des témoins de même âge réel. Contrairement au fait qu'en lecture la dissociation pseudomots/mots irréguliers ne soit pas toujours très nette, les performances en orthographe sont toujours déficitaires pour les mots irréguliers et excellentes pour les pseudomots.

Les erreurs observées en dictée sont la plupart du temps phonologiquement plausibles, c'est-à-dire que le mot est correctement transcrit si on se tient uniquement à sa forme phonologique mais que cette transcription ne prend pas en compte ses particularités orthographiques. Ainsi, *haricot* peut par exemple être écrit *aricau*, ou *aquarium*, *acoiriome*. On retrouve environ 80 % d'erreurs de ce type chez les personnes souffrant d'une dysorthographe de surface. Goulandris et Snowling⁶⁹ rapportent une instabilité dans la forme orthographique proposée d'un même mot comme si celle-ci était à chaque fois réinventée.

⁶⁹ GOULANDRIS NK., SNOWLING M. Visual memory deficits: a plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 1991, 8, 127-154.

3.1.3. Les dyslexies mixtes

Malgré le fait que ce type de dyslexie soit fréquemment rencontré dans la population dyslexique, seuls deux cas⁷⁰ ont été décrits dans la littérature.

Le cas décrit par Brundson et al. est celui de DT, un garçon âgé de 8 ans et présentant un trouble massif de la lecture des mots irréguliers (10 % lus correctement) et des pseudo-mots (3 % lus correctement). Ces troubles s'inscrivent dans le contexte de troubles du langage oral et de la mémoire à court terme. DT est également en difficulté quant aux épreuves métaphonologiques et ne maîtrise pas les règles de conversion graphème-phonème. Cependant, ce cas relèverait davantage d'une dyslexie acquise que développementale. En effet, DT a fait une chute de cheval à 6 ans avec traumatisme crânien entraînant une lésion de la capsule interne et du lobe frontal inférieur droit. Aucun trouble n'avait été remarqué avant l'accident.

Le second cas, observé par Valdois et al., est celui d'un enfant âgé de 9 ans. Martial présente un déficit sévère d'apprentissage de la lecture dans le contexte de capacités intellectuelles supérieures à la moyenne. Ses performances sont extrêmement déficitaires sur tous les types de mots et ses erreurs sont la plupart du temps des erreurs visuelles. Les performances de Martial sont encore plus déficitaires en dictée : il ne parvient à orthographier aucun des 30 mots dictés et ne réussit à transcrire que seulement 3 pseudo-mots courts sur 10 et 6 pseudo-mots longs sur 10 également. Ses aptitudes métaphonologiques sont dans la norme des témoins de même âge réel. Aucun trouble du langage oral ou de la mémoire à court terme n'est relevé et Martial maîtrise les règles de conversion graphème-phonème. Il y aurait cependant un trouble visuo-attentionnel associé.

Ces deux cas présentés montrent qu'une grande variabilité pourrait être retrouvée dans la catégorie des dyslexies et dysorthographies mixtes.

⁷⁰ BRUNSDON et al. Successful treatment of sublexical reading deficits in a child with dyslexia of the mixed type. *Neuropsychological Rehabilitation*, 2002, 12, 199-229 et VALDOIS S et al. The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder. *Dyslexia*, 2004, 10, 1-25.

Afin de pouvoir poser le diagnostic de dysorthographe, l'orthophoniste a recours à des épreuves spécifiques.

3.2. Les épreuves d'évaluation de l'orthographe

Contrairement à l'évaluation de la lecture, peu de tests orthophoniques permettent d'évaluer la pathologie de l'orthographe. L'épreuve la plus souvent proposée est celle de la dictée. Plus rarement sont utilisés la rédaction d'un texte dont le thème sera soit libre, soit suggéré ou des items de complétion de phrases avec des réponses à choix multiples. Pour une évaluation complète de l'orthographe, l'idéal serait de proposer les trois épreuves suivantes :

- la dictée : elle peut porter sur des mots, des logatomes, des phrases ou encore sur un texte. La dictée est souvent associée à des difficultés scolaires et peut être source d'angoisse pour l'enfant. Néanmoins, cette épreuve permet d'apprécier toutes les particularités de l'orthographe et permet de cerner de manière qualitative ce qui pose problème à l'enfant (erreurs lexicales, grammaticales, difficultés pour la segmentation, etc.).
- les items de complétion de phrase : cette épreuve permet d'évaluer le niveau de connaissance du sujet quant à la langue écrite. Il s'agit bien souvent de questionnaires à choix multiples, ce qui permet d'explorer en peu de temps le maximum d'éléments.
- le langage écrit libre ou suggéré : les capacités en langue écrite sont évaluées de manière moins contraignante que la dictée. Les difficultés en orthographe peuvent être également soulignées de manière qualitative et il est possible de constater ce qui pose le plus de difficultés pour l'enfant.

3.2.1. Chronodictées

Chronodictées a été conçu par deux orthophonistes, Corinne Boutard et Brigitte Baneath, et un praticien, Corinne Alberti.

Selon ces auteurs, l'orthographe demeure un domaine « pauvre » de la recherche en orthophonie, ne suscitant que peu d'intérêt. Les outils pour évaluer l'orthographe sont beaucoup moins nombreux que ceux concernant la lecture. Le facteur temps n'a jamais été pris en compte pour évaluer l'orthographe et c'est pourtant un indice qui, comme la

lecture, est important dans le diagnostic d'une éventuelle pathologie. Cette épreuve a donc été élaborée en prenant en compte la contrainte temporelle. Ce choix est justifié selon les auteurs par le décalage souvent relevé entre les résultats modérés obtenus aux bilans de renouvellement et le grand handicap éprouvé par le patient à l'école. Ce décalage est expliqué par le fait que la relation duelle en orthophonie pousse le thérapeute à s'adapter au rythme de l'enfant, ce qui n'est pas le cas en situation scolaire où le rythme imposé est celui de la classe. De plus, les demandes de tiers temps affluent de plus en plus pour les patients présentant des troubles d'acquisition du langage écrit. Cet outil avait donc pour objectif d'évaluer l'impact de la contrainte temporelle sur les performances en orthographe afin de répondre à ces demandes de la manière la plus objective possible.

Chronodictées est constitué de deux dictées par tranche d'âge, l'une non enregistrée et l'autre enregistrée imposant donc une contrainte temporelle. Les deux dictées se veulent parfaitement équilibrées quant aux difficultés proposées tant sur les plans phonétique, syntaxique que ceux de la segmentation et de l'orthographe d'usage. Les différentes dictées proposées couvrent chaque niveau de primaire et les classes de collège.

Les erreurs sont réparties en cinq catégories :

- les erreurs phonétiques,
- les erreurs de segmentation,
- les erreurs d'usage,
- les erreurs syntaxiques,
- les omissions.

3.2.2. La dictée du « Corbeau » du L2MA ou du L2MA

Cette dictée est étalonnée du CE2 à la 6^{ème} et fait donc partie de la batterie L2MA (« Langage oral, langage écrit, mémoire et attention ») de C. Chevrie-Muller, C. Maillart, A.-M. Simon et S. Fournier. Cette batterie a depuis été actualisée et a donné naissance à une deuxième version L2MA2 dans laquelle on retrouve cette épreuve de dictée. L'enfant doit écrire un petit texte, dicté segment par segment par l'examineur. Chaque segment est répété deux fois. À partir du CM1, un texte à trous est également proposé pour introduire certaines difficultés orthographiques et explorer davantage l'orthographe grammaticale. La dictée peut être chronométrée, un étalonnage existant sur le temps. L'enfant obtiendra deux notes : pour l'usage et pour la grammaire. Le texte à trous

entraînera également à partir du CM1 une autre note pour les logogrammes grammaticaux.

3.2.3. Le Petit Poucet

C. De Plazaola, F. Gauthier, M.-F. Arsicaud et C. Pech-Georgel, les auteurs de ce test, ont créé une dictée qui est étalonnée du CE1 à la 3^{ème} et qui est inspirée du conte *Le Petit Poucet* des frères Grimm. Cet outil a pour objectif « d'affirmer ou d'infirmer le diagnostic de dysorthographe et d'en préciser le degré de sévérité grâce à une analyse quantitative comparant les performances de l'enfant examiné à celles obtenues en moyenne par une population de sujets de référence d'une même classe. De plus, cet instrument se fixe comme objectif de typer la dysorthographe par une analyse qualitative rigoureuse détaillant la maîtrise du système phonologique, du code grammatical, l'étendue du stock lexical orthographique et les erreurs linguistiques dues à un mauvais contrôle sémantique.⁷¹ » Les bases théoriques sur lesquelles se sont appuyés les auteurs pour la création de ce test sont issues de la neuropsychologie clinique. La dictée donne lieu à deux types de traitement clinique : une analyse quantitative et une analyse qualitative.

3.2.4. ANALEC

ANALEC est une batterie d'analyse de la compétence en lecture-écriture conçue par André Inizan. Deux épreuves sont proposées pour évaluer l'orthographe :

- une épreuve de dictée où sont évaluées l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles, uniquement sur certains mots du texte,
- une épreuve d'orthographe sans entrée auditive. Il s'agit d'une évocation écrite à partir d'images.

3.2.5. Test de niveau d'orthographe

Ce test permet d'évaluer le niveau d'orthographe du CE2 au CM2, puis de la sixième à la terminale. Dans la première partie du test, des phrases dans lesquelles un mot a été

⁷¹ DE PLAZAOLA et al. *Test d'orthographe : le Petit Poucet*. Marseille : Solal, 2003

remplacé par un trait sont proposées aux sujets. Ils doivent trouver la réponse parmi trois propositions. La seconde partie du test consiste à trouver une erreur contenue dans l'une des trois phrases présentées. Cette évaluation porte sur 90 items, 45 pour la grammaire et 45 pour l'usage. Les erreurs relevées sont les erreurs d'usage et les erreurs de grammaire. Selon les auteurs, les grilles « n'ont nullement la prétention de constituer une catégorisation exhaustive des erreurs d'orthographe possibles. Elles n'ont été que le classement des préoccupations pédagogiques les plus courantes. »

Néanmoins, ce test reste très intéressant et peut se révéler complémentaire à une dictée et à une épreuve de langage écrit suggéré.⁷²

3.2.6. Les tests d'orthographe de Suzanne Borel-Maisonny

L'orthographe peut être ici évaluée de deux manières : à partir d'une dictée de phrases, différente pour chaque niveau d'âge scolaire : on parle ici de langage écrit imposé. La deuxième manière est d'évaluer l'orthographe lorsque la personne évaluée produit un texte en fonction d'images qui lui sont présentées : on parlera alors de langage écrit suggéré. Madame Girolami-Boulinier a repris les épreuves proposées par Suzanne Borel-Maisonny et a pu, dans le cadre de sa thèse, mettre au point un étalonnage. Cet étalonnage datant des années 1980 demande aujourd'hui à être réévalué. Ces différents tests sont l'objet de mon présent mémoire et seront donc davantage développés par la suite.

4. Le normal et le pathologique

Cette partie portant sur la pathologie de l'orthographe ne peut se finir sans évoquer le continuum existant entre le normal et le pathologique. Ce continuum a notamment été développé par Canguilhem⁷³. Ce dernier parle du « normal » en termes d'ambiguïtés : « normal qui désigne tantôt un fait capable de description par recensement statistique (...) et tantôt un idéal, principe positif d'appréciation, au sens de prototype ou de forme parfaite ». En son sens descriptif, le normal se définit comme étant ce qui est le plus fréquent, le plus habituel. La norme est ici une norme calculée, métrique c'est-à-dire une

⁷² DOUTRIAUX F., LEPEZ R. *Test de niveau d'orthographe*. Paris : Éditions Centre de psychologie appliquée, 1980.

⁷³ CANGUILHEM G. *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF, 1966.

norme quantitative et objectivable. En son sens prescriptif, le normal est ce qui est préférable, « ce qui est tel qu'il doit être⁷⁴ ». La norme est alors ce qu'il convient de faire, d'atteindre. Cela renvoie à une norme valorisée, estimée qui est qualitative. Pour Canguilhem, on ne peut comprendre une norme sans penser à la vie. Cette dernière est une activité qui permet l'invention de normes pour répondre aux modifications des milieux. Cette capacité à inventer des normes, Canguilhem l'appelle la « normativité ». Cette réflexion nous permet d'envisager la norme orthographique selon deux manières. D'un côté, la norme orthographique pourrait correspondre à la norme métrique, celle qui correspond à un moment donné, dans une situation ou une société donnée. Les moyennes relevées seraient alors le signe de cette norme. En ce sens descriptif, la norme orthographique serait fonction de ce qui est fréquent, de ce que l'on rencontre habituellement. On pourrait également considérer, d'un autre côté, la norme comme correspondant à ce qui est préférable, ce à quoi l'on doit se tenir et qui est valorisé. La façon de concevoir la norme orthographique selon telle ou telle manière entraînerait un écart considérable pour notre référence lors du diagnostic entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas.

Nous venons d'aborder la question de la norme, pour Canguilhem, la pathologie est à aborder sur un même continuum. Pour lui, « la santé est une marge de tolérance des infidélités du milieu » et le propre de la maladie est d'être « une réduction de la marge de tolérance des infidélités du milieu ». Cette réduction consiste à « ne pouvoir vivre que dans un autre milieu et pas seulement parmi quelques-unes des parties de l'ancien ⁷⁵ ». Canguilhem explique que la pathologique se doit d'être compris comme une « espèce du normal ».

⁷⁴ CANGUILHEM G., *Op. cit.*, p. 76.

⁷⁵ CANGUILHEM G., *Op. cit.*, p. 171-173.

Chapitre II
PARTIE PRATIQUE

I. Hypothèse de travail

Le point de départ de notre travail a été de constater une littérature importante, relayée par de nombreux médias, sur ce qui semblait être une « crise » orthographique sans précédent. Multiples sont les exemples à ce sujet et nous avons sans doute tous été confrontés aux commentaires soulignant que « de nos jours, beaucoup ne savait plus écrire sans faire de fautes d'orthographe. ». De plus, les cabinets d'orthophonie croulent actuellement sous les demandes et l'on entend qu'il y a de plus en plus de personnes souffrant de dyslexies/dysorthographies. La réflexion qui a été la nôtre suite à cela a été double : le niveau orthographique actuel est-il, en effet, inférieur à celui relevé il y a plusieurs années ? Si tel est le cas, à quel moment peut-on parler, en tant qu'orthophoniste, de dysorthographie ?

Nous avons donc repris la thèse de Mme Girolami-Boulinier datant de 1983 avec pour souhait de comparer le niveau orthographique actuel avec celui relevé dans ses travaux. Nous partons donc de l'hypothèse que le niveau actuel en orthographe est inférieur à celui observé dans les années 1980. Si cette hypothèse se vérifiait, nous souhaiterions alors, dans un second temps, proposer un nouvel étalonnage afin de reconsidérer le diagnostic de dysorthographie.

Nous allons maintenant aborder la manière dont nous avons réalisé notre étude en présentant, dans un premier temps, la population, puis, dans un deuxième temps, le protocole mis en place avec les différentes épreuves proposées. Enfin, sera souligné la distinction entre les différentes erreurs.

II. Méthodologie

1. La population

1.1. Choix du niveau scolaire

Cette expérimentation a été menée auprès de collégiens en classe de quatrième. Même si cela peut être discuté, il est souvent affirmé que le niveau définitif d'orthographe est acquis en troisième puisque c'est son dernier niveau d'enseignement. Il nous semblait intéressant de choisir un niveau d'acquisition de l'orthographe avancé. Toutefois, les

élèves de troisième ayant le brevet à la fin de l'année, il nous a semblé plus judicieux de solliciter des élèves de quatrième, ces derniers étant davantage disponibles pour nous accueillir.

1.2.Choix des collèves

Les collèves sélectionnés se trouvent tous dans le département des Alpes-Maritimes : trois se situent dans la ville de Nice et le dernier dans la ville d'Antibes. Nous avons essayé de choisir des collèves avec des niveaux scolaires différents en nous basant sur leur taux de réussite au brevet⁷⁶ afin que l'ensemble des élèves de notre échantillon soit le plus représentatif possible de la population. Deux de ces collèves sont des établissements publics et les deux autres sont privés. Voici les différents établissements qui nous ont accueilli :

- le collève Nazareth à Nice, établissement privé dont le taux de réussite au brevet en 2013 est de 95,83 %,
- le collève Mont Saint-Jean à Antibes, établissement privé dont le taux de réussite au brevet en 2013 est de 97,37 %,
- le collève Antoine-Risso à Nice, établissement public dont le taux de réussite au brevet en 2013 est de 54,69 %,
- le collève Vernier à Nice, établissement public dont le taux de réussite au brevet en 2013 est de 66,36 %.

1.3.Composition de l'échantillon

L'échantillon est composé de 110 collégiens en classe de quatrième dont la langue maternelle est la langue française. Nous avons voulu cette taille car en dessous de 30 sujets, l'échantillon est considéré comme trop petit, et la distribution des moyennes n'est plus normale. Le sexe des sujets n'a pas été relevé, cela nous semblant peu pertinent pour cette expérimentation. Ci-dessous le tableau 3 résumant la répartition des 110 sujets.

⁷⁶ <http://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/alpes-maritimes-06/>

Tableau 3
Les établissements de notre recherche

Établissement	Collège Antoine-Risso	Collège Nazareth	Collège Mont Saint-Jean	Collège Vernier
Nombre de classes	2	1	1	1
Nombre d'élèves	51	18	28	13
Âge moyen (en années)	13,65	13,88	13,91	14,11

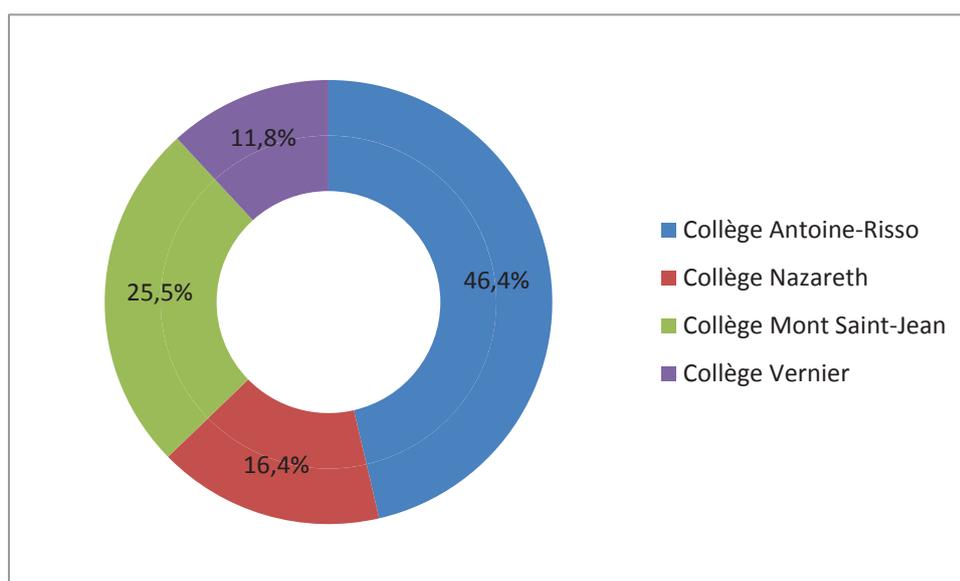


Figure 3 : répartition des collégiens par établissement

1.4.Critères d'exclusion

Afin que les analyses puissent être complètes et répondre à la problématique fixée, nous n'avons conservé que les données des collégiens ayant pu passer la totalité des épreuves proposées. Trois élèves n'ont en effet pas effectué l'ensemble des épreuves et la comparaison entre langage écrit imposé et langage écrit suggéré n'était donc pas possible.

De plus, à la fin de la feuille de passation, il a été demandé aux collégiens s'ils avaient déjà vu une orthophoniste et s'ils se souvenaient des raisons, avec pour but d'exclure les sujets diagnostiqués comme souffrant de dyslexie/dysorthographe ou pour le moins de

les examiner à part. Cela n'a pas été forcément car certains élèves ont en effet noté qu'ils avaient vu une orthophoniste mais ne se souvenaient plus des raisons.⁷⁷

1.5. Difficultés rencontrées

Il a été très difficile de trouver des établissements acceptant de nous accueillir pour la passation de ces épreuves. Nous avons sollicité la quasi-totalité des établissements niçois et, malgré nos relances, n'avons reçu que peu de réponses, négatives la plupart du temps. Sur les quatre établissements acceptant de nous recevoir, deux nous ont accueillie grâce à l'intérêt d'un professeur vis-à-vis de cette expérimentation et les deux autres grâce à l'intervention de contacts ayant des relations au sein de l'établissement.

2. Conduite du protocole

2.1. Les épreuves d'évaluation

Les épreuves choisies pour étudier le niveau d'orthographe sont les mêmes que celles utilisées par Mme Girolami-Boulinier dans sa thèse. Elles sont de deux types : l'une permettant de tester le langage écrit imposé qui prend la forme d'une dictée et l'autre permettant de tester le langage écrit suggéré qui correspond à un récit écrit à partir d'images proposées au collégien.

2.1.1. Le test de langage écrit imposé

Le test le plus couramment utilisé dans les cabinets d'orthophonie pour évaluer l'orthographe est désormais Chronodictées.

Cependant, nous avons fait le choix de faire passer uniquement la dictée de Mme Suzanne Borel-Maisonny bien que celle-ci soit peu utilisée par les orthophonistes. Il aurait été intéressant de faire également passer Chronodictées afin de comparer les résultats obtenus chez les différents collégiens pour un même type d'épreuve. Le temps accordé par chaque

⁷⁷ Un élève a omis de donner sa date de naissance. Toutefois, nous lui avons attribué l'âge moyen de sa classe car il a, d'une part, correctement participé aux épreuves et d'autre part, nous notons que l'âge n'intervient que peu dans nos analyses ultérieures.

collège pour que nous réalisions notre passation étant limité, nous n'avons pas eu la possibilité de mettre en pratique cette idée.

Les six dictées proposées par Suzanne Borel-Maisonny comportent des difficultés croissantes tant en quantité qu'en qualité des structures syntaxiques et lexicales. Elles sont étalonnées pour chaque niveau scolaire et doivent être proposées en fin d'année scolaire.

Ayant choisi le niveau scolaire de quatrième pour nos passations, la dictée proposée est la suivante :

Si j'étais à sa place, je ne jouerais pas volontiers ce concerto.

Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?

Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie de typhus ?

Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.

Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque.

Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol.

Je ne pense pas qu'il faille envoyer chercher de l'eau chloroformée, mais seulement du coton hydrophile.

Les experts se sont laissé prendre aux supercheries des faussaires.

Quel bel étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il témoigne d'un goût parfait.

C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.

Cette dictée est également proposée aux classes de 3ème ainsi qu'aux adultes. C'est donc la dictée qui correspond au niveau le plus difficile. Cette dictée comporte 150 mots répartis en 10 phrases qui contiennent de 9 à 25 mots chacune. Comme nous pouvons l'observer, des mots lexicaux moins familiers pour ne pas dire inconnus des collégiens sont présents. Les mots grammaticaux participant à des structures plus complexes

risquent d'être confondus ou maltraités s'ils ne sont pas correctement identifiés. Des confusions portant sur les modes et des erreurs d'accords interviennent également.

2.1.2. Le test de langage écrit suggéré

Le test de langage écrit suggéré correspond aux images du « Café » et de la « Caisse » d'Adamson issu du CALE (Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture). Il s'agit de deux histoires en quatre images dont on demande habituellement d'abord le récit oral puis écrit. Il est normalement très important, dans une visée diagnostique, d'évaluer préalablement le langage oral car certains troubles retrouvés à l'écrit sont la conséquence de troubles présents ou ayant été présents à l'oral. Cette évaluation orale doit se faire pour chaque enfant de manière individuelle. Au vu de la taille de notre échantillon, nous n'avons pu l'effectuer.

Les histoires sont les suivantes (figure 4 et figure 5) :

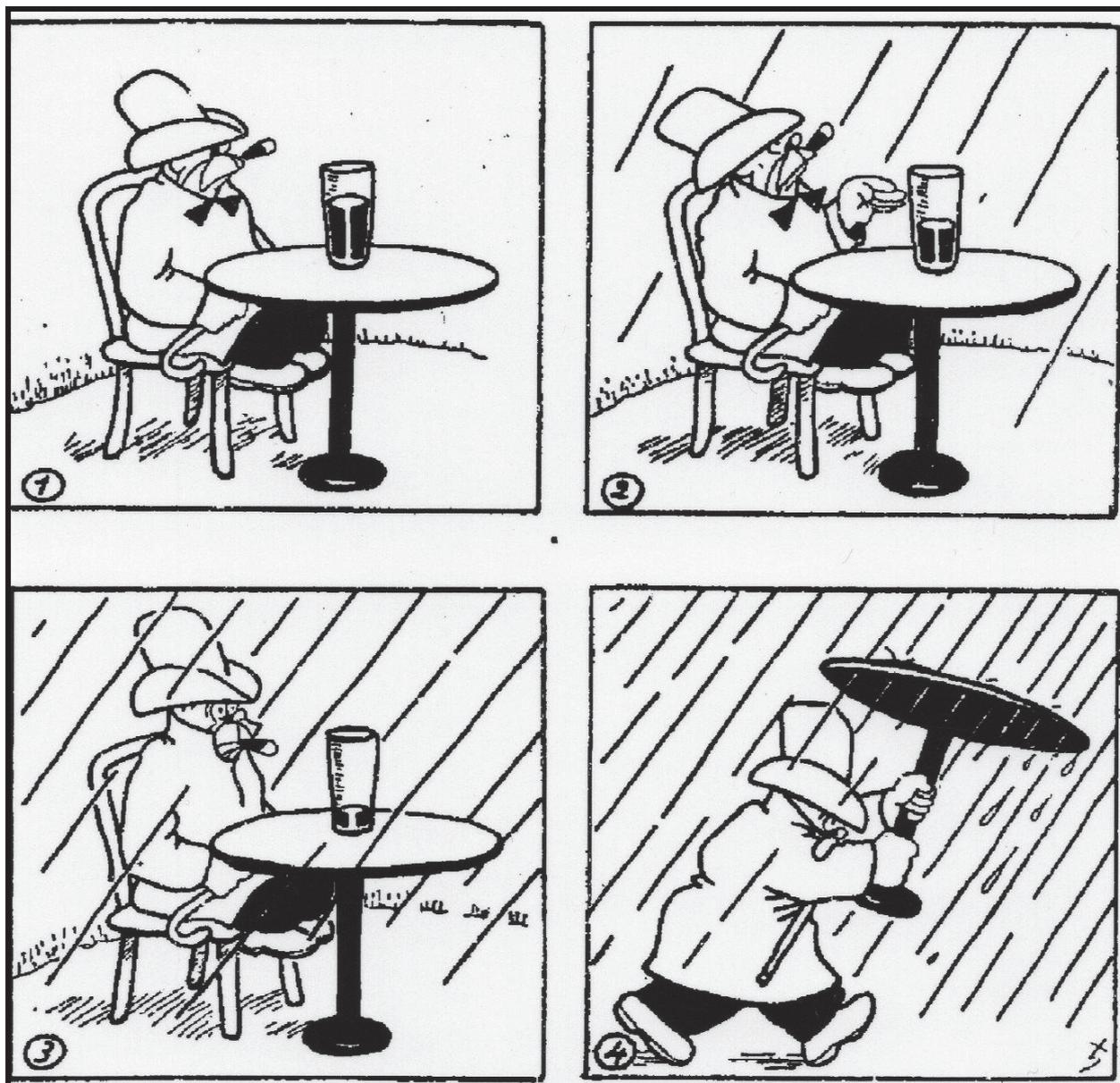


Figure 4 : épreuve de langage écrit suggéré, « Le Café »

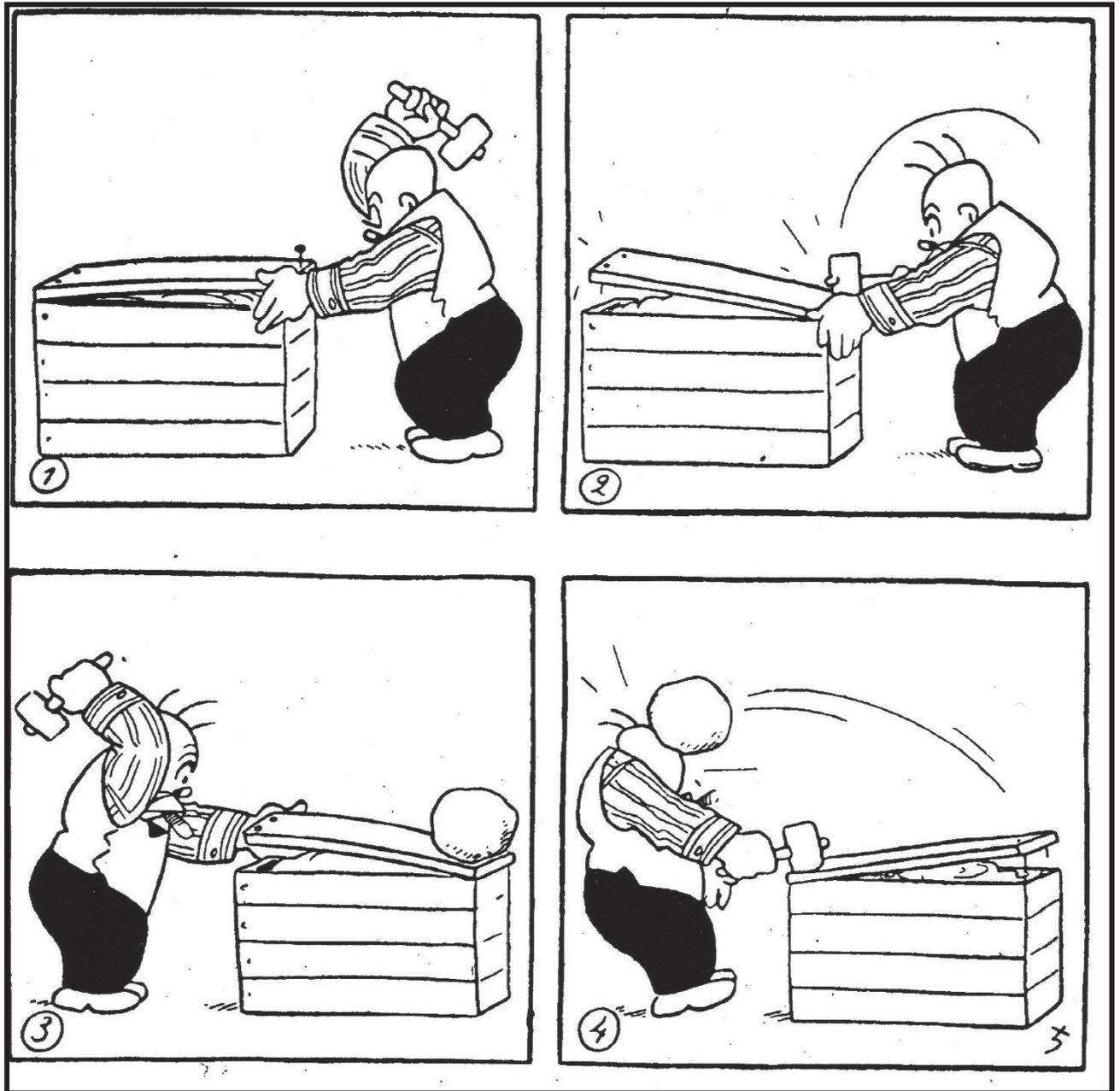


Figure 5 : épreuve de langage écrit suggéré, « La Caisse »

2.2. Les passations

2.2.1. Le test de langage écrit imposé

Ce test de langage écrit imposé, tout comme le test de langage écrit suggéré, a été proposé collectivement aux collégiens de classe de 4^{ème} à la fin de l'année scolaire (durant les mois d'avril et de mai). Les différentes phrases ont été lues une première fois dans leur ensemble, puis dictées aussitôt par groupes sémantiques. À la fin de l'épreuve, les textes produits sont immédiatement ramassés, sans qu'il y ait de relecture. Ces conditions de passation sont les mêmes que celles pratiquées par Mme Girolami-Boulinier. Cette épreuve a été proposée avant celle de langage écrit suggéré notamment parce qu'elle nécessite une plus grande capacité d'attention que la suivante.

Nous avons pu percevoir une grande appréhension des collégiens face à cette épreuve de dictée qui semble être connotée négativement chez eux. Les questions les plus courantes après l'explication de la consigne et de ce que nous allions faire ensemble étaient de savoir si cela allait être noté, si cela allait compter pour la moyenne générale. Les réactions étaient les mêmes quel que soit le collègue « oh non je suis nul en dictée », « je ne comprends rien en orthographe ». Nous leur avons donc expliqué que leur production n'allait pas être notée mais que nous voulions voir s'il faisait des erreurs et qu'elles étaient celles-ci pour voir si cela différait des productions de collégiens qui avaient leur âge dans les années 1980. Nous leur avons donc précisé que cette dictée datait et qu'elle était difficile. Ils allaient sans doute entendre des mots qu'ils ne connaissaient pas mais qu'il fallait qu'ils les écrivent comme bon leur semblait.

