



HAL
open science

L'impact de l'utilisation du langage SMS sur l'orthographe

Aude Minne

► **To cite this version:**

Aude Minne. L'impact de l'utilisation du langage SMS sur l'orthographe. Médecine humaine et pathologie. 2014. dumas-01502964

HAL Id: dumas-01502964

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01502964>

Submitted on 6 Apr 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.

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Aude MINNE

Né le 13 décembre 1990 à L'Arbresle (69)

**L'IMPACT DE L'UTILISATION DU
LANGAGE SMS SUR L'ORTHOGRAPHE**

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

Co-directeur de Mémoire : **MAILLAN Geneviève,**
linguiste

Nice

2014

**Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole
d'orthophonie**

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Aude MINNE

Né le 13 décembre 1900 à L'Arbresle (69)

**L'IMPACT DE L'UTILISATION DU
LANGAGE SMS SUR L'ORTHOGRAPHE**

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

Co-directeur de Mémoire : **MAILLAN Geneviève**, linguiste

Membres du jury : **HENNEBOIS Claude**, professeur de phonologie

LONNE-CARRERE Marie-Ange, orthophoniste

Nice

2014



REMERCIEMENTS

Je tenais à remercier plusieurs personnes qui m'ont aidée et soutenue dans l'élaboration de ce mémoire...

Monsieur Christian BELLONE pour avoir accepté de diriger ce mémoire, pour m'avoir guidée et pour avoir répondu à mes questions lors de sa réalisation.

Madame Geneviève MAILLAN pour les conseils avisés qu'elle m'a adressés et pour les réponses qu'elle a apportées à mes interrogations.

Les onze enseignants en primaire qui ont eu la gentillesse de m'accueillir au sein de leur classe. Merci à eux pour s'être intéressés à mon travail et pour avoir accepté de m'accorder un peu de leur temps.

Tous les enfants qui ont accepté de participer à mon étude et qui se sont prêtés avec bonne volonté aux épreuves proposées.

Lucas, qui un soir de novembre m'a dit « Mais pourquoi tu ne fais pas un mémoire sur les SMS ? »

Enfin, ma famille et mes amis pour m'avoir soutenue et encouragée tout au long de la conception de ce mémoire.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS..... | 3 |
| SOMMAIRE..... | 4 |
| INTRODUCTION..... | 6 |
| DONNEES THEORIQUES..... | 8 |
| LANGAGE ECRIT ET ORTHOGRAPHE..... | 9 |
| I. LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE | 10 |
| 1. Une double articulation..... | 10 |
| 2. Le signe linguistique..... | 12 |
| 3. Compétence et performance | 13 |
| 4. La redondance des langues | 14 |
| II. LE SYSTEME ORTHOGRAPHIQUE PASSE ET ACTUEL..... | 15 |
| 1. Les origines de notre langue..... | 15 |
| 2. Les origines de notre orthographe | 16 |
| 3. Le système grapho-phonémique actuel du français..... | 17 |
| III. L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ECRIT | 19 |
| 1. La conceptualisation de l'écriture..... | 19 |
| 2. Les modèles de production écrite | 20 |
| 3. L'apprentissage de l'orthographe..... | 22 |
| IV. LA CRISE DE L'ORTHOGRAPHE | 25 |
| 1. Les études menées sur ce sujet..... | 25 |
| 2. Quelles sont les causes de cette crise ? | 26 |
| LES NOUVELLES TECHNOLOGIES..... | 28 |
| I. LA COMMUNICATION | 29 |
| 1. Définitions..... | 29 |
| 2. L'évolution de la communication à travers les temps | 31 |
| II. LES METHODES MODERNES DE COMMUNICATION ECRITE | 33 |
| 1. La communication sur Internet..... | 33 |
| 2. Le téléphone portable | 35 |
| III. LE LANGAGE SMS..... | 40 |
| 1. L'émergence d'un nouveau code écrit..... | 40 |
| 2. Les méthodes utilisées..... | 42 |
| 3. Comprendre le langage SMS : un vrai marathon pour les non-initiés..... | 51 |
| 4. Le langage SMS : une menace pour l'orthographe ?..... | 52 |
| DONNEES PRATIQUES..... | 54 |
| PRESENTATION DU PROTOCOLE..... | 55 |
| I. PROBLEMATIQUE | 56 |
| II. LE CHOIX DE LA POPULATION | 58 |
| 1. Quel profil ?..... | 58 |
| 2. Quel âge ?..... | 59 |
| 3. Combien ?..... | 60 |
| 4. Où ? | 60 |
| III. LES EPREUVES ET LEUR PASSATION..... | 61 |
| 1. Le questionnaire | 61 |
| 2. La dictée..... | 62 |
| 3. Le récit suggéré | 63 |
| PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS..... | 65 |
| I. ETAT DES LIEUX DE L'UTILISATION DU LANGAGE SMS GRACE A L'ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE | 66 |
| 1. La possession d'un téléphone portable..... | 66 |
| 2. L'envoi de SMS..... | 68 |
| 3. L'utilisation d'Internet..... | 70 |

| | |
|--|------------|
| II. COMPARAISON DES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE | 73 |
| 1. <i>La dictée</i> | 73 |
| 2. <i>L'orthographe sur le récit suggéré</i> | 86 |
| III. ANALYSE DETAILLÉE DE TROIS ERREURS ORTHOGRAPHIQUES | 93 |
| 1. <i>L'élosion des doubles consonnes</i> | 94 |
| 2. <i>L'élosion des consonnes finales muettes</i> | 96 |
| 3. <i>L'élosion des apostrophes</i> | 99 |
| IV. COMPARAISON DES PERFORMANCES POUR LES PARAMETRES DE LA PRODUCTION ECRITE CONCERNANT LE LEXIQUE..... | 103 |
| 1. <i>Le recueil des résultats</i> | 103 |
| 2. <i>L'analyse du nombre de mots produits</i> | 105 |
| 3. <i>L'analyse de la richesse lexicale</i> | 107 |
| 4. <i>L'analyse de la redondance</i> | 108 |
| DISCUSSION | 110 |
| I. RAPPEL DES OBJECTIFS ET DES PRINCIPAUX RESULTATS | 111 |
| II. MISE EN LIEN DE CES RESULTATS AVEC LA THEORIE | 112 |
| III. DU DANGER DES SMS | 114 |
| IV. LES LIMITES DE CETTE ETUDE | 116 |
| 1. <i>La population</i> | 116 |
| 2. <i>Le recueil des corpus</i> | 116 |
| CONCLUSION..... | 117 |
| BIBLIOGRAPHIE | 120 |
| ANNEXES..... | 124 |
| ANNEXE I : QUESTIONNAIRE SUR LES HABITUDES TELEPHONIQUES ET L'UTILISATION D'INTERNET | 125 |
| ANNEXE II : LA DICTEE (TIREE DE CHRONSDICTEES)..... | 126 |
| 1. <i>Le texte de la dictée</i> | 126 |
| 2. <i>Les étalonnages de la dictée</i> | 127 |
| 3. <i>Quelques exemples de dictées réalisées par les enfants de notre population</i> | 127 |
| ANNEXE III : LES EPREUVES DE LANGAGE ORAL ET ECRIT SUGGERE (A. GIROLAMI-BOULINIER) | 130 |
| 1. <i>La liste des 69 mots de structure de HENMON</i> | 130 |
| 2. <i>Les histoires en images « Café » et « Caisse » d'ADAMSON</i> | 131 |
| 3. <i>Quelques exemples de récits écrits réalisés par les enfants de notre population</i> | 131 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS..... | 134 |

INTRODUCTION

Depuis l'époque des signaux de fumée que s'envoyaient les peuples amérindiens ou l'époque du télégraphe, les moyens de communication ont beaucoup évolué. En effet, depuis la fin du XX^{ème} siècle, nous assistons à un accroissement exponentiel des nouvelles technologies de communication et d'information. Parmi elles, nous retrouvons essentiellement Internet et la téléphonie mobile.

Aujourd'hui, les jeunes sont les mieux équipés en ce qui concerne ces nouvelles technologies. En 2013, selon une étude réalisée par le CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie), 90% des 12-17 ans disposent d'un téléphone mobile personnel contre 89% pour la population totale. 55% des 12-17 ans possèdent un Smartphone contre 39% toutes tranches d'âges confondues. Pour ce qui concerne l'accès à Internet, les jeunes ne sont pas non plus en reste : 99% des 12-17 ans ont accès à un ordinateur à domicile et 98% peuvent accéder à Internet depuis leur ordinateur. Si on se réfère à la population totale des plus de douze ans, seuls 83% possèdent un ordinateur et 81% ont accès à Internet à domicile. Et les tablettes tactiles ne sont pas oubliées : 22% des 12-17 ans en possèdent une contre 17% pour toutes tranches d'âges confondues.

Avec ces nouvelles technologies, de nouveaux modes de communication sont apparus. Par l'avènement du téléphone mobile sont nés les SMS (*Short Message Service*) et les MMS (*Media Message Service*) : de courts messages écrits qui sont échangés d'un utilisateur de téléphone portable à un autre. L'expansion d'Internet a quant à elle engendré l'apparition du courrier électronique, plus couramment appelé *e-mail* ou même *mail*, que l'on peut aussi écrire *mél* à la française, qui est un message écrit que s'échangent électroniquement les internautes via un réseau informatique. Mais à l'heure actuelle, où la tendance est à l'immédiateté des échanges, se sont également développés les réseaux sociaux et les logiciels de messagerie instantanée qui permettent un échange écrit en temps réel entre deux internautes.

En raison des contraintes qu'imposent ces nouveaux moyens de communication, s'est développé un cyberlangage que nous appellerons « langage SMS » en référence aux fameux SMS que peuvent s'échanger les utilisateurs de téléphones mobiles. Ce langage essentiellement employé par les jeunes se caractérise par son écart par rapport au français écrit classique. En effet, abréviations en tous genres, analogies sonores et petits dessins que l'on appelle émoticônes remplacent les règles contraignantes de l'orthographe telles que les dicte l'Académie française.

À une époque où les enfants reçoivent une tablette tactile pour Noël et un téléphone portable pour leur anniversaire plutôt que des poupées ou des petites voitures, on peut légitimement se demander si ces nouveaux codes de communication ont un impact sur leur acquisition du langage écrit. C'est ainsi que nous avons cherché à comparer les performances en langage écrit chez des enfants friands de ces nouvelles technologies par rapport à des enfants qui les utilisent peu.

Pour ce faire, nous avons consacré la première partie de notre étude aux données théoriques concernant les thèmes principaux de notre sujet, à savoir l'acquisition de l'orthographe et le langage SMS. Après avoir décrit les principes de fonctionnement de la langue à travers les données linguistiques, nous aborderons les procédés d'acquisition de la langue écrite et de l'orthographe chez l'enfant. S'en suivra une présentation des nouvelles technologies de la communication et une description des procédés employés dans le langage SMS.

Dans la deuxième partie de notre étude, après avoir réalisé un état des lieux quant à l'utilisation actuelle des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, nous tenterons de répondre à notre hypothèse de départ, à savoir si l'utilisation massive du langage SMS peut avoir une influence sur l'acquisition du langage écrit. Après avoir détaillé notre démarche expérimentale, nous discuterons des résultats obtenus.

DONNEES THEORIQUES

Chapitre I
LANGAGE ECRIT ET
ORTHOGRAPHE

I. Le fonctionnement de la langue

1. Une double articulation

1.1. Unités de sens et unités sonores

Le langage est une faculté que se partagent tous les hommes. Et si les diverses langues dans le monde paraissent au premier abord très différentes les unes des autres, elles ont en réalité des caractéristiques communes. En effet, toutes les langues possèdent une double articulation : en unités de sens et en unités phoniques.

Selon MARTINET, les unités de sens correspondent à des unités qui ne pourraient être analysées en unités successives plus petites douées de sens. Il prend l'exemple du mot *tête* qui a un sens : la « tête », mais les unités qui le constituent, *tê-* et *-te*, ne possèdent pas de sens distincts. Ces unités de première articulation sont appelées les monèmes. MARTINET définit les monèmes comme : « une unité à deux faces, une face signifiée, son sens ou sa valeur, et une face signifiante qui la manifeste sous forme phonique »¹.

Chaque unité de sens possède également une forme vocale qui est analysable en une succession d'unités sonores, que l'on appelle unités phonique ou phonèmes. Ce sont les unités de deuxième articulation. Si l'on reprend le mot *tête* par exemple, les phonèmes nous permettent de le distinguer d'autres unités comme *bête* ou *terre*.

Si cette double articulation de la langue paraît claire et bien délimitée dans la théorie, de nombreuses embûches attendent pourtant les scripteurs débutants. En effet, il arrive qu'une même séquence phonique renvoie à plusieurs unités de sens. C'est ce que l'on appelle communément les homophones, tels que *vert*, *verre*, *vers* et *ver*.

Pour comprendre une suite phonique, il faut la découper en unité de sens. Mais là encore, la langue française nous réserve bien des pièges car il arrive que plusieurs découpages en unités de sens soient possibles pour une même suite phonique. C'est ainsi que la phrase « Esther perd ses verres » pourrait aussi être comprise comme « Esther persévère » !

¹ MARTINET. 1970 [16]

1.2. Axe paradigmatique et axe syntagmatique

La parole est souvent comparée à une chaîne sur laquelle chaque mot représenterait un maillon. Tous les mots doivent s'enchaîner pour acquérir un sens. Cette chaîne parlée est également appelée axe horizontal ou axe syntagmatique ou encore axe de la combinaison.

Mais si on découpe cet axe horizontal en mots, on s'aperçoit que chaque segment isolé de la chaîne correspond à un choix qui a été opéré par le locuteur parmi tous les choix possibles. Tout message est donc composé d'une suite de choix. Cet axe vertical est appelé axe paradigmatique ou encore axe des choix.

Marina YAGUELLO² propose un schéma qui illustre ces deux axes : l'axe vertical est un inventaire des choix possibles ; l'axe horizontal représente les contraintes combinatoires.

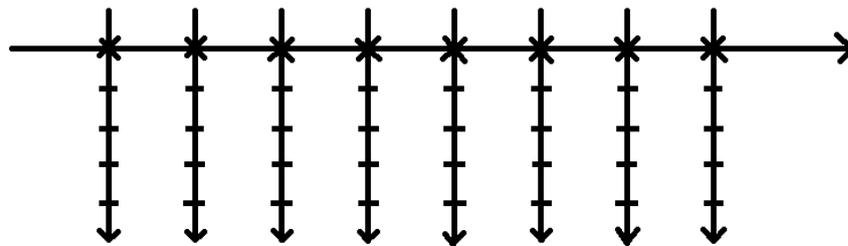


Figure 1 : Schéma de l'axe syntagmatique et de l'axe paradigmatique par Marina YAGUELLO

Construire des phrases est donc un véritable art puisqu'il faut user à la perfection de ces deux axes pour produire un énoncé cohérent et pourvu de sens. L'enfant qui commence à parler pourra ainsi faire deux types d'erreurs :

- une erreur sur l'axe syntagmatique qui consiste à échanger la place des différents signes dans la phrase. Cette erreur mène à une phrase dont le sens peut être deviné, mais qui est incorrecte sur le plan syntaxique ;
- une erreur sur l'axe paradigmatique qui consiste en un mauvais choix des signes pour composer l'énoncé. Cela donne lieu à des phrases conformes à la syntaxe du français, mais dépourvues de sens. C'est ainsi que le jeu du cadavre exquis, qui consiste à faire composer une phrase par plusieurs personnes sans qu'aucune d'entre elles ne puissent tenir compte des collaborations précédentes, repose sur la violation de l'axe paradigmatique.