2.2.2. Le test de langage écrit suggéré

Cette épreuve a également été passée collectivement après le test de langage écrit imposé. Le fait que cela soit proposé de manière collective et qu'il y ait une contrainte temporelle nous limitant, je n'ai pu faire passer cette épreuve à l'oral avant de la proposer à l'écrit. Les collégiens ont reçu comme consigne de raconter l'histoire qu'ils avaient sous les yeux par écrit. Les images ont été laissées sous les yeux des collégiens examinés tout au long de leur récit écrit. La première histoire à être proposée est celle du « Café ». Une fois que

le collégien avait fini, il devait lever son doigt et nous lui apportions la seconde histoire, celle de la « Caisse ». Dès qu'il avait fini ces deux récits, nous ramassions la production.

Durant la passation de cette épreuve, les questions des collégiens ont été multiples : « doit-on décrire les images une par une ?, est-ce un chien sur l'image ?, est-ce que je peux donner un nom au personnage ? ». À ces différentes questions, nous leur avons rappelé la consigne à savoir qu'ils devaient raconter par écrit l'histoire qu'ils avaient sous les yeux et qu'ils devaient faire comme bon leur semblait, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

La grande majorité des collégiens participant à cette expérimentation ont réalisé ces deux épreuves jusqu'au bout, même si cela pouvait leur paraître long ou difficile. Seuls deux collégiens n'ont pas souhaité réaliser l'ensemble des épreuves demandées et se sont arrêtés en cours de production. Un collégien perturbant la passation a été exclu de sa classe.

3. La classification des erreurs

Même si Mme Girolami-Boulinier indique que l'utilisation du mot « faute » pour désigner une orthographe incorrecte n'est en rien péjoratif et n'implique aucune sanction, nous avons préféré utilisé le terme d'« erreur ». Rappelons à cette occasion que les résultats ne seront en aucun cas communiqués au collégien de manière individuelle et qu'il ne pourra être affecté de quelque manière par ses erreurs.

La classification des erreurs est la même que celle utilisée par Mme Girolami-Boulinier dans sa thèse. Elle a tout d'abord défini des règles strictes pour effectuer de manière précise le recensement des erreurs d'orthographe : les erreurs d'accents ne sont pas prises en compte étant donné les modes variés d'apprentissage et les valeurs différentes accordées aux accents. Il faut noter que, dans certaines conditions, si l'accent sert à identifier un mot grammatical, son absence sera relevée et prise en compte dans le recensement des erreurs d'orthographe (exemple: *à/a, où/ou*, etc.). La présence ou non de majuscules et de ponctuation n'est également pas prise en compte.

Quatre catégories d'erreurs ont été définies par Mme Girolami. Les deux premières correspondent à des erreurs de moindre importance dans le sens où elles ne soulignent pas

nécessairement la pathologie ; il s'agit de ce qu'on appelle les erreurs de genre et nombre d'une part et les erreurs d'usage d'autre part. Les deux autres, les erreurs phonétiques et les erreurs linguistiques, nous intéressent davantage dans le sens où elles semblent relever de la pathologie.

3.1. Les erreurs de genre et nombre

Ce sont des erreurs qui témoignent d'une non application ou d'une application incorrecte des règles d'accord.

En langue française et à l'écrit, nous retrouvons une redondance du pluriel et du genre qui requiert la plus grande attention. Par exemple, la phrase « Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol. » appelle neuf manifestations du pluriel avec, entre autres, un éloignement du sujet et du participe passé qui se rapporte à celui-ci. La difficulté pour cet accord entre le participe passé et le sujet réside dans le fait que le participe passé est présenté sans que l'on sache immédiatement à quoi il se rattache.

Divers facteurs interviennent pour cette catégorie d'erreurs : l'affectivité, l'attention, la rétention, le mode d'apprentissage, etc. Selon Mme Girolami, la maturation psycho-affective aidant, certains individus se voient « du jour au lendemain » capables de supprimer ces erreurs de genre et de nombre. Et c'est pour cela que ces erreurs ne peuvent être considérées, dans l'ensemble, comme « pathologiques » en elles-mêmes.

3.2. Les erreurs d'usage

Cette deuxième catégorie d'erreurs concerne ce qu'il est convenu d'appeler l'usage. C'est une erreur qui porte atteinte à la forme graphique du mot sans pour autant porter atteinte à sa forme auditive. Dans la dictée proposée, de nombreux mots étaient inconnus des collégiens : il est donc rare pour eux de trouver la forme graphique correcte du mot, celle-ci étant souvent complexe, comme c'est le cas pour le mot *chrysanthème* par exemple. L'usage nécessite donc une mémoire fidèle des mots avec lesquels il convient de se familiariser.

Par ailleurs, les mots grammaticaux principaux qui doivent être connus et reconnus de l'enfant ne sont pas à inclure dans la catégorie des erreurs d'usage. Leur non reconnaissance trouble souvent la compréhension de la phrase et ce genre d'erreurs est beaucoup plus important et plus grave qu'une erreur d'usage. Les homophones portant sur des mots grammaticaux sont donc à exclure de cette catégorie d'erreurs (exemple : *m'a/ma, ces/ses/c'est*).

Seront donc considérés comme erreurs d'usage :

- les substitutions de consonnes ou de voyelles, par contamination le plus souvent mais qui ne changent en rien la forme phonétique du mot. Exemple : *crisantème* pour *chrysanthème* ;
- Les simplifications de consonnes géminées ou les redoublements de consonnes qui ne changent pas la prononciation. Exemple : *coment, raisonnement* ;
- Les erreurs portant sur les lettres muettes (ajouts, omissions, substitutions). Exemple : *joures* pour *jours* ;
- les homophones qui ne font pas partie de la liste d'Henmon.⁷⁸

Les erreurs d'usage ne peuvent être véritablement considérées comme pathologiques dans le sens où, en travaillant l'attention et la rétention ainsi que l'acceptation des règles du code écrit, elles disparaissent en grande partie. Il est également possible d'avoir recours au dictionnaire en cas de non connaissance ou d'incertitude quant à la forme graphique du mot.

3.3. Les erreurs phonétiques

L'erreur phonétique entraîne un changement dans la forme auditive du mot. Ce type d'erreurs disparaît normalement au cours des apprentissages scolaires mais peut réapparaître en situation de fatigue par exemple. Ces erreurs phonétiques se retrouvent souvent dans les cas de bilinguisme, chez des sujets insuffisamment scolarisés ou influencés par des habitudes locales. Si ces erreurs persistent, elles peuvent être le signe d'une dyslexie-dysorthographe.

⁷⁸ Cette liste correspond au recensement de « 70 mots essentiels ». Celui-ci a été effectué par Henmon en 1937 dans des textes de 2000 mots au minimum. Ces 70 mots constituent à eux-seuls 50 % des mots de tout texte français quels qu'en soient le type ou le thème (voir liste en annexe I).

On peut subdiviser ces erreurs en deux sous-catégories : les erreurs perceptives et les erreurs résultant d'une acquisition approchée des mécanismes de lecture.

Les erreurs perceptives peuvent être visuelles, motrices ou auditives. Elles aboutissent soit à des mots existants, soit à des barbarismes. Elles se divisent en :

- substitutions, traduisant des confusions du mode d'articulation ou du point d'articulation des phonèmes à transcrire, ou des influences dues à l'environnement. C'est par exemple la confusion des consonnes sourdes et sonores ;
- omissions/simplifications souvent par séquelles d'un retard de parole ou ajouts fréquemment dus à l'environnement (exemple: *hydorphile, conton*) ;
- incertitudes visuelles, ou même l'élément moteur peut entrer en jeu par manque de freinage ;
- bouleversements dans l'ordre de réalisation au niveau du signe graphique de la syllabe, du mot ou du groupe de mots. (exemple: *spicomotrice*).

Les erreurs résultant d'une acquisition approchées des mécanismes de lecture portent sur des difficultés non maîtrisées telles :

- les deux valeurs de « c » et « g » selon les voyelles qui les suivent et l'utilisation de la cédille devant « a », « o », « u »,
- les deux valeurs de « s » à l'initiale et associé à une consonne ou un autre « s » ou situé seul entre deux voyelles,
- la confusion *ill/y* comme dans *enrailler* au lieu d'*enrayer*,
- l'intoxication du nom de la lettre exemple : *care* pour *séchoir* où *c = cé* et *are = choir*,
- les deux valeurs de « e » suivi d'une consonne isolée ou d'un redoublement de consonne exemple : *nous appellons* pour *nous appelons*,
- l'utilisation erronée des accents ou leur non utilisation qui aboutisse à des erreurs phonétiques mais qui ne seront pas prises en compte dans le recensement des erreurs pour ce mémoire.

3.4. Les erreurs linguistiques

Les erreurs linguistiques concernent tous les âges et tous les niveaux de culture. Elles peuvent être divisées en deux catégories : les erreurs de morphologie verbale et les erreurs d'identification ou d'individualisation.

Les erreurs concernant la morphologie verbale ont été isolées suite au constat par Mme Girolami qu'elles peuvent à peu près disparaître dans le texte imposé et se retrouver avec une fréquence plus grande dans le texte suggéré. Ces erreurs concernent :

- les confusions entre les verbes en -er et les verbes en -ir, -oir et -re,
- la création de formes verbales erronées,
- des confusions avec l'utilisation d'une forme verbale existante.

Les erreurs d'identification et d'individualisation sont les plus graves car elles portent atteintes à la structure de la phrase et à sa compréhension. Si elles sont fréquentes et tenaces, elles peuvent être le signe d'une dysorthographe linguistique. Elles ont été partagées en deux sous-groupes :

La non individualisation : le sujet ne sait plus ce qu'il doit isoler ou rassembler, quelles sont les limites du mot.

La non identification : le sujet peut éclater ou contracter des mots lexicaux ou grammaticaux, ou encore maltraiter les mots d'Henmon, ce qui aboutit :

- soit à des mots existants : les jours *plus vieux* pour les jours *pluvieux* ;
c'est/s'est/ces/ses ;
- soit à des barbarismes associés à des mots existants ;
- soit à des confusions de mots d'Henmon

4. La cotation des erreurs

Nous comptons une erreur par catégorie d'erreurs concernée.

Ainsi dans *crisentème* nous avons une seule erreur d'usage puisque c'est la catégorie usage qui est impliquée.

Mais dans *crisentène*, nous avons une erreur d'usage et une erreur perceptive.

Pour ce qui concerne les erreurs d'individualisation, nous ne comptons qu'une erreur par non individualisation.

Dans les erreurs d'identification, nous comptons une erreur par mot non identifié.

Cependant, quand une erreur perceptive est manifeste, nous notons également une erreur d'identification.

Ainsi dans les trois exemples *comment/que mangent*, *kachetre/qu'achète*, *qui/qu'il*, nous comptons une erreur perceptive et une erreur d'identification.

Nous procédons de la même manière si une erreur d'usage est manifeste. Ainsi *huile* pour *l'huile* correspond à deux erreurs : une erreur d'usage et une erreur d'identification/individualisation.

Il est à noter que quand un mot n'est pas isolé, il ne peut avoir en principe ni erreur de morphologie verbale ni erreur d'usage. Ainsi *comment ta pelle tu* équivaut à deux erreurs d'identification/individualisation.

III. Les résultats : analyse quantitative

1. Épreuve de langage écrit imposé

1.1. Résultats généraux

Nous avons analysé grâce à la passation de la dictée précédente le niveau d'orthographe des 110 élèves des cinq classes de 4^{ème}.

Les résultats (figure 6) donnent une moyenne individuelle de 36,84 erreurs soit un pourcentage d'erreurs sur l'ensemble des phrases de 24,56 %.



Figure 6 : répartition des élèves selon le nombre d'erreurs commises

L'étendue est de 71 : le minimum d'erreurs effectué est de 9 et le maximum est de 80.

L'écart-type (σ) est de 17,03 erreurs.

Ainsi, l'échantillon se répartit de cette manière :

Tableau 4
Répartition des erreurs au regard de leur écart-type

nombre de fautes (x)	$x < -2\sigma$	$-2\sigma < x < -1\sigma$	$-1\sigma < x < M$	$M < x < +1\sigma$	$+1\sigma < x < +2\sigma$	$x > +2\sigma$
nombre de sujets	1	18	32	38	20	0

Si l'on considère que -2 écarts-types correspond à la zone de pathologie, seul un individu pourrait être considéré comme dysorthographique. Cet ensemble donne une moyenne de 24,6 % d'erreurs par rapport au nombre de mots.

Après la répartition des erreurs selon les élèves, voyons où elles se produisent. Le tableau 5 en rend compte :

Tableau 5
Répartition de l'ensemble des erreurs selon leur type

type d'erreurs	erreurs d'usage	erreurs phonétiques	erreurs linguistiques	erreurs genre/nombre	total
nombre d'erreurs	1 162	373	1 227	1 291	4 053
pourcentages	28,7 %	9,2 %	30,3 %	31,9 %	100,0 %
moyennes	10,56	3,39	11,15	11,74	36,85

Si les erreurs d'usage, de genre et nombre, et linguistiques ont des pourcentages proches, celles relatives à la phonétique sont relativement rares, comme l'illustre la figure en anneau ci-dessous (figure 7). Rappelons que pour Mme Girolami-Boulinier les erreurs d'usage, et en genre et en nombre sont des erreurs de moindre importance ; les erreurs permettant de relever la pathologie sont les erreurs phonétiques et linguistiques. Ici, le nombre d'erreurs linguistiques est important et c'est cette catégorie d'erreurs qui semble poser le plus de difficultés aux collégiens.

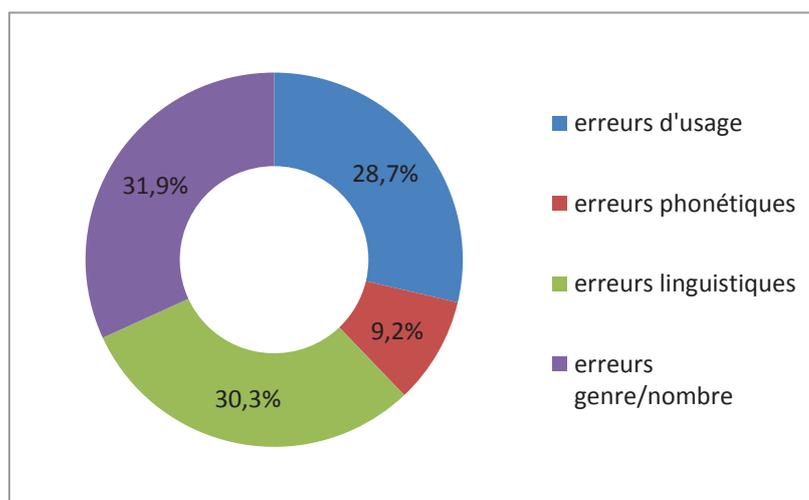


Figure 7 : répartition des erreurs selon leur type

L'on peut aussi se demander s'il existe un lien entre ces différents types d'erreurs. Ceci est le but de l'analyse en composantes principales (ou ACP) suivante qui nous en donne une vue d'ensemble avant de détailler les résultats.

1.2.L'analyse en composantes principales

L'analyse en composantes principales (ou ACP) fait partie des analyses dites factorielles dont l'objectif est de décrire les liaisons entre les variables. Pour l'ACP, le point de départ est un tableau où a) en lignes se trouvent des individus (ici les élèves), b) en colonnes des variables quantitatives (l'âge, le nombre d'erreurs de chaque type). Nous pourrions procéder variable par variable et chercher la corrélation entre elles deux à deux : graphiquement, nous aurions un axe pour chaque variable et un nuage de points pour représenter les élèves. Cela serait fort long car nous aurions $(7 \times 8) / 2 = 28$ croisements ; l'idée de l'ACP est de chercher de nouvelles variables (ou *composantes*, ou *facteurs*), moins nombreuses que les initiales, indépendantes entre elles, et qui résument au mieux les données. Si deux types d'erreurs étaient proportionnels, ils constitueraient un facteur car fortement corrélés ; mieux, si toutes les variables étaient corrélés, un seul facteur suffirait pour en rendre compte, et, sous réserve de différences entre les individus, ce facteur unique serait représenté géométriquement par une droite. De manière similaire, si tous les élèves se ressemblaient (même âge, même nombre d'erreurs phonétiques, linguistiques, etc.), ils se trouveraient représentés géométriquement par un point unique⁷⁹. Dans la réalité, c'est rarement le cas et ce ne l'est pas pour nos données : des différences existent entre les élèves, entre les variables ; les corrélations ne sont souvent que partielles (cf. tableau 6). Plutôt qu'une droite, plutôt qu'un point, nous aurons alors un nuage de points. L'idée est de résumer ce nuage par une droite, un axe, qui minimise les écarts des points à cet axe (on dira que cet axe *explique*, rend compte, d'un certain pourcentage de l'inertie du nuage). Généralement, un axe ne résume pas à lui tout seul les différences entre variables, entre individus : on cherche alors un deuxième axe, orthogonal au premier⁸⁰ qui rende au mieux compte de l'inertie restante. Et ainsi de suite⁸¹.

⁷⁹ TUFFÉRY, Stéphane. *Data mining et statistique décisionnelle. L'intelligence dans les bases de données*. Paris : Éditions Technip, 2005, p. 93.

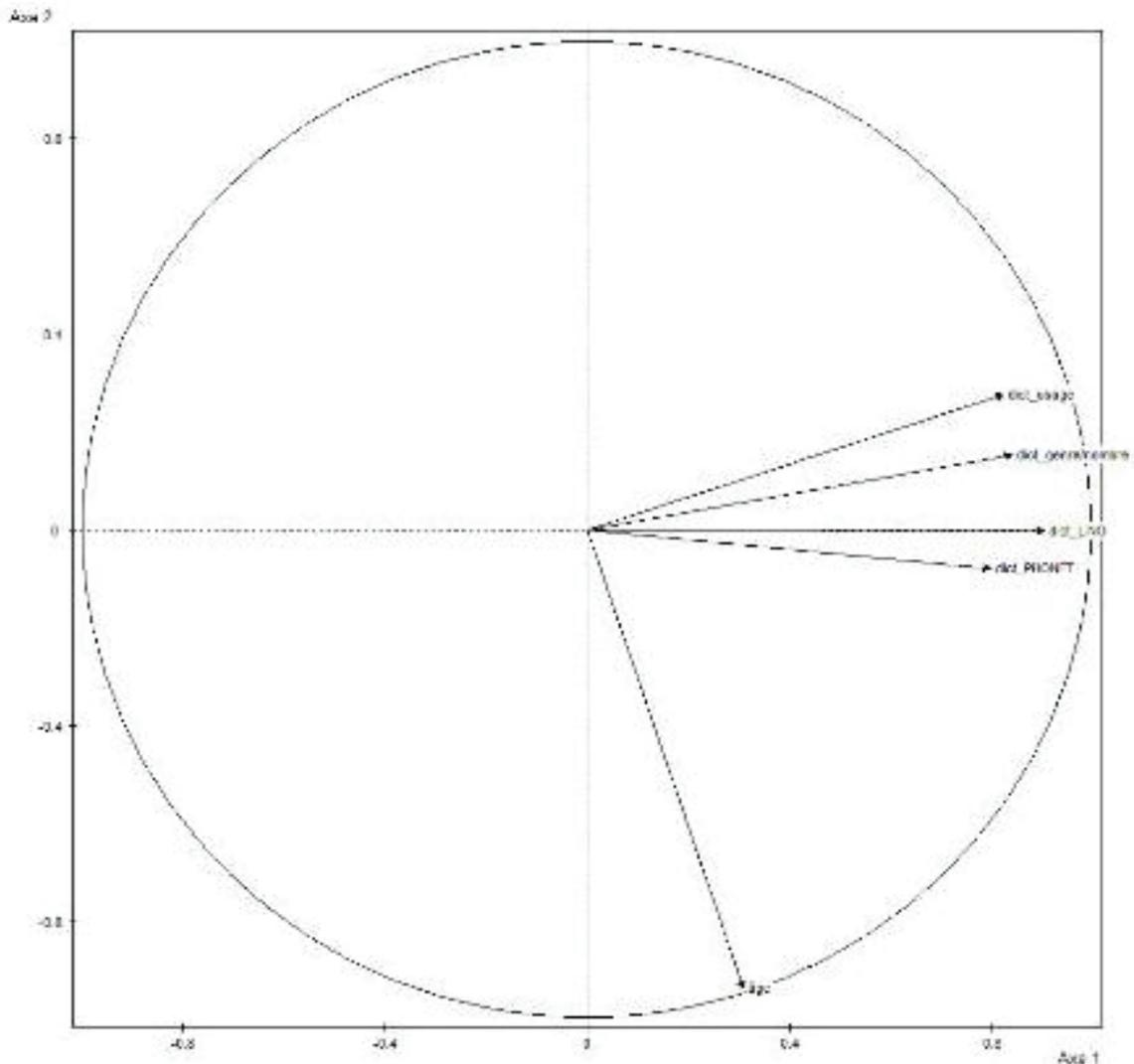
⁸⁰ Ou de manière équivalente, tel que les facteurs soient indépendants, non corrélés.

⁸¹ L'itération de cette procédure dépend du nombre de variables.

Tableau 6
Tableau récapitulatif des coefficients de corrélation entre variables

Variabes	âge	usage	perceptif	lecture	Phonétique	Morphologie	Individualisation	Linguistique
usage	0,051							
perceptif	0,285	0,586						
lecture	0,041	0,293	0,428					
phonétique	0,253	0,579	0,967	0,645				
morphologique	0,236	0,552	0,378	0,383	0,428			
individualisation	0,256	0,670	0,627	0,469	0,663	0,683		
linguistique	0,269	0,675	0,569	0,471	0,615	0,886	0,944	
genre/nombre	0,134	0,603	0,482	0,402	0,522	0,684	0,685	0,745

Figure 8 : ACP des résultats à la dictée



Ce plan représente 78,49 % de la variation dans les résultats (58,78 % pour l'axe 1, 19,71 % pour l'axe 2)⁸². Nous pouvons voir plusieurs choses :

⁸² Quatre axes expliquent la totalité de la variation des données des neuf variables : ce qui met en évidence les liens entre elles. Mais le premier plan exprime près de 80 % de cette variation, le troisième et le

- Les différents types d’erreurs se retrouvent sur la partie droite du plan ; ce qui marque le regroupement des élèves ayant le plus de difficultés en orthographe ;
- Les erreurs d’usage et celles en genre et en nombre sont proches, indiquant une forte corrélation entre elles ;
- De même en est-il pour les erreurs linguistiques et phonétiques ;
- Quant à l’âge, il se distingue des autres axes, indiquant une faible corrélation avec eux. Mieux, il n’y a aucune corrélation entre l’âge et les erreurs d’usage (un angle droit existe entre ces deux axes)⁸³.

1.3.Répartition des erreurs par catégorie

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter les erreurs, non plus globalement, mais catégorie par catégorie. Nous jugerons de leur importance, de leur répartition. Pour ce faire, outre la représentation graphique des données, nous calculerons leurs indices statistiques, d’une part pour faire apparaître des tendances (indices de position tel la moyenne, la médiane), d’autre part, pour mesurer l’homogénéité ou non des résultats entre élèves (indices de dispersion : étendue, écart-type, ...).

1.3.1. Les erreurs d’usage

En ce qui concerne les erreurs d’usage, 1 162 ont été commises par les 110 élèves et se répartissent ainsi (figure 9 ci-après)⁸⁴.

La moyenne d’erreurs s’établit à 10,56 (tableau 7). Même si le nombre d’erreurs d’usage le plus fréquent est de 7, la moitié des élèves en commettent plus de 10. En fait, une certaine variabilité apparaît puisque le nombre d’erreurs varie de 2 à 25 erreurs, soit un écart de 23 entre l’élève le « meilleur » et le moins « bon ». Mais cet écart maximal est à relativiser par le fait que la moitié des élèves ont entre 7 et 14 erreurs, soit un écart (interquartile) plus réduit. Ce que corroborent l’écart moyen et l’écart-type.

quatrième axes n’en exprimant respectivement que 9 % et 4%. Cela se traduit par le fait que les flèches sur le plan n’atteignent le cercle, car elles se projettent aussi sur d’autres plans que le premier.

⁸³ Il convient de circonscrire ces remarques au niveau de notre population et de ne pas en édicter d’emblée des règles générales. À la date de la passation des épreuves, l’âge des élèves ne varie en effet que de 12 ans 7 mois à 15 ans 11 mois, soit un écart maximal de 3 ans 4 mois.

⁸⁴ Dans l’ensemble de ce mémoire, les classes sont calculées automatiquement par SPAD® (version 8) mais les indices sont déterminés à partir des données brutes.

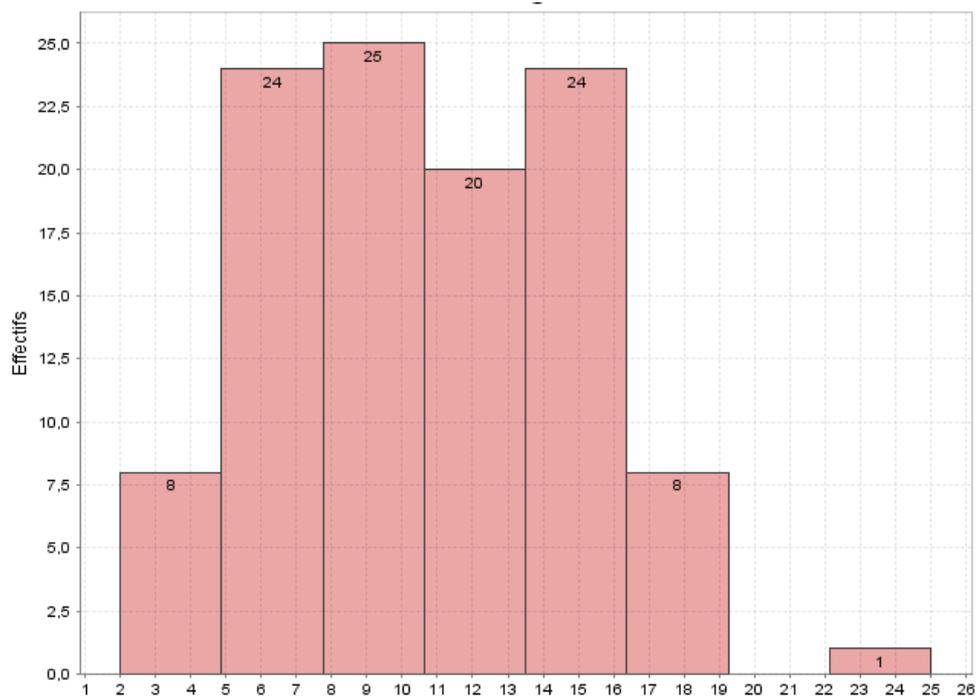


Figure 9 : représentation graphique du nombre d'erreurs d'usage

Tableau 7
Indices de position et indices de dispersion relatifs
à la distribution des erreurs d'usage auprès des 110 élèves

total	1 162
mode	7
médiane	10
moyenne	10,56
minimum	2
maximum	25
étendue	23
premier quartile	7
troisième quartile	14
écart interquartile	7
écart moyen	3,66
écart-type	4,34
% variabilité	41,1 %

1.3.2. Les erreurs phonétiques

En ce qui concerne les erreurs phonétiques, moins nombreuses que celles d'usage, 373 ont été commises par les 110 élèves et se répartissent ainsi (figure 10).

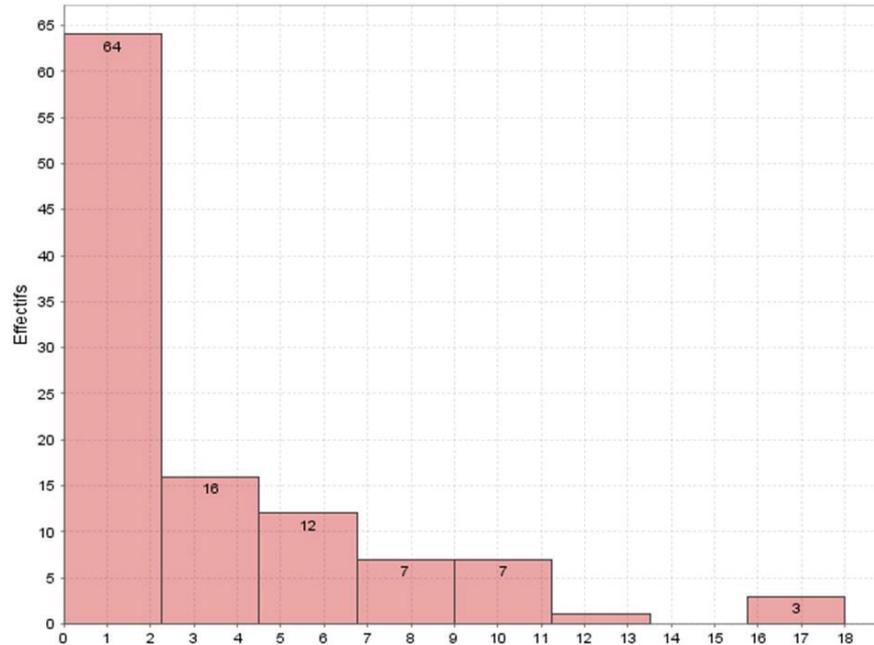


Figure 10 : représentation graphique du nombre d'erreurs phonétiques

La moyenne s'établit à 3,39 (tableau 8, colonne 2) ; le nombre d'erreurs phonétiques le plus fréquent est de 2, tout comme la médiane. On remarquera que la grande majorité des collégiens font entre 0 et 2 erreurs phonétiques, mais que celles-ci peuvent toutefois atteindre 18 erreurs. L'étendue est donc importante, même si les trois quarts des élèves font moins de 5 erreurs. Existe donc une variabilité des résultats qu'objectivent l'écart-moyen (2,82) et l'écart-type (3,78). Le pourcentage de variabilité⁸⁵ souligne à ce propos la piètre qualité qu'a la moyenne à représenter les résultats.

⁸⁵ Appelé aussi coefficient de variation, ce pourcentage est le rapport de l'écart-type et de la moyenne, multiplié par cent ; en divisant l'indice de dispersion par la moyenne, on neutralise en quelque sorte sa valeur plus ou moins importante. Cela est utile pour les comparaisons entre groupes quand ceux-ci diffèrent quant à leur moyenne et leur écart-type ; par exemple, la taille des nourrissons et celles des adultes : l'écart-type de ces derniers est forcément plus élevé que celui des nourrissons puisque les adultes sont plus grands. Cet indice permet de répondre à la question « où il y a-t-il de plus de variabilité ? » ou « si les moyennes des groupes étaient identiques, dans lequel la variabilité serait la plus grande ? ». Cette façon de procéder est analogue au calcul de la fréquence qui, en divisant les effectifs par les effectifs totaux des groupes, permet de dire dans quel groupe est une modalité est proportionnellement, relativement, plus souvent rencontrée. Outre son intérêt dans la comparaison intergroupe, le pourcentage de variabilité nous donne des informations sur l'homogénéité du groupe : en effet, si tout le monde était identique, le pourcentage serait

Tableau 8
Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution
des erreurs phonétiques (perceptives et de lecture) auprès des 110 élèves

	erreurs phonétiques	erreurs perceptives	erreurs de lecture
total	373	317	56
mode	2	1	0
médiane	2	2	0
moyenne	3,39	2,88	0,51
minimum	0	0	0
maximum	18	17	6
étendue	18	17	6
premier quartile	1	1	0
troisième quartile	5	4	0
écart interquartile	4	3	0
écart moyen	2,82	2,28	0,77
écart-type	3,78	3,20	1,07
% variabilité	111,4 %	110,9 %	209,8 %

Nous pouvons distinguer deux types d'erreurs parmi les erreurs phonétiques : les erreurs de perception et les erreurs de lecture. En observant leurs représentations graphiques (figures 11 et 12 ci-après), nous notons que leurs distributions sont similaires, analogues à une Loi de Poisson. Celle-ci est aussi dénommée loi des événements rares, ce qui semble être le cas : la grande majorité des élèves ne commettent que peu d'erreurs, et quand le nombre d'erreurs augmentent, le nombre d'élèves diminue et se raréfie.

de zéro, puisque l'écart-type serait nul. Il s'en déduit que plus le pourcentage de variabilité s'écarte de 0, plus le groupe est hétérogène.