² YAGUELLO. 1981 [20]

2. Le signe linguistique

2.1. Les deux faces du signe

On pourrait penser au premier abord que le signe linguistique est une entité à deux faces : un terme associé à une chose. Mais pour Ferdinand de SAUSSURE, cette conception est trop simpliste : « le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept à une image acoustique »³.

L'image acoustique ne représente pas uniquement une séquence sonore mais plutôt une « empreinte psychique » que ces sons nous laissent. L'image acoustique a une nature plutôt sensorielle que matérielle. C'est ainsi que l'on peut se réciter mentalement des vers sans les prononcer, uniquement en utilisant une image acoustique. Cette face est appelée face signifiante.

Le concept représente l'idée qui est véhiculée par l'image acoustique. Cette face est appelée face signifiée.

Le signe linguistique est donc une entité qui possède deux faces indissociables : le concept que l'on peut aussi appeler signifié et l'image acoustique qui porte également le nom de signifiant. Ces deux éléments sont intimement liés et s'appellent l'un l'autre.

Le signe permet de désigner la réalité qui nous entoure et d'y faire référence quand elle est absente lors d'une conversation. C'est ainsi que deux personnes peuvent parler d'une troisième sans que celle-ci soit présente. Le signe est donc indépendant de son référent.

La relation entre le signifiant et le signifié est ténue et fragile : il suffit de faire une erreur sur l'une des deux faces pour que l'équilibre soit rompu. Il est fréquent que l'apprenti scripteur fasse des confusions sonores qui conduisent au remplacement d'un graphème par un autre : par exemple *poisson* pourra devenir *boisson*. Dans ce cas, la face signifiante a été modifiée et son lien avec la face signifiée est brisé. Le signe n'est plus reconnaissable.

2.2. L'arbitraire du signe

Le lien qui unit le signifiant au signifié est arbitraire. Ainsi, l'idée de « sœur » (signifié) n'entretient aucun rapport avec la suite de sons [sœr] (signifiant). La diversité des langues dans le monde est le parfait témoignage de l'arbitraire du signe.

³ SAUSSURE. 1967. p98 [17]

Toutefois, ce n'est pas parce que le signe est arbitraire que le signifiant dépend du libre choix de l'émetteur. Il est fixé par une communauté linguistique et repose sur un accord collectif.

Toutefois, on pourra remarquer dans la langue française une certaine cohérence interne qui s'exprime par des séries analogiques, comme par exemple les arbres fruitiers qui finissent quasiment tous de la même façon (pommier, cerisier, citronnier...), ou par des séries associatives que sont les familles de mots (pomme, pommier, pommeraie...). Cela ne remet pas en cause l'arbitraire du signe car ces analogies s'expliquent par la structure de la langue française qui permet la création de nouveaux mots motivée à partir de mots préexistants.

3. Compétence et performance

Avec tous les mots d'une langue, qui sont en nombre fini, il est possible de créer un nombre infini d'énoncés par choix et combinaison de ces mots. En effet, la longueur des énoncés que l'on peut créer est infinie puisqu'on peut toujours rajouter un nouveau complément ou une nouvelle proposition. Cette capacité à rallonger indéfiniment les phrases s'appelle la règle de récursivité. Les seules limites sont les capacités de mémoire de l'émetteur et les capacités de décodage d'un énoncé complexe par le récepteur. D'où le décalage qui existe entre le potentiel du langage et les productions des locuteurs.

Face à ce constat, CHOMSKY a défini la compétence linguistique qui se traduit par la capacité qu'un locuteur possède à générer un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini d'unités. En contrepartie, quand ce locuteur devient récepteur, il a la capacité à comprendre un nombre infini de phrases, qu'il n'avait jamais entendues ou jamais prononcées auparavant.

Il définit également la performance qui est l'actualisation de la compétence par un sujet donné. En résumé, la compétence est un aperçu virtuel du nombre infini des énoncés alors que la performance est la réalisation effective d'énoncés qu'un sujet peut produire. La performance dépend donc du locuteur.

Chez l'enfant qui apprend à parler, la compétence est souvent en avance sur la performance : en effet, il est capable de comprendre bien plus d'énoncés qu'il ne peut en produire. Chez l'enfant et même chez l'adulte, on peut relever deux types d'erreurs :

- des erreurs de performance qui peuvent être liées à de simples lapsus immédiatement corrigibles. C'est ainsi qu'on pourra dire d'une personne qui prononce accidentellement un mot à la place d'un autre que sa langue a fourché. Certaines erreurs de performance peuvent aussi être liées à des tournures syntaxiques complexes. L'enfant qui apprend à parler pourra ainsi dire *J'ai tombé* au lieu de *Je suis tombé*. Ces erreurs, si elles persistent dans le temps, peuvent être révélatrices d'un réel trouble chez l'enfant ;
- de réelles déficiences de la compétence dont les causes sont le plus souvent culturelles ou sociales. Ces troubles se manifestent généralement par une pauvreté du lexique.

4. La redondance des langues

Toutes les langues comportent des redondances, c'est-à-dire un excès de moyens pour transmettre une information. C'est ainsi que dans une langue, plusieurs mots vont être employés pour apporter une seule et même information.

Prenons quelques exemples dans la langue française. Il y a d'abord le cas des pronoms personnels sujets qui sont redondants avec la désinence du verbe. En effet, la désinence nous permet à elle seule de connaître la personne et le pronom devient alors superflu. C'est ainsi que dans les télégrammes, il est parfaitement possible de se faire comprendre en écrivant simplement « *arrivons demain* » au lieu de « *nous arrivons demain* ». De la même manière, l'accord en genre et en nombre qu'impose la langue française est redondant. Dans « *la petite fille* », le féminin nous est indiqué trois fois, une fois dans chacun des mots !

La langue écrite est toujours plus redondante que la langue orale. C'est ainsi que s'expliquent bien des fautes d'orthographe : de nombreux éléments redondants que l'on ne prononce pas à l'oral apparaissent à l'écrit. C'est le cas du fameux /s/ qu'il faut rajouter aux noms et adjectifs lorsqu'ils sont au pluriel.

Mais à part compliquer la vie des scripteurs en herbe, la redondance de la langue a une véritable fonction : celle de faciliter la communication, notamment lorsque les conditions de transmission ne sont pas optimales (interlocuteurs éloignés l'un de l'autre, environnement bruyant...). La redondance permet de parer à tous les malentendus et toutes les formes d'ambiguïté qui pourraient naître de mauvaises conditions de transmission.

II. Le système orthographique passé et actuel

Que ce soient les enfants, les étrangers qui apprennent le français ou même n'importe quel français choisi au hasard, tout le monde s'accorde à dire que l'orthographe française est des plus complexes. Les temps de conjugaison sont très nombreux, il y a autant d'exceptions que de règles... apprendre l'orthographe est un véritable marathon !

En effet, toutes les écritures possèdent un certain nombre de règles et de conventions qui en contrôlent l'usage. Certaines écritures alphabétiques, comme le turc, sont si claires qu'il y a une correspondance exacte entre phonèmes et graphèmes. Mais de nombreuses autres écritures, comme le français, sont des écritures de compromis car elles tiennent compte aussi bien du son que du sens, c'est-à-dire de la prononciation que de l'étymologie.

Pour mieux comprendre l'état actuel de notre orthographe, nous avons besoin de comprendre comment elle s'est formée au cours du temps.

1. Les origines de notre langue

L'histoire de la langue française commence à partir de l'invasion romaine de la Gaule. La langue gauloise disparaît peu à peu au profit du latin, importé par les soldats puis les commerçants romains. Le latin s'impose alors comme la langue parlée par le plus grand nombre et devient la langue officielle.

Les générations qui se sont succédé après l'avènement du latin ont transformé peu à peu sa prononciation, son vocabulaire et sa grammaire, quelquefois profondément et même totalement. Ces transformations ont toujours suivi une progression graduelle et régulière, suivant des évolutions propres et parfois des influences extérieures. Le latin parlé par le peuple dans Paris et les contrées avoisinantes a pris le nom de bas-latin. À l'époque, le latin et le bas-latin étaient considérés comme une seule et même langue. On disait simplement que le peuple parlait un latin « à la française ».

Ce n'est qu'au IX^{ème} siècle que la volonté de séparer les deux langues est apparue : le latin se divise donc en deux langues bien distinctes : le latin classique, parlé par les érudits et la haute société, et le latin populaire, aussi dit « latin rustique », parlé par le peuple.

Le latin populaire va poursuivre son évolution au fil des générations jusqu'à donner le roman, puis l'ancien français et enfin le français actuel. Le roman est au départ uniquement une langue parlée. Tous ceux qui savaient lire et écrire utilisaient le latin classique pour ce faire.

Mais alors que les générations passent, le peuple a de plus en plus de mal à comprendre le latin. Chez les intellectuels, l'usage des deux langues se pratique. Et à partir du VI ou VII^{ème} siècle, le roman devient la langue officielle. Il devient donc nécessaire d'écrire cette langue.

2. Les origines de notre orthographe

L'écriture du roman va adopter l'alphabet latin. Or, si l'orthographe latine était satisfaisante puisqu'à chaque phonème correspondait, la plupart du temps, un graphème, ce n'est pas le cas de l'orthographe romane car l'alphabet n'est pas adapté à cette langue. En effet, les signes de l'alphabet latin ne permettent pas de transcrire tous les sons du français parlé. Dès le départ, l'écriture n'a donc pas été le reflet exact de la langue parlée.

Le français parlé évolue très rapidement et est très variable d'une région à l'autre. Les graphies tentent d'enregistrer ces changements intervenus dans la prononciation mais ce phénomène sera limité en raison d'un souci étymologique qui deviendra de plus en plus vif.

Vers le XI^{ème} ou XII^{ème} siècle, selon la thèse de Charles BEAULIEUX, les chansons de gestes vont unifier l'orthographe. En effet, les jongleurs se déplacent alors de régions en régions et auraient cherché à donner une langue commune aux chansons de geste. L'orthographe choisie n'était alors ni purement phonétique ni purement étymologique, mais un mélange équilibré des deux tendances.

Du XIII^{ème} au XV^{ème} siècle, les écrits publics se multiplient et surpassent en nombre les chansons de gestes. Ce seront donc eux qui dicteront la règle orthographique à partir de cette période. Les scribes étaient bilingues pour la plupart et utilisaient aussi bien le latin que le français dans les textes publics. C'est ainsi que l'orthographe du français va devenir « étymologique » en se rapprochant de celle du latin. L'écart entre le français écrit et le français parlé grandit donc. Mais ce n'est pas pour autant qu'elle est stable : un même mot pourra être écrit de différentes manières par un même scribe.

À partir du XV^{ème} siècle et de la naissance de l'imprimerie, l'orthographe va devenir plus stable et se rapprocher de son état actuel. Les imprimeurs les plus influents, comme Geoffroy TORY, prônent une orthographe française la plus proche possible du latin. En 1539 et 1540, Robert ESTIENNE publie le premier dictionnaire « francois-latin » et accentue la généralisation et la fixation d'une orthographe fortement latinisée.

Depuis cette époque, quelques dictionnaires réformateurs comme celui de Richelet ou celui de l'Académie française ont simplifié l'écriture de certains mots dont l'orthographe différait trop de la prononciation, mais l'orthographe évolue plus lentement.

Si par le passé, c'était la prononciation qui influençait l'orthographe, de nos jours, la tendance inverse est en train de se produire : beaucoup de consonnes et de groupes de consonnes qui n'avaient jamais été prononcées auparavant le deviennent aujourd'hui, sous l'influence de l'orthographe. C'est le cas par exemple de *prompt*, d'*exact* ou encore de *dompter*.

Aujourd'hui encore se pose la question d'une réforme dans le sens d'une orthographe phonétique. Mais cela poserait le problème du choix d'une norme de prononciation qui profiterait forcément aux groupes dominants et c'est là le principal obstacle d'une telle réforme. D'autre part, de nombreux cas d'homophonie sont résolus par des transcriptions aberrantes peut-être au vu de la prononciation, mais qui ont le mérite de permettre de les différencier. Comme le fait remarquer Marina YAGUELLO⁴, nous sommes souvent amenés à épeler un mot pour nous faire comprendre. Une orthographe phonétique aurait aussi l'inconvénient de faire disparaître les ressemblances entre les mots d'une même famille. On pourrait donc se demander si une réforme serait si profitable que cela.

3. Le système grapho-phonémique actuel du français

Toutes les langues sont d'abord nées sous forme orale. Puis en réponse à la nécessité de perpétuer une culture et des connaissances, la plupart des langues ont eu besoin d'être écrites. Il a donc fallu traduire les phonèmes qui composent la chaîne parlée en graphèmes. D'après le Dictionnaire d'Orthophonie, le graphème se définit dans les langues alphabétiques comme « [...] tout signe écrit correspondant à un phonème de la langue orale »⁵.

L'orthographe française a commencé à se fixer avec l'arrivée de l'imprimerie. Mais la prononciation de la langue n'a pas cessé d'évoluer jusqu'à aujourd'hui. Or la forme écrite n'a pas pu rendre compte de tous les changements survenus à l'oral. Il en résulte que la représentation graphique de la chaîne parlée est le plus souvent inadéquate et trompeuse pour tous ses utilisateurs. Les langues qui possèdent une longue tradition écrite sont celles qui présentent le plus grand décalage entre le son et sa transcription. C'est ainsi que le mot *oiseau* par exemple ne contient aucun des sons [o i s ə a y] !

La langue française comprend seize phonèmes vocaliques (à ne pas confondre avec les voyelles de l'alphabet qui sont au nombre de six). Ce sont : i e ε a a o u y ø œ ə ē ā ã et œ̃. Les phonèmes consonantiques sont vingt-un (à différencier des vingt consonnes de l'alphabet) : p t k b d g f s ʃ v z ʒ l r m n ɲ w ɥ j. Ainsi, le système phonologique actuel du français comptabilise trente-sept phonèmes.

Dans le système orthographique actuel, un même son peut être traduit par plusieurs graphèmes différents. On retrouve ainsi le son [s] sous des apparences très variées dans les mots *son*, *passion*, *ration*, *grâce*, *maçon*, *science* et *soixante*. Et au contraire, une même lettre peut transcrire plusieurs sons différents. C'est ainsi que « x » peut se prononcer [ks] dans *axe*, [s] dans *six*, [z] dans *sixième* ou encore [gz] dans *exact*⁶.