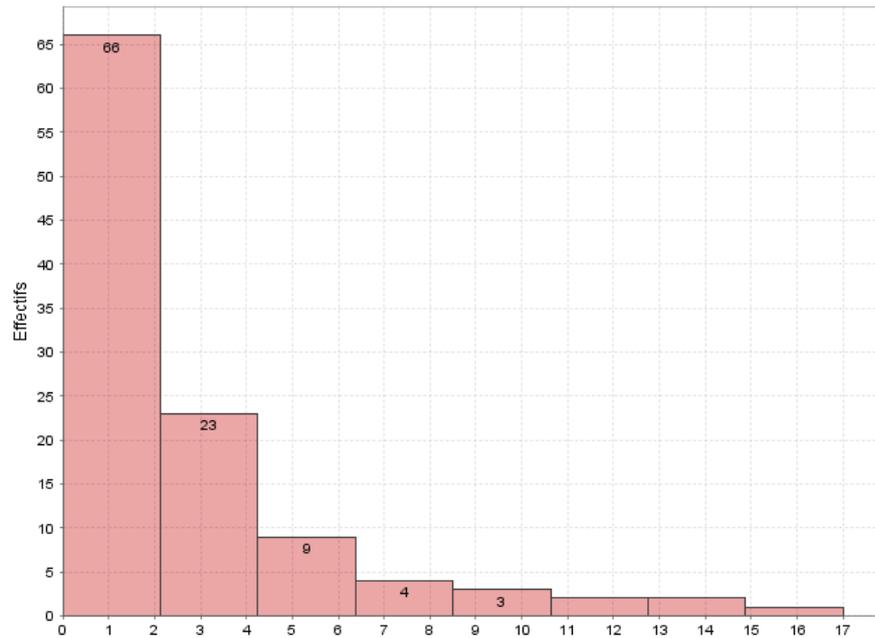


Figure 11 : représentation graphique du nombre d'erreurs de perception

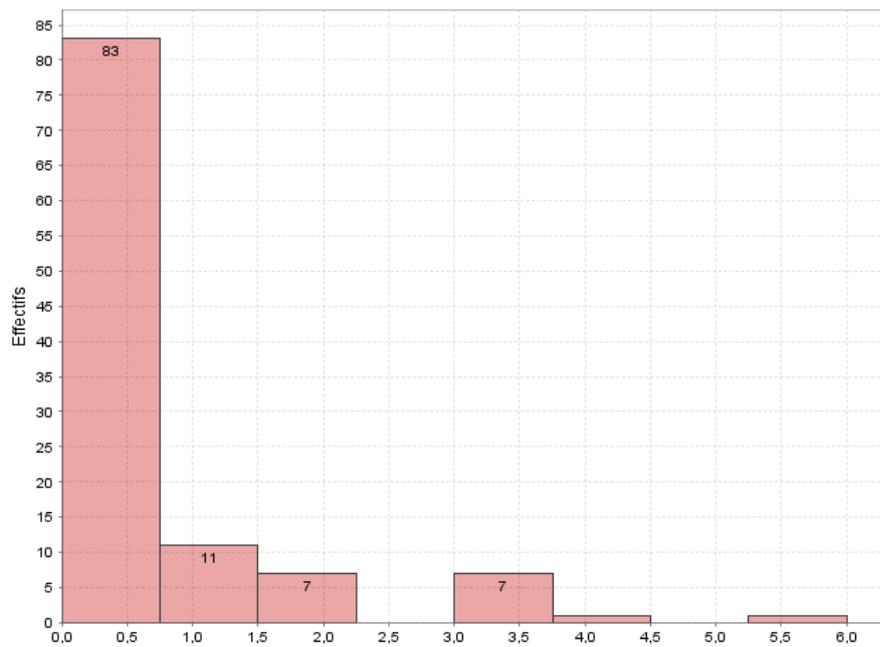


Figure 12 : représentation graphique du nombre d'erreurs de lecture

Au niveau des indices (tableau 8 ci-dessus), il faut tout d'abord souligner que le nombre d'erreurs dites de lecture est nettement moindre que celui des erreurs perceptives (56 contre 373). Nonobstant, au vu de leurs étendues respectives (perceptives : 17 ; de lecture : 6), la plupart des élèves commettent peu d'erreurs, les moyennes apparemment élevées étant dues aux nombres élevés d'erreurs mais commises que par quelques élèves. À cet égard, les pourcentages de variabilité sont très élevés. Dès lors, il est

compréhensible que le nombre d'erreurs phonétiques soit fortement corrélé avec celui des erreurs perceptives (0,967), mais moins avec celui des erreurs de lecture (0,645).

1.3.3. Les erreurs linguistiques

En ce qui concerne les erreurs linguistiques, 1 127 ont été commises par les 110 élèves et se répartissent ainsi (figure 13) :

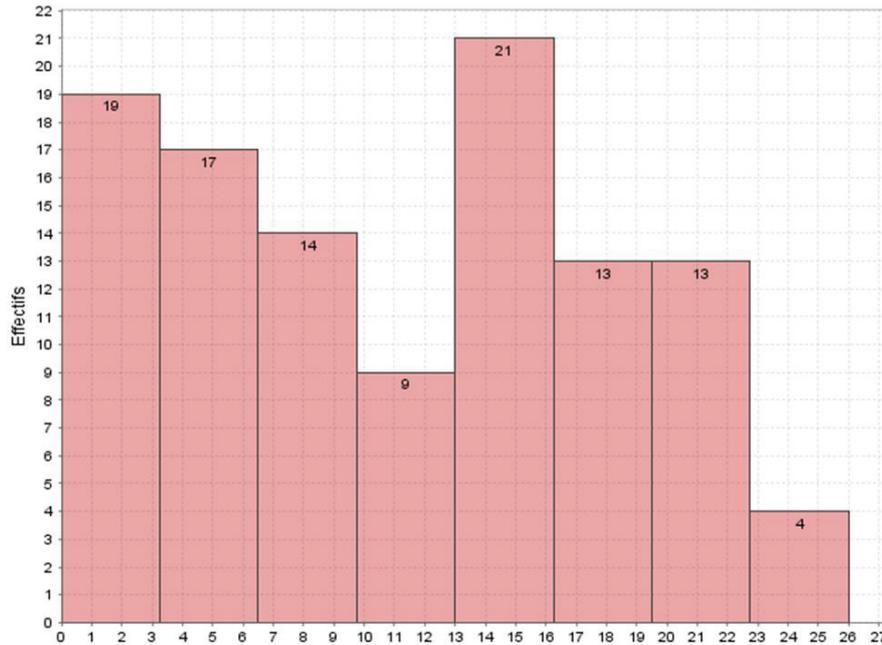


Figure 13 : représentation graphique du nombre d'erreurs linguistiques

Tableau 9

Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs linguistiques (morphoverbales, et d'identification et d'individualisation)

	erreurs linguistiques	erreurs morphoverbales	erreurs d'identification et d'individualisation.
total	1 227	615	612
mode	20	8	2
médiane	10	6	5
moyenne	11,15	5,59	5,56
minimum	0	0	0
maximum	26	13	17
étendue	26	13	17
premier quartile	5	3	2
troisième quartile	17	8	9
écart interquartile	12	5	7
écart moyen	6,11	2,62	3,82
écart-type	6,96	3,15	4,41
% variabilité	62,4 %	56,4 %	79,3 %

En ce qui concerne ces erreurs linguistiques, la moyenne est de 11,15. L'étendue est de 26 avec un minimum d'erreurs de 0 et un maximum de 26. Le nombre d'erreurs linguistiques le plus fréquent est de 20, en décalages avec la médiane (10) et la moyenne (11,5). En effet, les erreurs sont nombreuses, aussi fréquentes que celles d'usage, mais à la différence de ces dernières, elles sont plus réparties chez les élèves (la moitié fait entre 5 et 17 erreurs).

Rappelons que ces erreurs linguistiques se décomposent, d'une part, en erreurs portant sur la morphologie verbale et, d'autre part, en erreurs d'identification et d'individualisation. Si leurs nombres sont proches (respectivement 615 et 612), si leurs moyennes sont semblables (5,59 et 5,56 erreurs), ces deux sous-types d'erreurs ne se déploient pas de la même manière (voir figures 14 et 15). La forme de la représentation des erreurs morphoverbales (figure 14) est proche de celle générale des erreurs linguistiques (figure 13) tout en accentuant les écarts entre effectifs, tandis que celle des erreurs d'identification et d'individualisation a un pic au début (figure 15 : 40 élèves sur 110 font moins de 3 erreurs de ce type). Ceci se traduit aussi au niveau des coefficients de corrélation (cf. tableau 9 précédent) : 0,944 entre erreurs linguistiques et morphoverbales, 0,886 entre erreurs linguistiques et celles d'identification et d'individualisation, seulement 0,683 entre ces dernières et celles morphoverbales.

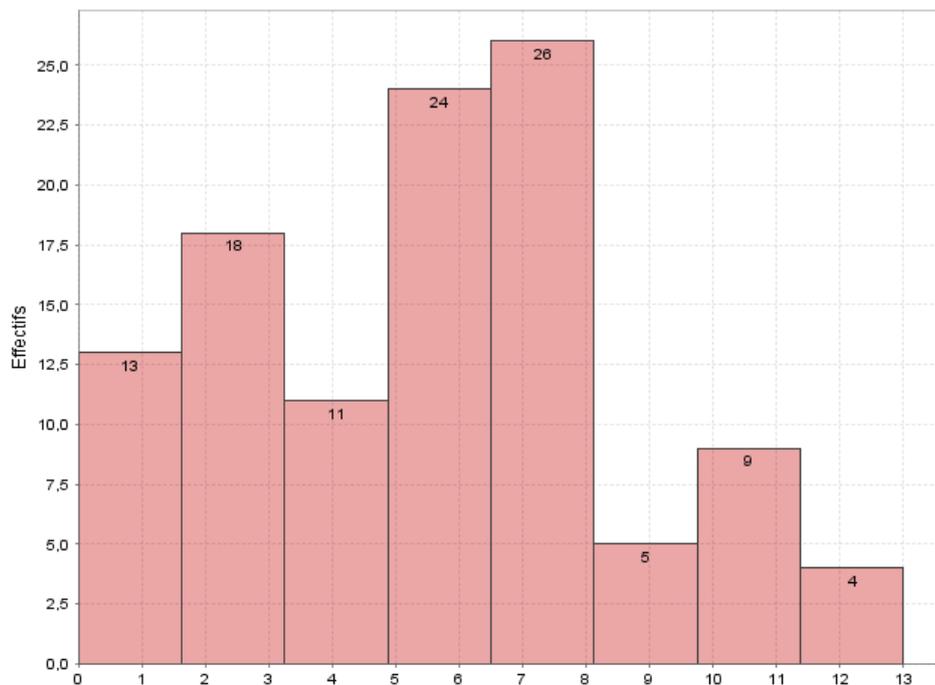


Figure 14 : représentation graphique du nombre d'erreurs en morphologie verbale

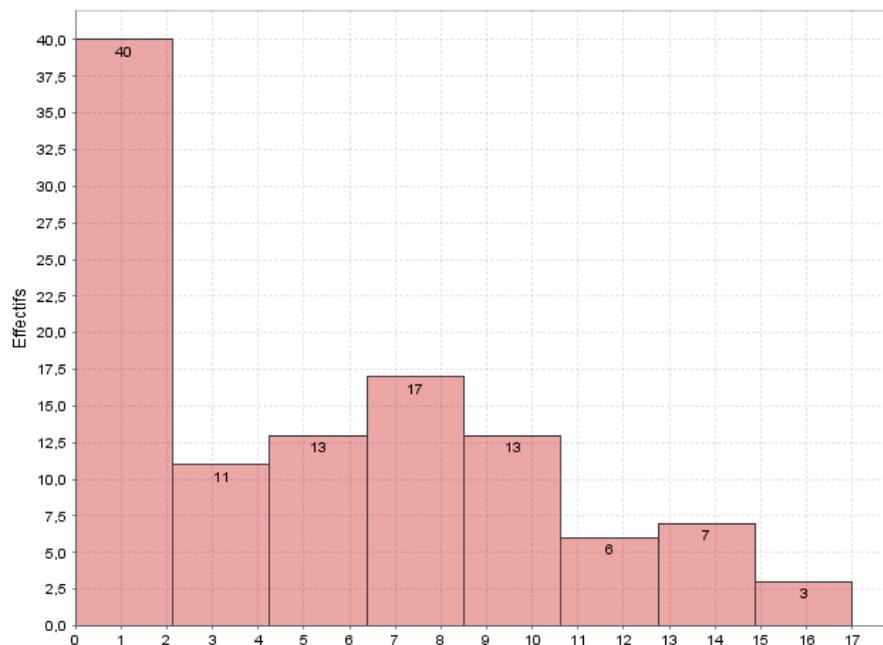


Figure 15 : représentation graphique du nombre d'erreurs d'identification et d'individualisation

1.3.4. Les erreurs en genre et nombre

En ce qui concerne les erreurs en genre et en nombre, elles sont nombreuses : 1 291 ont été commises par les 110 élèves et se répartissent ainsi (figure 16) :

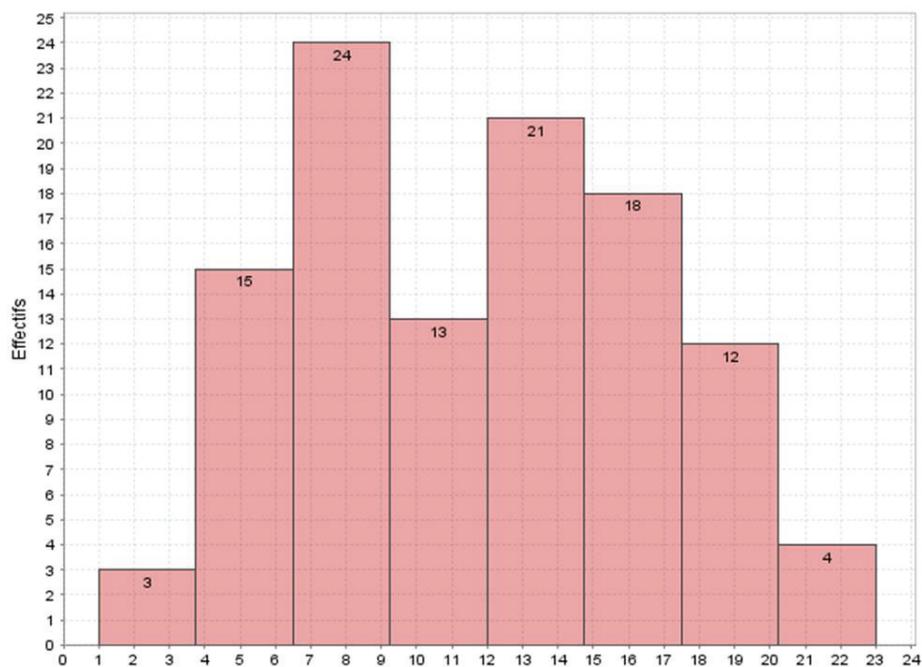


Figure 16 : représentation graphique du nombre d'erreurs de genre et de nombre

La moyenne en ce qui concerne cette catégorie d'erreurs est de 11,74, moyenne proche de la médiane (11,5) et du pic modal de 9. L'étendue est de 22 avec un minimum d'erreurs de 1 et un maximum de 23 pour un écart interquartile trois fois moindre (tableau 10).

Tableau 10
Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs en genre et en nombre auprès des 110 élèves

	erreurs en genre et en nombre
total	1 291
mode	9
médiane	11,5
moyenne	11,74
minimum	1
maximum	23
étendue	22
premier quartile	8
troisième quartile	15
écart interquartile	7
écart moyen	4,06
écart-type	4,80
% variabilité	40,9 %

1.3.5. Bilan de l'analyse quantitative des erreurs à la dictée imposée

Tableau 11
Récapitulatif des moyennes des principaux résultats en langage écrit imposé

	usage	phonétique	linguistique	genre et nombre	total
Moyenne	10,56	3,39	11,15	11,74	36,84
Écart-type	4,34	3,78	6,96	4,80	17,04

Pour conclure quant à l'épreuve de langage écrit imposé, nous constatons premièrement que le nombre d'erreurs est important puisqu'en moyenne un individu commet 36,84 erreurs sur les 150 mots proposés. Ces erreurs ne concernent cependant pas de la même manière les catégories. Ainsi, nous pouvons retrouver davantage d'erreurs en genre et en nombre (11,74) mais ce nombre d'erreurs est très proche de ceux concernant les erreurs

linguistiques (11,15) et les erreurs d'usage (10,56). Par contre, les erreurs phonétiques sont moindres (3,39). Ci-dessous, une figure représentant l'ensemble des erreurs commises par notre échantillon et la répartition de celles-ci :

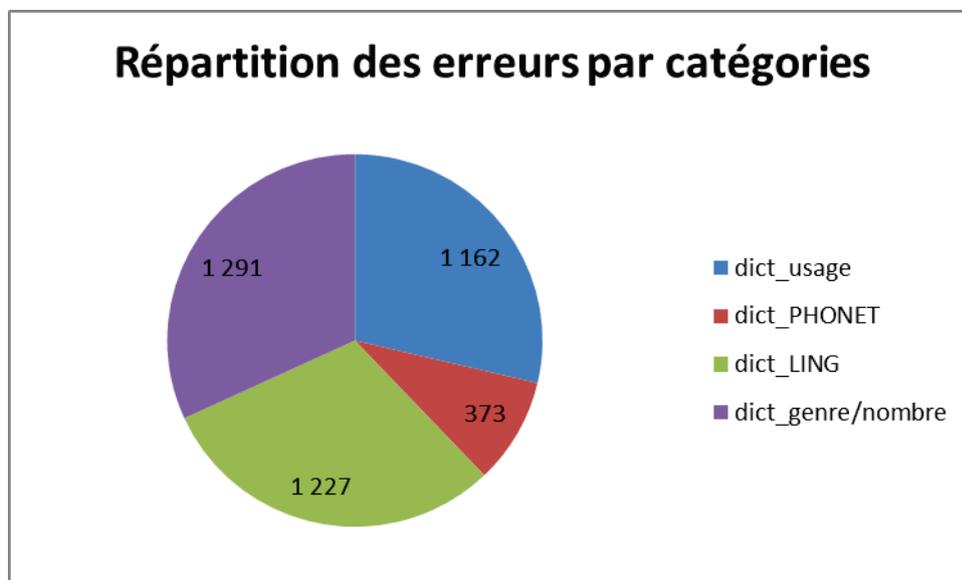


Figure 17 : représentation graphique du nombre d'erreurs pour l'épreuve de langage écrit imposé

Après l'analyse des erreurs à la dictée imposé, il est opportun de voir si les collégiens commettent des erreurs d'orthographe – et si oui, de quel type – quand ils sont en situation de production de leur propre fait. C'est l'objet de l'épreuve de langage écrit suggéré où les collégiens avaient à raconter successivement les histoires que suggéraient deux images (cf. 2.2.2).

2. Épreuve de langage écrit suggéré

3. Résultats généraux

Pour le récit des images, le nombre de mots produits par les collégiens varie de 28 à 243 (cf. figure 18) et s'établit en moyenne à 117,09 mots (écart-type de 40,70).

Tableau 12
Indices de position et indices de dispersion relatifs à la production de mots
par les 110 collégiens à l'épreuve de langage écrit suggéré

	Mots écrits au récit d'images
total	12 880
mode	114
médiane	114
moyenne	117,09
min	28
max	243
étendue	215
premier quartile	88,25
troisième quartile	135,75
écart interquartile	47,5
écart moyen	31,84
écart-type	40,70
% variabilité	34,8 %

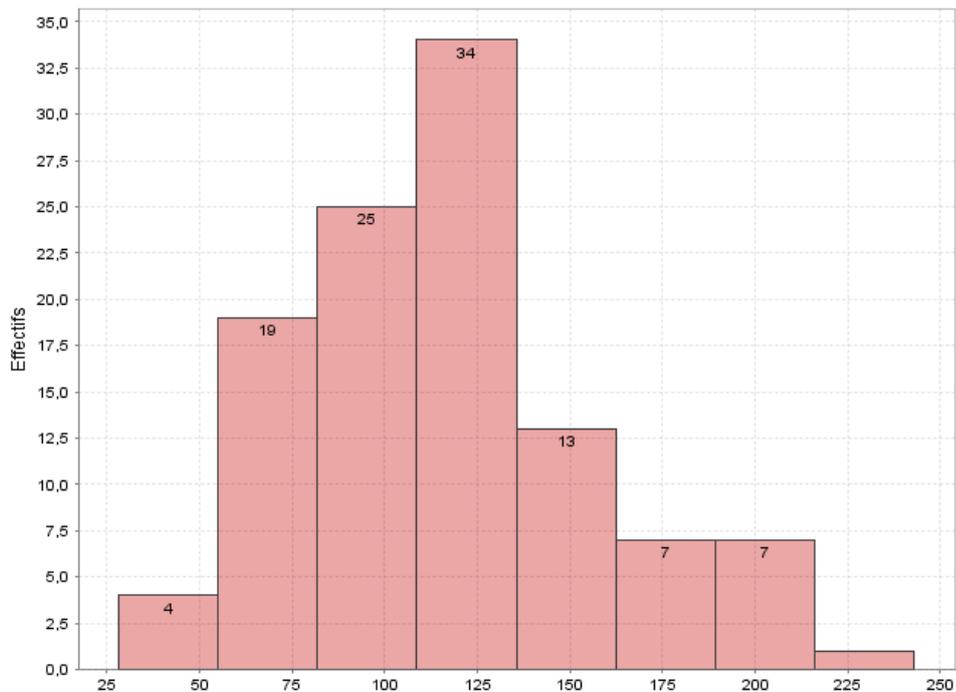


Figure 18 : répartition des collégiens selon leur nombre de mots produits

Quant aux erreurs, nous parlerons en termes de nombre d'erreurs mais aussi ici en pourcentage d'erreurs car il est important de rapporter le nombre d'erreurs d'un collégien au nombre de mots qu'il a produits par le collégien. Plus il écrit, plus grande est la possibilité qu'il fasse des erreurs. Toutefois, cela n'implique nullement qu'il en fasse plus ! Comme le montre le graphique suivant 19 où sont représentés les collégiens en fonction de leur nombre de mots et de leur nombre d'erreurs, il n'existe pas de corrélation nette.

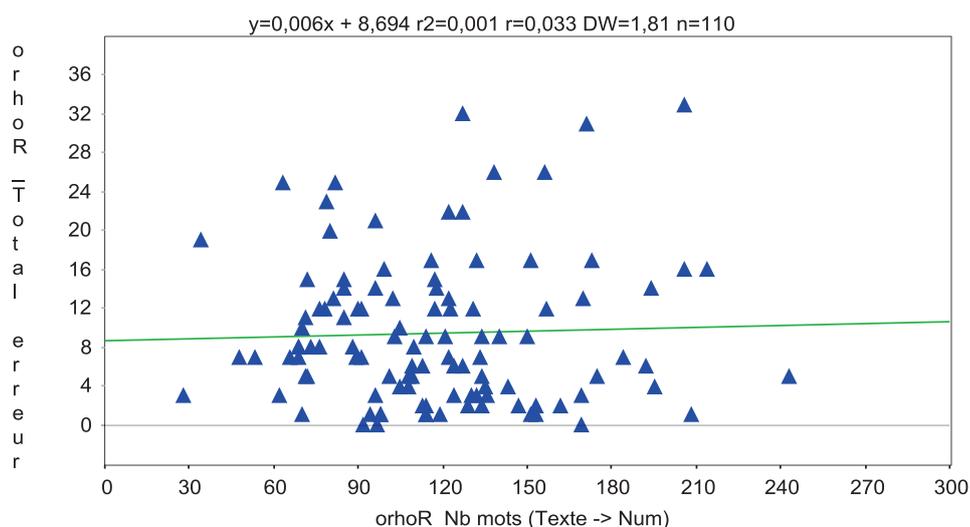


Figure 19 : répartition des collégiens selon leurs nombres de mots produits et d'erreurs

Ainsi, en moyenne, un collégien commet-il 9,41 erreurs ; mais rapporté au nombre de mots écrits, c'est 8,04 erreurs sur 100 mots qu'il commet.

Examinons cela en détails. Les erreurs (figure 20) ont une étendue de 33 : le minimum d'erreurs effectuées est de 0 et le maximum est de 33. Si le nombre d'erreurs le plus fréquent au regard de chacun des autres cas est de 1 (mode par 10 collégiens), plus représentatifs sont la médiane (7,5) et la moyenne (9,41). L'écart-type (σ) est quant à lui de 7,49 erreurs, la moitié des collégiens ayant fait entre 3 et 13 erreurs (tableau 13).

Si l'on considère comme le fait Girolami que -2 écarts-types correspond à la zone de pathologie, sept individus pourraient être considérés comme dysorthographiques. En effet, notre échantillon se répartit de la manière suivante :

Tableau 13
Répartition des erreurs au regard de leurs moyenne et écart-type

Nombre de fautes (x)	$x < -2\sigma$	$-2\sigma < x < -1\sigma$	$-1\sigma < x < M$	$M < x < +1\sigma$	$+1\sigma < x < +2\sigma$	$x > +2\sigma$
Nombre de sujets	7	10	26	54	13	0

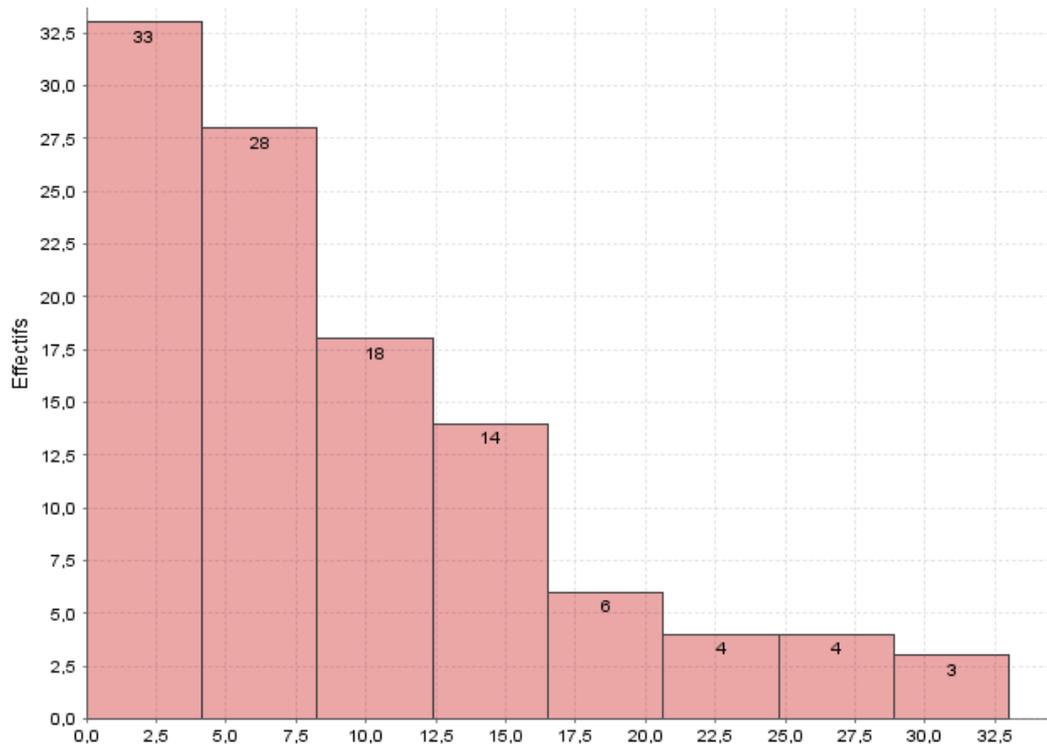


Figure 20 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs

Si maintenant nous prenons comme référence le rapport entre le nombre d'erreurs et le nombre de mots écrits, nous obtenons la représentation 21 suivante :

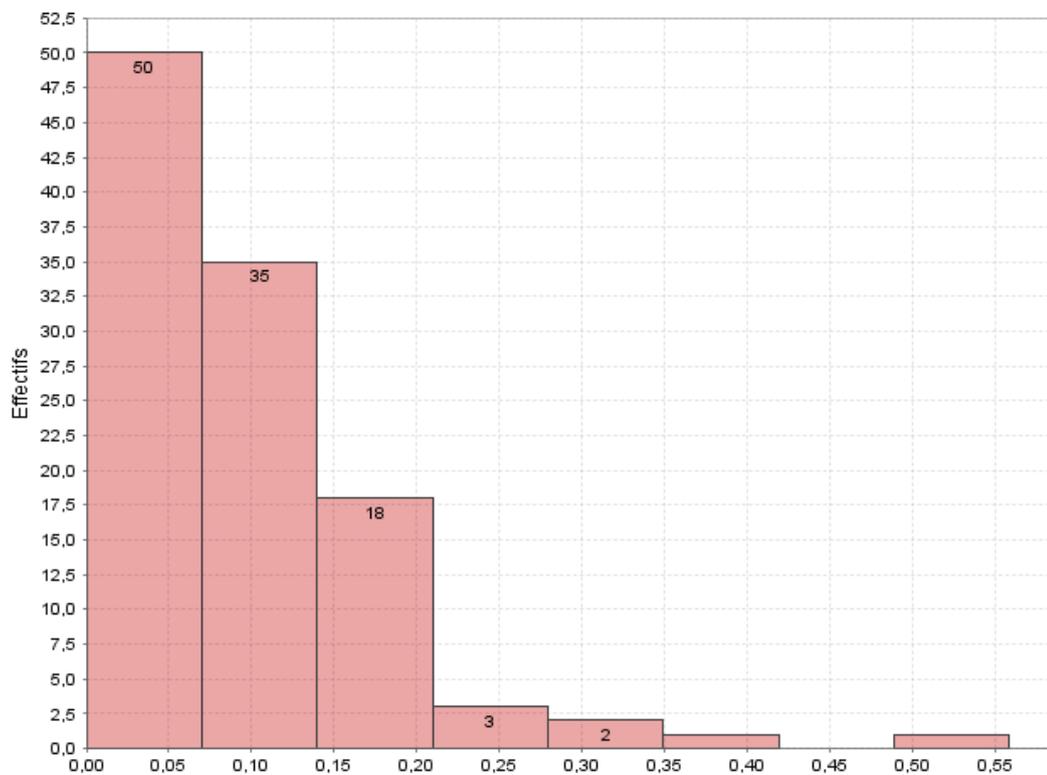


Figure 21 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentage)

Au vu du tableau 14, si certains collégiens ne commettent aucune erreur, certains en font plus d'une sur deux mots écrits ; un quart d'entre eux font plus de 13 erreurs sur 100 mots produits. En moyenne, ils en commettent 8,04 sur 100 mots, pour un écart-type similaire (8,54 %).

Tableau 14
Répartition des erreurs au regard de leurs moyenne et écart-type

	Erreurs	ratio erreurs/mots
total	1 035	8,04 %
mode	1	0,00 %
médiane	7,5	7,56 %
moyenne	9,41	8,04 %
minimum	0	0,00 %
maximum	33	55,88 %
étendue	33	55,88 %
premier quartile	3,25	2,81 %
troisième quartile	13	13,13 %
écart interquartile	9,75	10,31 %
écart moyen	5,95	6,18 %
écart-type	7,49	8,54 %
% variabilité	79,6 %	106,31 %

Comme précédemment, voyons comment les collégiens se répartissent autour de la moyenne en fonction de l'écart-type (tableau 15) : 5 pourraient être considérés comme dysorthographiques.

Tableau 15
Répartition des ratios d'erreurs au regard de leurs moyenne et écart-type

Pourcentages d'erreurs (y)	$y < -2\sigma$	$-2\sigma < y < -1\sigma$	$-1\sigma < x < M$	$M < y < +1\sigma$	$+1\sigma < y < +2\sigma$	$y > +2\sigma$
Nombre de sujets	5	9	35	57	4	0

En comparant le tableau ci-dessus avec le tableau 11 établi à partir du nombre d'erreurs seulement, nous notons quelques écarts. Par exemple, sept collégiens seraient identifiables comme dysorthographiques en tenant compte de leurs erreurs seules ; en prenant en considération le nombre de mots produits, ils ne sont plus que cinq. Nous pourrions en déduire que choisir comme critère diagnostique le ratio erreurs/mots est plus discriminant. Il n'en est rien comme le montre le tableau 16 ; nous y avons signalé en

grisé les collégiens en difficulté orthographique en fonction du critère « nombre d'erreurs » (première colonne) et en fonction du critère « ratio nombre d'erreurs/nombre de mots produits » (troisième colonne) : il en ressort que seuls trois collégiens sont identifiés simultanément selon les deux critères ! Quel critère alors choisir ? En soi, il apparaîtrait plus cohérent de prendre le second, car ne tenir compte que des erreurs sans prendre en considération la production totale paraît : 5 erreurs sur 20 mots écrits n'a pas la même portée que 5 mots sur 200. Toutefois, nous avons noté précédemment qu'il n'y avait que peu de lien entre le nombre d'erreurs que commettait le collégien et le nombre de mots qu'il avait écrits. Aussi, ce n'est donc pas en soi mais sur d'autres aspects que doit s'effectuer le choix du critère. Pour cela nous avons complété notre tableau en y signalant le type d'erreurs commises.

Tableau 16
Analyse des erreurs des collégiens possiblement dysorthographiques

n°	nombre d'erreurs	nombre de mots	ratio erreurs/mots	erreurs d'usage	erreurs phonétiques	ratio erreurs/mots	erreurs linguistiques	ratio erreurs/mots	erreurs genre et nombre
1	33	206	16,02 %	11	1	0 %	19	9,22 %	2
2	26	156	16,67 %	9	2	1 %	13	8,33 %	2
3	31	171	18,13 %	10	2	1 %	11	6,43 %	8
4	26	138	18,84 %	4	7	5 %	13	9,42 %	2
5	32	127	25,20 %	8	3	2 %	20	15,75 %	1
6	23	79	29,11 %	8	3	4 %	10	12,66 %	2
7	25	82	30,49 %	7	4	5 %	11	13,41 %	3
8	25	63	39,68 %	10	5	8 %	9	14,29 %	1
9	19	34	55,88 %	0	0	0 %	1	2,94 %	18

En rappelant que les erreurs phonétiques et linguistiques sont plus essentielles que les autres (cf. 3.), nous pouvons constater que les collégiens identifiés avec l'indice ratio commettent autant d'erreurs de ce type que les autres, hormis le n°1 et le n°2 qui ont respectivement 19 et 20 erreurs linguistiques. Notons que se baser sur le ratio amène à sélectionner le collégien n°9 qui est assez atypique : il écrit peu (34 mots ; seul un collégien a produit moins de mots que lui), commet une erreur un mot sur deux (ratio de 55,88 %) et ses erreurs sont quasi toutes de genre et de nombre.