⁴ YAGUELLO. 1981 [20]

⁵ BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLÉ, MASY. 2004 [6]

⁶ BURNEY. 1955 [7]

Les graphèmes peuvent avoir des valeurs différentes⁷ :

- la valeur de base qui fait correspondre un phonème à une lettre. Dans la langue française, seuls les graphèmes les plus récents comme « j » et « v » connaissent cette valeur unique ;
- la valeur de position qui correspond au changement de la valeur d'un phonème en fonction de la place qu'il occupe dans le mot. C'est par exemple le cas des phonèmes /s/, /k/ et /g/ ;
- la valeur auxiliaire lorsqu'une graphie n'est pas prononcée mais fixe la prononciation d'un autre graphème. C'est par exemple l'utilisation de « e » et « u » pour différencier les valeurs des graphèmes « c » et « g » ;
- les digrammes qui sont des combinaisons stables de lettres formant un graphème, comme *on, ou, au, ch...*
- la valeur zéro lorsqu'une lettre n'a aucune image phonémique dans la chaîne orale : ce sont les lettres muettes qu'on peut retrouver dans *grand, petit, long...*

L'orthographe du français se caractérise aussi par ses accents, placés uniquement sur les voyelles, qui ont chacun des rôles différents :

- les accents graves et aigus servent à préciser le son d'un graphème lorsqu'ils se retrouvent sur le « e ». Mais on peut aussi trouver des accents graves sur d'autres voyelles, notamment le « a » et le « u » et ils servent alors à différencier les homophones, comme par exemple *la* et *là* ou bien *ou* et *où* ;
- les accents circonflexes qui ont pour rôle de marquer l'étymologie (la présence d'une consonne, souvent un « s », qui a été enlevée au profit de l'accent) et d'indiquer l'allongement de la voyelle.

En résumé, nous nous retrouvons à l'heure actuelle avec un alphabet qui comporte vingt-six lettres et une langue qui possède trente-six phonèmes. Et pour écrire ces trente-six phonèmes, nous disposons de plus de cent graphèmes ! Selon une étude de ZIEGLER, JACOBS & STONE, en 1996, un mot monosyllabique français a en moyenne 3,67 possibilités d'écriture ! Que personne ne s'étonne donc si l'apprenti scripteur a bien des soucis pour apprendre à écrire la langue française ! Ecrire nécessite donc de connaître des conventions dont certaines sont irrégulières et complexes.

⁷ BELLONE. 2003 [4]

III. L'apprentissage du langage écrit

1. La conceptualisation de l'écriture

Avant de savoir lire et écrire, les enfants ont une certaine familiarité avec l'écrit. C'est ainsi que l'apprentissage du langage écrit commence par ce que l'on appelle une *conceptualisation de l'écriture*. Plusieurs auteurs ont tenté d'analyser la conceptualisation de l'écriture et d'en lister les principales étapes.

Selon FERREIRO⁸, les enfants traversent trois étapes pour arriver à une conceptualisation de l'écriture.

- la première étape débute vers trois ans : l'enfant fait la différence entre le dessin et l'écriture ;
- la seconde étape commence vers quatre ou cinq ans : l'enfant comprend que l'écrit est une chaîne de lettres, lettres qui forment des mots. Interviennent ici deux conditions :
 - o la condition dite de quantité minimale : pour un enfant à ce stade, il faut au moins trois lettres pour faire un mot ;
 - o la condition de variation interne des formes : les lettres doivent être différentes pour pouvoir former un mot selon ces enfants ;
- la troisième étape aboutira à la phonétisation de l'écriture en passant d'abord par une décomposition syllabique.

BESSE⁹ a prolongé les travaux de FERREIRO et a enrichi les trois étapes en sept paliers de conceptualisation de l'écriture. Ce modèle couvre la période qui va de trois à sept ans :

- l'écriture se différencie du dessin ;
- l'écriture est proportionnelle à la taille du référent (par exemple, un enfant écrira avec plus de lettres un *éléphant* qu'une *fourmi* car l'éléphant est plus gros) ;
- l'écriture est proportionnelle à la chaîne sonore : l'enfant tente d'adapter la durée d'émission orale à la longueur de l'émission écrite ;
- l'écriture sert à coder la succession des sons de la chaîne orale ;
- l'écriture fait intervenir, en plus de la conversion phonographique, des processus logogrammiques et morphogrammiques ;
- l'enfant prend conscience que l'écriture est une forme de communication et qu'elle possède des conditions d'énonciation.

⁸ DE WECK, MARRO. 2010 [19]

⁹ DE WECK, MARRO. 2010 [19]

Le linguiste DUCARD¹⁰ a lui aussi proposé un modèle de conceptualisation de l'écriture qui couvre la période de la maternelle au CM2 :

- l'écriture est une représentation graphique du langage ;
- la chaîne graphique est constituée d'unités lexicales ;
- il y a une correspondance linéaire entre la chaîne graphique et la chaîne orale ;
- il y a une correspondance linéaire entre les segments graphiques et les segments phoniques ;
- l'enfant prend conscience de l'homophonie phonémique (un phonème peut correspondre à plusieurs graphies, comme le phonème /s/ qui peut s'écrire « s », « ss », « c », « ç », « sc »...) ;
- l'enfant prend en compte les graphèmes non phonogrammiques (lettres muettes) ;
- l'enfant distingue les homophones lexicaux (*vert/ver*) ;
- l'enfant prend en compte les accords du nom et du verbe ;
- l'enfant prend en compte les dérivations (familles de mots comme *tard, tardif, s'attarder...*) ;
- l'enfant distingue les homophonies grammaticales (*on/ont...*).

2. Les modèles de production écrite

2.1. Les modèles à deux voies

La psychologie cognitive et la neuropsychologie ont décrit deux voies principales permettant l'écriture des mots :

- la voie d'assemblage qui consiste en un découpage phonémique de la chaîne orale puis un codage grâce à une conversion des phonèmes en graphèmes ;
- la voie d'adressage qui consiste en un accès direct au lexique orthographique pour écrire les mots.

Chez le scripteur expert, c'est la voie d'adressage qui est la plus utilisée. La première voie n'est alors utilisée que pour l'écriture de mots inconnus.

Pour l'écriture d'un mot connu, c'est la voie d'adressage, aussi appelée voie lexicale qui est activée. Lors de la perception du stimulus auditif (le mot dicté), s'opère une analyse des propriétés phonétiques et acoustiques du mot. Le lexique phonologique récupère les informations phonologiques et les stocke dans la mémoire à long terme. Le système sémantique permet ensuite de retrouver la signification du mot et de récupérer la représentation orthographique dans le lexique orthographique de sortie. La représentation

¹⁰ DE WECK, MARRO. 2010 [19]

orthographe du mot est stockée dans le tampon orthographique. Enfin, les processus moteurs planifient et exécutent l'écriture du mot.

Pour l'écriture des mots inconnus, c'est la voie d'assemblage ou voie phonologique qui est activée. L'orthographe ainsi produite sera phonologiquement plausible mais pas forcément exacte sur le plan orthographique. Le stimulus sonore subit une analyse acoustique et phonétique. Puis la chaîne sonore est segmentée en unités plus petites, les phonèmes : c'est la conversion phonologique ou phonétique. Le résultat est stocké dans le tampon phonologique. Puis s'opère une conversion de chaque phonème en graphème correspondant, selon les probabilités d'association phonie-graphie les plus élevées. Les graphèmes sont ensuite assemblés et sont stockés dans le tampon orthographique. Les processus moteurs prennent ensuite le relais pour produire le mot écrit.

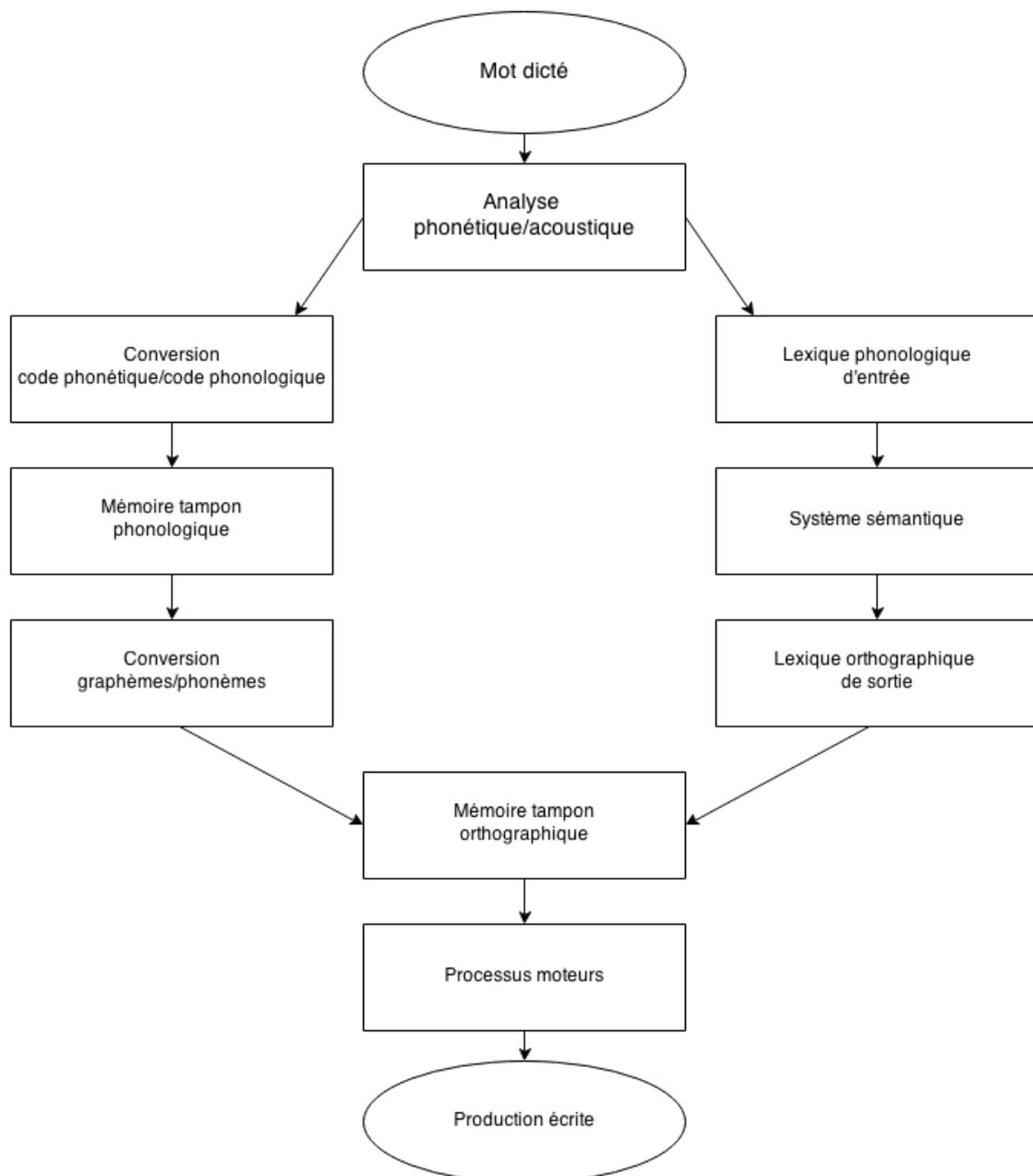


Figure 2 : Modèle d'écriture à double voie

2.2. Le modèle de U. FRITH

FRITH¹¹ propose trois étapes dans l'acquisition de ces deux voies d'écriture chez l'enfant qui apprend à écrire :

- le stade logographique où l'enfant possède un petit stock de mots qu'il connaît bien et qu'il peut écrire ;
- le stade alphabétique qui se caractérise par une utilisation prédominante de la voie d'assemblage ;
- le stade orthographique qui se caractérise par un emploi prédominant de la voie d'adressage.

Des recherches ultérieures ont toutefois montré que la progression de ces trois stades n'était pas aussi stricte que FRITH l'avancéait.

3. L'apprentissage de l'orthographe

3.1. Les principes d'apprentissage de l'orthographe

Pour JAFFRE et BESSONNAT, l'apprentissage du langage écrit suppose la coexistence de trois principes :

- le principe logogrammique : un mot écrit est immédiatement identifié grâce à sa graphie. C'est ce qui nous permet notamment de différencier les homophones *vers, verre, vert, ver...* ;
- le principe phonogrammique : chaque graphème d'un mot écrit correspond à un phonème à l'oral. C'est la correspondance grapho-phonémique ;
- le principe morphogrammique : certains graphèmes apportent des renseignements d'ordre grammatical (*les enfants jouent*).

La production écrite comprend deux dimensions : l'orthographe, qui nécessite un apprentissage formel, et la production textuelle, qui s'appuie sur la production orale. Autant la première dimension est très connue et très bien documentée. Autant la seconde est bien plus rarement évoquée. Nous nous contenterons toutefois d'aborder l'orthographe.

¹¹ DE WECK, MARRO. 2010 [19]

L'orthographe peut se diviser en deux domaines :

- l'orthographe lexicale qui correspond à l'écriture des mots eux-mêmes, sans prendre en compte leur emploi dans une phrase
- l'orthographe grammaticale qui correspond aux phénomènes d'accord en genre, en nombre et en personne des différents mots de la phrase

3.2. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale ne concerne que l'écriture des mots isolés, tels qu'ils apparaissent dans le dictionnaire. Cette orthographe concerne l'axe paradigmatique

L'acquisition de l'orthographe lexicale est délicate dans le sens où le sujet ne peut pas s'appuyer sur l'acquisition de règles ou le repérage de régularités. Elle suppose l'acquisition d'un lexique orthographique, c'est-à-dire une représentation mentale de l'orthographe des mots, une mémorisation de chacun des graphèmes. L'acquisition de ce lexique orthographique est possible par la voie d'adressage.

Dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale intervient la morphologie. Selon le *Dictionnaire d'Orthophonie*¹², la morphologie lexicale se définit comme une « *partie de la linguistique qui étudie la forme des mots* ».

Une partie des mots du français sont « construits » à partir de différents éléments et peuvent donc être décomposés. Nous retiendrons deux principaux modes de construction des mots¹³.

Le premier mode de formation de mot est la dérivation qui consiste à ajouter à une base des affixes dérivationnels. La base est constituée d'au moins un radical et éventuellement des affixes. Ces affixes dérivationnels peuvent être :

- des préfixes qui se placent à gauche de la base : au radical *utile* peut s'adjoindre le préfixe privatif *in-* et produire *inutile* ;
- des suffixes qui sont à droite de la base : à la base *inutile* (formée d'un radical et d'un affixe) peut s'accoler le suffixe *-ment* pour donner *inutilement*.

Il est également possible de parler de préfixation et de suffixation pour décrire ces deux types de dérivation.

¹² BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLÉ, MASY. 2004 [6]

¹³ ZEMMOUR. 2004 [21]

Le second mode de construction de mots est la composition qui résulte de l'union de deux entités lexicales elles-mêmes autonomes. À l'écrit, cette composition peut se manifester par :

- une soudure comme dans *passport* ou *pourboire* ;
- un trait d'union comme dans *remonte-pente* ou *passe-partout* ;
- ou un blanc graphique comme dans *pomme de terre* ou *chemin de fer*.

L'acquisition de l'orthographe lexicale est donc aidée par des règles de morphologie. Ce rôle de la morphologie a été mis en évidence par plusieurs études, notamment celle de PACTON qui date de 2005 et au cours de laquelle, il demandait à des enfants d'écrire des mots qu'ils ne connaissaient pas ou qui n'existaient pas. Les enfants ont alors utilisé des régularités orthographiques (par exemple, on utilise plus souvent la graphie /s/ que /z/ pour transcrire le son [z]) et des principes de morphologie pour écrire ces mots. C'est ainsi que ces enfants étaient capables d'écrire correctement des mots qu'ils n'avaient jamais rencontrés.

3.3. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale correspond aux phénomènes d'accord en genre, en nombre et en personne qui touchent les noms, des adjectifs, les verbes et certains pronoms. Ces phénomènes s'inscrivent sur l'axe syntagmatique.

En français, les marques d'accord sont redondantes à l'écrit et donnent lieu à de véritables « chaînes morphologiques d'accord » (JAFFRE et BESSONNAT, 1993). Alors qu'à l'oral, la marque du pluriel ne se manifeste que sur le déterminant, le verbe et le pronom, à l'écrit, tous les mots vont être modifiés. C'est par exemple le cas pour la phrase *Les petits enfants jouent*. Ainsi, le marquage des accords à l'écrit ne va pas pouvoir se reposer sur l'oral dans la plupart des cas.

Ce marquage des accords suppose donc des connaissances métalinguistiques assez variées sur :

- la catégorie grammaticale des mots ainsi que leurs fonctions ;
- les oppositions entre singulier/pluriel et masculin/féminin ;
- le choix parmi les différentes marques d'accord possibles (*s*, *x* ou *z* à la fin d'un nom par exemple).

IV. La crise de l'orthographe

À l'heure actuelle, de nombreuses personnes – enseignants et parents tout particulièrement – s'accordent à dire que les élèves font de plus en plus de fautes d'orthographe. Cette conviction s'est rapidement répandue et on parle aujourd'hui d'une « *crise de l'orthographe* ». Intéressons-nous d'abord aux différentes études qui ont été menées sur ce sujet. Nous aborderons ensuite les causes qui pourraient expliquer cette crise.

1. Les études menées sur ce sujet

Si certains sont persuadés de l'existence de cette crise, d'autres n'en sont pas convaincus. Ainsi, KLINKENBERG pense que la crise de l'orthographe est plus dans les consciences que dans les faits orthographiques eux-mêmes. Plusieurs études menées sur ce sujet confirment d'ailleurs que nos enfants ne font pas plus de fautes que leurs aînés. Il semblerait même qu'ils en fassent moins selon certains.

En 1965, L. LEGRAND mène une étude au cours de laquelle il compare l'orthographe d'élèves de différentes générations sur une même phrase « Les jolies petites filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées hier ». Pour cela, il utilise les passations réalisées par DOTRENS en 1921 et celles de ROLLER qui datent de 1948. Les résultats lors de ces trois passations étaient relativement identiques.

A. CHERVEL et D. MANESSE ont analysé trois mille copies dictées dans les écoles françaises de 1873 à 1877 et ont ensuite proposé le même texte à trois mille élèves de 10 à 16 ans, en 1987. Le nombre de fautes par copie est semblable, mais les types d'erreurs sont différents : en 1987, les scores étaient plus resserrés autour de la moyenne, les erreurs relevant d'incompréhension du texte étaient moins nombreuses et les copies étaient plus lisibles.

Presque vingt ans après cette étude, D. MANESSE en a mené une seconde avec D. COGIS, en 2005. Le même texte que pour les élèves de 1877 et de 1987 a été dicté à des élèves du CM2 à la troisième. Les résultats sont très différents de ceux de la première étude puisque le nombre moyen de fautes par copie a considérablement augmenté et l'alourdissement du score moyen est le fait de tous les types d'erreurs étudiés. Il apparaît également que la progression des élèves entre le CM2 et la troisième est nettement inférieure à ce qu'elle était vingt ans auparavant.

En résumé, le niveau orthographique semble avoir été stable sur la fin du XIX^{ème} siècle et la grande majorité du XX^{ème} siècle. Cependant, depuis la fin du XX^{ème} siècle, on assiste à une baisse très importante du niveau scolaire en orthographe.

2. Quelles sont les causes de cette crise ?

Pierre BURNEY¹⁴, Danièle MANESSE et Danièle COGIS¹⁵ proposent dans leurs ouvrages respectifs « *L'orthographe* » et « *Orthographe à qui la faute ?* » une réflexion sur les principales causes de la crise de l'orthographe. Nous vous en exposerons ici les principales pistes.

L'école étant le premier agent de transmission du langage écrit et de l'orthographe, on peut légitimement chercher ce qui a pu changer dans l'organisation de son enseignement.

D'abord, le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français ne cesse de se réduire depuis un quart de siècle. En effet, l'augmentation en quantité des programmes scolaires, en raison des découvertes récentes et des nouvelles matières qui sont enseignées, laisse moins de temps pour l'étude du français.

De plus, parmi les heures d'enseignement consacrées au français, de nombreuses disciplines doivent être abordées, laissant ainsi peu de place aux acquisitions orthographiques proprement dites. De même, l'apprentissage de la grammaire française ne serait plus aussi systématique qu'auparavant. Or cet enseignement est l'une des bases qui permet l'enseignement de l'orthographe.

Les tendances pédagogiques de l'orthographe changent. Les apprentissages fondés sur une mémorisation et des exercices répétitifs laissent place à l'heure actuelle à une réflexion analogique sur l'écriture.

Les programmes actuels ne prévoient plus un enseignement strict de l'orthographe, mais une « observation réfléchie de la langue ». Ce programme est toutefois très récent et il serait prématuré de juger de son rôle dans la crise de l'orthographe.

L'apprentissage de l'orthographe ne passe pas uniquement par l'apprentissage des règles, il faut également pratiquer l'écrit. Or les programmes scolaires accordent actuellement moins de temps à l'expression écrite.

Par ailleurs, on assiste aujourd'hui à une mauvaise articulation entre les programmes des écoles primaires et ceux des collèges. En effet, les écoles primaires pensent que l'intégralité de l'apprentissage orthographique ne peut pas se faire avant la sixième et que cet apprentissage devrait être poursuivi au collège. Mais les programmes des collèges privilégient des activités métatextuelles, notamment sur la maîtrise du discours, et ne consacrent que peu de temps à l'enseignement formel de l'orthographe.

¹⁴ BURNEY. 1955 [7]

¹⁵ MANESSE, COGIS. 2007 [15]

Selon Pierre BURNEY, la méthode globale de lecture a diminué les performances en orthographe des élèves en créant une forme d'indifférence passive en ce qui concerne la manière dont s'écrivent les mots.

Par ailleurs, les élèves modernes ignorent le latin alors qu'à l'époque, l'apprentissage du français était couplé à l'apprentissage du latin.

Enfin, il apparaît que l'orthographe est une discipline dont l'utilité n'est pas clairement sentie par les élèves, ce qui provoque de l'inattention et de la négligence de leur part lors de l'écriture.

Outre les transformations qui ont vu le jour dans les écoles, il serait intéressant de considérer les changements qui ont eu lieu dans notre culture. Avec l'avènement des nouvelles technologies comme la radio, le cinéma, et plus récemment le téléphone portable et Internet, certains décrivent une véritable crise générale de la culture.

En effet, quand les élèves modernes ont à leur disposition radio, télévision, téléphone portable, ordinateur et tablette, rares sont ceux qui prendront un livre. Le développement de ces nouvelles technologies fait reculer la lecture dans les habitudes des élèves.

Avec ces nouvelles technologies, de nouvelles formes d'écrit sont apparues, notamment avec le courrier électronique et le texto. Ces pratiques étant récentes, peu d'études permettent de statuer sur leur rôle dans la crise de l'orthographe. Nous tenterons d'apporter une réponse à cette question dans la suite de ce mémoire.

Chapitre II

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

I. La communication

1. Définitions

Le Dictionnaire Larousse propose plusieurs définitions de la communication. Les deux premières vont particulièrement nous intéresser :

1. « action, fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui » ;
2. « action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un »¹⁶.

Deux éléments ressortent de ces définitions : pour qu'il y ait une communication, il faut être au moins deux et elle implique la création d'une relation privilégiée entre ces deux individus. Au-delà de la relation qui se crée entre les deux individus, la communication exige entre eux une transmission d'informations, de pensées, de savoirs...

La définition du Dictionnaire d'Orthophonie permet d'apporter des précisions sur les modalités de la communication. Elle se définit comme : « tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu »¹⁷.

Toujours selon le Dictionnaire d'Orthophonie, on peut différencier trois types de communication :

- la **communication gestuelle** qui use de gestes, de mimiques et de postures. Ceux-ci sont associés à un sens car ils font partie d'un système symbolique, tout comme peut l'être le langage oral. La communication gestuelle correspond par exemple à la langue des signes (LSF) utilisée par les personnes malentendantes ;
- la **communication verbale** qui peut être orale ou écrite. Le langage articulé est devenu l'une des caractéristiques humaines il y a environ un million et demi d'années. Le langage écrit est un peu plus tardif : entre le sixième et le premier millénaire avant Jésus-Christ ;
- la **communication non verbale** qui inclut des aspects intralinguistiques (intonations) et extralinguistiques (expressions faciales, postures corporelles). Elle est principalement employée en lien avec la communication verbale et permet d'éviter tout malentendu.

¹⁶ Dictionnaire Le petit Larousse. 2009

¹⁷ BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLÉ et MASY. 2004 [6]

JAKOBSON¹⁸ complète ces définitions en proposant un aperçu des facteurs constitutifs de toute communication verbale. Tout acte de communication nécessite au minimum deux personnes :

- le **destinateur** initie la communication et envoie un **message** ;
- le **destinataire** reçoit le message.

Pour être opérant, ce message nécessite trois éléments :

- un **contexte** ou un référent auquel le message renvoie et que le destinataire peut comprendre ;
- un **code** commun, au moins en partie, entre le destinateur et le destinataire ;
- un **contact**, canal physique ou connexion psychologique entre les deux individus, qui leur permettent d'établir et de maintenir la communication.

À chacun de ces facteurs de communication, JAKOBSON associe une fonction linguistique différente :

- la **fonction référentielle** est la fonction prédominante du langage : elle oriente la communication vers un sujet, un référent et elle comprend les informations qui sont véhiculées entre les deux individus par rapport à ce sujet. Cette fonction se rapporte au contexte ;
- la **fonction expressive** ou **émotive** se rapporte au destinateur qui va faire passer à travers son message une certaine émotion, réelle ou feinte ;
- la **fonction conative** concerne le destinataire et est utilisée par le destinateur pour produire un effet sur le destinataire. Cette fonction trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif ;
- la **fonction phatique** permet d'établir, de maintenir (vérifier que le contact est toujours en place) ou d'interrompre la communication. Cette fonction du langage se rapporte au contact. L'exemple type est le « Allô ? » qui initie toute communication téléphonique ;
- la **fonction métalinguistique** permet au destinateur ou au destinataire de vérifier à chaque fois qu'ils le jugent nécessaire s'ils utilisent bien le même code. C'est ainsi que l'un des interlocuteurs peut demander « Que voulez-vous dire ? » afin d'éclaircir le message ;
- la **fonction poétique** du langage intervient lorsque l'attention est portée sur le message lui-même. Elle permet de jouer avec la langue sans apporter d'informations supplémentaires.

JAKOBSON propose un schéma qui reprend les six facteurs de la communication, en association avec les six fonctions du langage :

¹⁸ JAKOBSON, 1963 [14]

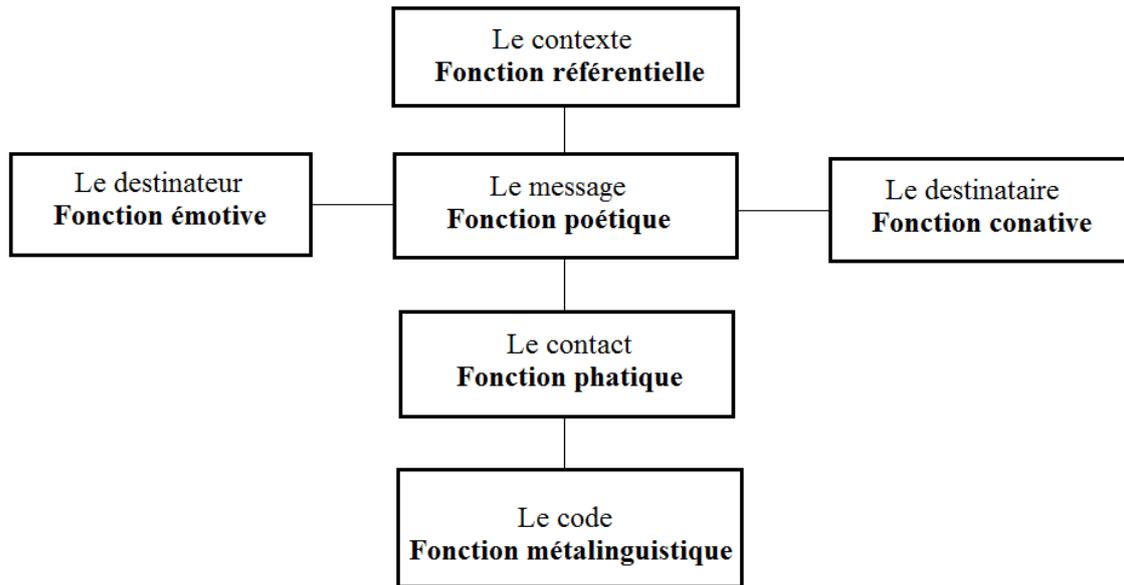


Figure 3. Schéma des six facteurs de la communication et des fonctions associées selon Jakobson

2. L'évolution de la communication à travers les temps

Pour vivre ensemble en harmonie, les êtres vivants ont besoin de communiquer. En effet, la communication est le propre du vivant. Si les chauves-souris émettent des ultrasons pour repérer les obstacles en vol, les lucioles produisent de la lumière pour être vues, et les abeilles dansent pour donner la direction d'un nouveau champ de fleurs, les êtres humains ont trouvé un moyen de communication bien à eux : le langage articulé. On estime que le langage articulé est apparu chez *Homo neanderthalensis* entre – 100 000 ans et – 50 000 ans.

Toutefois, aussi élaboré que le langage articulé puisse être, il va rapidement rencontrer ses limites : ne peuvent communiquer que deux individus étant à portée de voix. Face à ce constat, les hommes vont sans cesse inventer d'ingénieux systèmes leur permettant d'abolir les distances. Depuis le Moyen Âge, les sons des cloches constituent un véritable langage : les sons étaient différents selon qu'ils annonçaient un incendie, un enterrement ou un mariage. Dans les villages d'Afrique subsaharienne et d'Océanie, les sons produits en tapant sur des tambours miment les tons de la langue parlée et permettent de communiquer sur quelques kilomètres.

L'invention la plus moderne a été le téléphone. En 1667, l'anglais Hooke découvre que le son peut franchir une centaine de mètres quand il circule sur un fil tendu entre deux cornets. C'est finalement Graham Bell qui dépose le premier brevet de téléphone en ajoutant le principe de l'induction électromagnétique au système de Hooke. La dernière nouveauté des années 1990 a été le téléphone portable dont nous aurons l'occasion de reparler un peu plus loin.