Nous reviendrons sur cette question de la valeur diagnostique du « nombre d'erreurs » versus ratio « nombre d'erreurs/nombre de mots produits ». Notons qu'en choisir un ou détriment de l'autre ne garantit pas la détection d'enfants à possibles problèmes (par « omission » ou par « fausse alerte »). Mais soulignons aussi que globalement, sans porter

l'attention sur les individus, nombre d'erreurs et ratio sont similaires statistiquement. Le tableau 14 et la comparaison des figures 20 et 21 le montrent, même si le recours aux ratios tend à avoir un effet de contraste, en regroupant les scores faibles et moyens et en accentuant leurs différences avec les scores extrêmes⁸⁶.

Après la répartition des erreurs selon les élèves, l'analyse précédente nous a introduit à voir où elles se produisent. Le tableau 17 en rend compte :

Tableau 17
Répartition des erreurs au regard de leur écart-type

type d'erreurs	erreurs d'usage	erreurs phonétiques	erreurs linguistiques	erreurs genre/nombre	total
nombre d'erreurs	339	87	459	150	1 035
pourcentages	32,8 %	8,4 %	44,3 %	14,5 %	100,0 %
ratios	2,63 %	0,68 %	3,56 %	1,16 %	8,04 %
moyennes	2,6 %	0,68	3,56 %	1,16 %	8,04 %

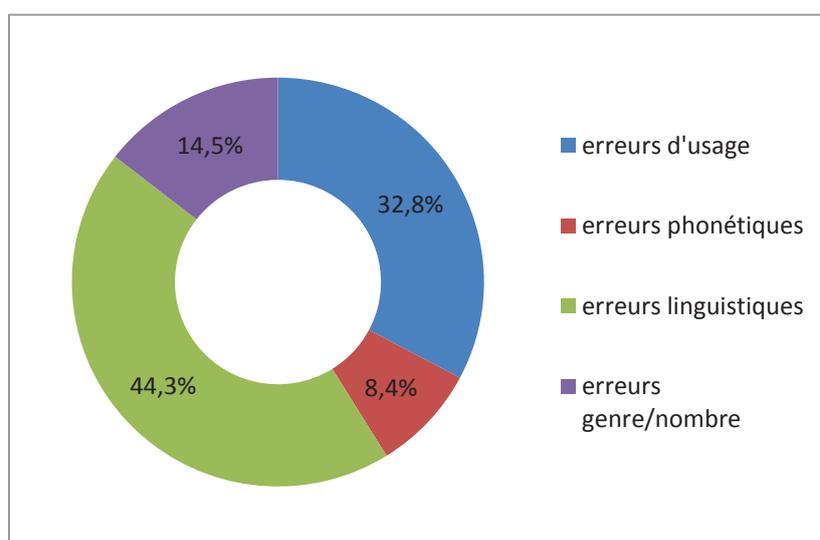


Figure 22 : répartition des erreurs selon leur type

⁸⁶ Aussi, à partir de ce constat et afin de ne pas alourdir nos propos, nous ne ferons figurer qu'en annexe les éléments relatifs aux ratios.

4. L'analyse en composantes principales

L'analyse en composante principale est pour l'épreuve d'écriture suggérée plus compliquée à interprétée que pour l'épreuve d'écriture imposée. Et ce pour trois raisons :

- Le nombre de variables est plus élevé. En effet, comme le nombre de mots à écrire n'est pas imposé, il est donc variable selon les collégiens et il faut en tenir compte pour les erreurs ; comme nous l'avons vu, elles sont dénombrées dans l'absolu mais aussi de manière relative au nombre de mots produits (ratio erreurs/mots).
- Les corrélations entre variables sont moins élevées (voir annexe) et donc la variabilité d'ensemble plus élevée.
- En conséquence, alors qu'un plan expliquait plus de trois quart de la variation, pour arriver à cette proportion, quatre plans seraient ici nécessaires.

Ainsi, le premier plan ci-dessous (figure 23) rend-il compte de 58,8 % de la variation (44,6 pour l'axe 1, 14,2 pour l'axe 2). Le deuxième plan (figure 24) représente 55,5 % de la variation (44,6 pour l'axe 1, 10,9 pour l'axe 3). Enfin le dernier plan présenté (figure 25 ; axes 2 et 3) explique 25,1 % des différences de résultats⁸⁷. Que peut-on observer ?

- L'âge n'intervient pas dans les résultats des collégiens (petite flèche près du centre) ;
- Quel que soit leur nature, les nombre d'erreurs et leurs ratios sont généralement proches, évoluent de pair ; il en est de même pour les composantes des types d'erreurs (erreurs de perception et les erreurs de lecture pour les erreurs phonétiques ; morphoverbales et d'identification/individualisation pour les erreurs linguistiques.
- Le nombre de mots produit est intéressant à observer. L'on pourrait croire qu'il est inversement proportionnel au ratio « nombre d'erreurs/nombre de mots » et donc que moins l'on écrit plus on fait d'erreurs : en effet la flèche sur le plan 1 est opposée à la flèche de ce ratio ; toutefois, la flèche « nombre de mots » y est petite, signifiant que les variations dans le nombre de mots produits se projette aussi sur les autres plans : l'examen de ces derniers montre au final que le nombre de mots produits n'intervient guère dans le nombre d'erreurs commises.

⁸⁷ L'idéal serait de se représenter ces trois plans dans l'espace, les projections des variables y seraient plus lisibles.

- différents types d'erreurs se retrouvent sur la partie droite du plan ; ce qui marque le regroupement des élèves ayant le plus de difficultés en orthographe ;
- un type d'erreurs se singularise : celui de genre et de nombre. En effet, la flèche le représentant (en nombre et en ratio) est sur le plan 1 à l'« équerre » des autres types d'erreurs, montrant son indépendance statistique à leur égard. Ceci se constate aussi sur les autres plans. Nonobstant, les flèches les plus proches sont celles relatives au « nombre total d'erreurs » et aux ratios « nombre d'erreurs/nombre de mots ». Cela souligne que les erreurs de genre et de nombre interviennent dans la qualité de l'orthographe.
- Même s'il n'explique qu'un quart de la variation des résultats, le plan 3 est intéressant : même si la plupart du temps (plans 1 et 2), erreurs linguistiques et phonétiques vont de pair, sont proches spatialement, ce n'est guère le cas sur ce troisième plan, suggérant que cette corrélation n'est pas systématique.

Ceci nous incite à entrer dans une analyse plus détaillée des résultats.

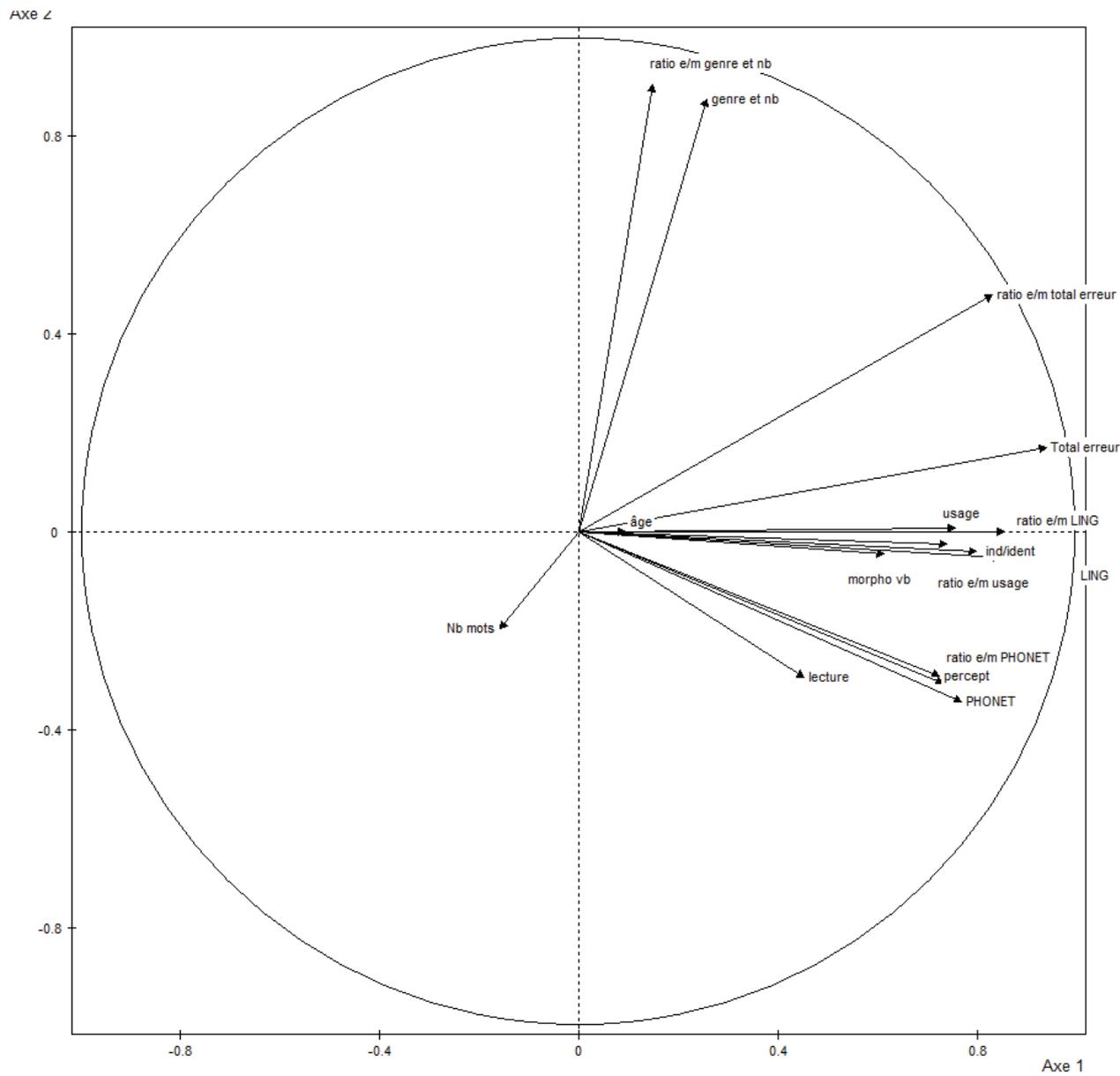


Figure 23: ACP des résultats à l'épreuve d'écriture suggérée (plan 1 axe 1-axe 2)

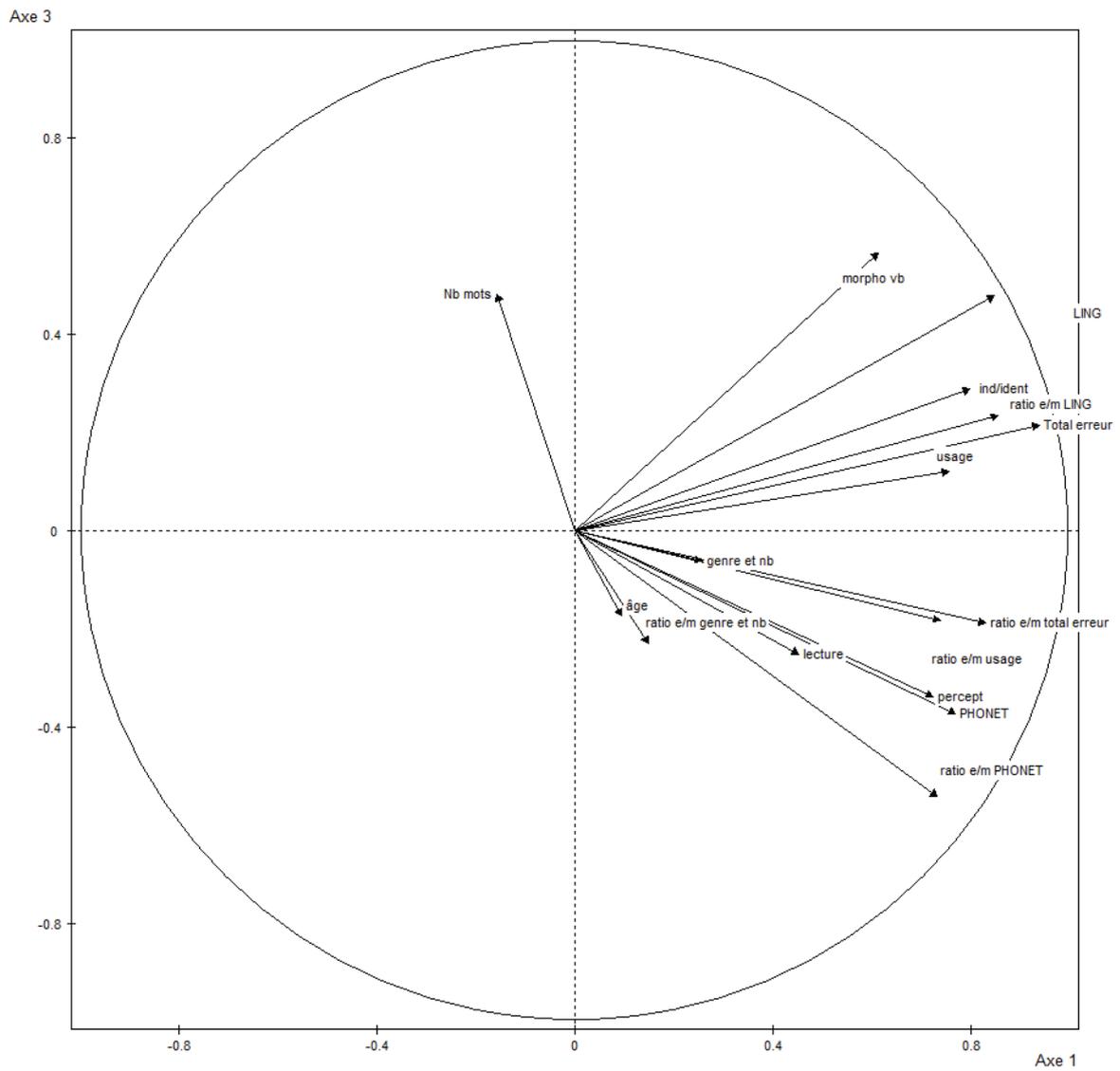


Figure 24: ACP des résultats à l'épreuve d'écriture suggérée (plan 2 axe 1-axe 3)

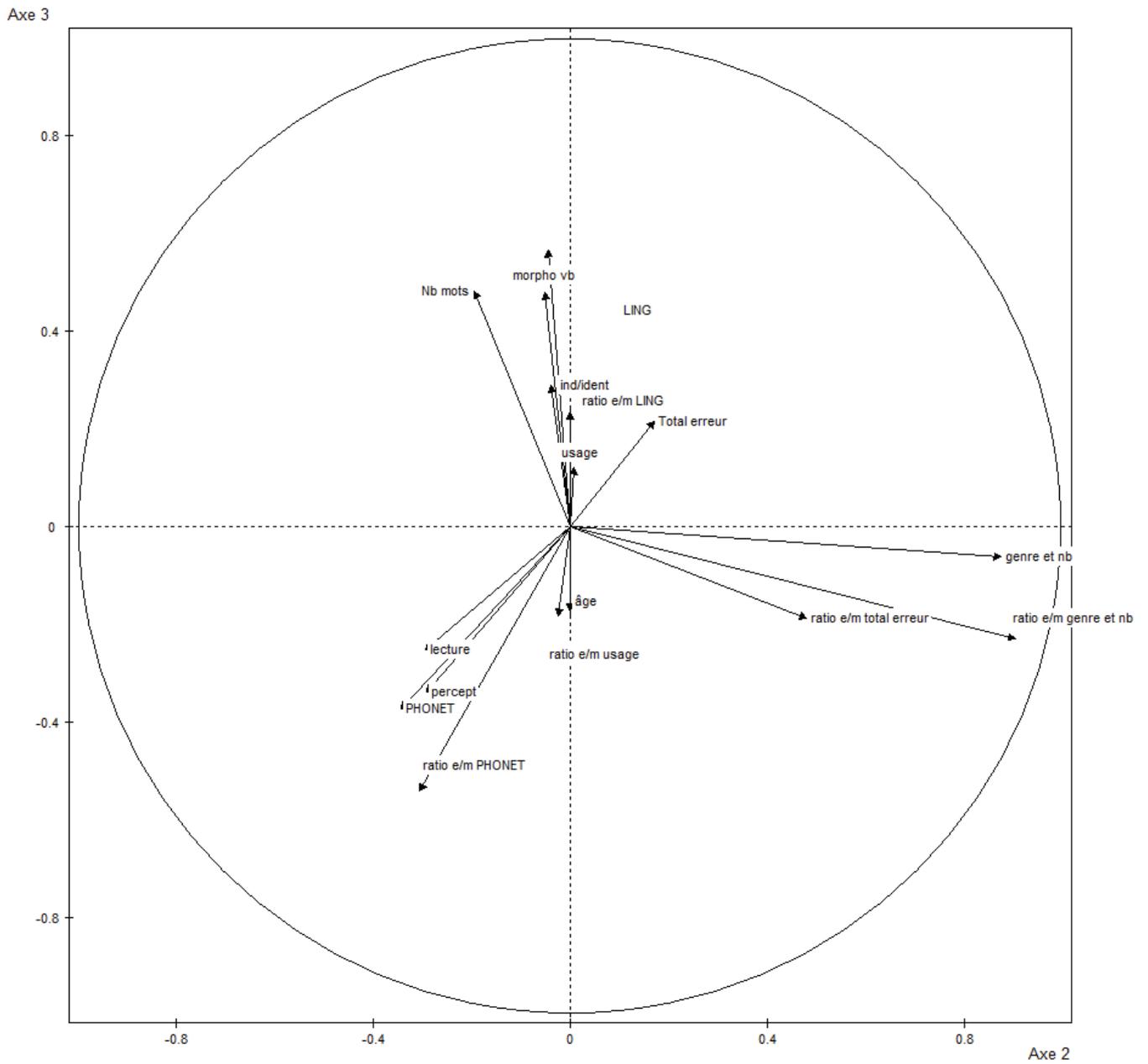


Figure 25: ACP des résultats à l'épreuve d'écriture suggérée (plan 3 axe 2-axe 3)

5. Répartition des erreurs par catégorie

2.3.1. Les erreurs d'usage

Si les erreurs d'usage sont à l'instar des erreurs linguistiques relativement nombreuses (cf. tableau 17), elles ne sont pas pour autant générales (figure 26) : en effet, la moitié des collégiens en font deux au maximum (médiane) ; mieux, ils sont 22 sur 110 à n'en faire aucune. La moyenne des erreurs d'usage s'établit à 3,08 et, en prenant en compte le nombre de mots transcrits, apparaît près de trois fois sur 100 mots (2,6 %). Cela n'exclut pas le fait que certains des collégiens en commettent plus : ainsi un quart d'entre eux en commettent 5 ou plus, jusqu'au maximum de 11. Les écarts-types en rendent compte : 2,83 erreurs, soit 3,0 % sur 100 mots écrits (tableau 18).

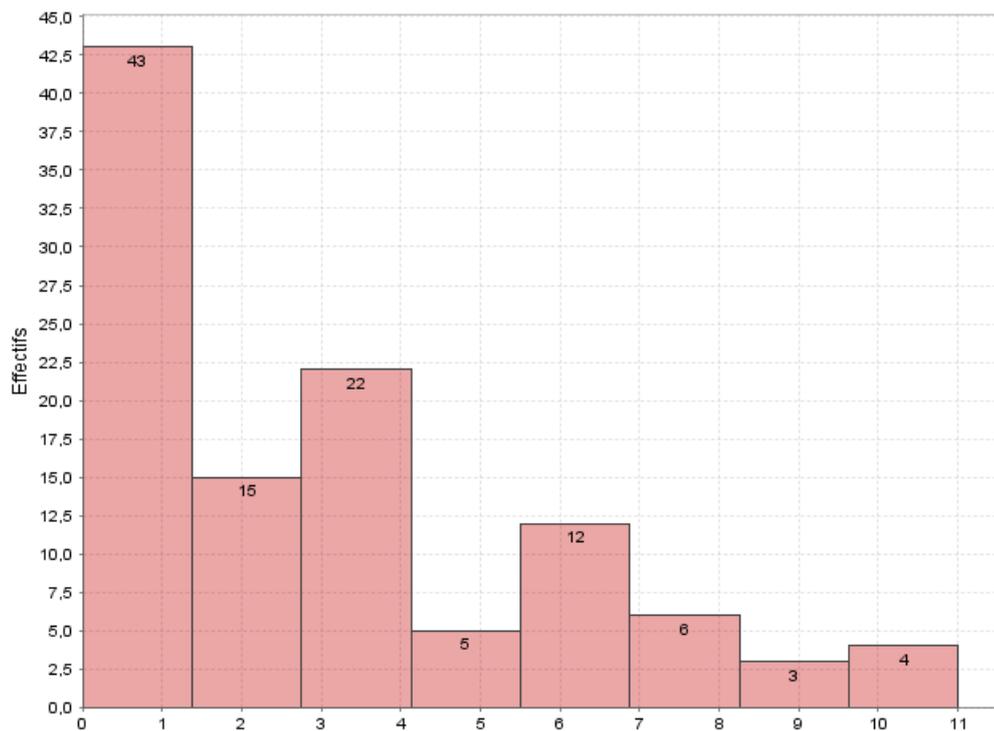


Figure 26 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'usage

Tableau 18
 Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution
 des erreurs phonétiques (perceptives et de lecture) auprès des 110 élèves

	erreurs d'usage	ratio erreurs/mots
total	339	2,6%
mode	0	0,0%
médiane	2	2,0%
moyenne	3,08	2,6%
minimum	0	0,0%
maximum	11	15,9%
étendue	11	15,9%
premier quartile	1	0,7%
troisième quartile	5	5,1%
écart interquartile	4	4,4%
écart moyen	2,34	2,4%
écart-type	2,83	3,0%
% variabilité	91,7%	112,8%

2.3.2. Les erreurs phonétiques

Nous l'avons vu (tableau 17), les erreurs phonétiques ne représentent que 8,4 % des erreurs et surviennent en moyenne moins d'un mot sur cent (0,68 %). Tout comme pour l'épreuve de langage imposé (cf. 1.3.2.), elles sont le fait de quelques collégiens, comme le montre la figure 27.

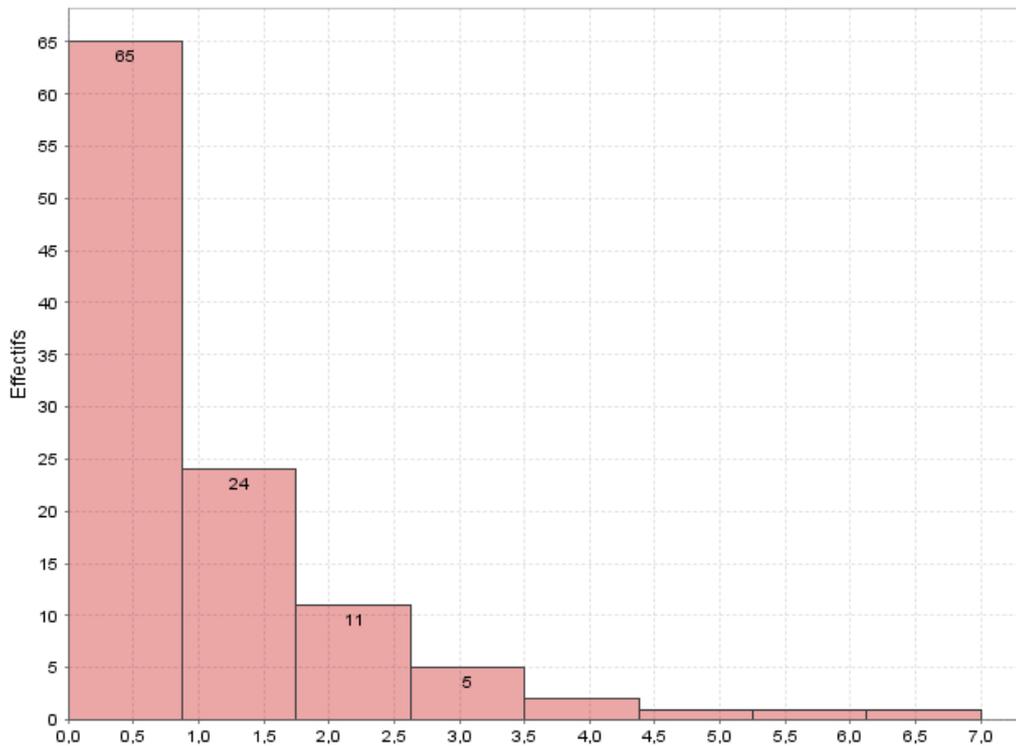


Figure 27 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs phonétiques

Avec un mode de 0, une médiane identique et une moyenne de 0,79⁸⁸, il faut que soient écrits en moyenne plus de cent mots pour qu'une erreur d'usage soit constatée (ratio de 0,7 %). Mais certains élèves en commettent nettement plus : 3 sur 53 mots, voire 5 sur 63 (ratio maximal de 7,9 %) : d'où un écart-type des erreurs de 1,30 et des erreurs sur cent mots écrits de 1,4 % ; d'où aussi, au vu de ces collégiens atypiques, un pourcentage de variabilité élevé (tableau 19, trois premières colonnes en grisé).

⁸⁸ En effet, 86 collégiens sur 110, soit 81 % d'entre eux, font 0 ou 1 erreur.

Tableau 19
Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution
des erreurs phonétiques (perceptives et de lecture) auprès des 110 élèves

	erreurs phonétiques	ratio erreurs/mots	erreurs perceptives	erreurs de lecture
total	87	0,7 %	69	18
mode	0	0,0 %	0	0
médiane	0	0,0 %	0	0
moyenne	0,79	0,7 %	0,63	0,16
minimum	0	0,0 %	0	0
maximum	7	7,9 %	6	2
étendue	7	7,9 %	6	2
premier quartile	0	0,0 %	0	0
troisième quartile	1	1,1 %	1	0
écart interquartile	1	1,1 %	1	0
écart moyen	0,93	1,0 %	0,82	0,28
écart-type	1,30	1,4 %	1,12	0,42
% variabilité	164,5 %	203,7 %	178,4 %	254,3 %

Il est d'usage de distinguer parmi les erreurs phonétiques deux catégories : les erreurs de perception (figure 28) et celles de lecture (figure 29).

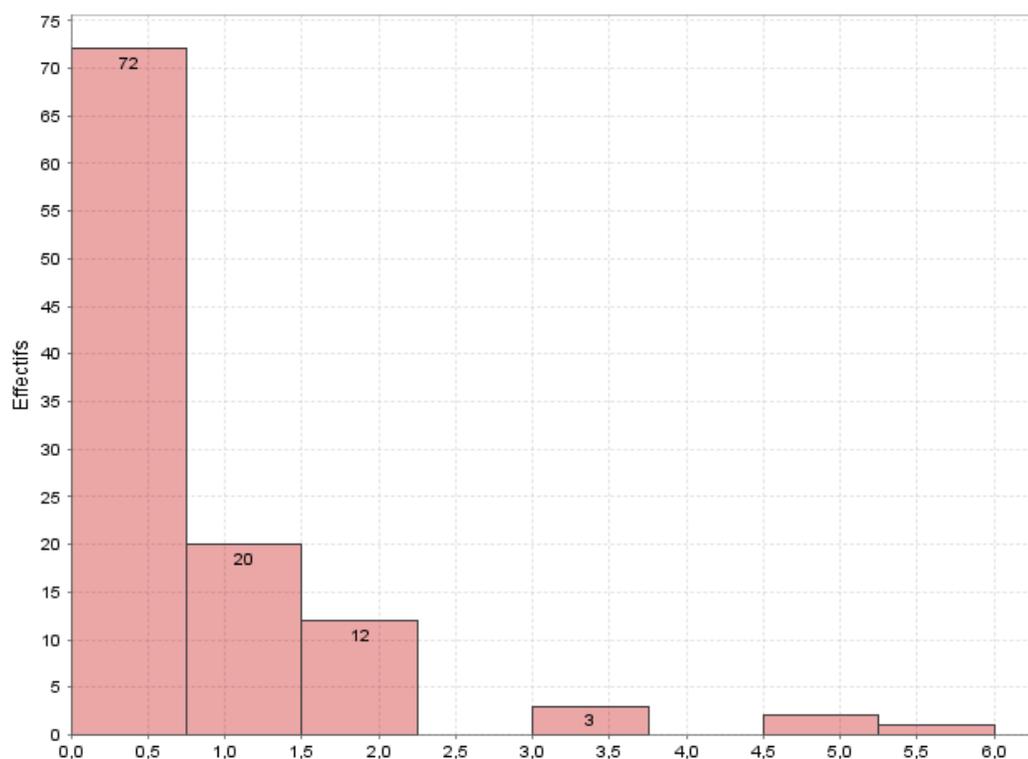


Figure 28 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs de perception

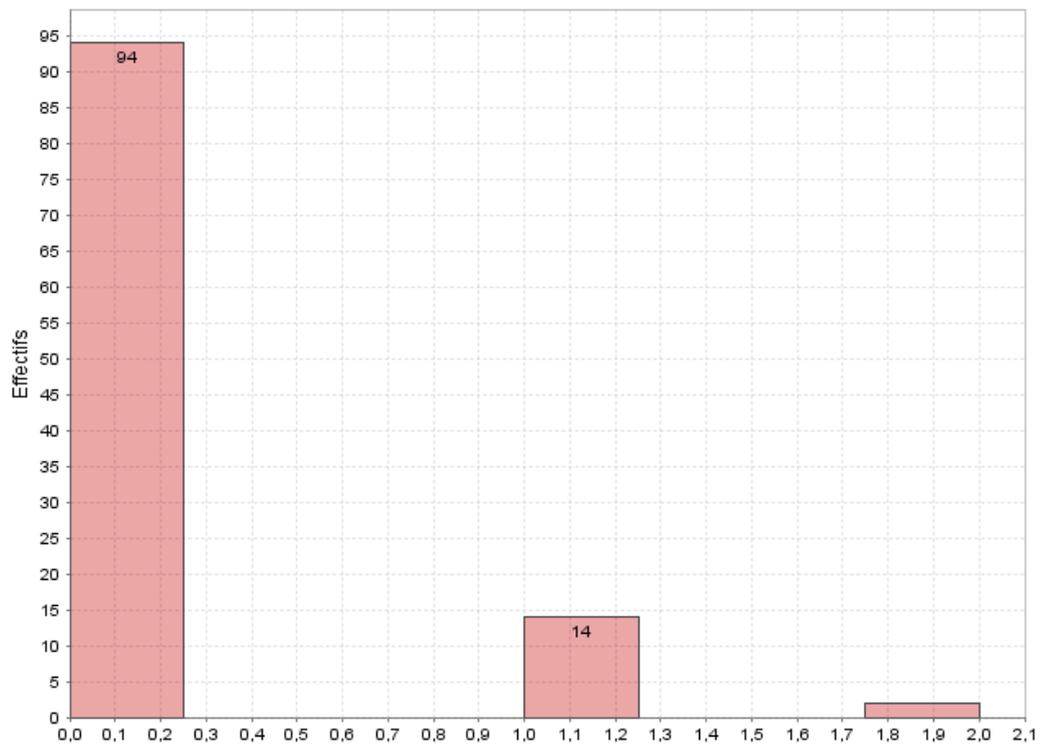


Figure 29 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs de lecture

Seules 18 erreurs de lecture ont été commises contre 69 de perception (tableau 19, quatrième et cinquième colonne). Il est donc difficile d'en dégager des conclusions, si ce n'est que 94 collégiens n'en commentent aucune. Si 65 élèves n'ont commis aucune erreur de perception, leur variabilité est plus grande du fait que trois élèves en ont commis 5 ou 6.

2.3.3. Les erreurs linguistiques

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses : 459, soit 44,3 % des erreurs totales (presque une sur deux) ; en moyenne sur 100 produits, 3,56 comportent un tel type d'erreur (voir tableau 20). Et cela peut aller jusqu'à 15,7 %. Si un collégien sur deux en fait au maximum 3 (médiane), certains peuvent en faire jusqu'à 20 ; un quart en fait 6 et plus. L'écart-type des erreurs en rend compte (3,94, le plus grand des différents types d'erreurs), ainsi que celui du ratio nombre d'erreurs/nombre de mots écrits (3,7).