En parallèle de la communication orale, s'est également développée la communication écrite. En 3 300 avant J-C, les Sumériens de Mésopotamie communiquent entre eux à l'aide de pictogrammes qui représentent des mots. Ces pictogrammes se simplifient au fil du temps et correspondent désormais à des sons de la langue. Il s'agit de la naissance de l'écriture cunéiforme. A la même époque, les Egyptiens inventent les hiéroglyphes. Si certains signes sont pictographiques et représentent des mots, d'autres sont phonétiques et représentent des sons de la langue. 2 000 ans avant notre ère, les premiers signes chinois apparaissent. Chaque signe correspond à une syllabe ou à un mot de leur langue.

Un millénaire avant notre ère se développe l'écriture alphabétique où chaque caractère correspond à un son de la langue. L'ancêtre de tous les alphabets est l'alphabet phénicien qui date de - 1 050. A partir de lui se développent d'autres alphabets comme l'alphabet grec qui a la particularité d'intégrer des voyelles ou plus récemment l'alphabet latin qui a donné naissance au nôtre.

Le langage écrit a lui aussi connu de nombreuses inventions permettant une communication à distance. Quelques années avant J-C, l'empereur Auguste invente le « cursus publicus » pour transmettre des messages administratifs : des hommes à cheval ou à pied sont chargés de transmettre des tablettes. Au XV^{ème} siècle, un véritable service de poste à cheval se développe. Il faudra encore quelques siècles d'innovations pour que les messages soient acheminés par train, par bateau et par avion d'un bout à l'autre du monde.

L'invention la plus moderne dans le domaine de la communication écrite à ce jour est Internet et les courriers électroniques qui permettent à plusieurs personnes derrière un ordinateur de communiquer en instantané.

De nos jours, certains réfractaires aux nouvelles technologies continuent à s'écrire des lettres, à se téléphoner ou à se transmettre des documents grâce aux fax. De l'autre côté, les modernes préfèrent communiquer par e-mail, discuter sur les forums ou grâce aux logiciels de messagerie instantanée, s'envoyer des SMS... Tous ces nouveaux moyens de communication ont rencontré un succès immédiat, surtout auprès des jeunes.

II. Les méthodes modernes de communication écrite

1. La communication sur Internet

Selon une étude du CREDOC réalisée en 2013, 83% de la population française possèdent au moins un ordinateur à son domicile et 36% de la population possèdent même plusieurs ordinateurs à domicile. Toujours selon la même étude, 99% des adolescents (12-17 ans) ont un ordinateur à la maison.

Les tablettes tactiles ont elles aussi le vent en poupe : en 2013, 17% de la population française en possèdent une, contre seulement 8% en 2012. Ce pourcentage atteint 22% chez les 12-17 ans.

Les nouvelles technologies attirent donc de plus en plus et avec elles, l'accès à Internet se développe. Selon l'étude du CREDOC, 81% des 12 ans et plus disposent d'un accès à Internet à domicile. Et chez les 12-17 ans, ce chiffre atteint les 98%.

Avec le développement d'Internet, de nombreuses méthodes de télécommunication ont fait leur apparition. Si certaines personnes s'en servent pour transmettre des informations utilitaires, la majorité d'entre elles les utilise pour discuter ou entretenir une sociabilité. Voici une liste de ces nouvelles technologies de l'information et de la communication, que l'on peut aussi abrégé en NTIC.

1.1. Les courriers électroniques

Il peut porter bien des noms : « e-mail » pour *electronic mail* chez les Américains, « courriel » pour *courrier électronique* chez les Québécois, mais les français préfèrent l'appeler tout simplement « mail » ou, dans sa forme francisée, « mél » qui est l'abréviation de *message électronique*. Depuis sa création, l'e-mail est l'un des services les plus prisés d'Internet.

Pour envoyer un e-mail, il faut disposer de l'adresse électronique du destinataire. Au départ, tout se passe comme pour l'écriture d'une lettre des plus classiques : on tape notre message depuis le clavier de l'ordinateur et on inscrit l'adresse du destinataire dans le champ qui lui est réservé. Mais c'est là que les différences avec les lettres classiques interviennent. Plus besoin de timbre car ce service est inclus dans tous les abonnements proposés par les fournisseurs d'accès Internet. Et même si on décide de joindre photos, vidéos ou documents à notre message ou bien même si on décide de l'envoyer à l'autre bout du monde, la facture ne sera pas plus élevée. Deuxième différence avec les lettres traditionnelles : plus besoin de sortir de chez soi pour poster son courrier et plus aucun retard ou aucune grève de la poste ne pourra empêcher l'envoi de votre message qui a l'avantage d'être quasi instantané.

1.2. Les forums de discussion

Un autre moyen de communication est né avec l'émergence d'Internet : les forums de discussion. Le forum de discussion, aussi appelé « Usenet », « groupe de nouvelles » ou encore « newsgroups » se définit comme un espace de discussion virtuel, ouvert à plusieurs participants. Certains forums sont ouverts à tous les internautes, pour d'autres, il faut s'inscrire au préalable pour pouvoir échanger. Les forums de discussion sont l'une des plus anciennes applications accessibles sur Internet et ont toujours un succès important à l'heure actuelle.

Les participants peuvent interagir en composant des messages écrits qui s'afficheront dans l'ordre chronologique de publication. Tous les messages d'une discussion sont archivés et peuvent être consultés à tout moment : c'est là la principale différence avec la messagerie instantanée qui sera développée un peu plus bas. Les utilisateurs peuvent s'exprimer librement du moment qu'ils respectent le thème de la discussion. En effet, un forum peut contenir plusieurs discussions, chacune portant sur un thème bien précis.

Il existe un autre type de forum : les forums de questions/réponses. Les principales différences avec les forums de discussion sont que le thème de la discussion est une question et que les messages sont classés par vote de pertinence par les utilisateurs.

1.3. Les « tchats » et la messagerie instantanée

Le verbe *to chat* signifie *bavarder* en anglais et définit également les conversations en direct sur Internet. En France, on emploie aussi les termes « messagerie instantanée », « dialogue en ligne » ou « tchat » qui est la forme francisée de l'anglais « chat ». La messagerie instantanée permet l'échange en temps réel de messages écrits et de fichiers entre les utilisateurs d'internet. Comme pour les courriers électroniques et les forums, l'internaute compose un message. Une fois son message soumis, il apparaît sur le fil des messages et il est immédiatement visible par tous les utilisateurs.

Pour pouvoir utiliser la messagerie instantanée, il faut généralement entrer en possession d'un logiciel adéquat et ensuite, se créer une liste d'amis avec qui bavarder. Une fois la liste enregistrée, il est possible de voir quels amis sont actuellement disponibles pour « tchater ». Une messagerie instantanée est également présente sur certains réseaux sociaux comme Facebook ou Gmail. Toutefois, il existe également les « webchat » qui ne nécessitent l'installation d'aucun logiciel et qui sont accessibles uniquement avec une connexion « web ».

À l'heure actuelle, certains logiciels de messagerie instantanée proposent des canaux sonores ou visuels. Les utilisateurs peuvent ainsi se parler directement en utilisant le micro de leur ordinateur et peuvent se voir grâce à leur « webcam ».

1.4. Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux sur Internet sont des sites dits « communautaires » qui ont pour but de mettre en relation des personnes qui se connaissent (amis, familles, collègues de bureau) ou de parfaits étrangers qui ont une passion ou un intérêt commun. Ils permettent aux utilisateurs de communiquer par messages, d'échanger des informations, de partager des photos, des vidéos ou de la musique, d'organiser des événements où qu'ils soient dans le monde. Deux types d'utilisation sont donc possibles : personnelle ou professionnelle.

A ce jour, il existe plus de deux cents sites de réseaux sociaux. Les plus connus de nos jours sont Facebook (2004), Twitter (2006), MySpace (2003) ou Instagram (2010). Le premier réseau social sur Internet est né en 1995 et s'appelait Classmates.com. Il permettait à ses inscrits de retrouver des amis d'école primaire, de collège ou de lycée.

Les utilisateurs de ces réseaux sociaux sont de tout âge. Attention toutefois, pour s'inscrire et constituer son profil, il faut avoir plus de treize ans.

2. Le téléphone portable

2.1. Un appareil au succès fou

En seulement quelques années d'existence, le téléphone portable a pris une place plus qu'importante dans nos vies. Regardez autour de vous : dans la rue, dans le bus, dans la file d'attente à la boulangerie... vous ne pourrez manquer de voir des personnes concentrées sur leur mobile.

Commençons par retracer l'histoire de ce petit appareil qui a séduit le monde. Les premiers pas vers le téléphone portable ont commencé quand le téléphone devient sans fil et donc portatif. Il est donc possible de changer de pièce pour téléphoner, en emportant le combiné, mais il faut rester dans un rayon d'une centaine de mètres de la base.

Après le téléphone sans fil vient le téléphone portable. Le numéro n'est alors plus attribué à un lieu, le domicile, mais à une personne : l'utilisateur du téléphone portable, appelé aussi « téléphone cellulaire ». Au départ, dans les années 1920, ces téléphones portables étaient répartis dans les véhicules de police. Le nombre d'utilisateurs devait être restreint en raison de la barrière technologique qui nécessitait l'attribution d'une gamme de fréquence à chacun des abonnés. Dans les années 1970, les téléphones portables commencent à être utilisés par les grandes entreprises. Il faut attendre les années 1980 et le développement d'un réseau à larges bandes de fréquences pour que ces mobiles soient accessibles au grand public.

L'ascension fulgurante du téléphone portable s'est donc faite à la fin des années 90 et au début des années 2000. Ainsi, selon les chiffres de l'IDATE (Institut de l'audiovisuel et des télécommunications en Europe) et de l'ANFR (Agence nationale des

fréquence), le nombre d'abonnés au réseau mobile a augmenté de 88% entre 1994 et 1997, de 164% de 1998 à 2000 et de 20,4% de 2001 à 2004. Le ralentissement du nombre d'abonnés à partir des années 2000 s'explique par le fait que presque trois quarts de la population française sont abonnés à un réseau en 2005. En 2013, selon une étude réalisée par le CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie), 89% des plus de 12 ans sont équipés d'un téléphone mobile.

Mais ce phénomène touche même désormais les plus jeunes. Nous avons l'habitude de voir des adolescents consulter fébrilement leur téléphone portable, en quête de nouveaux appels ou messages, dès la sortie du lycée. Mais aujourd'hui, on commence aussi à apercevoir des enfants plus jeunes qui consultent tout aussi fébrilement leur téléphone à la sortie du collège et même à la sortie de l'école primaire.

Selon l'étude de TNS Sofres et l'AFOM menée en décembre 2010 appelée « Les Français et leur téléphone mobile », 73% des 12-14 ans possèderaient un téléphone portable. Cette tranche d'âge serait même celle qui est le mieux équipée en Smartphones (téléphone « intelligent » permettant notamment d'accéder à Internet) puisque 33% d'entre eux en possèdent un.

Une étude sur la tranche d'âge 6-10 ans a été réalisée en 2008 par l'Eurobaromètre. 7,1% des enfants français interrogés possèdent un téléphone mobile. Précisons que la moyenne européenne est de 26,5% pour cette tranche d'âge et que la France est à la dernière position.

2.2. Un appareil à la mode

Pourquoi le téléphone est-il aussi populaire de nos jours ? La plupart des adultes interrogés vous répondront probablement qu'ils peuvent ainsi être joignables en permanence, par leurs proches comme par leur patron ou leurs employés.

Chez les adolescents, on aura quasiment la même réponse : ils peuvent grâce à lui rester en contact avec leurs copains du lycée même après la fin de la journée et pendant les week-ends, sans avoir besoin de passer par le téléphone familial. Le mobile répond alors à un besoin d'autonomisation. Du côté des parents, ils se décident facilement à concéder cette petite liberté à leurs enfants car ils y trouvent une contrepartie : c'est rassurant pour eux de savoir qu'ils peuvent contacter leur progéniture à toute heure et savoir à chaque instant où elle est et à quelle heure elle rentrera.

Chez les plus jeunes enfants, la réponse sera souvent différente mais bien plus proche de la réalité : « je veux un portable parce que mes copains en ont un » !

Vous l'aurez donc deviné, si le téléphone mobile est devenu tellement populaire ces dernières années, ce n'est pas seulement parce qu'il répond à un besoin de communication nomade, c'est surtout parce qu'il est à la mode ! Il permet de ressembler aux autres et de se conformer à une norme. Il y a de nos jours une véritable pression sociale : une personne qui n'a pas de téléphone portable sera souvent mal vue par ceux qui souhaiteront obtenir son numéro de mobile ou par ses amis. C'est ainsi que Miguel

BENASAYAG et Angélique DEL REY affirment avec humour que : « le portable est un fait de société qui n'est que marginalement un instrument de communication [...] C'est tout simplement parce qu'on a un portable, un forfait, et notre humaine bêtise, qu'on se met à parler pour donner une petite fonction à cet instrument. »¹⁹

En concomitance avec l'avènement de la téléphonie mobile, de nouvelles habitudes culturelles ont émergé : il est particulièrement frappant d'observer à quel point les modes de vie modernes sont en adéquation avec les moyens de communication disponibles. Il serait intéressant de se demander si c'est le développement massif du téléphone portable qui a façonné une culture moderne de la communication ou si ce sont les sentiments d'indépendance, de satisfaction immédiate des besoins et la nécessité d'aller toujours de plus en plus vite qui ont trouvé dans la téléphonie mobile le moyen d'expression parfait.

2.3. Envoyer des SMS grâce à son téléphone portable

2.3.1. Définition

Alors que les premiers téléphones mobiles servaient... à téléphoner, les nouveaux appareils, que l'on appelle Smartphones, sont de plus en plus perfectionnés et le nombre de leurs fonctions ne fait que croître. Il est désormais usuel de lire l'heure, de prendre des photos, de consulter son agenda, de jouer, d'envoyer des messages – les fameux textos dont nous parlerons plus tard – de « surfer » sur Internet, d'écouter de la musique ou la radio, d'accéder aux réseaux sociaux, tout ça avec un seul et même appareil.

Parmi toutes les fonctionnalités qu'offre le téléphone portable, l'une des plus utilisées reste l'envoi de SMS, sigle qui signifie « Short Message Service » et que l'on peut traduire en français par « service de messages courts ». Aussi appelés « textos » ou « mini message » en français, le SMS est un message écrit, limité au nombre restreint de 160 caractères, que s'envoient les utilisateurs de téléphones portables.

Afin de mieux appréhender ce nouveau mode de communication, reprenons le schéma de la communication élaboré par JAKOBSON²⁰.

Le destinataire

Le **destinataire** est un scripteur dans le cadre de la communication écrite. Son outil de communication est le téléphone portable. Il compose son message à l'aide du clavier de son téléphone.

¹⁹ BENASAYAG Miguel, DEL REY Angélique. 2006 [5]

²⁰ JAKOBSON, 1963 [14]

Sur les modèles traditionnels de téléphones portables, le clavier comporte neuf touches : la première touche (touche 1) permet la saisie de la ponctuation et des caractères spéciaux ; les huit autres touches (touches 2 à 9) permettent la saisie des vingt-six lettres de l'alphabet. En raison du nombre réduit de touches, une touche correspond à plusieurs lettres. Par exemple, la touche 2 permet l'écriture des lettres suivantes : a, b, c, ç, à, â et ä. Deux modes de saisies sont possibles :

- le mode ABC : pour choisir la lettre que l'on souhaite écrire, il faut parfois appuyer plusieurs fois de suite sur la même touche. Ainsi, pour écrire un « ç », il faudra appuyer quatre fois de suite sur la touche 2
- le mode T9 : pour chaque lettre, il faut appuyer une seule fois sur la touche qui lui correspond. Ainsi, par exemple, pour écrire un mot de cinq lettres, on appuie sur cinq touches. Des milliers de combinaisons de lettres sont possibles, mais seules un petit nombre sont des mots. Le destinataire peut donc ensuite choisir le mot qu'il souhaitait écrire.

Sur les modèles de téléphones mobiles les plus récents, il y a un véritable clavier, physique ou virtuel, comportant les vingt-six lettres de l'alphabet et permettant donc une saisie plus rapide du message.

Le destinataire

Le **destinataire** reçoit le message sur son téléphone portable et en est averti par une sonnerie ou une vibration. Pour le comprendre, il a besoin de partager le même code que le destinataire : celui qui a été utilisé pour composer le message.

Le destinataire entretient généralement une relation de connivence avec le destinataire car ils ont au préalable échangé leur numéro de téléphone portable.

Le message

Le **message** est un texte écrit limité à 160 caractères, espaces compris. Aujourd'hui, avec les nombreuses offres de forfait comportant les SMS illimités et permettant de cumuler plusieurs SMS en un seul envoi, nous n'avons plus besoin de réduire au minimum notre message. Mais avant, il fallait produire un message concis car il ne devait comporter qu'une trentaine de mots en moyenne.

Le code

Le **code** employé lors de ces échanges de SMS est souvent bien différent du français traditionnel. Face aux contraintes qu'impose la saisie d'un texto (nombre limité de caractère, coût en gestes sur le clavier du téléphone, etc.), les scripteurs ont dû ruser pour être le plus informatif possible en un minimum de mots, donnant ainsi lieu à un nouveau code de communication que nous détaillerons plus amplement par la suite.

Le contexte

Le **contexte** de l'envoi d'un SMS repousse les limites du temps et de l'espace. Le destinataire peut envoyer un SMS à la personne qui se trouve à côté de lui tout comme il peut l'envoyer à une personne qui se situe à l'autre bout du monde. Si le coût n'en est parfois pas le même selon les opérateurs, par contre, le temps de l'envoi est le même et il se mesure en dixièmes de seconde ! Et le destinataire attend généralement une réponse du destinataire dans les plus brefs délais.

Le canal

Des **canaux** de signalisations définis par le système GSM (de l'anglais « Global System for Mobile Communications) permettent de transporter les SMS du destinataire au destinataire.

2.3.2. Une nouvelle manière de communiquer au grand succès

Aujourd'hui, le SMS est en plein essor. En 2010, selon des études menées par TNS Sofres et l'AFOM appelée « Les Français et leur téléphone mobile », 82% des détenteurs de téléphones portables utilisent la fonction SMS et 33% l'utilisent même tous les jours.

Selon les statistiques de l'ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques et des postes), entre les années 2006 et 2009, le nombre de SMS envoyés a triplé. La principale cause serait la commercialisation massive d'offres d'opérateurs incluant des SMS illimités. En 2013, selon une étude du CREDOC, ce chiffre est toujours en hausse : on envoie en moyenne une vingtaine de SMS par jour. Mais si on se réfère uniquement aux 12-17 ans, c'est en moyenne cinquante SMS qui sont envoyés par jour.

Toujours selon cette étude du CREDOC, les jeunes seraient les plus nombreux à communiquer via SMS : 98% des 18-24 ans utilisent des SMS contre seulement 17% pour les 70 et plus. Il apparaît aussi que le niveau de diplôme a une influence favorable sur l'envoi des SMS : parmi les plus diplômés : 82% envoient des SMS, contre 36% parmi les non-diplômés.

On pourrait se demander pourquoi ces SMS ont autant de succès. A cette question, plusieurs réponses. La principale est la discrétion : à moins d'être penché sur votre épaule, personne de votre entourage ne peut savoir ce que vous dites ni à qui vous le dites. Une autre raison responsable de ce succès : le faible coût de ces petits messages. De plus, les SMS peuvent être conservés et relus à volonté. Les SMS sont souvent affectifs, familiers, socialisants et peuvent avoir une valeur certaine pour les utilisateurs.

III. Le langage SMS

«ErE ki kom ulis, a fé 1 bo voyage
ou com chui la ki konki la toizon
é pui é retourné pl1 dusaj é 2 rézon
vivr ac C paren le rest 2 son aj »²¹

Si vous n'êtes pas familier avec le langage SMS, vous aurez probablement du mal à reconnaître ces quelques vers de *Heureux qui comme Ulysse* d'après Joachim du Bellay.

*Heureux qui comme Ulysse, a fait un beau voyage
Ou comme celui-là qui conquit la Toison,
Et puis est retourné plein d'usage et de raison,
Vivre avec ses parents le reste de son âge !*

Mais si, comme la majorité des adolescents, le langage SMS n'a plus aucun secret pour vous, alors vous aurez déjà probablement décodé ces quelques lignes.

Avant de faire plus ample connaissance avec ce langage SMS, commençons par découvrir les circonstances de la naissance de ce nouveau code écrit.

1. L'émergence d'un nouveau code écrit

Avec les nouvelles modalités de communication qui sont apparues ces dernières années et les contraintes qui les accompagnent, une nouvelle manière d'écrire est née.

Cette histoire commence avec ce que l'on appelle le « langage des réseaux » ou « cyberlangage ». Il s'est d'abord développé sur les « tchats » et la messagerie électronique, en répondant à la nécessité de communiquer rapidement. Lors des discussions par l'intermédiaire de messagerie instantanée, les utilisateurs échangent en temps réel des messages écrits et bien que cette règle soit tacite, il ne faut pas faire attendre son interlocuteur. Réduire le temps d'attente entre les divers échanges nécessite de raccourcir au maximum le message pour le taper plus rapidement sur son clavier. Face à cette contrainte, on relève deux principaux comportements chez les scripteurs :

- le premier est orienté sur la forme du message et consiste à limiter au maximum le nombre de caractères utilisés. Pour cela, le scripteur va utiliser abréviations et simplifications que nous développerons de manière plus approfondie par la suite

²¹ VEYRIN-FORRER. 2007 [18]

- le second comportement porte sur le contenu du message et repose sur le principe d'énoncer les idées le plus simplement, le plus clairement et le plus directement possible. Finis les mots et expressions superflues, place à l'essentiel !

Ce sont les « tchats » qui ont le plus développé ce langage car ce sont eux qui, de part la simultanéité des réactions et des temps de réponse, se rapprochent le plus de la communication orale.

Ce langage des réseaux s'est ensuite diffusé sur les téléphones mobiles lors de l'apparition des SMS. En plus d'une contrainte temporelle liée à l'interlocuteur qui attend sa réponse, l'utilisateur doit composer avec la longueur maximale des textos, qui est de 160 caractères. Inutile donc de préciser qu'il faut faire court ! Et même si la plupart des Smartphones comportent à l'heure actuelle un véritable clavier, l'accès aux accents et aux caractères spéciaux est souvent plus difficile et plus coûteux. Les abréviations et simplifications qui caractérisent ce nouveau code permettent donc également une économie de gestes.

En résumé, ce nouveau code écrit, que nous appellerons « langage SMS » dans la suite de ce mémoire, répond à trois principales contraintes :

- communiquer le plus rapidement possible ;
- économiser les gestes que nécessite la saisie du message ;
- se rapprocher des conversations orales en faisant passer des émotions (c'est ainsi que ce langage est souvent composé de « smileys » ou émoticons) et en adoptant un style oralisé.

Mais le style d'écriture du SMS va aussi beaucoup dépendre de l'expéditeur. Nous n'écrivons pas une carte postale à un ami de la même manière que nous écrivons une lettre de motivation par exemple. De la même manière, un SMS envoyé à un ami ne sera pas le même que celui envoyé à son patron.

L'engouement pour cette nouvelle forme d'écrit peut s'expliquer par le fait qu'elle est nettement en rupture avec l'écrit traditionnel qui est enseigné à l'école. Ces textos bousculent les interdits et rappellent un code secret, accessible uniquement aux initiés. Les utilisateurs ont un sentiment d'appartenance à une communauté à laquelle tout le monde n'a pas accès. C'est ainsi que le langage SMS a été au départ l'apanage des jeunes. Même si aujourd'hui, de nombreux adultes l'utilisent aussi, il reste principalement le propre des adolescents.

De nos jours, le langage SMS rencontre un si vif succès que certains auteurs ont cherché à exploiter ce nouveau code. C'est ainsi que l'auteur français Phil MARSO a publié en 2004 le tout premier roman rédigé intégralement en langage SMS : *Pa sage a taba vo SMS* aux éditions Megacom-ik. La même année, il est également le premier à écrire un livre bilingue français-SMS avec la page de gauche écrite en français et la page de droite en langage SMS.

Mais Phil MARSO n'est pas le seul à exploiter avec ce nouveau code dans la littérature : Amy LACHAPELLE et Richard PETIT ont écrit plusieurs romans épistolaires d'un nouveau genre : les livres de série *Ping Pong*, parus aux éditions Z'ailés, sont constitués d'un échange de SMS !

2. Les méthodes utilisées

Le langage SMS ne consiste pas en une langue à part ou en un néo-français, mais en une série de procédés utilisés de manière non systématique et qui s'entremêlent pour coder la langue française.

Le but des utilisateurs étant de réduire au maximum le message, la concision reste la règle essentielle de toutes les transformations relevées. De nombreux procédés de codages peuvent être utilisés. On a remarqué que plus les utilisateurs des SMS sont jeunes, plus il y a d'écart avec la langue française standard.

Voici plusieurs classifications de ces transformations que l'on peut retrouver dans le langage SMS, par différents auteurs.

2.1. La classification proposée par Fabien LIÉNARD (2005)

Fabien LIÉNARD a cherché à décrire les caractéristiques du langage SMS. Il décrit neuf procédés scripturaux.

2.1.1. Les procédés de simplification

Quatre procédés de simplification ont pour but de rendre les énoncés plus courts et plus simples dans leur formulation. Ils permettent aux messages d'être informatifs et concis en omettant tout ce qui est « inutile ». Ces transformations sont les plus nombreuses dans les textos. Parmi ces procédés, il y a :

Les abréviations ou squelettes consonantiques

Ils consistent en la suppression de quelques lettres seulement, généralement les voyelles, dans les mots usuels. Ce sont les consonnes qui sont conservées dans les abréviations car elles ont une valeur informative plus forte que les voyelles. Cette technique est beaucoup utilisée dans les prises de notes mais se retrouve aussi dans les SMS avec comme exemples :

- slt mis pour *salut* ;
- mnt pour *maintenant* ;
- bcp pour *beaucoup*...

Les troncations

Elles se traduisent par la suppression d'une partie d'un signe. La partie du signe supprimée dépend de la charge sémantique assumée par les préfixes et suffixes du signe. Il existe trois types de troncation :

- la troncation par apocope, qui se définit comme « la suppression d'un phonème ou d'une syllabe à la fin d'un mot »²². Ce phénomène touche essentiellement des mots longs et courants. Dans les SMS aussi bien que dans le langage courant, nous pouvons ainsi trouver : *ciné* à la place de *cinéma* ; *tel* pour le verbe *téléphoner* ; *mess* pour *message*... ;
- la troncation par aphérèse, qui est « la suppression d'un phonème ou d'une syllabe au début d'un mot »²³. Dans les SMS aussi bien que dans le langage courant, nous pouvons trouver *bus* mis pour *autobus* ;
- la troncation par aphérèse interne qui concerne les signes linguistiques ayant des doubles consonnes ou des lettres muettes. Elle permet de créer des mots comme *franchment* à la place de *franchement* par exemple.

L'élision d'éléments sémiologiques ou de signes graphiques

Elle correspond à l'oubli des signes coûteux du point de vue de la saisie sur le clavier du téléphone portable. Ce sont :

- les signes de ponctuation ;
- les signes diacritiques (les accents) ;
- les formes allographiques (les majuscules) ;
- les éléments sémiologiques (les guillemets, les points d'exclamation...) ;
- certains signes comme les articles ou les conjonctions.

Les sigles

Ils se définissent comme un « groupe de lettres initiales constituant l'abréviation de mots fréquemment employés »²⁴. Le sigle se compose de la première lettre de chacun des mots qui composent un groupe de mots. Ceux que nous retrouvons le plus souvent dans les textos sont :

- *mdr* pour *mort de rire* ;
- *tfk* mis pour *tu fais quoi* ;
- *lol* qui vient de l'anglais *Laughing Out Loud*...

²² BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLÉ et MASY. 2004 [6]

²³ BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLÉ et MASY. 2004 [6]

²⁴ Dictionnaire Le petit Larousse. 2009

2.1.2. Les procédés de spécialisation

Trois procédés de spécialisation permettent aux scripteurs de jouer avec la langue en la transformant. Parmi eux, on trouve :

La notation sémio-phonologique

Elle consiste à utiliser le nom des lettres ou les chiffres pour remplacer une syllabe d'un mot. Cette lettre ou ce chiffre est alors souvent mis en majuscule et correspond à une syllabe. Selon Fabien LIÉNARD, l'écrit se rapproche alors des idéogrammes. Ce procédé se retrouve aussi fréquemment auprès des jeunes enfants qui apprennent le langage écrit. On appelle aussi ce procédé « fonction épellative des lettres » dont voici quelques exemples :

- *demain* sera transcrit 2m1 ;
- *cafard* est transformé en Kfard...

Ces notations sémio-phonologiques peuvent être de trois types :

- monosyllabiques : manG pour *manger* ;
- bisyllabiques : VriT pour *vérité* ;
- totales : 6T pour *cité*.

L'écrasement de signes

Il consiste en la réalisation d'un énoncé ou d'une expression courante en un seul et même signe linguistique qui porte la charge sémantique entière de l'énoncé. Voici un exemple : *où est-ce que tu es ?* va devenir ouesketé ?

Les emprunts aux langues étrangères, notamment à l'anglais

(anglicismes)

Ils sont fréquemment employés dans les SMS. Ainsi, on pourra demander des *news* de quelqu'un pour lui demander de ses *nouvelles*. La plupart des anglicismes choisis ont l'avantage d'être plus courts que leurs correspondants français. C'est ainsi que *now* sera également fréquemment employé à la place de *maintenant*.

2.1.3. Les procédés expressifs ou d'extraversion

Deux procédés expressifs permettent de faire transparaître des émotions dans les textos. Ils démontrent la proximité que le langage SMS entretient avec l'oral. Ce sont :

Les émoticons ou smileys

Ils permettent de transcrire des émotions grâce à une petite tête jaune. Au départ, pour éviter que certains énoncés soient mal compris par le destinataire, notamment les énoncés ironiques, les scripteurs ajoutaient un commentaire entre parenthèses comme (rire). Progressivement sont apparus les premiers émoticons formés grâce aux signes de ponctuation disponibles sur le clavier d'un téléphone :-). Ce n'est qu'ensuite que sont apparus ces petits visages que nous connaissons si bien ☺.