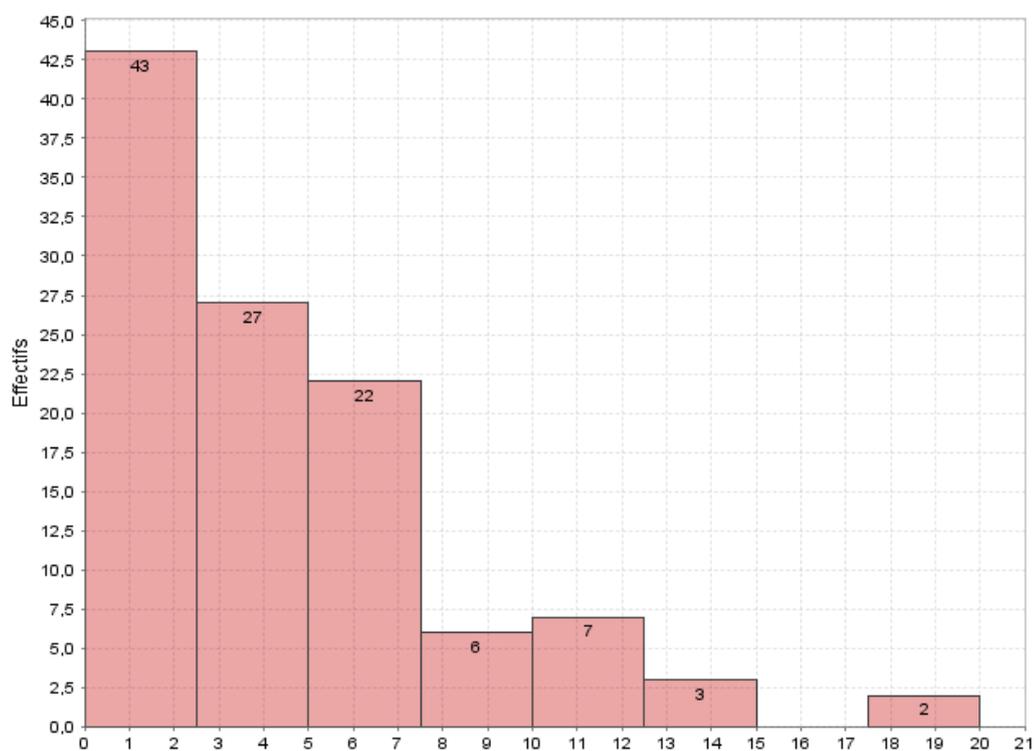


Figure 30 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs linguistiques

Tableau 20
Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution
des erreurs linguistiques (morphoverbales, et d'identification et d'individualisation)

	erreurs linguistiques	ratio erreurs/mots	erreurs morphoverbales	erreurs d'identification et d'individualisation
total	459	3,6 %	211	246
mode	0	0,0 %	0	0
médiane	3	2,9 %	1	1
moyenne	4,17	3,6 %	1,92	2,24
minimum	0	0,0 %	0	0
maximum	20	15,7 %	11	13
étendue	20	15,7 %	11	13
premier quartile	1	0,9 %	0	0
troisième quartile	6	5,9 %	3	3
écart interquartile	5	5,0 %	3	3
écart moyen	2,97	3,0 %	1,48	1,98
écart-type	3,94	3,7 %	2,08	2,58
% variabilité	94,5 %	103,1 %	108,5 %	115,5 %

Nous pouvons ici encore distinguer deux types d'erreurs : les erreurs portant sur la morphologie verbale (figure 31) et celles d'individualisation/d'identification (figure 32).

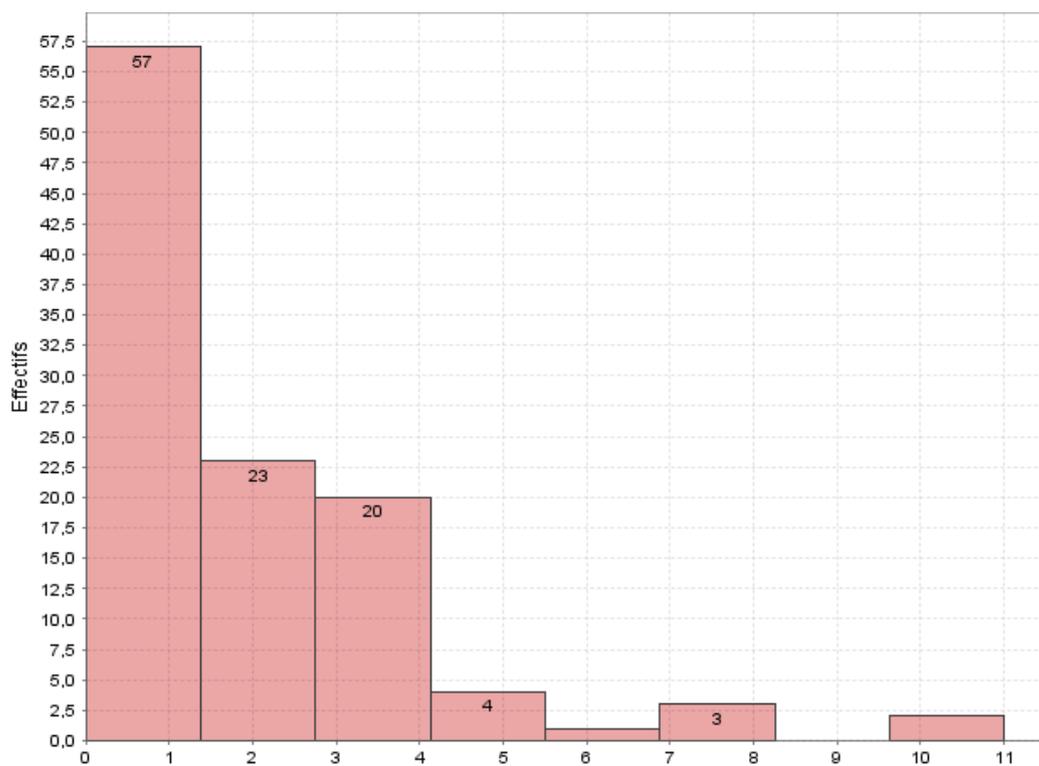


Figure 31 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs morphoverbales

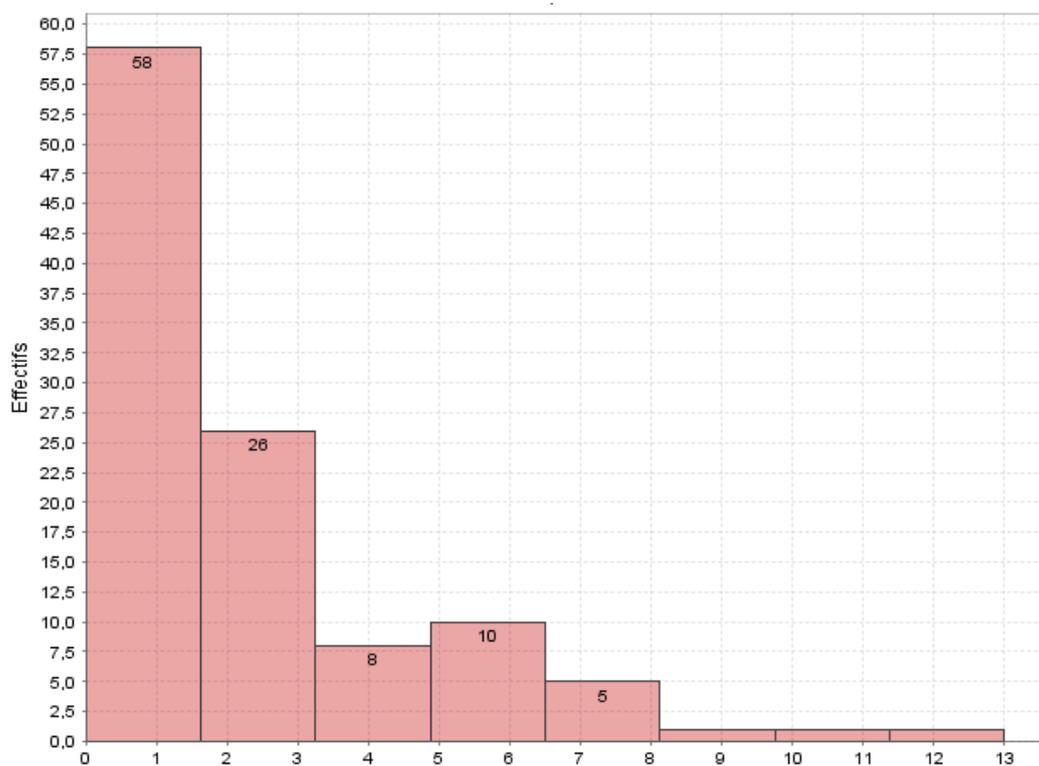


Figure 32 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'individualisation et d'identification

Ces deux sous-types d'erreurs se déploient de la même manière (voir figures 31 et 32). Leurs nombres sont proches (respectivement 211 et 246), leurs moyennes sont semblables (1,92 et 2,24 erreurs), de même que leurs écarts-types (2,08 et 2,58). Ceci se traduit aussi au niveau des coefficients de corrélation (cf. tableau en annexe IV) : 0,807 entre erreurs linguistiques et morphoverbales, 0,880 entre erreurs linguistiques et celles d'identification et d'individualisation, 0,433 entre ces dernières et celles morphoverbales.

2.3.4. Les erreurs en genre et nombre

Le nombre moyen d'erreurs portant sur le genre et le nombre est peu élevé : 1,36, et sur 100 mots, 1,16 mot en comporte. 45 collégiens n'en font aucune et 28 une seule (figure 33).

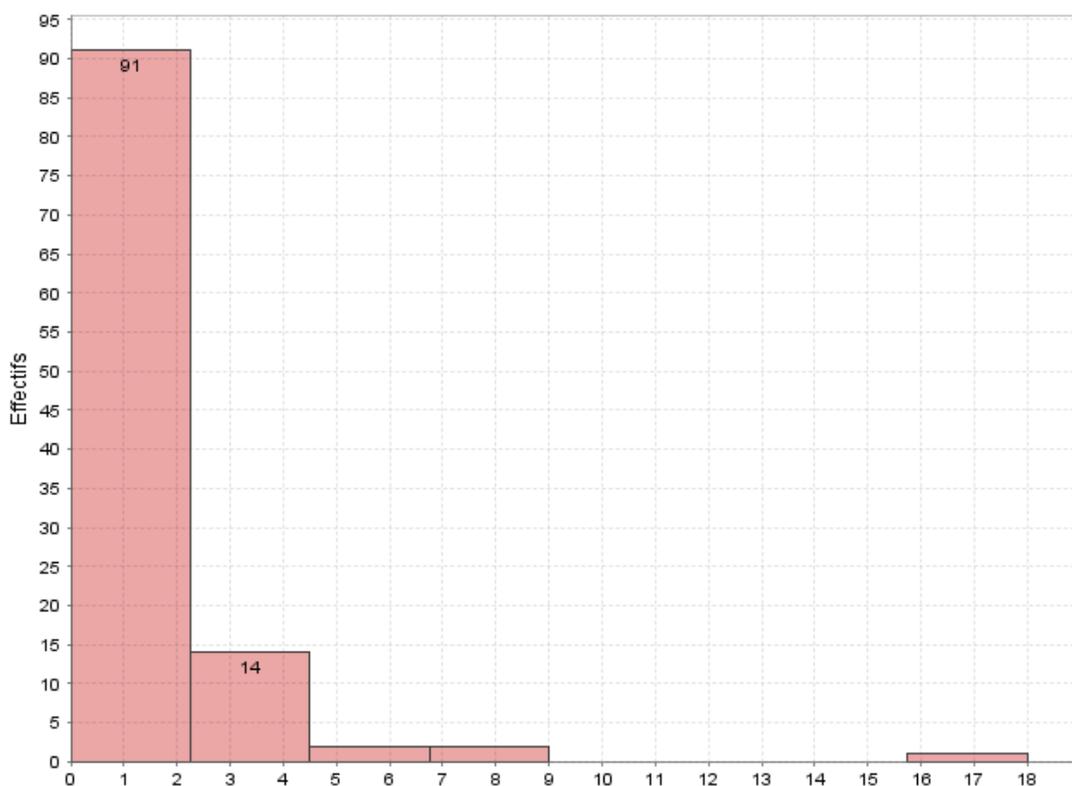


Figure 33 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs de genre et de nombre

Par contre, l'étendue est ici très importante puisque le pourcentage minimum d'erreurs est de 0 et le pourcentage maximum est de 52,94 % (tableau 21). Nous avons déjà signalé cet élève atypique qui en 34 mots commet 18 erreurs de genre et de nombre. Avec quatre

autres collégiens qui ont fait plus de 3 erreurs, il explique l'écart-type important au vu de la moyenne (coefficient de variation de 160,0 %).

Tableau 21
Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs en genre et en nombre auprès des 110 élèves

	erreurs en genre et en nombre	ratio erreurs/mots
total	150	1,16 %
mode	0	0,00 %
médiane	1	0,79 %
moyenne	1,36	1,16 %
minimum	0	0,00 %
maximum	18	52,94 %
étendue	18	52,94 %
premier quartile	0	0,00 %
troisième quartile	2	1,63 %
écart interquartile	2	1,63 %
écart moyen	1,30	1,57 %
écart-type	2,18	5,06 %
% variabilité	160,0 %	434,90 %

1.3.5. Bilan de l'analyse quantitative des erreurs à l'épreuve de langage écrit suggéré

Tableau 22
Récapitulatif des principaux résultats en langage écrit suggéré

	usage	phonétique	linguistique	genre et nombre	total
Moyenne	2,6 %	0,68 %	3,56 %	1,16 %	8,04 %
Écart-type	3,0 %	1,4 %	3,70 %	5,1 %	8,5 %

Pour conclure quant à l'épreuve de langage écrit suggéré, nous constatons premièrement que le taux d'erreurs est faible et nettement inférieur à celui constaté dans l'épreuve de langage écrit imposé mais cela sera développé ultérieurement. Nous pouvons également souligner que les erreurs les plus nombreuses sont les erreurs linguistiques (3,56 %) et

qu'à l'inverse, les erreurs phonétiques se font plus rares (0,68 %). Viennent ensuite les erreurs d'usage (2,6 %) puis les erreurs en genre et en nombre (1,16 %).

IV. Comparaison épreuve de langage écrit imposé et épreuve de langage écrit suggéré

Il est intéressant de constater l'écart important entre les résultats obtenus à l'épreuve de langage écrit imposé et ceux de l'épreuve de langage écrit suggéré. En effet, à l'épreuve de langage écrit imposé, nous obtenons 26,56 % d'erreurs, avec une moyenne de 36,85 erreurs alors que pour l'épreuve de langage écrit suggéré, nous obtenons 8,04 % d'erreurs, avec une moyenne de 9,41 erreurs. Ceci est facilement explicable : l'épreuve de langage écrit suggéré laisse une certaine liberté dans le choix des mots d'où une meilleure connaissance orthographique des mots utilisés, ce qui n'est pas le cas pour l'épreuve de langage écrit imposé.

Ci-dessous un tableau récapitulatif des différents résultats selon les catégories d'erreurs :

Tableau 23
Comparaison par épreuves par types d'erreurs au regard de leurs moyennes et écarts-types

Type d'erreurs Types d'épreuves	usage	phonétique	linguistique	genre et nombre	Total
Épreuve de langage écrit imposé	10,56	3,39	11,15	11,74	36,85
Épreuve de langage écrit suggéré	3,08	0,79	4,17	1,36	9,41

Ci-dessous, la comparaison entre les deux graphiques représentant la répartition des erreurs selon leur catégorie :

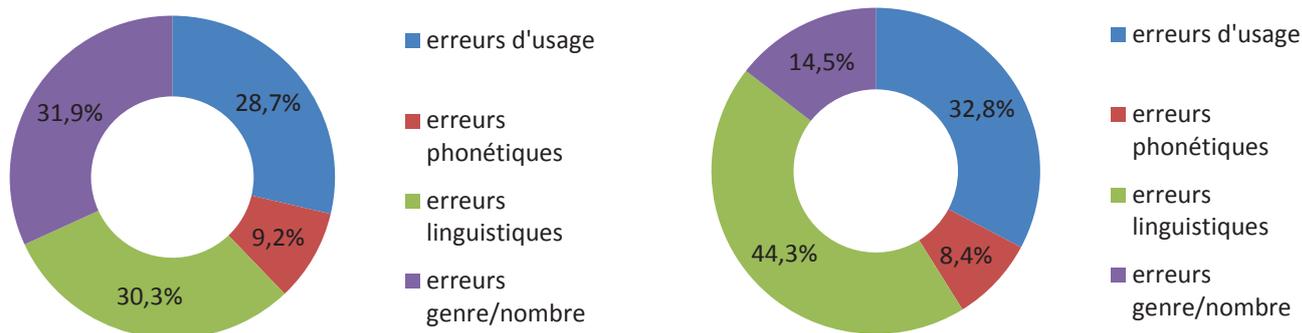


Figure 34 et figure 35 : répartition des erreurs selon leur catégorie pour l'épreuve de langage écrit imposé et l'épreuve de langage écrit suggéré

Nous remarquons ici que les collégiens font moins d'erreurs mais que la répartition de celles-ci diffère pour les catégories d'erreurs portant sur le genre et le nombre mais également pour les erreurs linguistiques. Les erreurs en genre et en nombre représentent pour l'épreuve de langage écrit imposé 31,9 % des erreurs alors que pour l'épreuve de langage écrit suggéré, cette part diminue et correspond à 14,5 % des erreurs. À l'inverse, la part des erreurs linguistiques est plus importante pour l'épreuve de langage écrit suggéré puisqu'elle correspond à 44,80 % des erreurs alors que pour l'épreuve de langage écrit imposé elle est de 30,3 %.

V. Comparaison du niveau d'orthographe actuellement constaté en milieu scolaire de celui constaté par Mme Girolami-Boulinier dans les années 1980

1. Épreuve de langage écrit imposé

Commençons par comparer le total des erreurs de l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier avec celui constitué par les 110 élèves de 4^{ème} ayant participé à cette recherche. Le nombre moyen d'erreurs a significativement augmenté pour les collégiens actuellement scolarisés en classe de quatrième puisque nous passons de 20 à 36,85 erreurs soit une augmentation de 84,25 %. Notons également que l'écart-type est actuellement plus élevé (17,04) que celui calculé par Mme Girolami-Boulinier (9,5). Cela montre que

la dispersion autour de la moyenne est plus importante pour notre échantillon et que ce dernier est moins « homogène ». Si nous considérons que la pathologie se situe à -2σ et si nous nous en tenons au nombre moyen d'erreurs par sujet, 2 sujets seraient considérés comme étant dans la zone de pathologie en reprenant l'étalonnage actuel mais ils seraient 44 à l'être selon l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier.

Reprenons maintenant les moyennes observées selon le type d'erreurs :

- a. Les erreurs d'usage : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 6 pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est de 10,56 pour l'échantillon actuel, une augmentation de 76 % est donc constatée. L'écart-type actuel est de 4,34 et il était de 3 pour Mme Girolami-Boulinier. 1 seul sujet serait considéré comme étant pathologique alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient 36.
- b. les erreurs phonétiques : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 2 pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est de 3,39 pour l'échantillon actuel, une augmentation de 69,5 % est donc constatée. L'écart-type actuel est de 3,78 et il était de 2,5 pour Mme Girolami-Boulinier. 5 sujets seraient considérés comme étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient au nombre de 13.
- c. les erreurs linguistiques : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 6 pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est de 11,15 pour l'échantillon actuel, une augmentation de 85,8 % est donc constatée. L'écart-type actuel est de 6,96 et il était de 5 pour Mme Girolami-Boulinier. Deux sujets seraient considérés comme étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient au nombre de 27.
- d. Les erreurs de genre et nombre : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 6 pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est de 11,74 pour l'échantillon actuel, une augmentation de 95,6 % est donc constatée. L'écart-type actuel est de 4,80 et il était de 2,5 pour Mme Girolami-Boulinier. trois sujets seraient considérés comme

étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient 52.

Nous relevons ici une augmentation générale du nombre d'erreurs quel que soit le type de ces dernières. Néanmoins, ce sont pour les erreurs de genre et nombre et pour les erreurs linguistiques que les augmentations sont les plus importantes. Ci-dessous, un tableau récapitulant les différentes données énoncées précédemment:

Tableau 24- Comparaison entre l'échantillon actuel et celui de Mme Girolami-Boulinier

		Échantillon actuel	Échantillon Girolami- Boulinier
Total erreurs	Moyenne	36,85	20
	Écart-type	17,04	9,5
	Nombre de sujets à -2σ	2	44
Usage	Moyenne	10,56	6
	Écart-type	4,34	3
	Nombre de sujets à -2σ	1	36
Phonétique	Moyenne	3,39	2
	Écart-type	3,78	2,5
	Nombre de sujets à -2σ	5	13
Linguistique	Moyenne	11,15	6
	Écart-type	6,96	5
	Nombre de sujets à -2σ	2	27
Genre/Nombre	Moyenne	11,74	6
	Écart-type	4,8	2,5
	Nombre de sujets à -2σ	3	52

Ci-dessous, la répartition des erreurs en langage imposé pour notre échantillon actuel et pour celui de Mme Girolami-Boulinier. La répartition des erreurs reste globalement la même.

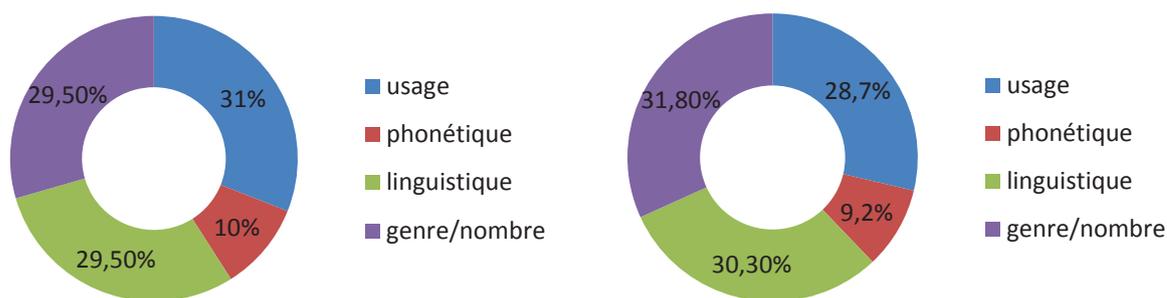


Figure 36 et figure 37: répartition des erreurs relevées par Mme Girolami Boulinier et répartition actuelle des erreurs

2. Épreuve de langage écrit suggéré

Commençons également par comparer le total des erreurs de l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier avec celui constitué par les 110 élèves de 4^{ème} ayant participé à cette recherche. Le nombre moyen d'erreurs a significativement augmenté pour les collégiens actuellement scolarisés en classe de quatrième puisque nous passons de 4 % d'erreurs sur le nombre de mots transcrits à 8,04 % erreurs, soit le double. Notons également que l'écart-type est actuellement plus élevé (7,49) que celui calculé par Mme Girolami-Boulinier (4,15). Cela montre que la dispersion autour de la moyenne est plus importante pour notre échantillon et que ce dernier est moins « homogène ». Si nous considérons que la pathologie se situe à -2σ et si nous nous en tenons au nombre moyen d'erreurs par sujet, 7 sujets seraient considérés comme étant dans la zone de pathologie en reprenant l'étalonnage actuel mais ils seraient 25 à l'être selon l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier.

Reprenons maintenant les moyennes observées selon le type d'erreurs :

- a) Les erreurs d'usage : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 0,80 % pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est de 2,6 % pour l'échantillon actuel. L'écart-type actuel est de 2,83 et il était de à 0,60 pour Mme Girolami-Boulinier. 7 sujets seraient considérés comme étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient 48.

- b) Les erreurs phonétiques : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 0,80 % pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est désormais de 0,68 % pour l'échantillon actuel. Contrairement aux autres catégories d'erreurs, une baisse du nombre d'erreurs est ici constatée. Cependant, l'écart-type actuel est de 1,3 et il était de 0,40 pour Mme Girolami-Boulinier. Nous pouvons donc faire le constat que, bien que la moyenne soit inférieure pour l'échantillon actuel, celui-ci est moins « homogène ». 5 sujets seraient considérés comme étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient au nombre de 19.
- c) Les erreurs linguistiques : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 1,60 % pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle a plus que doublé puisqu'elle est à 3,56 % pour l'échantillon actuel. L'écart-type actuel est de 3,94 et il était d'1,60 pour Mme Girolami-Boulinier. Une fois encore, nous constatons actuellement une dispersion autour de la moyenne plus importante. Cinq sujets seraient considérés comme étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient au nombre de 29.
- d) Les erreurs de genre et nombre : la moyenne du nombre d'erreurs d'usage était de 0,40 % pour l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier et elle est à 1,16 % pour l'échantillon actuel. L'écart-type actuel est de 2,18 et il était de 0,60 pour Mme Girolami-Boulinier. Trois sujets seraient considérés comme étant pathologiques alors qu'avec l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier ils seraient 35 à l'être.

Nous relevons ici une augmentation générale du nombre d'erreurs sauf pour les erreurs phonétiques où l'effet inverse se produit. Pour les trois autres catégories d'erreurs, nous pouvons constater que l'augmentation est importante. Ci-dessous un tableau récapitulant les différentes données énoncées précédemment :

Tableau 25

Résumé des caractéristiques des erreurs entre notre échantillon et celui de Girolami

		Échantillon actuel	Échantillon Girolami-Boulinier
Total erreurs	Moyenne	8 %	4,0 %
	Écart-type	7,49	4,15
	Nombre de sujets à -2σ	7	25
Usage	Moyenne	2,6 %	0,8 %
	Écart-type	2,83	0,60
	Nombre de sujets à -2σ	7	48
Phonétique	Moyenne	0,7 %	0,8 %
	Écart-type	1,30	0,40
	Nombre de sujets à -2σ	5	19
Linguistique	Moyenne	3,6 %	1,6 %
	Écart-type	3,94	1,60
	Nombre de sujets à -2σ	5	29
Genre/Nombre	Moyenne	1,2 %	0,4 %
	Écart-type	2,18	0,60
	Nombre de sujets à -2σ	3	35

Ci-dessous, la répartition des erreurs en langage suggéré pour notre échantillon actuel et pour celui de Mme Girolami-Boulinier. Nous remarquons que les erreurs phonétiques étaient plus importantes pour les sujets de Mme Girolami-Boulinier qu'elles ne le sont maintenant. À l'inverse, les erreurs d'usage se rencontrent davantage aujourd'hui que dans les années 1980.

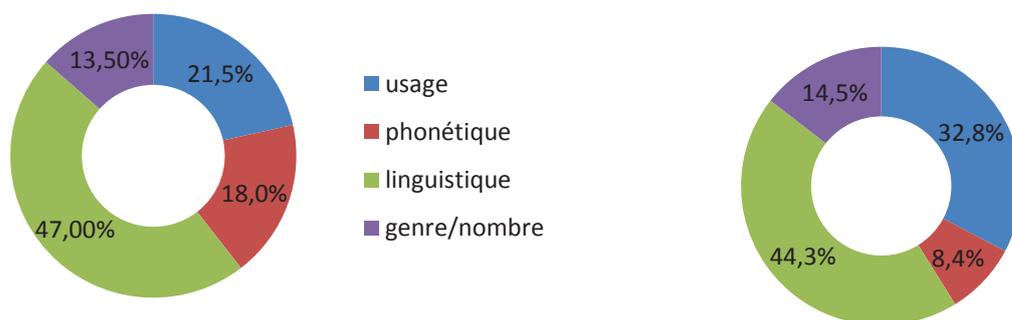


Figure 38 et figure 39: répartition des erreurs relevées par Mme Girolami Boulinier et répartition actuelle des erreurs

VI. Les résultats : analyse qualitative

Cette analyse qualitative portera uniquement sur l'épreuve de langage écrit imposé. Les différentes erreurs orthographiques seront analysées en suivant les catégories de Mme Girolami-Boulinier. La richesse ainsi que la complexité de la dictée seront détaillées. Notons que nous ne signalerons que les erreurs dont l'occurrence dépasse quatre (soit 3,6 % des collégiens).

1. Les erreurs d'usage

1.1. Les difficultés de la dictée dans l'usage

→ lettres muettes

→ choix du graphème dans la transcription du phonème

→ doublement de consonne

→ lettre que l'on entend mais qui n'est pas vraiment présente (liaison)

→ graphie contextuelle

Si j'étais à sa place, je ne jouerais pas volontiers ce concerto.

Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?

Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie de typhus ?

Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.

Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque.

Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol.

Je ne pense pas qu'il faille envoyer chercher de l'eau chloroformée, mais seulement du coton hydrophile.

Les experts se sont laissé prendre aux supercheres des faussaires.

Quel bel étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il témoigne d'un goût parfait.

C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.

1.2. Analyse qualitative

Analysons maintenant phrase par phrase les formes les plus couramment relevées.

- **Si j'étais à sa place, je ne jouerais pas volontiers ce concerto.**

Pour cette première phrase, trois mots ont principalement posé problème :

- *jouerais*: 31,8 % des sujets ont effectué une erreur d'usage sur ce mot. Dans 29 % des cas, l'erreur portait sur la non-transcription du « e » muet.
- *volontiers* : 81 % des sujets ont effectué une ou des erreur(s) d'usage sur ce mot. Deux formes principales pour transcrire ce mot ont été relevées : *volontier* pour 60,9 % des sujets, la difficulté résidant ici dans la transcription du « s » final muet. L'autre forme relevée pour 14,5 % des sujets est *volontié*, le choix de transcrire le phonème [e] différant ici avec la norme d'usage.
- *concerto* : 25,4 % des sujets ont effectué une ou des erreur(s) d'usage sur ce mot. La forme principale relevée et qui correspond à la transcription de 8,2 % des sujets est *conserto*. Comme dans la forme principale relevée, la première difficulté de sujets a été de transcrire le phonème [s] selon la norme d'usage et 10 % d'entre eux l'ont transcrit avec le graphème « s ». La seconde difficulté relevée porte sur la transcription du phonème [o], ils sont 5,4 % à l'avoir transcrit « eau ».
- **Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissez pas ?**

Pour cette deuxième phrase, deux mots ont principalement été source d'erreurs :

- *raisonnements* : 61 % des sujets ont effectué au moins une erreur d'usage sur ce mot et 11 manières de le transcrire ont été relevées. Les trois principales sont les suivantes : *résonnement* pour 25,4 %, *résonement* pour 15,4 % et *raisonement* pour 5,4 % des sujets. La difficulté la plus importante a été de transcrire selon la norme le phonème [è] et ils sont 46,4 % à l'avoir transcrit avec le graphème « é ».

La seconde difficulté relevée concerne le doublement de la consonne « n » et 30 % ne l'ont pas doublée.

- *connaissiez* : 15,4 % des sujets ont effectué une ou plusieurs erreurs d'usage sur ce mot. Aucune redondance quant à la forme graphique n'est assez significative pour être soulignée. On peut toutefois noter que 8,2 % des sujets ont transcrit le phonème [è] par le graphème « é » et que 4,5 % des sujets n'ont pas doublé le « n ».
- **Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie de typhus ?**

Pour cette troisième phrase proposée, quatre mots ont principalement posé problème :

- *essaieriez* : 20 formes différentes dans la transcription de ce mot ont été relevées et ils sont 52,7 % à avoir effectué au moins une erreur d'usage sur ce mot. Les deux formes les plus couramment rencontrées sont les suivantes : *esserez* pour 10,9 % et *essairez* pour 23,6 % des sujets. La principale difficulté, relevée pour 32,7 % des sujets, réside dans la transcription du « e » muet.
- *enrayer* : 19 manières de transcrire ce mot ont été relevées et ils sont 55,4 % à avoir effectué une ou des erreur(s) d'usage sur ce mot. Trois principales formes ont été à plusieurs reprises rencontrées : *enrailler* pour 20,9 %, *enreiller* pour 11,8 % et *enreyer* pour 7,3 % des sujets. La principale difficulté relevée a été dans la transcription du phonème [J], transcrit dans 38 % des cas, par « ll ».
- *épidémie* : 15 formes différentes ont été relevées et ils sont 24,5 % à avoir effectué au moins une faute sur ce mot. Aucune redondance quant à la forme graphique n'est assez significative pour être soulignée. On peut toutefois noter que 14,5 % des sujets ont éliminé ou substitué par un autre graphème comme le « t » le « e » muet et que 5,4 % ont transcrit le premier phonème [i] par un « y ».
- *typhus* : 21 façons d'orthographier ce mot ont été relevées et 85 % des sujets ont effectué au moins une erreur d'usage. Les transcriptions les plus couramment rencontrées sont les suivantes : *tifus* pour 40,9 % des sujets, *tiphus* pour 10,9 % et

tiffus pour 5,4 %. Les erreurs relevées portent sur la transcription des phonèmes [i] (74,5 % l'ont transcrit avec le graphème « i »), [f] (71,8 % avec « f ») et [s] (16,4 % l'ont transcrit avec « ss » ou « c »).