L'introduction de signes ou de graphèmes

Ils visent également à transcrire des émotions. C'est ainsi que l'on peut rencontrer dans les textos des énoncés comme c'est la finnnnnnn ! ou encore Ta di koi ??????????

Fabien LIÉNARD propose un schéma qui rassemble et organise ces neuf procédés scripturaux.

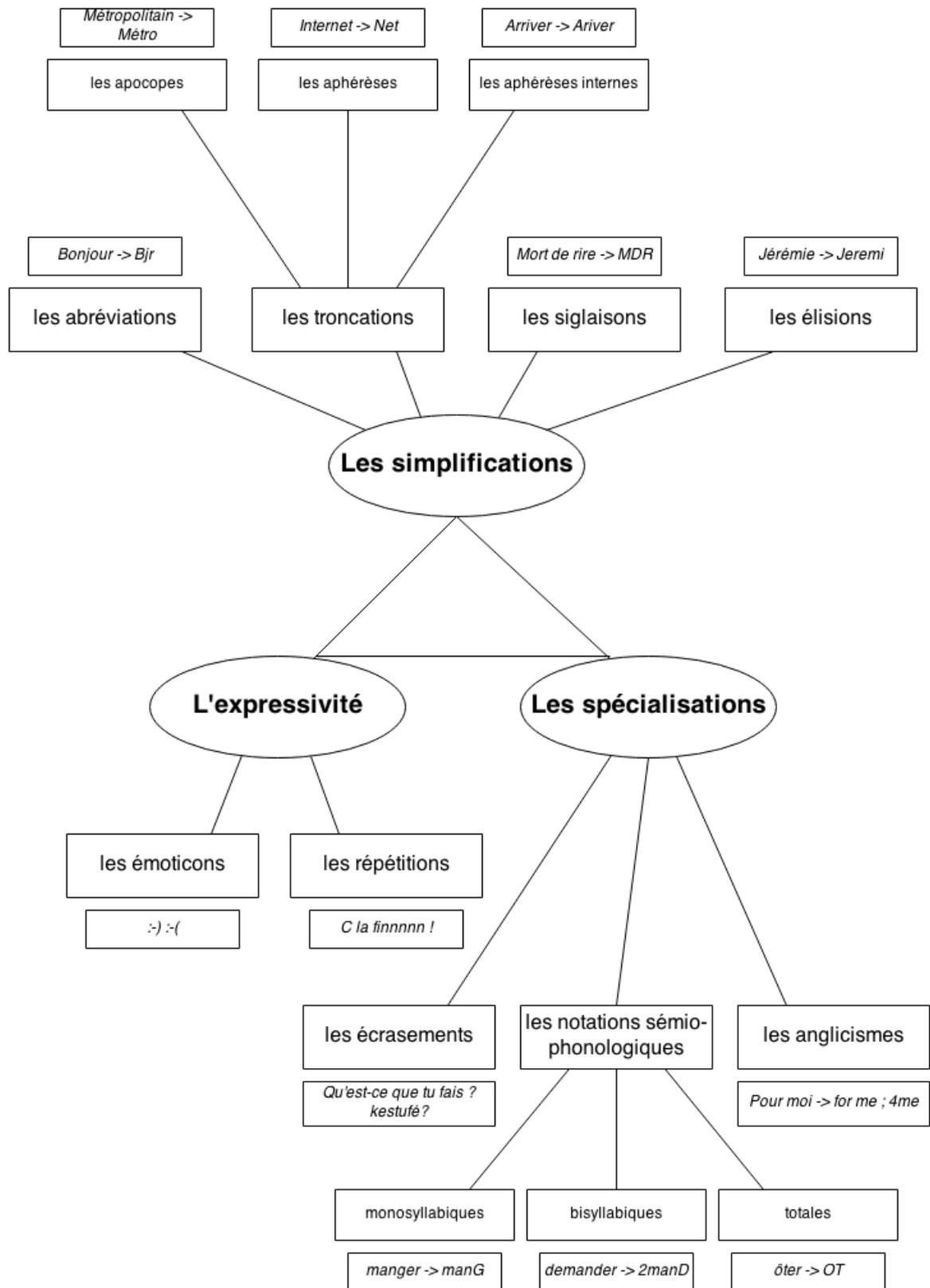


Figure 4. Schéma des neuf procédés scripturaux du langage SMS selon Fabien LIÉNARD

2.2. Les procédés scripturaux selon Jacques ANIS (2001)

Jacques ANIS, professeur de linguistique à l'université de Nanterre, a mis au point une liste des transformations que l'on peut observer dans le langage SMS. Pour cela, il s'est appuyé sur des corpus de tchats.

Les logogrammes

L'utilisation des logogrammes (aussi appelés idéogrammes) permet de raccourcir la taille du message. Nombre d'entre eux sont communément employés dans l'écriture courante :

- les chiffres : 1, 2, 3, 4... ;
- les opérateurs arithmétiques : -, +, ×, ÷... ;
- certains symboles comme ceux de la monnaie : \$, €, £...

Les abréviations

Les abréviations de mots consistent à ne conserver que leur initiale, suivie d'un point abrégatif. On appelle cela le principe logographique également. Voici quelques exemples qu'on trouve dans le langage écrit courant :

- M. pour *Monsieur* ;
- p. pour *page* ;
- cf. pour *confer...*

Les sigles

Les sigles sont une systématisation du principe logographique. En langage SMS, beaucoup de ces sigles sont empruntés à l'anglais :

- AFK (Away from keyboard) qui signifie *Je ne suis pas là* ;
- LOL (Laughing out Loud) qui peut se traduire par *Je ris bien fort* ;
- BRB (Be right back) qui signifie *Je reviens de suite...*

Parmi les sigles français, on retrouve le célèbre *MDR* qui veut dire *Mort de rire*.

Les rébus

Une écriture syllabique est plus concise qu'une écriture alphabétique. Des études sur l'écriture de l'enfant qui entre dans le langage écrit montre qu'ils utilisent cette écriture syllabique. Ils vont donc par exemple écrire *LN* pour *Hélène*. Ce procédé proche du rébus s'utilise aussi dans le langage SMS :

- en anglais, on trouvera 2 pour *two* (deux), *to* (à) et *too* (aussi) qui se prononcent de la même manière ;
- en français, on trouvera C pour *c'est* ou encore TT à la place de *t'étais*...

Certaines transformations mélangent ce procédé de rébus avec la siglaison. C'est le cas de PTDR pour *pété de rire*.

Les squelettes consonantiques

Une autre règle du langage SMS sera d'utiliser les consonnes qui, plus nombreuses que les voyelles, contribuent plus qu'elles à la reconnaissance des mots. Depuis longtemps, dans les prises de notes, on utilise la suppression des voyelles de notre écriture pour abréger les mots usuels.

- bcp pour *beaucoup* ;
- bjr à la place de *bonjour* ;
- slt mis pour *salut*...

Certaines abréviations ne gardent qu'une partie des consonnes du signe. C'est le cas de :

- pq pour *pourquoi* ;
- qq mis pour *quelque*...

Les troncations

Un autre procédé classique consiste à abréger un mot en coupant sa fin et en signalant cette coupure par un point abrégatif. Voici quelques exemples :

- ex. pour *exemple* ;
- env. pour *environ* ;
- adj. pour *adjectif*.

Ces abréviations proviennent de l'imprimerie mais d'autres viennent de l'oral et consistent en une omission du début du signe :

- blème à la place de *problème* ;
- zic pour *musique*...

Les écarts avec l'orthographe académique

Le langage SMS contient fréquemment des écarts avec l'orthographe académique qui permettent d'introduire des effets d'oralité. La langue française garde des liens avec ses origines, notamment gréco-latines, grâce à son orthographe. Il en découle qu'à l'écrit, un graphème n'équivaut pas forcément à un phonème. Il faut fréquemment plusieurs graphèmes pour retranscrire un seul phonème. Dans le but de réduire le nombre de

caractères des messages SMS, les utilisateurs réduisent l'orthographe à la phonétique. Par exemple, *quelqu'un* va devenir *kelkun* avec le « qu » qui devient « k ».

Les variantes orthographiques

On trouve également des variantes orthographiques comme « oua » à la place de la graphie traditionnelle « oi ». Cette transformation n'a pas pour but de raccourcir le message, mais de renforcer son expressivité. Ainsi, *moi* pourra être écrit *moua*.

Les graphies phonétisantes

Les graphies phonétisantes relèvent du registre courant ou familier. Elles engendrent un effet d'oralité. Voici quelques-uns de ces procédés :

- le remplacement des « e » caducs par des apostrophes : *j' peux* pour *je peux* ;
- les variations phonétiques diverses : *pas grave* va être transcrit *po grav* ;
- les écrasements phonétiques : *je sais pas* devient *chépa*.

Les procédés expressifs

Jacques ANIS relève deux types de procédés expressifs :

- la répétition de lettres pour attirer l'attention : *grognonnnnnnnnn* ;
- les smileys et émoticônes qui permettent de lever toute incertitude sur des phrases qui pourraient être mal interprétées.

Les emprunts

Un autre phénomène relevé est l'emprunt ou l'adaptation de mots (notamment des verbes) appartenant à la terminologie anglophone. Parfois ces verbes sont insérés de manière brute dans les conversations en français ; parfois leur conjugaison est calquée sur le modèle de la conjugaison des verbes du premier groupe. Voici quelques exemples :

- *to lag* (en décalage en raison du temps de réponse trop long) ;
- *to kick ban* (expulser du serveur) ;
- *to chat* (bavarder)...

Parler court !

Quand on communique en langage SMS, c'est que le temps presse et qu'il faut faire court ! Les utilisateurs ne vont donc pas demander *Qu'est-ce que tu fais ?* à leur interlocuteur mais plutôt *tufékoï ?* (Tu fais quoi ?).

2.3. La typologie de PANCKURT (2009)

Enfin, voici une dernière classification des procédés scripturaux du langage SMS. Elle a été adaptée par C. COMBES, O. VOLCKAERT-LEGRIER et P. LARGY à partir d'une typologie mise en place par PANCKURT en 2009.

| Catégories | Exemples |
|--|--------------------------------------|
| I. SUBSTITUTIONS, SIMPLIFICATIONS ET SUPPRESSIONS | |
| - entiers | C (c'est) ; G (j'ai)... |
| - partiels | ossi (aussi) ; bizes (bises)... |
| - signes diacritiques | lecons (leçons) ; a (à)... |
| - élisions | est ce (est-ce) ; j ai (j'ai)... |
| - icônes, symboles mathématiques, caractères spéciaux... | à + (à plus) ; @ |
| II. RÉDUCTIONS | |
| - abrégements morpho-lexicaux (troncations, sigles, acronymes) | exos (exercices) ; mess (message)... |
| - réduction du graphème /qu/ | ke (que) ; pourkoi (pourquoi)... |
| - suppression des fins de mot muettes | bis (bise)... |
| - squelettes consonantiques | cc (coucou) ; slt (salut)... |
| - agglutinations | jai (j'ai) ; jvois (je vois)... |
| III. ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE | |
| - terminaison verbale | tu parle (tu parles)... |
| - terminaison nominale | tes dessin (tes dessins)... |
| - erreur orthographique | expériense (expérience)... |
| IV. AUTRES MODIFICATIONS | |
| - erreurs machinales (erreurs de frappe) | ayitude (attitude)... |
| - ajout de caractères : expressions, smileys... | oki (ok)... |
| - remplacement par une autre formule | a plus (à toute) |
| - absence | |

Cette écriture se caractérise aussi par une variabilité des formes linguistiques : un même mot ou une même expression peut s'écrire de différentes façons. Ainsi, *rien de neuf* peut s'écrire *rien d9*, ou *rien 2 9* ou encore *ri1 2 9*. Le langage SMS se caractérise donc par l'instabilité. C'est en raison de la nature instable et imprévisible des SMS que ceux-ci ne constituent pas une langue, mais un type de cryptage d'une langue déjà existante.

Mais Fabien LIÉNARD pense qu'avec la multiplication des utilisations du langage SMS, ce code écrit va peu à peu se stabiliser. Ca ne sera toutefois pas une norme, mais un usage courant pour les formes de communication électroniques.

3. Comprendre le langage SMS : un vrai marathon pour les non-initiés

Lorsque les SMS sont composés de formes orthographiques très altérées, leur lecture demande un effort important pour interpréter les chiffres ou les lettres phonétisées et les homophones. Plus les transformations sont cumulées et agglutinées, plus leur interprétation devient difficile !

C'est ainsi que FAIRON, en 2011, propose une classification comportant trois niveaux de compression d'un message SMS :

- le niveau 1 correspond à une lecture et une interprétation aisée avec un respect des règles orthographiques, une utilisation d'abréviations standards, la suppression de certains pronoms ou articles et l'utilisation de logogrammes connus comme les chiffres ;
- le niveau 2 correspond à un relâchement des règles orthographiques avec une traduction phonétique de certaines syllabes et la suppression des consonnes finales muettes ;
- le niveau 3 correspond à une compression maximale du message : les transformations orthographiques du niveau 2 sont cumulées à une suppression des espaces entre les mots. Un message de niveau 3 est difficilement interprétable.

4. Le langage SMS : une menace pour l'orthographe ?

4.1. L'avis de quelques spécialistes

La langue française n'est pas figée et n'a cessé d'évoluer jusqu'à aujourd'hui. On peut donc à juste titre se demander si cet engouement pour les nouvelles technologies et le langage SMS aura une influence sur l'orthographe de notre langue. De nombreux spécialistes ont déjà tenté d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Pour Françoise GADET, sociolinguiste spécialiste de l'oral et de l'évolution du français contemporain, la modification de la langue par les nouvelles technologies a débuté depuis longtemps avec d'abord le téléphone, la radio, puis Internet. Le langage SMS ne fait que poursuivre une évolution qui a déjà été entamée par des technologies antérieures.

Jean-Pierre JAFFRE, chercheur au CNRS, admet que l'orthographe du français est remise en cause, mais pas uniquement par le langage SMS. Selon lui, le statut institutionnel du scripteur est en train d'évoluer : le respect des normes orthographiques n'est plus aussi marqué que précédemment. Nous nous dirigerions vers un écrit multiforme et une variation de l'orthographe.

D'après Nicole MARTY, docteur en sciences du langage et experte des effets de l'ordinateur sur l'écrit, il n'existe pas une langue écrite, mais des dizaines car il existe des dizaines de façons de communiquer par écrit. Elle précise que l'écriture est souvent éphémère et très peu de personnes consacrent un temps à la relecture de leurs productions.

Selon Alain REY, linguiste et rédacteur en chef des publications des éditions Le Robert, la proximité de l'oral dans l'écrit que l'on retrouve dans le langage SMS valorise l'écrit chez des personnes, notamment les jeunes, qui dénigraient l'écrit. Pour lui, l'utilisation du langage SMS par les jeunes peut donc être un atout.