- **Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.**

Pour cette quatrième phrase, les quatre mots suivants ont été source de difficultés pour la majorité des 110 collégiens :

- *agiter* : 7,3 % des sujets l'ont mal orthographié. La moitié d'entre eux a doublé le « t » et l'autre moitié a transcrit le phonème [j] par un « j ».
- *nécessité* : 23 façons de transcrire ce mot ont été relevées et ils sont 49 % à avoir ne pas avoir transcrit sa forme graphique correcte. Les deux principales formes graphiques sont *nécessiter* (12,7 %) et *nésseciter* (5,4 %). 32,7 % des sujets ont transcrit le phonème [é] final par « er » sans doute par confusion avec le verbe *nécessiter*. La transcription des phonèmes [s] présents dans le mot a posé problème pour 33,6 % des sujets.
- *instabilité* : 7 manières différentes d'orthographier ce mot ont été répertoriées et ils sont 24,5 % à avoir effectué au moins une erreur d'usage sur celui-ci. 13,6 % des sujets l'ont transcrit de la manière suivante : *instabiliter*. 4,5 % des erreurs portent sur le doublement incorrect du graphème « l » et 4,5 % sur l'ajout d'un « e » muet final.
- *psychomotrice* : 65,4 % des sujets ont effectué au moins une erreur d'usage sur ce mot et 20 formes graphiques ont été relevées dont la principale est *psycomotrice* (40,9 %). La principale difficulté rencontrée a été de transcrire le phonème [k] par « ch », ils sont 59 % à l'avoir transcrit par le graphème « c ».
- **Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque.**

Concernant l'usage, cette cinquième phrase a été moins difficile pour les collégiens. Seul le mot *bibliothèque* a posé problème pour 10 % d'entre eux. La totalité des sujets ayant fait au moins une erreur d'usage n'ont alors pas transcrit le « h » muet présent dans ce mot ou, mais c'est le cas pour un seul d'entre eux, ont également doublé le « t ».

- **Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol.**

Nous pouvons, dans cette sixième phrase, souligner quatre erreurs fréquemment rencontrées :

- *brutalement* : 13,6 % des sujets ont effectué au moins une erreur d'usage sur ce mot et quatre formes graphiques différentes ont pu être relevées. Celle revenant le plus fréquemment (10,9 % des sujets) est *brutallement* où le graphème « l » est doublé.
- *chrysanthèmes* : c'est sans aucun doute le mot qui a posé le plus de difficulté dans sa transcription puisqu'ils sont 94 % à avoir effectué une ou plusieurs erreurs d'usage. De surcroît, nous avons relevé 50 manières différentes de transcrire ce mot. Les trois formes les plus couramment rencontrées sont *crises en thèmes* pour 8,1 % des sujets, *crisanthèmes* pour 7,3 % et *crisantème* pour 6,4 %. Notons que pour la première forme graphique, nous retrouvons également une erreur d'identification. La complexité dans la transcription de ce mot réside dans plusieurs éléments : tout d'abord, ils sont 76,4 % à avoir transcrit le phonème [k] avec un « c » et non avec « ch ». De plus, 71,8 % des collégiens ont transcrit le phonème [i] avec le graphème « i » et non avec le graphème « y » comme il est d'usage pour ce mot. 56,3 % des sujets n'ont pas mis le « h » muet après le « t » et 38,1 % ont transcrit le phonème [B] par « en » au lieu d' « an ». Enfin, ils sont 13,6 % à avoir transcrit le phonème [é] par « ai » et 5,4 % pour le phonème [z] par un « z ».
- *brisées* : 5,4 % des sujets ont transcrit le phonème [z] par le graphème « z ».

- *jonchaient* : 11,8 % des sujets ont effectué une erreur d'usage sur ce mot. Le phonème [j] a été transcrit par le graphème « g » dans 10 % des cas, ce qui aboutit également à une erreur perceptive.
- **Je ne pense pas qu'il faille envoyer chercher de l'eau chloroformée, mais seulement du coton hydrophile.**

Deux mots, pour cette septième phrase, ont été source de difficultés chez les collégiens :

- *chloroformée* : l'usage de ce mot a posé problème à 70 % des collégiens et 16 formes graphiques différentes ont été relevées. Les quatre formes principales pouvant être soulignées sont les suivantes : *cloroformée* (23,6 %), *chlorophormée* (11,8 %), *cloroformer* (6,4 %) et *clorophormée* (10,9 %). 48,1 % ont converti le phonème [k] par le graphème « c » au lieu du « ch » attendu. Le phonème final [é] a été transcrit dans 22,7 % des cas par « er » sans doute à cause de la confusion avec la flexion d'un verbe du premier groupe à l'infinitif. Enfin, 20,9 % des sujets ont transcrit le phonème [f] par « ph » et non par le graphème « f ».
 - *hydrophile* : 17 façons d'orthographier ce mot ont été observées et la transcription a été difficile pour 39 % des collégiens. Les trois formes graphiques les plus fréquemment rencontrées sont les suivantes : *hydrofile* (10 %), *hydrofil* (5,4 %) et *hydrophyle* (5,4 %). Ils sont 28,1 % à avoir transcrit le phonème [f] par « f » au lieu du « ph » attendu. Concernant la transcription des deux phonèmes [i] présents dans ce mot, le premier a été transcrit, à tort, avec le graphème « i » chez 10 % des sujets et le deuxième a été transcrit avec le graphème « y » chez 7,3 % des collégiens.
- **Les experts se sont laissé prendre aux supercherries des faussaires.**
- *experts* : 9,1 % des sujets n'ont pas transcrit le « t » muet.

- *supercheries* : 9 % des sujets ont effectué au moins une erreur d'usage sur ce mot. La forme graphique principalement observée (5,4 %) est *supercheri*, forme où l'on constate une élision du « e » muet final.
- *faussaires* : 33 façons d'orthographier ce mot ont été recensées et ils sont 74,4 % à avoir eu des difficultés dans sa transcription. Trois formes graphiques fréquemment rencontrées peuvent être soulignées : *faussères* (16,4 %), *fossères* (7,3 %) et *fossaires* (6,4 %). On observe une transcription du phonème [è] par le graphème « è » dans 36,4 % des cas, une transcription du phonème [O] par « au » dans 21,8 % des cas et une transcription du phonème [S] par le graphème « c » pour 19,1 % des sujets.
- **Quel bel étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il témoigne d'un goût parfait.**
- *étalage* : 5,4 % des sujets ont doublé la consonne « l ».
- *messieurs* : ils sont 39,1 % à avoir eu des difficultés pour transcrire ce mot. 23,6 % d'entre eux ont transcrit le phonème [S] par un unique « s » et 15,5 % ont gardé le *on* que l'on relève dans la forme graphique de ce mot au singulier (*monsieur*) ce qui entraîne également une erreur phonétique.
- **C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.**

Pour cette dernière phrase, un seul mot a entraîné des difficultés :

- *sonore* : ils sont 15,4 % à avoir effectué au moins une faute d'usage sur ce mot. Les deux formes erronées rencontrées le plus fréquemment sont les suivantes : *sonor* pour 5,4 % des sujets et *sonnore* pour 4,5 %. 6,4 % des sujets ont doublé le « n » et 10 % n'ont pas mis le « e » en position finale de ce mot.

En résumé, les occasions d'erreurs s'avèrent nombreuses, au vu des 150 mots proposés dans la dictée, et l'inventivité des collégiens est grande, telles les 50 graphies relevées pour *chrysanthèmes*.

2. Les erreurs phonétiques

Pour ce type d'erreurs, nous ne procéderons pas par une analyse détaillée pour chaque phrase mais nous recenserons les mots ayant posé le plus de difficultés. Rappelons que ces erreurs ne sont pas les plus nombreuses (3,39 en moyenne par élève, 9,2 % des erreurs).

- *enrayer* : nous avons retrouvé au moins une erreur phonétique pour 40,9 % des sujets. L'erreur retrouvée le plus fréquemment est une erreur relevant d'une non maîtrise des mécanismes de lecture et plus précisément d'une confusion entre « ill » et « y ». Ainsi, 11,8 % des sujets écrivent *enreiller* et 20,9 % *enrailler*.
- *jonchaient* : ils sont 10,9 % à avoir transcrit le phonème [j] par le graphème « g », la voyelle « o » étant la lettre suivante, cela aboutit à une faute phonétique. Cette erreur est également due à une non maîtrise des mécanismes de lecture et plus précisément de la double valeur du « g » selon la voyelle qui le suit.
- *psychomotrice* : la difficulté pour 10 % des sujets a été de respecter l'ordre des phonèmes énoncés. La forme la plus couramment relevée est la suivante : *spycomotrice*.
- *messieurs* : 15,5 % ont conservé le « on » que l'on retrouve dans la forme au singulier de ce mot ce qui aboutit à une faute phonétique.
- *chrysanthèmes* : 13,6 % des sujets ont une confusion m/n.
- *bibliothèque* : cette erreur porte sur la répétition de la deuxième syllabe et entraîne une erreur perceptive pour 3,6 % des sujets.
- *témoigne* : 6,4 % des sujets ont transcrit ce mot par *témoine*.

- *pluvieux* : dans 3,6 % des cas il est transcrit par *pluivieux* en référence au nom dont il dérive.

De manière moins significative, nous retrouvons des confusions sourdes/sonores qui se retrouvent à l'écrit, qui selon Mme Girolami-Boulinier, peuvent relever la pathologie: p/b pour *brutalement*, t/d dans *typhus* et k/g dans *goût*.

3. Les erreurs linguistiques

3.1. Les difficultés pour cette catégorie d'erreurs de la dictée.

→ les morphologies verbales (qui ne s'entendent pas)

→ les homophones ou mots de Henmon maltraités

Si j'étais à sa place, je ne jouerais pas volontiers ce concerto.

Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?

Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie de typhus ?

Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.

Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque.

Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol.

Je ne pense pas qu'il faille envoyer chercher de l'eau chloroformée, mais seulement du coton hydrophile.

Les experts se sont laissé prendre aux supercheries des faussaires.

Quel bel étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il témoigne d'un goût parfait.

C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.

Nous pouvons relever ici une difficulté à choisir la morphologie verbale adéquate lorsque le verbe se termine par le phonème [é] ou [è]. De plus, la distinction entre les phonèmes [é]/[è] n'étant pas courante dans la région des Alpes-Maritimes, le choix devient encore plus important. Peuvent alors se confondre :

- la flexion verbale de la 1^{ère} personne du singulier au futur simple (-ai),

- les flexions verbales des personnes du singulier au conditionnel (-ais, -ais, -ait) et à l'imparfait (-ais, -ais, -ait),
- les participes passés en -é,
- les verbes du premier groupe à l'infinitif (-er),
- la deuxième personne du pluriel au présent (-ez).

3.2. Analyse qualitative

Analysons cette catégorie d'erreurs en procédant phrase par phrase.

- **Si j'étais à sa place, je ne jouerais pas volontiers ce concerto.**

Les mots suivants se sont montrés difficiles à transcrire pour les collégiens :

- *j'étais* : ils sont 17,3 % à avoir produit une autre forme verbale existante. 13,6 % des sujets ont transcrit *j'étais*. Le verbe être faisant partie des mots d'Henmon, cette erreur peut être considérée comme une erreur d'identification.
- *à* : ils sont 15,4 % à avoir commis une erreur d'identification et avoir confondu cette préposition avec son homophone *a* correspondant à la 3^{ème} personne du singulier du verbe *avoir* au présent de l'indicatif.
- *jouerais* : une autre morphologie verbale a été choisie à tort par 37,27 % des sujets. Ils sont 33,6 % à avoir confondu la 1^{ère} personne du futur simple de l'indicatif (-ai) avec le conditionnel de cette phrase.
- *ce* : 21,8 % des sujets ont effectué une erreur d'identification et ont confondu le déterminant démonstratif *ce* avec son homophone *se* correspondant au pronom personnel réfléchi de la 3^{ème} personne.
- **Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?**
- *ces* : ils sont 27,3 % à avoir effectué une erreur d'identification sur ce déterminant démonstratif le confondant principalement avec les deux homophones suivants :

c'est (verbe *être* précédé du pronom démonstratif élide *c'*) pour 16,4 % des sujets et *ses* (déterminant possessif) pour 9,1 % des sujets.

- *connaissiez* : ils sont 9,1 % à avoir transcrit une forme verbale erronée. Aucune ne peut être relevée de manière significative.
- **Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque.**
- *attendez* : 29,1 % des collégiens ont effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. 21,8 % ont confondu la flexion verbale de l'impératif avec la flexion verbale de l'infinitif -er et 6,4 % avec la flexion verbale de la 3^{ème} personne de l'imparfait de l'indicatif -ait.
- *qu'arrivent* : on retrouve chez 4,5 % une erreur de non individualisation aboutissant à des formes telles que *quarrive* ou *carrive*.
- *pluvieux* : ils sont 21,8 % à avoir effectué une erreur d'identification. La forme la plus couramment retrouvée est *plus vieux* pour 18,2 % des collégiens.
- *enfermer* : 53,6 % des sujets ont effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. Ils sont 44,5 % à avoir choisi la flexion verbale de la 2^{ème} personne du pluriel du présent de l'indicatif -ez. Ce choix s'explique facilement, le pronom *vous* précédant ce verbe.
- **Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.**
- *aller* : ils sont 22,7 % à avoir effectué une erreur portant sur la morphologie verbale et 20,9 % ont choisi la flexion verbale -ez correspondant à l'impératif.

- *lever* : 11,8 % des sujets ont opté pour une autre flexion verbale que celle de l'infinitif. 4,5 % ont transcrit cette flexion verbale par -ez et 6,4 % par la flexion verbale du participe passé -é.
- **Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol.**
- *secouées* : ils sont 64,5 % à avoir effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. Les résultats principaux sont les suivants : 36,4 % ont choisi la flexion verbale de l'infinitif en -er et 24,5 % ont choisi la flexion verbale en -ez correspondant sans doute à de l'impératif.
- *chrysanthèmes* : ils sont 17,3 % à avoir effectué une erreur d'identification ou d'individualisation. La forme la plus fréquemment relevée est *crise en thèmes* pour 8,2 % des sujets.
- *s'* : ils sont 44,5 % à avoir effectué une erreur d'identification en confondant ce pronom personnel réfléchi de la 3^{ème} personne avec la forme homophone du déterminant démonstratif élide *c'*. Notons également que la forme *c'+ verbe être* est très courante et peut expliquer cette confusion.
- *brisées* : ils sont 22,1 % à avoir choisi une autre flexion verbale. La grande majorité d'entre eux (19,1 %) ont transcrit ce participe passé à l'infinitif : *briser*.
- *jonchaient* : ils sont 54,5 % à avoir effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. En effet, 27,2 % ont opté pour la flexion verbale de l'infinitif -er et 22,7 % pour la morphologie verbale du participe passé -é.
- **Je ne pense pas qu'il faille envoyer chercher de l'eau chloroformée, mais seulement du coton hydrophile.**
- *envoyer* : ils sont 13,6 % à avoir effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. Ainsi, 11,8 % ont choisi la flexion verbale du participe passé -é.

- *chercher* : ils sont 6,4 % à avoir choisi la flexion verbale du participe passé -é.
- **Les experts se sont laissé prendre aux supercherries des faussaires.**
- *se* : ils sont 19,1 % à avoir confondu ce pronom personnel réfléchi de la 3^{ème} personne par la forme homophone du déterminant démonstratif *ce*.
- *laissé* : 33,6 % des sujets ont effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. Différentes flexions verbales ont été choisies, la plus importante et significative étant la flexion verbale -er de l'infinitif (19,1 %).
- *faussaires* : ce mot a entraîné des erreurs d'identification pour 11,8 % des collégiens. La forme la plus couramment rencontrée (5,4 %) est la suivante : *faux cerfs*.
- **Quel bel étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il témoigne d'un goût parfait.**
- *quel* : ils sont 5,4 % à avoir transcrit cet adjectif exclamatif par la forme homophone de la contraction du pronom relatif ou de la conjonction de subordination et du pronom personnel féminin *qu'elle*.
- *là* : ils sont 25,4 % à avoir transcrit cet adverbe de lieu par la forme homophone de l'article ou du pronom personnel complément *la*.
- **C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.**
- *c'est* : 6,4 % des collégiens ont effectué une erreur d'identification et ont transcrit *c'est* par les formes homophones des déterminants démonstratifs et possessifs suivants : *ces* pour 4,5 % et *ses* pour 1,9 %.
- *qui* : 4,5 % ont transcrit *qui* par *qu'il*.

- *saluée* : ils sont 31,8 % à avoir effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. 29 % ont choisi la flexion verbale de l'infinitif -er.
- *m'a* : 50,9 % des sujets ont confondu avec la forme homophone du déterminant possessif *ma*.
- *retourner* : ils sont 25,4 % à avoir effectué une erreur portant sur la morphologie verbale. 20,9 % des sujets ont choisi la flexion verbale du participe passé -é.

4. Les erreurs portant sur le genre et le nombre

4.1. Les difficultés portant sur le genre et le nombre dans la dictée

→ Morphologie flexionnelle verbale (genre et nombre)

→ Morphologie flexionnelle nominale, pronominale et adjectivale (genre et nombre)

Si j'étais à sa place _, je ne jouerais pas volontiers ce _ concerto _.

Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?

Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie _ de typhus ?

Aller et venir sans raison _, se lever, s'agiter sans nécessité _ constituent des marques certaines d'instabilité _ psychomotrice _.

Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque _.

Secoués brutalement par le _ vent _, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le _ sol _.

Je ne pense pas qu'il _ faille envoyer chercher de l'_eau _ chloroformée, mais seulement du coton _ hydrophile _.

Les experts se sont laissé _ prendre aux supercheries des faussaires.

Quel _ bel _ étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il _ témoigne d'un _ goût _ parfait _.

C'est lui qui m'a _ vue le _ premier _ et qui m'a _ saluée d'un _ sonore : Bonjour, Madame... qui m'a _ fait me retourner.

Nous pouvons noter des difficultés dans les accords verbaux qui sont induits par la capacité à reconnaître les sujets des différents verbes proposés. Ainsi, nous pouvons trouver :

- des sujets inversés. Par exemple, dans la dernière phrase « C'est lui qui m'a vue et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner », le sujet vient après dans la phrase et nécessite une compréhension fine de cette dernière car il est présenté de manière indirecte. Il en est de même pour la sixième phrase avec le participe passé « secouées » où le sujet « les plus grosses têtes des chrysanthèmes » vient après.
- plusieurs sujets singuliers pour un seul verbe. Nous retrouvons ceci dans la phrase suivante : « Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice. »
- plusieurs verbes au pluriel pour un seul sujet. Nous retrouvons cela dans la phrase suivante : « Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol. »

4.2. Analyse qualitative

Analysons maintenant phrase par phrase les formes les plus couramment relevées :

- Si j'étais à sa place_, je ne jouerais pas volontiers ce_ concerto_.

Pour cette première phrase, aucune erreur d'accord en genre et en nombre n'a été produite.

- Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?

Pour cette deuxième phrase, quatre mots ont été source d'erreurs :

- *raisonnements* : 52,7 % des sujets ont omis d'accorder en nombre.
- *impliquent* : 49,1 % des sujets n'ont pas conjugué le verbe à la 3^{ème} personne du pluriel. Ils n'ont pas écrit la flexion verbale -ent
- *ils* : 55,4 % des sujets ont écrit le pronom personnel « il » en omettant le -s.

- *faits* : 13,6 % des sujets n'ont pas accordé en nombre le nom commun.

- **Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie de typhus ?**

Pour cette troisième phrase proposée, aucune erreur d'accord en genre et en nombre n'est à noter.

- **Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.**

Pour cette quatrième phrase, ces six mots ont été source de difficultés d'accord en genre et en nombre. L'un de ces six mots n'est pas quantitativement significatif.

- *nécessité* : quelques sujets ont écrit « nécessités » en l'accordant donc au pluriel. Néanmoins les résultats ne sont quantitativement pas significatifs.
- *constituent* : 81,8 % des sujets n'ont pas conjugué le verbe à la 3^{ème} personne du pluriel. Ils n'ont pas écrit la flexion verbale –ent
- *marques* : deux erreurs liées à l'accord en genre et en nombre de nom commun ont été observés. 10 % des sujets ont omis d'écrire la marque du pluriel, ils ont donc orthographié marque sans –s. 10,9 % des sujets ont quant à eux confondu la nature grammaticale du mot et l'ont orthographié comme si c'était un verbe en apposant –ent en terminaison.
- *certaines* : 20,9 % des sujets ont omis le –s, marque du pluriel
- *instabilité* : 5,4 % des sujets ont accordé à tort ce nom commun au pluriel
- *psychomotrice* : 14,5 % des sujets ont également accordé à tort cet adjectif au pluriel

- **Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque_.**

Pour cette cinquième phrase, un mot a été source d'erreurs :

- *arrivent* : 74,5 % des sujets n'ont pas conjugué le verbe à la 3^{ème} personne du pluriel. Ils n'ont pas écrit la flexion verbale –ent
- **Secoués brutalement par le_ vent_, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le_ sol_.**

Pour cette sixième phrase, six mots ont été source de difficultés d'accord en genre et en nombre.

- *secoués* : 16,4 % des sujets n'ont pas correctement accordé en genre et nombre. Trois orthographes ont été observées : oubli de la marque du féminin uniquement « secoués », oubli de la marque du pluriel uniquement « secouée » et oubli des marques du féminin et du pluriel « secoué ». Seule cette dernière forme orthographique est quantitativement significative car elle concerne 12,7 % des sujets.
- *grosses* : 24,5 % des sujets ont omis la marque du pluriel de cet adjectif.
- *têtes* : 34,5 % des sujets n'ont pas accordé en nombre de ce nom commun.
- *chrysanthèmes* : 6,4 % des sujets ont omis la marque du pluriel de ce nom commun.
- *étaient* : 42,7 % des sujets n'ont pas conjugué le verbe à la 3^{ème} personne du pluriel. Ils n'ont pas écrit la flexion verbale –ent.
- *brisées* : 37,3 % des sujets n'ont pas correctement accordé en genre et en nombre. Trois formes sont alors observées : « brisée », « brisés » et « brisé ». 28,1 % des sujets ont omis la marque du pluriel. 30,9 % des sujets ont omis la marque du féminin.

- **Je ne pense pas qu'il _ faille envoyer chercher de l'_eau _ chloroformée, mais seulement du coton _ hydrophile _.**

Pour cette septième phrase, deux mots ont été source d'erreurs :

- *faille*: 5,4 % des sujets ont conjugué à tort cette forme verbale au pluriel.
- *chloroformée* : 51 % des sujets ont omis d'écrire la marque du pluriel. Aucun résultat significatif n'est à noter concernant l'absence de marque du féminin.
- **Les experts se sont laissé _ prendre aux supercherries des faussaires.**

Pour cette huitième phrase, cinq mots ont été source de difficultés d'accord en genre et en nombre :

- *experts*: 12,7 % des sujets n'ont pas accordé ce nom commun au pluriel.
- *laissé* : 40,9 % des sujets ont accordé à tort ce participe passé. Deux sujets ont accordé au féminin et au pluriel ce qui n'est pas quantitativement significatif. 39,1 % des sujets ont accordé le participe passé au pluriel.
- *aux* : 38,2 % des sujets ont omis d'écrire la marque du pluriel.
- *supercherries* : 39 % des sujets ont omis d'accorder au pluriel ce nom commun.
- *faussaires* : 18,2 % des sujets n'ont pas accordé ce nom commun au pluriel.
- **Quel _ bel _ étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il _ témoigne d'un _ goût _ parfait _.**

Pour cette neuvième phrase, cinq mots ont été source d'erreurs :

- *quel* : 27,3 % des sujets ont accordé à tort. Trois formes sont observées : « quels », « quelles » et « quelle ». Seule la dernière forme est quantitativement significative et concerne 25,4 % des sujets qui ont donc accordé à tort au féminin.
- *bel* : 56,4 % des sujets ont accordé à tort. Deux formes sont observées : « belles » et « belle ». Seule la dernière forme est quantitativement significative et concerne 53,6 % des sujets qui ont donc accordé à tort au féminin.
- *Messieurs* : 18,2 % des sujets ont omis la marque finale du pluriel.
- *il* : 21,8 % des sujets ont orthographié à tort ce pronom personnel au pluriel.
- *témoigne* : 20 % des sujets ont conjugué à tort la forme verbale au pluriel.
- **C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore :
Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.**

Pour cette dernière phrase, deux mots ont été source de difficultés d'accord en genre et en nombre.

- *vue* : 52,7 % des sujets n'ont pas correctement accordé ; ils ont omis la marque du féminin. Deux formes sont observées : « vut » et « vu ». Seule la dernière forme est quantitativement significative et concerne 50,9 % des sujets.
- *saluée* : 57,3 % des sujets n'ont pas correctement accordé, en omettant la marque du féminin.

VII. Discussion

Suite à cette recherche, il apparaît que le niveau actuel en orthographe a baissé depuis les années 1980 ce qui vient valider l'hypothèse de ce mémoire et confirmer l'étude effectuée par Chervel⁸⁹ en 2005. Nous présenterons dans un premier temps les conclusions quant aux résultats des différentes analyses effectuées, et nous aborderons ensuite les biais qui peuvent éventuellement entraver notre travail. Enfin, nous évoquerons les apports de cette recherche dans notre pratique à venir en tant qu'orthophoniste.

1. Les résultats

L'analyse quantitative nous a tout d'abord permis d'observer le nombre d'erreurs effectuées ainsi que leur type que ce soit pour l'épreuve de langage écrit imposé ou pour l'épreuve de langage écrit suggéré. Pour l'épreuve de langage écrit suggéré, si les erreurs d'usage, de genre et nombre, et linguistiques ont des pourcentages proches, celles relatives à la phonétique sont relativement rares. Rappelons que pour Mme Girolami-Boulinier les erreurs d'usage, et en genre et en nombre sont des erreurs de moindre importance. Les erreurs permettant de relever la pathologie sont les erreurs phonétiques et linguistiques. Ici, le nombre d'erreurs linguistiques est important et c'est cette catégorie d'erreurs qui semble poser le plus de difficultés à ces collégiens.

Nous avons également pu constater que les erreurs relevées à l'épreuve de langage écrit suggéré diminuaient fortement comparativement à celles de l'épreuve de langage écrit imposé. Cela montre que les collégiens ont acquis la maîtrise de leur expression écrite malgré quelques difficultés sur les plans linguistique et de l'usage.

Le choix d'utiliser les tests de Suzanne Borel Maissonny réétalonnés par Mme Girolami-Boulinier était, rappelons-le, motivé par la possibilité d'une comparaison avec l'échantillon recueilli en 2014. Celle-ci a certes permis d'affirmer une baisse du niveau orthographique mais a également mis en évidence que la répartition des erreurs selon leur type était sensiblement le même que celui observé par Mme Girolami-Boulinier. Ainsi,

⁸⁹ CHERVEL A. *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris, Retz, 2008, p. 65.

les difficultés rencontrées sont les mêmes que celles observées il y a une trentaine d'années.

L'analyse qualitative nous a permis d'analyser plus précisément les erreurs effectuées par les collégiens évalués. Dans l'usage, nous avons ainsi retrouvé les difficultés inhérentes à la langue française et qui ont été abordées dans la partie théorique, tels la présence de lettres grecques (th, ch, i grec, etc.), le doublement des consonnes et les mutogrammes (« e » muet interne avant et après une voyelle et les consonnes muettes internes). Les réformateurs de l'orthographe française demandent qu'un changement soit effectué, et si tel était le cas – en se fiant aux résultats de notre échantillon – il s'avère que les collégiens feraient moins d'erreurs d'usage. Néanmoins, il est clair que d'autres types d'erreurs persisteraient malgré tout. En effet, nous avons relevé également de nombreuses erreurs d'identification ou d'individualisation et ce sont principalement ces erreurs qu'il est important de souligner car elles évoquent une incompréhension quant à la production écrite. En se centrant sur la forme des mots de la phrase, c'est le fond de celle-ci qui semble s'être évanoui.

2. Les biais

En parallèle de ces résultats, nous avons constaté que cette recherche présentait certains biais qu'il est important de rappeler ici.

En orthophonie, une évaluation du langage écrit doit normalement être précédée d'une évaluation du langage oral dans la mesure où certains troubles retrouvés à l'écrit peuvent être en fait la conséquence de perturbations présentes ou passées à l'oral. Suzanne Borel Maisonny et Andrée Girolami-Boulinier effectuaient systématiquement au préalable le récit des images à l'oral avant de le demander à l'écrit pour pouvoir ainsi les comparer. Ce bilan de langage oral doit se faire pour chaque enfant de manière individuelle. Au vu de la taille de notre échantillon, nous n'avons pu l'effectuer.

Cette réflexion nous permet de soulever un autre biais quant à la manière de déceler les éventuels collégiens ayant été diagnostiqués dans le passé comme étant pathologiques à l'oral ou à l'écrit. Pour cela, nous avons proposé un questionnaire à la fin des feuilles de

passation mais cela n'a pas été concluant puisque la majorité des sujets ne se souvenait pas de la raison pour laquelle ils consultaient ou avaient consulté une orthophoniste.

Enfin, ce mémoire aborde la pathologie d'une manière collective et ne prend pas donc pas en compte les caractéristiques individuelles de chaque collégien. Les erreurs orthographiques ne sont ici que considérées comme un symptôme que l'orthophoniste se doit d'évaluer afin de diagnostiquer ou non une éventuelle pathologie. Cependant, le rapport qu'entretient l'adolescent avec l'écrit n'est pas relevé, ainsi que les éléments anamnestiques. Il semble donc intéressant de rappeler dans cette discussion que les difficultés à intégrer les normes orthographiques peuvent également renvoyer à des difficultés plus globales comme la difficulté à se soumettre à la Loi, à des contraintes. Dans une évaluation du langage écrit, si les difficultés du patient doivent être relevées, il est important de percevoir aussi les rapports qu'il entretient avec le monde environnant, avec les règles qui lui sont imposées et la manière dont il accueille cette confrontation au champ symbolique de l'adulte. Dans une perspective de soins, nous ne pouvons oublier d'accueillir le patient dans sa globalité et de ne pas le réduire à ses symptômes.

3. Les apports

Par ailleurs, la recherche réalisée pour ce mémoire a soulevé différents problèmes quant à notre pratique orthophonique, la première étant la question de la pathologie et du diagnostic de dysorthographe. À partir de quel moment peut-on dire que les difficultés observées en orthographe relèvent de la pathologie ? Ayant reçu une éducation où il est important et valorisant de savoir écrire en respectant les normes, nous avons pris rapidement goût à la découverte de la langue française et à sa richesse. Nous avons pu rencontrer dans notre entourage personnel et professionnel des personnes réalisant bon nombre de ces fameuses « fautes » d'orthographe et d'autres s'en offusquant et déclarant que ce serait dû à l'éducation reçue et, pour les plus âgés d'entre eux, que de leur temps « ce n'était pas pareil ». De nombreux articles de journaux sont parus sur le sujet et des cours d'orthographe ont même été programmés dans certaines universités pour lutter contre cet état. Si baisse du niveau il y avait réellement, comment pourrions-nous différencier une personne « faible » en orthographe d'une personne souffrant de dysorthographe ? La norme et la pathologie étant sur un même continuum, à quel moment débute la pathologie et s'arrête la norme ? À quelle norme devons-nous nous

fier : la norme établie conventionnellement ou la norme qui se rapprocherait d'une moyenne établie sur une population ? Quels seraient alors nos objectifs thérapeutiques ? Doit-on se satisfaire lorsque le patient se situe autour de la moyenne tout en sachant que cette moyenne ne reflète pas la norme conventionnelle ? En effectuant cette recherche, nous avons pu percevoir l'importance d'un étalonnage récemment mis à jour. En se fiant à l'étalonnage réalisé dans les années 1980, le nombre de collégiens dysorthographiques passeraient (si l'on s'en tient uniquement au nombre total d'erreurs) de 2 à 44.

Il est alors primordial d'analyser le type d'erreurs réalisées. De nombreuses erreurs (genre et nombre, morphologie verbale) relèvent davantage de la pédagogie, de l'apprentissage. La plupart des tests couramment utilisés comptabilisent l'ensemble des erreurs et ne distinguent pas toujours en détail le type d'erreurs effectué et pourtant cela a une grande importance quant au diagnostic. En effet, si une analyse quantitative nous permet de nous référer à une norme, de situer le sujet par rapport à ses pairs et de justifier ainsi un écart considéré comme étant pathologique, il n'en demeure pas moins qu'une analyse qualitative est primordiale pour poser le diagnostic de dysorthographie et surtout pour envisager une prise en charge adaptée aux difficultés orthographiques de l'enfant. Madame Girolami-Boulinier explique bien dans sa thèse⁹⁰ que les différents types d'erreurs n'ont pas la même importance et que toutes ne relèvent pas de la pathologie. Sans entrer dans les détails car cela a déjà été évoqué précédemment, si nous prenons l'exemple des erreurs d'usage, représentant pour notre échantillon 28,7 % des erreurs effectuées, celles-ci devraient être considérées comme étant normales si d'autres difficultés particulières n'étaient pas relevées. Mais, finalement, n'aurions-nous pas, nous aussi, cédé à quelques erreurs d'usage face à cette dictée ? Si un patient effectuait essentiellement ce type d'erreurs, il ne relèverait pas d'une prise en charge orthophonique (en considérant bien sûr qu'aucun autre trouble n'ait été constaté). Ces difficultés seraient néanmoins à prendre en compte si d'autres types d'erreurs plus importants étaient relevés.

⁹⁰ GIROLAMI-BOULINIER Andrée. *Contribution à la recherche d'un niveau actuel de langage, lecture, orthographe, chez des enfants, adolescents et adultes de langue française*. Thèse de doctorat d'État. Paris : Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle, 1983, 304 p.

Ces interrogations par rapport à la norme, aux aspects quantitatifs et qualitatifs des tests ont leur importance dans une réflexion sur l'intervention orthophonique. Le diagnostic de dysorthographe et la thérapeutique envisagée qui en découle prend tout son sens lorsque l'orthophoniste se met à l'écoute du patient dans une globalité et le considère comme sujet souffrant des troubles relevés. Certes, l'analyse quantitative permet d'objectiver l'« anormal » par des normes statistiques, mais ce qui importe en fait, c'est avant tout la prise en compte du patient, la prise en compte de la souffrance qu'éprouve celui-ci. La clinique orthophonique est de répondre aux besoins de normativité du patient mais en prenant en compte son environnement (familial, social, culturel,...). Ainsi, même si un patient présente un écart à la norme, l'aide qu'on peut lui apporter afin qu'il retrouve une normativité doit être conforme à ses attentes.

VIII. Proposition d'un nouvel étalonnage

Tableau 26
Langage écrit imposé : répartition selon le nombre d'erreurs relevées

	Total erreurs	Erreurs d'usage	Erreurs phonétiques	Erreurs linguistiques	Erreurs en genre et en nombre
Nombre	110	110	110	110	110
Moyenne	36,85	10,56	3,39	11,15	11,74
Écart-type	17,04	4,34	3,78	6,96	4,8
+2 σ	3	2	0	0	2
+1 σ	20	6	0	4	7
Moyenne	37	11	3	11	12
-1 σ	54	15	7	18	17
-2 σ	71	20	11	25	21

Tableau 27
Langage écrit suggéré : répartition selon le nombre d'erreurs relevées

	Total erreurs	Erreurs d'usage	Erreurs phonétiques	Erreurs linguistiques	Erreurs en genre et en nombre
Nombre	110	110	110	110	110
Moyenne	9,41	3,08	0,79	4,17	1,36
Écart-type	7,49	2,83	1,3	3,94	2,18
+2 σ	0	0	0	0	0
+1 σ	2	0	0	0	0
Moyenne	9	3	1	4	1
-1 σ	17	6	2	8	3
-2 σ	24	9	3	12	6

Tableau 28
 Langage écrit suggéré : répartition selon le nombre d'erreurs relevées en fonction du nombre de mots produits.

	Total erreurs	Erreurs d'usage	Erreurs phonétiques	Erreurs linguistiques	Erreurs en genre et en nombre
Nombre	110	110	110	110	110
Moyenne (ratio nombre d'erreurs /nombres de mots écrits)	8,04 %	2,60 %	0,68 %	3,56 %	1,16 %
Écart-type	8,50 %	3,00 %	1,40 %	3,70 %	5,10 %
+2 σ	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
+1 σ	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Moyenne	8 %	3 %	1 %	4 %	1 %
-1 σ	16 %	6 %	2 %	7 %	6 %
-2 σ	25 %	9 %	3 %	11 %	11 %

CONCLUSION

Suite à nos recherches, nous avons pu constater une hausse du nombre d'erreurs commises par des collégiens scolarisés en classe de quatrième comparativement à celui de leurs camarades scolarisés au même niveau scolaire dans les années 1980. En effet, ce nombre est passé, si l'on se réfère à la dictée, de 20 erreurs en moyenne par individu à 36,85 et, si l'on se réfère au récit des images, de 4 % d'erreurs à 8,04 %.

Avec ces résultats ainsi qu'avec ceux relevés par Mme Girolami-Boulinier, nous avons pu souligner que le nombre d'erreurs n'est pas le même selon que la production écrite soit imposée, comme c'est le cas pour la dictée, ou suggérée, comme c'est le cas pour le récit en images. Si les erreurs sont beaucoup moins nombreuses lors d'une épreuve de langage écrit suggéré, nous constatons que le type d'erreurs effectuées varie. Nous relevons à ce propos un taux d'erreurs linguistiques plus important en épreuve de langage écrit suggéré et à l'inverse, beaucoup moins d'erreurs en genre et en nombre. Il est donc nécessaire, dans une visée diagnostique, de pouvoir proposer ces deux types d'épreuves afin de cerner au mieux les difficultés que peuvent éprouver notre patient car même s'il est normal de retrouver moins d'erreurs en épreuve de langage écrit suggéré, une certaine liberté dans le choix des mots étant laissée, il n'en demeure pas moins extrêmement intéressant d'analyser la production écrite dans un tel contexte.

De plus, nous pouvons relever que si la répartition des erreurs en fonction de leur type est quasiment similaire après plus de trente années pour l'épreuve de langage écrit imposé, ce n'est pas le cas pour l'épreuve de langage écrit suggéré où nous retrouvons un taux d'erreurs d'usage plus important et à l'inverse, un taux d'erreurs phonétiques inférieur à celui constaté dans les années 1980. Les deux autres types d'erreurs, genre et nombre et linguistiques, se répartissent pratiquement de la même manière.

Suite à cela, s'est imposée la nécessité d'un étalonnage représentant le plus fidèlement possible l'ensemble d'une population et établissant ainsi une norme quantitative permettant de poser le diagnostic de dysorthographe. Rappelons à ce propos qu'en se fiant à l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier pour l'épreuve de langage écrit imposé, 44 collégiens auraient pu être diagnostiqués comme étant dysorthographiques au lieu de 2

avec l'étalonnage actuel. Cependant, les limites de cette norme ont été interrogées notamment grâce à l'éclairage de Canguilhem et il en a découlé qu'il est important de cerner à quelle norme nous faisons référence : la norme conventionnelle, celle qui est préférable, ou la norme descriptive, celle qui est fréquente.

En effectuant cette recherche, une autre problématique qui n'a pas été traitée nous est apparue, celle de la place de l'orthographe dans la société actuelle. Nous avons été étonnée des différentes réactions que la question de l'orthographe pouvait susciter. Certains professeurs rencontrés nous ont dit que, selon leur expérience, les enfants désinvestissaient de plus en plus l'écrit et que l'orthographe était plutôt vécue comme une contrainte, s'accompagnant souvent de sanctions scolaires comme une mauvaise note. D'ailleurs, la question de savoir s'ils seraient notés est une question qui nous a été posée dans chaque collège. Ayant discuté avec plusieurs collégiens, la plupart nous ont dit que peu leur importait de savoir écrire les mots selon une norme et qu'ils ne voyaient pas en quoi cela pourrait être important d'écrire correctement et encore moins en quoi cela pourrait être valorisant. En présentant notre sujet de mémoire à certaines personnes, nous avons pu avoir des réactions très vives notamment celle d'une bibliothécaire qui nous a expliqué que, selon elle, l'orthographe ne servait à rien d'autre qu'à gâcher la vie des gens ! Elle se référait alors au fait que son fils et elle, n'ayant pas pu acquérir une maîtrise suffisante de l'orthographe, en avaient souffert durant leur scolarité. À l'inverse, nous avons pu constater au cours de nos expériences professionnelles que, même dans un milieu où savoir orthographier n'était pas nécessaire pour le poste occupé, une personne écrivant selon la norme orthographique pouvait être valorisée par ce savoir. D'ailleurs, pour bon nombre d'entreprises, les erreurs orthographiques peuvent être rédhibitoires pour une embauche. Il nous semblerait donc très intéressant d'approfondir cette réflexion en s'intéressant à la représentation sociale de l'orthographe et à l'éventuelle évolution que celle-ci a pu avoir au cours des dernières décennies.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

BEAULIEUX Charles. *Observations sur l'orthographe de la langue française, transcription, commentaires et fac-similé du Manuscrit de Mézeray, 1673*. Paris : Champion, 1951.

BEAULIEUX Charles. *Histoire de l'orthographe française*. Paris : Champion, 1967, 366 p.

BELLONE C. *Dyslexies et dysorthographies*. Paris : Orthoédition, 2003, 258 p.

BRIN F. et al. *Dictionnaire d'orthophonie*. Paris : Orthoédition, 1997, 228 p.

BRISSAUD C., JAFFRÉ J-P et PELLAT J-C. *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 2008, 213 p.

CANGUILHEM G. *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF, 1966, 290 p.

CARBONNEL et al. *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Paris : Solal, 1996, 373 p.

CATACH N. *L'orthographe*. Paris : PUF, 1988, 126 p.

CATACH N. *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance*. Genève : librairie Droz, 1968, 493 p.

CATACH N. *L'orthographe française*. Paris : Nathan, 1980, 335 p.

CATACH N. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Larousse, 1995, 1 116 p.

CATACH N, DE SAINT ROBERT P. *Les délires de l'orthographe*. Paris : Plon, 1989, 349 p.

CHERVEL A. *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz, 2008, 79 p.

CHERVEL A., MANESSE D. *La Dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy, 1989.

DE PLAZAOLA et al. *Test d'orthographe : le petit poucet*. Marseille : Solal, 2003.

DESBORDES F. *Idées romaines sur l'écriture*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1990, 220 p.

DOUTRIAUX F., LEPEZ R. *Test de niveau d'orthographe*. Paris : Éditions Centre de psychologie appliquée, 1980.

DUCARD D., HONVAULT R. et JAFFRÉ J-P. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan, 1995, 303 p.

ESTIENNE F. *Surcharge cognitive et dysorthographe*. Paris : Solal, 2006, 139 p.

FAYOL M., JAFFRÉ J-P. *L'orthographe*. Paris : PUF, 2014, 126 p.

FIRMIN-DIDOT A. *Observations sur l'orthographe française*. 2^{ème} édition. 1868.

INRP. *Savoir orthographier*. Paris : Hachette éducation, 2013, 134 p.

INSERM. *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Paris : les éditions de l'Inserm, 2007.

JAFFRÉ J-P. *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette éducation, 1989, 175 p.

JAFFRÉ J-P. et FAYOL M. *Orthographier*. Paris : PUF, 2013, 227 p.

KHOMSI Abdelhamid. Essai de définition de la dysorthographe. *Langue française*, 1992, vol. 95, n°95. p. 115-128.

LAFFITE-HOUSSAT. L'arrêté relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française. In : *La réforme de l'orthographe*. Paris : Temps futurs, 1950.

LECONTE J., CIBOIS P. *Que vive l'orthographe*. Paris : Seuil, 1989, 186 p.

MANESSE D, COGIS D. *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF, 2007, 290 p.

SERON X. *La neuropsychologie cognitive*. Paris : PUF, 1993, 128 p.

TOUZIN M. *100 idées pour venir en aide aux élèves « dysorthographiques »*. Paris : Tompousse, 2014, 179 p.

TUFFÉRY, Stéphane. *Data mining et statistique décisionnelle. L'intelligence dans les bases de données*. Paris : Éditions Technip, 2005.

Revues :

BEAUVOIS M.F. et DEROUESNE J. Lexical & Orthographic Agraphia. *Brain*, 1981, 104, 21-49.

BODER E. Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1973, 15, p. 663-687.

BRUNSDON et al. Successful treatment of sublexical reading deficits in a child with dyslexia of the mixed type. *Neuropsychological Rehabilitation*, 2002, 12, p. 199-229.

CAMPBELL R., BUTTERWORTH B. Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject : a developmental case with associated deficits oh phonemic processing and awareness. *The Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 1985, 37A, p. 435-475.

CATACH N. The grapheme: its position and its degree of autonomy with respect to the system of the language. In Gerhard AUGST. *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin : de Gruyter, p. 1-10.

CHISS Jean-Louis et DAVID Jacques. La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Le français aujourd'hui*, mai 2011, n°HS 01, p.185-200.

COUSIN M.-P., LARGY P. et FAYOL M., « Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal : Étude chez l'enfant d'école primaire » in *Rééducation orthophonique*, 2003, n° 213, 115-129.

FAYOL M. et JAFFRÉ J.-P. *Revue française de pédagogie* n° 126. 1999, p. 143-170.

FRITH U. Unexpected spelling problems, in *Cognitive processes in spelling*. Academic Press, 1980.

GOULANDRIS NK., SNOWLING M. Visual memory deficits: a plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology* 1991, 8, 127-154.

HANNAS William C. *Asias's orthographic dilemma*. Honolulu : University of Hawaiï Press, 1997.

MALATESHA JOSHI R., AARON P.G. Specific spelling disability: Factual or artifactual? *Reading and writing*. 1990, pp. 107-125.

PEEREMAN R et al. Manulex-Infra: Distributional Characteristics of Grapheme-Phoneme Mappings, Infra-Lexical and Lexical Units in Child-Directed Written Material. *Behavior Research Methods*, 2007, 39, p. 593-603.

PELLAT J.-C. Variation et plurisystème graphique au XVII^{ème} siècle. *Faits de langue*, 2003, n° 22, p. 139-150.

PERIN D. Phonemic Segmentation in Spelling. *British Journal of Psychology*, 1983, 74, p. 129-144.

SHALLICE T. Phonological Agraphia and the Lexical Route in Writing. *Brain*, 1981, 104, p. 21-49.

THÉLOT C. Connaissances en français et en calcul des élèves des années 1920 et d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche]. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, février 1996, n° 62.

THIBAUT Marie-Pierre (dir.). *Rééducation orthophonique. L'orthographe lexicale*, juillet 2005, n°222.

THIBAUT Marie-Pierre et LARGY Pierre (dir.). *Rééducation orthophonique. La morphologie : acquisition et mise en œuvre*. mars 2006, n° 225.

TOTEREAU C., THEVENIN M.-G. et FAYOL M, « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français », dans L.Rieben, M.Fayol et C.A. Perfetti (dirs.) *Des orthographes et de leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997, p. 147-167.

VALDOIS et al. Phonological and Visual Processing Deficits can dissociate in Developmental Dyslexia: Evidence from two Case Studies. *Reading and Writing*, 2003, 16, p. 541-572.

VALDOIS S et al. The Cognitive Deficits Responsible for Developmental Dyslexia: Review of Evidence for a Selective Visual Attentional Disorder. *Dyslexia*, 2004, 10, p. 1-25.

VERONIS, J. From sound to spelling in French: simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1988. p. 315-338.

Ressources électroniques :

DE COUSTIN Paul. Orthographe : les universités s'alarment du niveau des étudiants. *Le Figaro* [en ligne], 26 décembre 2014. Disponible sur : <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/l-orthographe-preoccupe-les-universites-10340/> (consulté le 5 janvier 2015).

Thèse :

GIROLAMI-BOULINIER Andrée. *Contribution à la recherche d'un niveau actuel de langage, lecture, orthographe, chez des enfants, adolescents et adultes de langue française*. Thèse de doctorat d'État. Paris : Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle, 1983, 304 p.

GLOSSAIRE

Graphème : signe écrit correspondant à un phonème de la langue orale, le graphème simple correspond à la lettre, le graphème complexe à plusieurs lettres.

Logogramme : dessin ou figure, représentant un concept ou la séquence phonique du mot.

Morphème : en linguistique, c'est la plus petite unité lexicale significative constituant le mot.

Orthographe : manière, considérée comme seule correcte, d'écrire les mots propres à une communauté linguistique donnée : l'orthographe dite d'usage correspond aux graphies usuelles des mots et l'orthographe dite grammaticale aux graphies des mots selon leur fonction au sein de la phrase. L'orthographe peut être considérée comme un code ou une institution sociale. D'un point de vue linguistique, c'est un système complexe correspondant à un code graphique composé de graphèmes (correspondant aux phonèmes). Parfois, ils peuvent être soumis à des variantes positionnelles : on les appelle alors phonogrammes. Ils constituent aussi des morphèmes (ou morphogrammes). Du point de vue général de l'acquisition du langage écrit, on parle parfois d'orthographe phonétique pour décrire le stade où l'enfant commence à pouvoir écrire des mots en appliquant strictement des correspondances phonème-graphème.

Phonème : unité de deuxième articulation(A.Martinet), son ou bruit de la chaîne parlée, résultant de la combinaison de plusieurs traits articulatoires. Chaque langue a ses propres phonèmes, répertoriés, classés suivant leur traits distinctifs, et pouvant être transcrits phonétiquement. Le terme de phonème aurait été créé par la Société Linguistique de Paris en 1873.

Phonogramme : signe graphique qui représente un phonème (en tenant compte des variantes positionnelles de la coarticulation) ou une suite de phonèmes. Les lettres de l'alphabet sont des phonogrammes.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	4
PARTIE THÉORIQUE	6
I. L'ORTHOGRAPHE	7
1. <i>Définition</i>	7
2. <i>L'histoire de l'orthographe</i>	9
2.1 L'origine de la langue française	9
2.2 La naissance de l'orthographe : du IX ^{ème} siècle au XVI ^{ème} siècle	10
2.3 Le rôle de l'Académie française.....	11
2.4 Les réformes de l'orthographe	12
3. <i>Notre orthographe actuelle et ses difficultés</i>	16
3.1. Fonctionnement de notre orthographe actuelle	16
3.2. Les difficultés de l'orthographe française	20
4. <i>L'acquisition de l'orthographe</i>	22
4.1. Neuropsychologie cognitive de l'orthographe	22
4.2. Les stades d'acquisition de l'orthographe	27
4.3. L'apprentissage de l'orthographe lexicale	29
4.4. Apprendre à orthographier la morphologie	31
5. <i>Crise de l'orthographe ?</i>	34
II. LA DYSORTHOGRAPHE.....	38
1. <i>Définition</i>	38
2. <i>Les types d'erreurs</i>	39
2.1. Les erreurs phonologiques	39
2.2. Les erreurs orthographiques.....	39
2.3. Les erreurs morphologiques.....	40
3. <i>Lien entre lecture et orthographe</i>	40
3.1. Classification	41
3.2. Les épreuves d'évaluation de l'orthographe	45
4. <i>Le normal et le pathologique</i>	48
PARTIE PRATIQUE	50
I. HYPOTHÈSE DE TRAVAIL	51
II. MÉTHODOLOGIE	51
1. LA POPULATION.....	51
1.1. <i>Choix du niveau scolaire</i>	51
1.2. <i>Choix des collègues</i>	52
1.3. <i>Composition de l'échantillon</i>	52
1.4. <i>Critères d'exclusion</i>	53
1.5. <i>Difficultés rencontrées</i>	54

2.	CONDUITE DU PROTOCOLE.....	54
2.1.	<i>Les épreuves d'évaluation</i>	54
2.2.	<i>Les passations</i>	59
3.	LA CLASSIFICATION DES ERREURS	60
3.1.	<i>Les erreurs de genre et nombre</i>	61
3.2.	<i>Les erreurs d'usage</i>	61
3.3.	<i>Les erreurs phonétiques</i>	62
3.4.	<i>Les erreurs linguistiques</i>	64
4.	LA COTATION DES ERREURS.....	64
III.	LES RÉSULTATS : ANALYSE QUANTITATIVE	65
1.	ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT IMPOSÉ.....	65
1.1.	<i>Résultats généraux</i>	65
1.2.	<i>L'analyse en composantes principales</i>	68
1.3.	<i>Répartition des erreurs par catégorie</i>	70
1.3.1.	Les erreurs d'usage	70
1.3.2.	Les erreurs phonétiques	72
1.3.3.	Les erreurs linguistiques	75
1.3.4.	Les erreurs en genre et nombre	77
1.3.5.	Bilan de l'analyse quantitative des erreurs à la dictée imposée.....	78
2.	ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT SUGGÉRÉ.....	80
3.	<i>Résultats généraux</i>	80
4.	<i>L'analyse en composantes principales</i>	86
5.	<i>Répartition des erreurs par catégorie</i>	91
2.3.1.	Les erreurs d'usage	91
2.3.2.	Les erreurs phonétiques	93
2.3.3.	Les erreurs linguistiques	95
2.3.4.	Les erreurs en genre et nombre	98
1.3.5.	Bilan de l'analyse quantitative des erreurs à l'épreuve de langage écrit suggéré.....	99
IV.	COMPARAISON ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT IMPOSÉ ET ÉPREUVE DE LANGAGE ÉCRIT SUGGÉRÉ	
	100	
V.	COMPARAISON DU NIVEAU D'ORTHOGRAPHE ACTUELLEMENT CONSTATÉ EN MILIEU SCOLAIRE DE CELUI CONSTATÉ PAR MME GIROLAMI-BOULINIER DANS LES ANNÉES 1980.....	101
1.	<i>Épreuve de langage écrit imposé</i>	101
2.	<i>Épreuve de langage écrit suggéré</i>	104
VI.	LES RÉSULTATS : ANALYSE QUALITATIVE.....	107
1.	<i>Les erreurs d'usage</i>	107
1.1.	<i>Les difficultés de la dictée dans l'usage</i>	107
1.2.	<i>Analyse qualitative</i>	107
2.	<i>Les erreurs phonétiques</i>	114
3.	<i>Les erreurs linguistiques</i>	115
3.1.	<i>Les difficultés pour cette catégorie d'erreurs de la dictée.</i>	115

3.2.	<i>Analyse qualitative</i>	116
4.	<i>Les erreurs portant sur le genre et le nombre</i>	120
4.1.	<i>Les difficultés portant sur le genre et le nombre dans la dictée</i>	120
4.2.	<i>Analyse qualitative</i>	121
VII.	DISCUSSION	126
1.	LES RÉSULTATS	126
2.	LES BIAIS	127
3.	LES APPORTS	128
VIII.	PROPOSITION D'UN NOUVEL ÉTALONNAGE	131
	CONCLUSION	133
	ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	135
	GLOSSAIRE	141
	TABLE DES MATIÈRES	142
	ANNEXES	145
	ANNEXE I :	146
	LISTE D'HENMON.....	146
	ANNEXE II :	147
	RÉSULTATS DES 110 COLLÉGIENS À L'ÉPREUVE DE LANGAGE IMPOSÉ	147
	ANNEXE III :	152
	RÉSULTATS DES 110 COLLÉGIENS À L'ÉPREUVE DE LANGAGE SUGGÉRÉ	152
	ANNEXE IV :	157
	RÉCAPITULATIF DES CORRÉLATIONS À L'ÉPREUVE ÉCRITE SUGGÉRÉE	157
	ANNEXE V :	158
	REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES RELATIVES AUX DIFFÉRENTS RATIOS	158
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	162

ANNEXES

Annexe I :

Liste d'Henmon

Vocabulaire fondamental

Liste des "70 mots essentiels" recensés par Henmon (1937) dans tous les textes d'une certaine importance (textes de 2000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique.

Ces 70 mots constituent à eux seuls 50 % des mots de tout texte français quels qu'en soient le type ou le thème. Autrement dit, si on sait lire ces mots, on sait lire la moitié des mots d'un texte français.

à, au, aux	il(s)	que (conjonction)
<u>aller</u>	je	que ?
autre(s)	jour	que (pronom relatif)
avec	le, l', la, les	qui ?
<u>avoir</u>	leur(s)	qui (pronom relatif)
bien	lui	sans
bon	mais	<u>savoir</u>
ce, cet, cette, ces	me	se, s'
comme	moi	si (conjonction)
dans	mon, ma, mes	si (adverbe)
de, d', du, des	ne ... pas	soi
deux	notre, nos	son, sa, ses
<u>dire</u>	nous	sur (préposition)
<u>donner</u>	on	tout, toute(s), tous
elle(s)	ou	tu, te, toi
en (préposition)	où	ton, ta, tes
en (pronom)	par	un(e)
enfant	pas (adverbe)	<u>venir</u>
<u>être</u>	petit	<u>voir</u>
eux	plus	votre, vos
<u>faire</u>	pour	<u>vouloir</u>
femme	<u>pouvoir</u>	vous
grand	<u>prendre</u>	y
homme		

Les mots soulignés sont des verbes à l'infinitif ; en fait, ce sont leurs flexions ("va", "ira", etc. pour aller ; "était", "sont", etc. pour être, etc.) qui sont plus souvent rencontrées. Pour connaître les fréquences de ces flexions, voir Nina Catach, *Les listes orthographiques de base*, chez Nathan.

Annexe II :

Résultats des 110 collégiens à l'épreuve de langage imposé

n°	Établ.	âge	usage	percep	lect	PHONET	morph.	indiv.	LING	genre/nombre	total mots	total erreurs	dict_% erreur
1	A	14,11	7	2	0	2	9	5	14	17	150	40	26,7%
2	A	14,28	15	0	0	0	11	9	20	11	150	46	30,7%
3	A	14,59	10	5	3	8	8	14	22	15	150	55	36,7%
4	A	14,52	16	6	0	6	10	10	20	17	150	59	39,3%
5	A	14,68	13	2	0	2	7	8	15	7	150	37	24,7%
6	A	13,84	7	1	0	1	7	8	15	11	150	34	22,7%
7	A	14,46	10	2	0	2	8	2	10	13	150	35	23,3%
8	A	13,91	15	4	0	4	6	7	13	10	150	42	28,0%
9	A	15,28	9	1	1	2	8	5	13	11	150	35	23,3%
10	A	13,64	14	1	0	1	8	8	16	22	150	53	35,3%
11	A	14,09	11	9	0	9	7	8	15	12	150	47	31,3%
12	A	15,00	17	5	1	6	7	10	17	15	150	55	36,7%
13	A	15,06	17	9	0	9	12	7	19	17	150	62	41,3%
14	A	14,21	25	13	0	13	8	15	23	19	150	80	53,3%
15	A	14,20	17	7	3	10	8	13	21	18	150	66	44,0%
16	A	14,74	12	4	2	6	8	11	19	12	150	49	32,7%
17	A	13,67	17	12	6	18	9	17	26	19	150	80	53,3%
18	A	13,48	15	7	2	9	10	16	26	18	150	68	45,3%
19	A	13,51	13	3	2	5	6	4	10	23	150	51	34,0%
20	A	14,02	7	3	1	4	1	2	3	8	150	22	14,7%
21	A	13,52	16	0	0	0	7	8	15	13	150	44	29,3%

22	A	15,83	11	9	1	10	9	11	20	16	150	57	38,0%
23	A	14,14	17	5	0	5	8	10	18	16	150	56	37,3%
24	A	13,88	14	4	2	6	10	8	18	18	150	56	37,3%
25	A	14,05	9	1	0	1	5	4	9	11	150	30	20,0%
26	A	14,68	16	6	2	8	12	13	25	18	150	67	44,7%
27	A	13,77	7	2	0	2	1	2	3	9	150	21	14,0%
28	A	14,25	4	0	0	0	4	0	4	6	150	14	9,3%
29	A	13,93	15	4	1	5	8	10	18	14	150	52	34,7%
30	A	14,12	12	3	3	6	10	12	22	16	150	56	37,3%
31	A	13,98	16	3	2	5	6	8	14	11	150	46	30,7%
32	A	13,45	12	1	3	4	12	5	17	22	150	55	36,7%
33	A	14,92	12	17	1	18	3	13	16	15	150	61	40,7%
34	A	14,40	12	5	0	5	11	9	20	16	150	53	35,3%
35	A	15,94	10	2	0	2	7	9	16	15	150	43	28,7%
36	A	14,36	7	1	0	1	7	3	10	9	150	27	18,0%
37	A	14,87	8	1	0	1	6	3	9	15	150	33	22,0%
38	A	13,62	6	0	0	0	2	0	2	3	150	11	7,3%
39	A	13,67	8	0	0	0	4	0	4	9	150	21	14,0%
40	A	13,93	11	3	0	3	5	10	15	14	150	43	28,7%
41	A	13,97	10	2	0	2	3	3	6	8	150	26	17,3%
42	A	13,88	13	7	0	7	8	5	13	18	150	51	34,0%
43	A	13,47	10	1	0	1	6	8	14	18	150	43	28,7%
44	A	14,17	8	3	0	3	1	1	2	13	150	26	17,3%
45	A	13,87	6	0	0	0	4	2	6	12	150	24	16,0%
46	A	13,91	19	8	0	8	6	14	20	16	150	63	42,0%
47	A	14,01	16	2	0	2	8	9	17	12	150	47	31,3%
48	A	13,68	5	0	0	0	2	0	2	6	150	13	8,7%

49	A	13,84	7	0	0	0	0	0	2	1	3	8	150	18	12,0%
50	A	13,91	8	0	0	0	0	0	6	2	8	10	150	26	17,3%
51	A	14,72	12	3	0	3	0	0	8	13	21	17	150	53	35,3%
52	B	15,18	5	0	0	0	0	0	7	6	13	14	150	32	21,3%
53	B	14,31	12	4	0	4	0	0	13	9	22	21	150	59	39,3%
54	B	12,63	16	2	0	2	0	0	7	8	15	14	150	47	31,3%
55	B	13,57	9	2	0	2	0	0	6	7	13	10	150	34	22,7%
56	B	13,84	11	4	0	4	0	0	10	10	20	14	150	49	32,7%
57	B	13,16	8	0	0	0	0	0	6	1	7	8	150	23	15,3%
58	B	13,60	5	2	0	2	0	0	5	6	11	8	150	26	17,3%
59	B	15,14	8	2	0	2	0	0	7	13	20	17	150	47	31,3%
60	B	13,80	15	4	0	4	0	0	5	3	8	13	150	40	26,7%
61	B	14,04	13	3	0	3	0	0	1	7	8	10	150	34	22,7%
62	B	13,88	15	0	0	0	0	0	6	1	7	10	150	32	21,3%
63	B	13,19	6	0	0	0	0	0	4	1	5	1	150	12	8,0%
64	B	13,80	14	3	0	3	0	0	4	3	7	9	150	33	22,0%
65	B	13,02	6	0	0	0	0	0	3	2	5	9	150	20	13,3%
66	B	14,19	10	2	0	2	0	0	2	5	7	8	150	27	18,0%
67	B	14,70	12	6	1	7	1	0	11	10	21	9	150	49	32,7%
68	B	13,88	8	1	0	1	0	0	0	0	0	11	150	20	13,3%
69	B	13,79	9	2	0	2	0	0	5	6	11	13	150	35	23,3%
70	C	14,07	14	3	0	3	0	0	0	2	2	5	150	24	16,0%
71	C	14,32	6	1	0	1	0	0	1	1	2	5	150	14	9,3%
72	C	13,74	3	1	0	1	0	0	2	0	2	6	150	12	8,0%
73	C	14,00	7	0	0	0	0	0	2	2	4	7	150	18	12,0%
74	C	12,64	14	1	0	1	0	0	8	6	14	19	150	48	32,0%
75	C	14,07	3	1	0	1	0	0	1	0	1	4	150	9	6,0%

76	C	13,72	12	1	0	1	4	2	6	10	150	29	19,3%
77	C	14,36	14	2	0	2	4	2	6	15	150	37	24,7%
78	C	13,41	14	2	0	2	3	6	9	14	150	39	26,0%
79	C	13,82	13	6	0	6	4	1	5	4	150	28	18,7%
80	C	13,85	4	0	0	0	3	1	4	3	150	11	7,3%
81	C	14,11	9	3	0	3	4	6	10	6	150	28	18,7%
82	C	14,11	14	2	0	2	8	8	16	13	150	45	30,0%
83	C	14,22	10	0	0	0	6	4	10	8	150	28	18,7%
84	C	14,28	14	0	0	0	3	2	5	14	150	33	22,0%
85	C	14,65	15	4	0	4	5	2	7	9	150	35	23,3%
86	C	13,96	6	0	0	0	2	1	3	5	150	14	9,3%
87	C	13,76	3	0	0	0	1	0	1	7	150	11	7,3%
88	C	13,78	5	2	0	2	0	0	0	6	150	13	8,7%
89	C	13,77	4	1	0	1	4	0	4	6	150	15	10,0%
90	C	13,66	8	1	0	1	4	2	6	9	150	24	16,0%
91	C	13,53	9	2	0	2	3	8	11	15	150	37	24,7%
92	C	13,46	11	1	1	2	5	3	8	9	150	30	20,0%
93	C	14,00	7	2	0	2	2	0	2	5	150	16	10,7%
94	C	13,99	6	0	0	0	5	1	6	7	150	19	12,7%
95	C	13,71	8	1	0	1	1	0	1	6	150	16	10,7%
96	C	14,06	6	1	0	1	5	3	8	12	150	27	18,0%
97	C	14,17	4	1	0	1	0	0	0	6	150	11	7,3%
98	D	13,35	17	6	4	10	9	8	17	13	150	57	38,0%
99	D	14,43	10	4	3	7	8	11	19	14	150	50	33,3%
100	D	14,52	10	2	1	3	11	6	17	15	150	45	30,0%
101	D	13,74	15	1	1	2	6	11	17	12	150	46	30,7%
102	D	14,27	5	1	0	1	0	1	1	8	150	15	10,0%

103	D	13,65	9	1	0	1	5	5	10	6	150	26	17,3%
104	D	14,40	19	11	0	11	7	11	18	18	150	66	44,0%
105	D	14,98	6	3	2	5	3	2	5	8	150	24	16,0%
106	D	13,32	2	0	0	0	3	0	3	10	150	15	10,0%
107	D	13,68	12	4	3	7	5	9	14	19	150	52	34,7%
108	D	14,14	14	14	3	17	9	7	16	19	150	66	44,0%
109	D	14,12	7	2	0	2	2	2	4	7	150	20	13,3%
110	D	14,76	7	3	1	4	6	3	9	9	150	29	19,3%

Annexe III :

Résultats des 110 collégiens à l'épreuve de langage suggéré

n°	Établ.	âge	nb mots	usage	ratio e/m	percept	lecture	PHONET	ratio e/m	morpho	vb	ind/ident	LING	ratio e/m	Genre et nb	ratio e/m	Total erreur	ratio e/m
1	A	14,11	127	6	5%	2	0	2	2%	3	3	8	11	8,66%	3	2,36%	22	17,32%
2	A	14,28	122	3	2%	1	0	1	1%	2	2	1	3	2,46%	0	0,00%	7	5,74%
3	A	14,59	71	5	7%	0	0	0	0%	1	1	3	4	5,63%	2	2,82%	11	15,49%
4	A	14,52	127	8	6%	2	1	3	2%	7	7	13	20	15,75%	1	0,79%	32	25,20%
5	A	14,68	113	2	2%	0	1	1	1%	2	2	0	2	1,77%	1	0,88%	6	5,31%
6	A	13,84	69	1	1%	0	0	0	0%	3	3	2	5	7,25%	1	1,45%	7	10,14%
7	A	14,46	90	0	0%	0	1	1	1%	11	11	0	11	12,22%	0	0,00%	12	13,33%
8	A	13,91	80	9	11%	2	0	2	3%	7	7	0	7	8,75%	2	2,50%	20	25,00%
9	A	15,28	122	9	7%	0	0	0	0%	0	0	1	1	0,82%	3	2,46%	13	10,66%
10	A	13,64	76	4	5%	0	1	1	1%	2	2	5	7	9,21%	0	0,00%	12	15,79%
11	A	14,09	48	3	6%	1	0	1	2%	1	1	2	3	6,25%	0	0,00%	7	14,58%
12	A	15,00	82	7	9%	3	1	4	5%	2	2	9	11	13,41%	3	3,66%	25	30,49%
13	A	15,06	79	8	10%	2	1	3	4%	5	5	5	10	12,66%	2	2,53%	23	29,11%
14	A	14,21	72	4	6%	1	0	1	1%	4	4	4	8	11,11%	2	2,78%	15	20,83%
15	A	14,20	28	2	7%	1	0	1	4%	0	0	0	0	0,00%	0	0,00%	3	10,71%
16	A	14,74	71	0	0%	0	0	0	0%	2	2	3	5	7,04%	0	0,00%	5	7,04%
17	A	13,67	63	10	16%	5	0	5	7,9%	2	2	7	9	14,29%	1	1,59%	25	39,68%
18	A	13,48	53	3	6%	1	2	3	5,7%	0	0	1	1	1,89%	0	0,00%	7	13,21%
19	A	13,51	81	6	7%	1	1	2	2%	3	3	2	5	6,17%	0	0,00%	13	16,05%
20	A	14,02	170	7	4%	0	0	0	0%	1	1	0	1	0,59%	5	2,94%	13	7,65%

48	A	13,68	124	1	1%	0	0	0	0	0%	1	1	1	2	1,61%	0	0,00%	3	2,42%
49	A	13,84	109	1	1%	0	0	0	0	0%	1	0	1	1	0,92%	3	2,75%	5	4,59%
50	A	13,91	99	8	8%	0	0	0	0	0%	5	0	5	5	5,05%	3	3,03%	16	16,16%
51	A	14,72	91	6	7%	0	0	0	0	0%	4	2	6	6	6,59%	0	0,00%	12	13,19%
52	B	15,18	134	3	2%	1	0	0	1	1%	1	1	2	2	1,49%	3	2,24%	9	6,72%
53	B	14,31	70	6	9%	0	0	0	0	0%	3	1	4	4	5,71%	0	0,00%	10	14,29%
54	B	12,63	156	9	6%	2	0	0	2	1%	3	10	13	13	8,33%	2	1,28%	26	16,67%
55	B	13,57	103	1	1%	1	0	0	1	1%	4	2	6	6	5,83%	1	0,97%	9	8,74%
56	B	13,84	78	2	3%	0	0	0	0	0%	2	6	8	8	10,26%	2	2,56%	12	15,38%
57	B	13,16	98	0	0%	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0,00%	1	1,02%	1	1,02%
58	B	13,60	92	0	0%	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
59	B	15,14	89	2	2%	0	0	0	0	0%	0	4	4	4	4,49%	1	1,12%	7	7,87%
60	B	13,80	140	6	4%	1	0	0	1	1%	0	1	1	1	0,71%	1	0,71%	9	6,43%
61	B	14,04	130	0	0%	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0,00%	3	2,31%	3	2,31%
62	B	13,88	123	4	3%	2	1	0	3	2%	1	4	5	5	4,07%	0	0,00%	12	9,76%
63	B	13,19	150	2	1%	1	0	0	1	1%	3	2	5	5	3,33%	1	0,67%	9	6,00%
64	B	13,80	117	6	5%	1	0	0	1	1%	4	1	5	5	4,27%	3	2,56%	15	12,82%
65	B	13,02	119	0	0%	0	0	0	0	0%	1	0	1	1	0,84%	0	0,00%	1	0,84%
66	B	14,19	96	2	2%	1	0	0	1	1%	0	0	0	0	0,00%	0	0,00%	3	3,13%
67	B	14,70	127	1	1%	1	0	0	1	1%	1	2	3	3	2,36%	1	0,79%	6	4,72%
68	B	13,88	97	0	0%	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
69	B	13,79	91	4	4%	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0,00%	3	3,30%	7	7,69%
70	C	14,07	214	5	2%	6	0	0	6	2,8%	1	4	5	5	2,34%	0	0,00%	16	7,48%
71	C	14,32	113	1	1%	0	0	0	0	0%	0	0	0	0	0,00%	1	0,88%	2	1,77%
72	C	13,74	243	1	0%	0	0	0	0	0%	1	0	1	1	0,41%	3	1,23%	5	2,06%
73	C	14,00	194	5	3%	2	0	0	2	1%	3	1	4	4	2,06%	3	1,55%	14	7,22%
74	C	12,64	206	11	5%	1	0	0	1	0%	11	8	19	19	9,22%	2	0,97%	33	16,02%

75	C	14,07	169	0	0%	0	0	0	0	0	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
76	C	13,72	143	0	1%	0	0	2	1	3	2,10%	0	0	0,00%	4	2,80%
77	C	14,36	109	0	2%	0	0	2	1	3	2,75%	1	0	0,92%	6	5,50%
78	C	13,41	105	0	1%	0	0	1	2	3	2,86%	0	0	0,00%	4	3,81%
79	C	13,82	133	0	2%	0	1	3	0	3	2,26%	0	0	0,00%	7	5,26%
80	C	13,85	134	0	0%	0	0	0	3	3	2,24%	2	1	1,49%	5	3,73%
81	C	14,11	101	0	1%	0	0	2	2	4	3,96%	0	0	0,00%	5	4,95%
82	C	14,11	121	0	2%	0	0	4	2	6	4,96%	0	0	0,00%	9	7,44%
83	C	14,22	195	0	1%	0	0	2	1	3	1,54%	0	0	0,00%	4	2,05%
84	C	14,28	96	0	3%	0	0	2	6	8	8,33%	3	3	3,13%	14	14,58%
85	C	14,65	157	0	3%	0	0	3	3	6	3,82%	2	2	1,27%	12	7,64%
86	C	13,96	169	0	1%	0	0	0	1	1	0,59%	1	0	0,59%	3	1,78%
87	C	13,76	208	0	0%	0	0	0	0	0	0,00%	0	0	0,00%	1	0,48%
88	C	13,78	114	0	0%	0	0	1	1	2	1,75%	0	0	0,00%	2	1,75%
89	C	13,77	153	0	1%	0	0	0	1	1	0,65%	0	0	0,00%	2	1,31%
90	C	13,66	134	0	1%	0	0	0	0	0	0,00%	0	0	0,00%	2	1,49%
91	C	13,53	102	0	6%	0	0	2	4	6	5,88%	1	1	0,98%	13	12,75%
92	C	13,46	129	0	0%	0	0	0	0	0	0,00%	2	2	1,55%	2	1,55%
93	C	14,00	151	0	1%	0	0	0	0	0	0,00%	0	0	0,00%	1	0,66%
94	C	13,99	114	0	1%	0	0	0	0	0	0,00%	0	0	0,00%	1	0,88%
95	C	13,71	175	0	1%	0	0	2	0	2	1,14%	1	1	0,57%	5	2,86%
96	C	14,06	124	0	0%	0	0	4	2	6	4,84%	0	0	0,00%	6	4,84%
97	C	14,17	114	0	0%	0	0	0	0	0	0,00%	1	1	0,88%	1	0,88%
98	D	13,35	138	5	3%	2	7	5	8	13	9,42%	2	2	1,45%	26	18,84%
99	D	14,43	94	0	0%	0	0	1	0	1	1,06%	0	0	0,00%	1	1,06%
100	D	14,52	85	2	5%	0	2	1	3	4	4,71%	1	1	1,18%	11	12,94%
101	D	13,74	114	1	2%	1	2	1	3	4	3,51%	1	1	0,88%	9	7,89%

Annexe IV :

Récapitulatif des corrélations à l'épreuve écrite suggérée

Variables	Nombre de mots	usage	ratio usage	percept	lecture	PHONET	ratio PHONET	morpho vb	ind/ident	LING	ratio LING	genre et nombre	ratio genre et nombre	Total erreur
âge														
nombre de mots	1,000													
usage	0,054	1,000												
ratio e/m usage	-0,312	0,869	1,000											
percept	0,038	0,487	0,476	1,000										
lecture	-0,147	0,128	0,175	0,287	1,000									
PHONET	-0,014	0,460	0,466	0,952	0,567	1,000								
ratio e/m PHONET	-0,269	0,426	0,610	0,818	0,553	0,881	1,000							
morpho vb	0,029	0,416	0,308	0,209	0,278	0,269	0,190	1,000						
ind/ident	0,032	0,547	0,416	0,518	0,285	0,537	0,424	0,433	1,000					
LING	0,031	0,579	0,439	0,456	0,332	0,498	0,385	0,807	0,880	1,000				
ratio e/m LING	-0,307	0,508	0,565	0,432	0,351	0,484	0,496	0,720	0,779	0,889	1,000			
genre et nombre	-0,004	0,194	0,078	0,052	-0,066	0,024	-0,022	0,043	0,165	0,128	0,095	1,000		
ratio e/m genre et nb	-0,200	-0,010	-0,017	-0,015	-0,040	-0,026	-0,027	-0,047	0,027	-0,009	0,044	0,856	1,000	
Total erreur	0,033	0,818	0,662	0,604	0,302	0,616	0,510	0,641	0,811	0,869	0,771	0,436	0,237	1,000
ratio e/m total erreur	-0,403	0,583	0,679	0,474	0,277	0,497	0,571	0,419	0,564	0,592	0,733	0,572	0,602	0,785

Annexe V :

Représentations graphiques relatives aux différents ratios

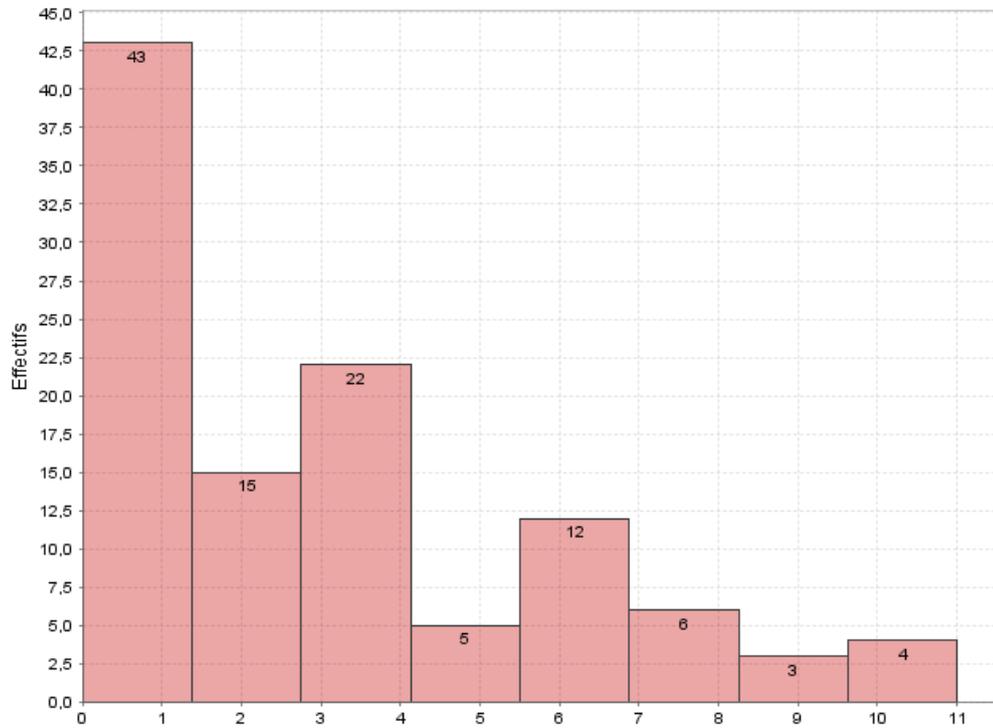


Figure 40 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'usage

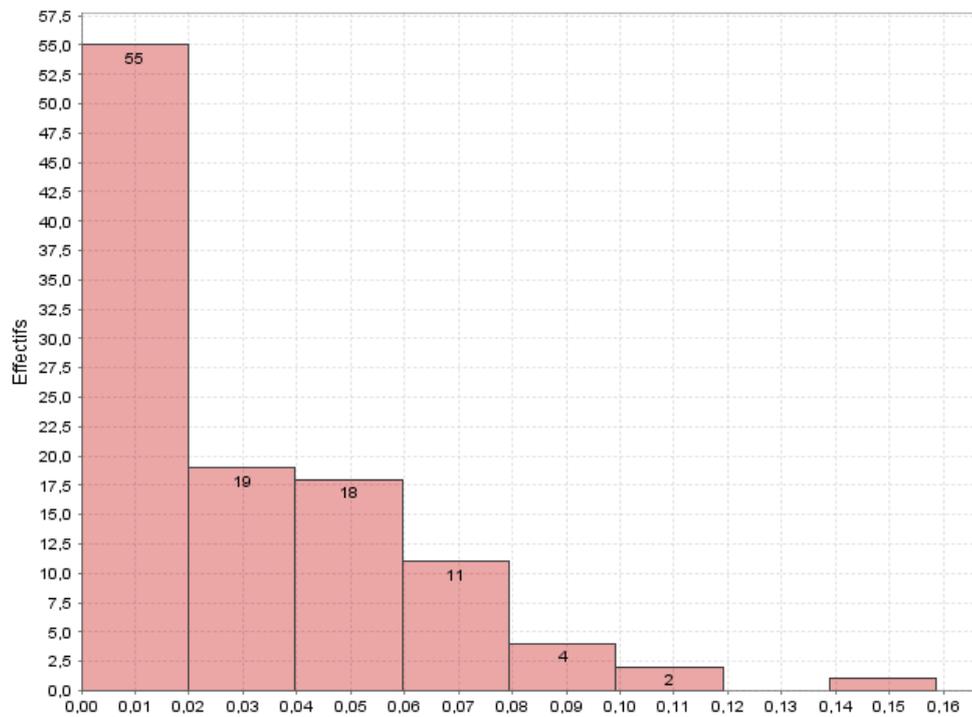


Figure 41 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'usage rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentage)

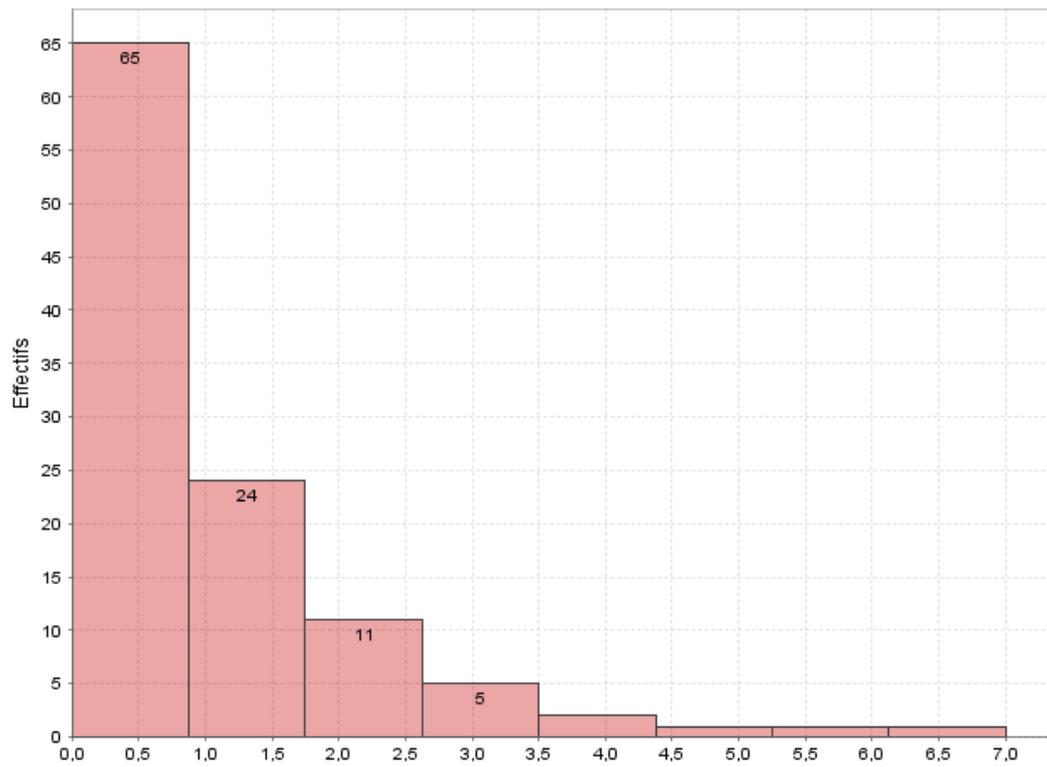


Figure 42 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs phonétiques

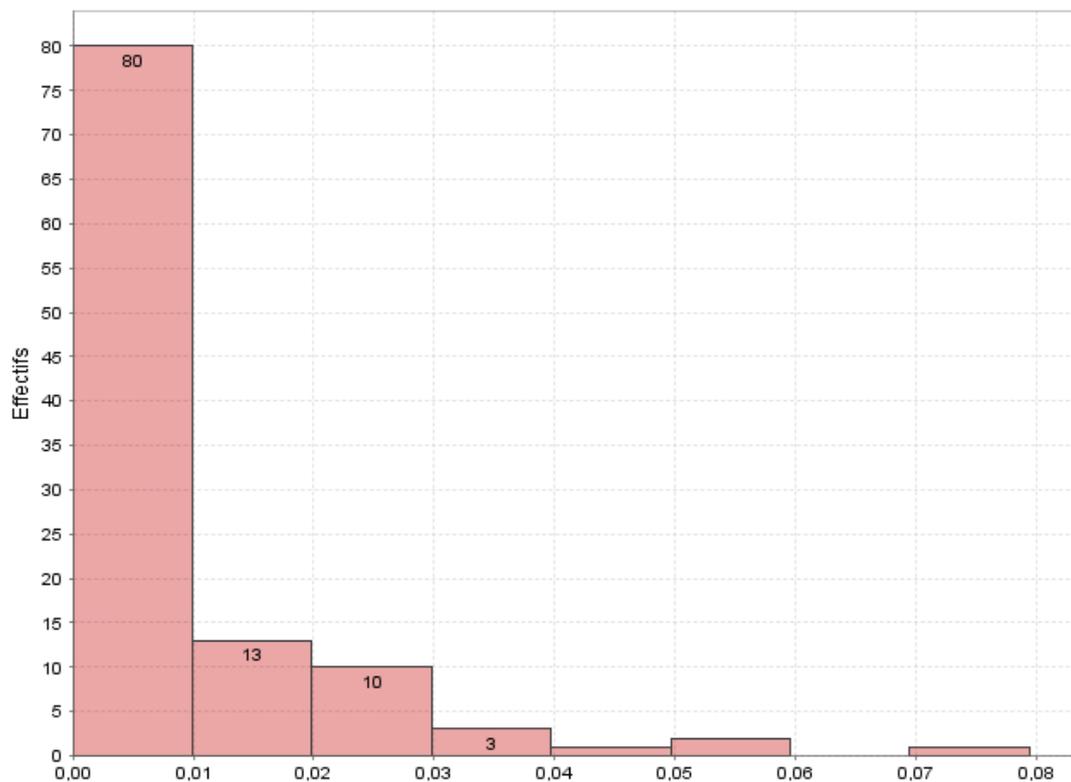


Figure 43 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs phonétiques rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentage)



Figure 44 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs linguistiques

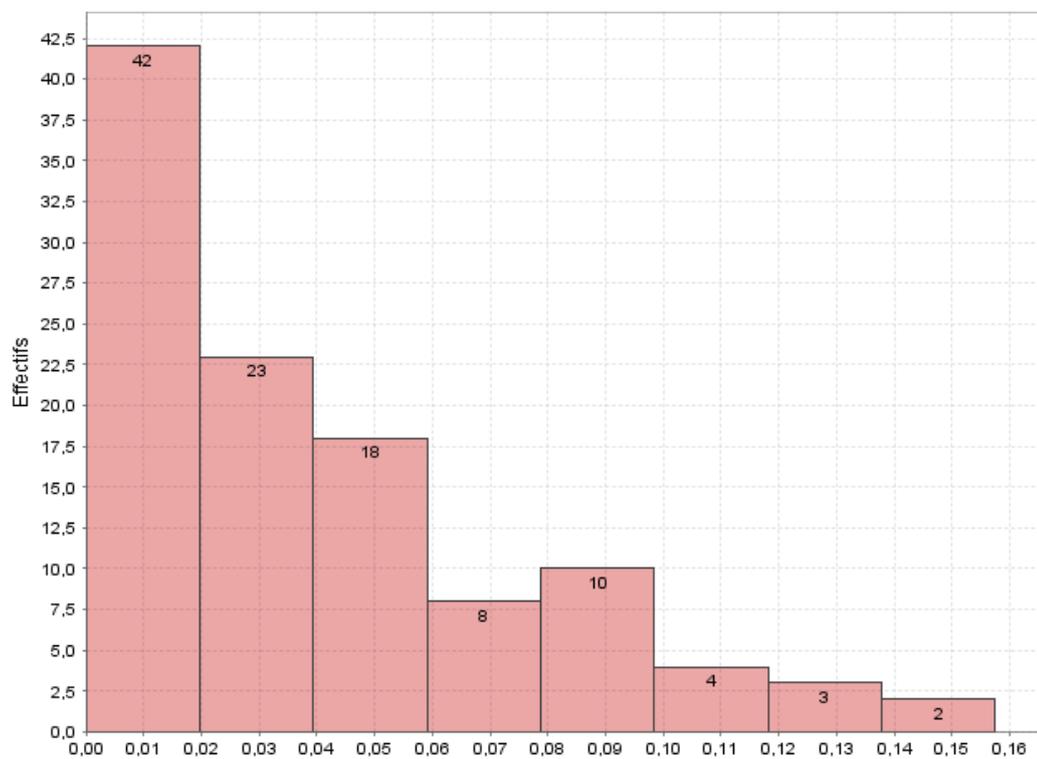


Figure 45 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs linguistiques rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentage)

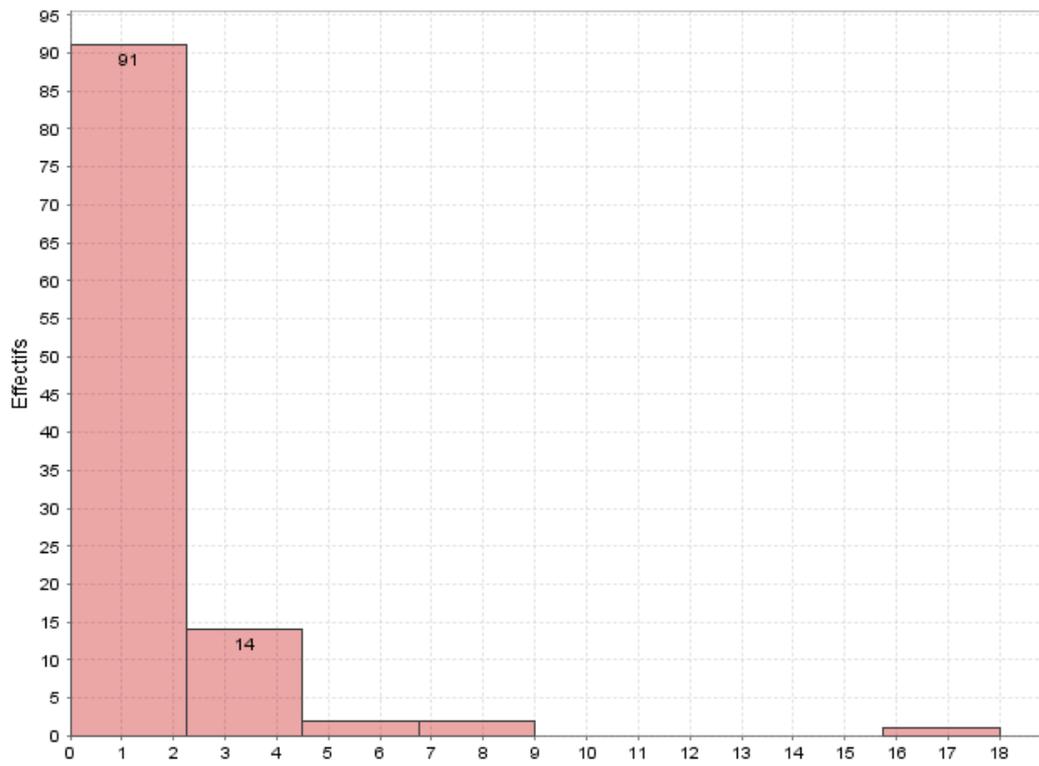


Figure 46 : répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs en genre et en nombre

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figures :

Figure 1	Modèle de lecture à deux voies	p. 24
Figure 2	L'évolution de la compétence en orthographe	p. 37
Figure 3	Répartition des collégiens par établissement	p. 53
Figure 4	Epreuve de langage écrit suggéré : « Le Café »	p. 57
Figure 5	Epreuve de langage écrit suggéré : « La Caisse »	p. 58
Figure 6	Répartition des élèves selon le nombre d'erreurs commises	p. 66
Figure 7	Répartition des erreurs selon leur type	p. 67
Figure 8	ACP des résultats à la dictée	p. 69
Figure 9	Représentation graphique du nombre d'erreurs d'usage	p. 71
Figure 10	Représentation graphique du nombre d'erreurs phonétiques	p. 72
Figure 11	Représentation graphique du nombre d'erreurs perceptives	p. 74
Figure 12	Représentation graphique du nombre d'erreurs de lecture	p. 74
Figure 13	Représentation graphique du nombre d'erreurs linguistiques	p. 75
Figure 14	Représentation graphique du nombre d'erreurs en morphologie verbale	p. 76
Figure 15	Représentation graphique du nombre d'erreurs d'identification et d'individualisation	p. 77
Figure 16	Représentation graphique du nombre d'erreurs en genre et en nombre	p. 78
Figure 17	Représentation graphique du nombre d'erreurs pour l'épreuve de langage écrit imposé	p. 79
Figure 18	Répartition des collégiens selon le nombre de mots produits	p. 80
Figure 19	Répartition des collégiens selon leur nombre de mots produits et d'erreurs	p. 81
Figure 20	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs	p. 82
Figure 21	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentages)	p. 82
Figure 22	Répartition des erreurs selon leur type	p. 83
Figure 23	ACP des résultats à l'épreuve d'écriture suggérée (plan 1 axe 1-axe 2)	p. 88
Figure 24	ACP des résultats à l'épreuve d'écriture suggérée (plan 2 axe 1-axe 3)	p. 89
Figure 25	ACP des résultats à l'épreuve d'écriture suggérée (plan 3 axe 1-axe 2)	p. 90
Figure 26	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'usage	p. 92
Figure 27	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs phonétiques	p. 93
Figure 28	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs perceptives	p. 94
Figure 29	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs de lecture	p. 95
Figure 30	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs linguistiques	p. 96
Figure 31	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs en morphologie verbale	p. 96
Figure 32	Répartition des collégiens selon leur nombre d'identification et d'individualisation	p. 97
Figure 33	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs en genre et en nombre	p. 98
Figures 34 et 35	Répartition des erreurs selon leur catégorie pour l'épreuve de langage écrit imposé et celle de langage écrit suggéré	p. 101

Figures 36 et 37	Répartition des erreurs relevées par Mme Girolami et répartition actuelle des erreurs à l'épreuve de langage écrit imposé	p. 104
Figures 38 et 39	Répartition des erreurs relevées par Mme Girolami et répartition actuelle des erreurs à l'épreuve de langage écrit suggéré	p. 106
Figure 40	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'usage	p. 158
Figure 41	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs d'usage rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentages)	p. 159
Figure 42	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs phonétiques	p. 160
Figure 43	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs phonétiques rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentages)	p. 161
Figure 44	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs linguistiques	p. 162
Figure 45	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs linguistiques rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentages)	p. 163
Figure 46	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs en genre et en nombre	p. 164
Figure 47	Répartition des collégiens selon leur nombre d'erreurs en genre et en nombre rapporté au nombre de mots produits (exprimé en pourcentages)	p. 165

Tableaux :

Tableau 1	Résumé des principales règles des rectifications de 1990	p. 14
Tableau 2	Conversion phonémographique	p. 17
Tableau 3	Les établissements de notre recherche	p. 54
Tableau 4	Répartition des erreurs au regard de leur écart-type	p. 66
Tableau 5	Répartition de l'ensemble des erreurs selon leur type	p. 67
Tableau 6	Récapitulatif des coefficients de corrélation entre variables	p. 69
Tableau 7	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs d'usage auprès de 110 élèves	p. 71
Tableau 8	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs phonétiques auprès de 110 élèves	p. 73
Tableau 9	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs linguistiques auprès de 110 élèves	p. 75
Tableau 10	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs en genre et en nombre auprès de 110 élèves	p. 78
Tableau 11	Récapitulatif des moyennes des principaux résultats en langage écrit imposé	p. 78
Tableau 12	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la production de mots par les 110 collégiens à l'épreuve de langage écrit suggéré	p. 80
Tableau 13	Répartition des erreurs au regard de leur moyenne et écart-type	p. 81
Tableau 14	Répartition des erreurs au regard de leur moyenne et écart-type	p. 83
Tableau 15	Répartition des ratios d'erreurs au regard de leur moyenne et écart-type	p. 83
Tableau 16	Analyse des erreurs des collégiens possiblement dysorthographiques	p. 84
Tableau 17	Répartition des erreurs au regard de leur écart-type	p. 85
Tableau 18	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs phonétiques auprès de 110 élèves	p. 94
Tableau 19	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des	p. 95

	erreurs phonétiques auprès de 110 élèves	
Tableau 20	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs linguistiques auprès de 110 élèves	p. 96
Tableau 21	Indices de position et indices de dispersion relatifs à la distribution des erreurs en genre et en nombre auprès de 110 élèves	p. 99
Tableau 22	Récapitulatif des principaux résultats en langage écrit suggéré	p. 99
Tableau 23	Comparaison par épreuves et par type d'erreurs au regard de leur moyenne et écart-type	p. 100
Tableau 24	Comparaison entre l'échantillon actuel et celui de Mme Girolami	p. 103
Tableau 25	Résumé des caractéristiques des erreurs entre notre échantillon et celui de Girolami	p. 106
Tableau 26	Langage écrit imposé : répartition selon le nombre d'erreurs relevées	p. 131
Tableau 27	Langage écrit suggéré : répartition selon le nombre d'erreurs relevées	p. 131
Tableau 28	Langage écrit suggéré : répartition selon le nombre d'erreurs relevées en fonction du nombre de mots produits	p. 132

Maëlys BIHAN-POUDEC

L'ORTHOGRAPHE AUJOURD'HUI : étude et comparaison du niveau actuel en orthographe auprès de collégiens en classe de quatrième.

140 pages, 57 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2015

RÉSUMÉ

Dans une société comme la nôtre, la maîtrise de l'orthographe est un problème souvent évoqué par les parents, les enseignants, les médias, etc. D'aucuns déplorent ou s'inquiètent d'une éventuelle baisse du niveau orthographique. Parallèlement, les orthophonistes sont confrontés à de nombreuses demandes de prises en charges de personnes souffrant de troubles du langage écrit. Nous avons donc tenté à travers ce mémoire de recherche d'apprécier le niveau orthographique actuel auprès d'adolescents scolarisés en classe de quatrième. Grâce à deux tests créés par Suzanne Borel Maisonnny et étalonnés à nouveau dans les années 1980 par Andrée Girolami Boulonier, nous avons pu comparer notre évaluation avec celle réalisée 35 ans auparavant. Effectivement, il appert que la baisse du niveau orthographique est notable. Cette dernière, détaillée, nous amène à nous interroger quant au diagnostic de dysorthographie en orthophonie.

In a society such as ours, mastering spelling is an issue often raised by parents, teachers, media, etc. Some find it deplorable or worry that there could possibly be a decrease in the level of spelling. Meanwhile, speech therapists are faced with many requests of care for people suffering from written language disorders. We have therefore attempted, through this research dissertation, to assess the current level of spelling of Year 9. Through two tests created by Suzanne Borel Maisonnny and recalibrated in the 1980s by Andrée Girolami Boulonier, we were able to compare our results with those of 35 years ago. It would indeed appear that a lower level in spelling is notable. This decrease has led us to wonder about the diagnosis of dysorthography in speech therapy.

MOTS-CLÉS

Adolescents, dysorthographie, écrit, évaluation, langage, orthophonie, tests

Assessment, dysorthography, language, speech therapist, teenagers, tests, written

DIRECTEUR DE MÉMOIRE

Christian Bellone