Ces quatre auteurs s'accordent donc sur un point : l'orthographe est en perpétuelle évolution et même multiforme selon Nicole MARTY. Le langage SMS ne serait qu'une étape de plus parmi les transformations que subit notre orthographe.

4.2. Les principales études menées sur le sujet

Des études portant sur la relation entre langage SMS et orthographe ont déjà été réalisées, la plupart auprès de participants anglophones :

- en 2006, THURLOW montre un effet délétère de l'usage du SMS sur l'orthographe d'adolescents anglophones
- en 2008, PLESTER, WOOD et BELL ont proposé deux épreuves à des élèves de 10-11 ans : transcrire en anglais standard un texte écrit en SMS, et inversement, transcrire en SMS un texte en anglais standard. Les résultats obtenus s'opposent à ceux de THURLOW et ne montrent aucun effet négatif de la pratique du langage SMS sur l'orthographe
- en 2011, PLESTER, LERKKANEN, LINJAMA, RASKU-PUTTONENT et LITTLETON conduisent une étude auprès de 114 enfants anglophones de 9-10 ans. Les enfants du groupe expérimental ont obtenu un téléphone portable pendant 10 semaines. Les résultats sont en faveur d'une absence d'effet délétère du langage SMS sur l'orthographe et montrent même une possible amélioration des compétences en écriture, liés à l'utilisation du SMS.

Le 18 mars 2014, le CNRS (Centre national de la recherche scientifique) a publié les résultats d'une étude menée sur 19 adolescents âgés de 11 à 12 ans. Ces adolescents qui ne possédaient pas de téléphone portable avant le début de l'étude en ont été équipés. Le niveau d'orthographe de ces adolescents a été évalué au début et au terme de l'étude grâce à une dictée. Au terme de l'étude, il est apparu que le niveau orthographique des adolescents n'avait pas évolué, ni positivement ni négativement. Il est aussi apparu que les meilleurs élèves s'approprient plus rapidement le langage SMS que les élèves plus faibles. Les auteurs concluent donc que les SMS ne seraient pas une menace pour l'orthographe mais une nouvelle occasion d'utiliser l'écrit.

En résumé, seules les études les plus anciennes laissent supposer que l'utilisation du langage SMS aurait un effet délétère sur l'orthographe des jeunes. Ces résultats sont à mettre en relation avec la crise de l'orthographe qui sévit depuis quelques années. Il serait intéressant de se demander si ces deux phénomènes ont un lien et si les effets potentiellement délétères de l'utilisation du langage SMS ne passeraient pas inaperçus de nos jours en raison de la baisse du niveau orthographique des jeunes.

DONNEES PRATIQUES

Chapitre I
PRESENTATION DU PROTOCOLE

I. Problématique

L'arrivée massive du langage SMS dans notre société amène bien des questions et fait naître de nombreuses inquiétudes quant à l'appauvrissement du langage des jeunes et quant à la survie ou l'évolution de l'orthographe. En effet, le langage SMS se caractérise principalement par l'utilisation d'abréviations et d'écriture phonétique. À une époque où l'apprentissage de l'orthographe est crucial pour la réussite scolaire comme pour l'insertion professionnelle, on est donc en droit de se demander si l'utilisation massive de ces procédés ne viendrait pas interférer avec le français normatif tel qu'il est enseigné dans les écoles.

En effet, les SMS sont souvent incriminés par les parents et les enseignants comme la cause des difficultés en orthographe des enfants et adolescents. Ils sont d'ailleurs, comme nous avons pu le voir supra, l'une des causes supposées de la crise de l'orthographe actuelle. Alors sont-ils seulement les coupables parfaits dans ce débat ou ont-ils un véritable rôle dans la crise de l'orthographe ?

Des études ont déjà été réalisées pour tenter d'apporter une réponse à cette question, comme nous avons pu le voir précédemment, et leurs conclusions étaient partagées puisque certaines allaient dans le sens d'un lien de causalité entre le langage SMS et l'orthographe alors que d'autres montraient l'inexistence de ce lien. Nous avons choisi de réaliser notre propre étude en ciblant une population plus jeune que celles de ces études (des enfants de CM1 et de CM2 dont les âges varient entre 8 et 11 ans) car ce langage SMS est utilisé toujours plus tôt par nos enfants. De plus, nous avons choisi d'étudier des paramètres du langage écrit plus nombreux : en plus de l'orthographe, nous avons aussi étudié les performances en vocabulaire de notre population. En ce qui concerne l'orthographe, nous avons proposé deux épreuves sous deux modalités différentes : sous dictée et à partir d'un récit suggéré.

Suite à la problématique exposée ci-dessus, nous pouvons émettre deux hypothèses auxquelles nous tenterons d'apporter une réponse.

H1 : le langage SMS suppose l'utilisation de nombreux procédés tels que les abréviations de mots ou l'écriture phonétique, créant ainsi des mots dont l'orthographe diffère de celle prônée par l'orthographe académique. L'apprentissage de l'orthographe exige entre autres une mémorisation de la forme orthographique des mots (mémoire tampon orthographique), celle-ci pourrait être altérée par la vision de mots écrits grâce au langage SMS. Il en résulte que les performances orthographiques des utilisateurs du langage SMS pourraient en être affectées.

H2 : par nature, le langage SMS est un code qui rapproche l'écrit de l'oral et qui prône un accès rapide à l'information avec des énoncés succincts et précis. Si cette manière de pratiquer l'écrit se répercute dans toutes les autres situations de production écrite, elle pourrait créer un appauvrissement du langage écrit et plus particulièrement du lexique.

Notre expérimentation aura donc pour but de comparer les productions des enfants utilisateurs du langage SMS et celles des enfants non utilisateurs de ce langage afin de déterminer quels sont les paramètres de la production écrite dont les résultats diffèrent entre les deux groupes.

Pour commencer, nous ferons un état des lieux de l'utilisation du langage SMS grâce à des questionnaires remplis par des élèves scolarisés en CM1 et en CM2. Ensuite, après la présentation de notre protocole et de sa passation auprès des enfants, nous exposerons une analyse des résultats obtenus et leur interprétation.

II. Le choix de la population

1. Quel profil ?

Puisque notre objectif était de comparer le niveau de production écrite des utilisateurs du langage SMS par rapport à celui de ceux qui n'utilisent pas le langage SMS, il nous a paru approprié de constituer deux groupes d'enfants :

- le groupe que nous avons appelé *Etude*, comportant des enfants qui se servent du langage SMS dans le cadre d'une utilisation massive du téléphone portable et d'Internet ;
- le groupe que nous avons appelé *Témoin*, comportant des enfants qui sont peu susceptibles de rencontrer le langage SMS car ils ne possèdent pas de téléphone portable et ont une utilisation restreinte d'Internet.

Pour constituer ces deux groupes, nous nous sommes servie d'un questionnaire (consultable dans l'Annexe 1) visant à appréhender leur relation avec le langage SMS. Ce questionnaire est axé sur les deux domaines où l'enfant peut être amené à utiliser le langage SMS :

- les quatre premières questions ont pour objectif de cerner l'utilisation du téléphone portable et des SMS ;
- les trois dernières visent à appréhender l'utilisation d'Internet et du cyberlangage à travers les réseaux sociaux et les logiciels de messagerie instantanée.

Les enfants du groupe Témoin ont été choisis en fonction de trois exigences basées sur leurs réponses au questionnaire :

- ils ne doivent pas posséder de téléphone portable ;
- ils doivent avoir une utilisation très limitée d'Internet : à la question « utilises-tu Internet chez toi ? », nous avons seulement accepté les possibilités de réponse « jamais » et « très rarement » ;
- ils ne doivent utiliser ni les réseaux sociaux ni les logiciels de messagerie instantanée.

Le choix des enfants du groupe Étude a été plus difficile car nous n'avions trouvé que très peu d'enfants répondant aux critères que nous avons définis au préalable. Nos critères de base étaient les suivants :

- ils possèdent un téléphone portable ;
- ils l'ont depuis plus de six mois. À la question « depuis quand as-tu ton téléphone mobile ? », les réponses acceptées étaient les suivantes : « depuis l'année dernière » et « encore avant » ;
- ils envoient des SMS. Concernant la fréquence d'envoi, seules les réponses « une fois par semaine environ » ou « tous les jours » étaient acceptées ;
- ils écrivent les SMS en employant des transformations ;

- ils utilisent Internet régulièrement. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation, les réponses « une fois par semaine » et « tous les jours » étaient acceptées ;
- ils utilisent les réseaux sociaux et les logiciels de messagerie instantanée.

Face au nombre restreint d'enfants correspondant à ce profil, nous avons choisi d'alléger nos exigences :

- concernant la fréquence d'utilisation des SMS, nous avons accepté en plus la réponse « très rarement » car il est possible qu'ils en reçoivent même s'ils n'en envoient pas eux mêmes ;
- concernant la manière de rédiger les SMS, nous avons accepté ceux qui écrivaient en respectant les règles classiques d'orthographe car il est probable que leurs correspondants utilisent des transformations et qu'ils soient donc tout de même exposés au langage SMS ;
- enfin, nous n'avons pas exigé l'utilisation des réseaux sociaux et des logiciels de messagerie instantanée mais l'utilisation d'au moins l'une de ces deux technologies de l'information ;
- les autres paramètres énoncés plus haut n'ont pas été modifiés.

2. Quel âge ?

La grande majorité des études qui ont déjà été réalisées sur l'utilisation du langage SMS et ses effets sur l'orthographe concernaient des adolescents à partir de dix ou onze ans. Or aujourd'hui, de nombreux enfants possèdent un téléphone portable et ont un accès à Internet bien avant leurs dix ans. Il nous a donc paru judicieux de choisir une population plus jeune encore. De plus, si l'acquisition de l'orthographe commence à être stable lors de l'adolescence, elle est encore en voie d'acquisition et donc très fragile et influençable chez les enfants plus jeunes. C'est pourquoi, nous avons choisi de réaliser notre étude auprès d'enfants de CM1 et de CM2, donc les âges varient entre 8 et 11 ans.

Voici des tableaux indiquant la proportion d'enfants de notre population pour chaque classe et pour chaque âge. Dans le groupe Témoin, la moyenne d'âge est de 9,73 ans et pour le groupe Étude, 9,79 ans.

| | CM1 | CM2 |
|---------------|-----|-----|
| Groupe Témoin | 10 | 20 |
| Groupe Étude | 19 | 15 |

| | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|---------------|-------|-------|--------|--------|
| Groupe Témoin | 1 | 9 | 17 | 3 |
| Groupe Étude | 1 | 15 | 8 | 10 |

Précisons que nous n'avons pas cherché à écarter de notre population expérimentale les enfants ayant redoublé ou ceux ayant sauté une classe.

3. Combien ?

Dans le but d'effectuer un travail ayant une valeur statistique, nous avons pris la décision que chacun des deux groupes comporterait au moins une trentaine d'enfants. C'est ainsi que le groupe Témoin comporte trente enfants et le groupe Étude, trente-quatre enfants.

4. Où ?

Nous avons choisi les enfants qui ont participé à ce protocole dans onze classes différentes, réparties dans quatre écoles primaires de Nice :

- l'école Jacques Prévert ;
- l'école Bon Voyage I ;
- l'école du Port ;
- l'école Pierre Merle.

Précisons toutefois que malgré nos efforts pour trouver une population dont le niveau socio-culturel soit le plus diversifié possible, presque la moitié de notre population est issue d'écoles faisant partie du programme ECLAIR (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Nous avons toutefois pris des précautions pour que les enfants venant de ces écoles soient en proportion égale entre le groupe Témoin et le groupe Étude afin que les résultats ne soient pas faussés.

Par ailleurs, presque la moitié des enfants de notre population sont issus de l'immigration et sont bilingues. Nous avons toutefois été vigilante en écartant tous les enfants qui n'auraient pas réalisé l'intégralité de leur scolarité en langue française.

Dans la suite de ce mémoire, nous avons choisi d'attribuer à chaque enfant de notre population expérimentale un numéro qui préservera son anonymat.

III. Les épreuves et leur passation

Notre intervention auprès des enfants a débuté par un questionnaire visant à évaluer l'utilisation actuelle du langage SMS par les enfants de cette tranche d'âge et nous permettant de sélectionner ceux qui constitueront les deux échantillons d'enfants.

Suite à la sélection par le questionnaire, nous avons proposé deux épreuves à chaque enfant de notre population afin d'avoir une vision globale de son orthographe et de ses capacités en production écrite :

- la première épreuve est une **dictée de phrases**, tirée du test *Chronosdictées*, permettant une évaluation quantitative et qualitative de l'orthographe sur un texte imposé ;
- la seconde épreuve est un **récit suggéré à partir d'histoires en images**, issu du test d'*Evaluation du langage oral et écrit suggéré* de A. GIROLAMI-BOULINIER, visant à évaluer les compétences lexicales et l'orthographe sur un texte suggéré.

1. Le questionnaire

Lors de l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes interrogée sur les points essentiels à aborder en vue de notre expérimentation. Il nous est rapidement apparu que le langage SMS était principalement utilisé et rencontré par les enfants grâce à deux moyens de communication : le téléphone portable d'une part, et Internet d'autre part. Ils seront donc les deux axes principaux de notre questionnaire.

En premier lieu, nous avons cherché à savoir si les enfants possédaient un téléphone portable à eux. Ceux qui en possédaient un étaient invités à répondre à d'autres questions visant à préciser l'usage qu'ils en faisaient.

Tout d'abord, il nous a paru intéressant de connaître depuis combien de temps l'enfant possédait son téléphone. Cela nous permettait d'entrevoir à quel âge les enfants obtenaient leur mobile et cela nous permettrait, lors de la sélection des enfants en vue de l'expérimentation, d'écarter ceux qui venaient tout juste de recevoir leur premier téléphone portable.

Puis nous avons estimé nécessaire de nous renseigner sur l'utilisation que les enfants faisaient des textos. Nous avons donc posé une question sur la fréquence d'utilisation des SMS et une autre sur la manière dont ils écrivaient lors des textos.

En second lieu, nous avons voulu interroger les enfants sur leur utilisation d'Internet. Puisque la majorité des enfants a une connexion Internet à domicile, nous avons choisi d'orienter notre question sur la fréquence d'utilisation d'Internet.

Il nous est ensuite apparu nécessaire de déterminer si les enfants étaient amenés à rencontrer et à pratiquer le langage SMS au cours de leurs navigations. Lors de nos recherches dans la littérature sur les moyens de communication actuels, nous nous sommes penchée sur ceux où le cyberlangage était utilisé. Parmi eux, les plus populaires étaient les réseaux sociaux et les logiciels de messagerie instantanée. Nous nous sommes donc enquis de leur utilisation auprès des enfants.

Notre intervention dans les classes a débuté par une présentation de notre expérimentation. Après avoir expliqué de manière simple aux élèves que nous souhaitions réaliser une recherche à propos des effets des SMS sur l'orthographe, nous leur avons indiqué que nous avions besoin de leur aide et que, s'ils le voulaient bien, nous proposerions à certains d'entre eux quelques épreuves.

Nous avons ensuite distribué le questionnaire à tous les enfants en expliquant qu'il nous permettrait de mieux connaître leur utilisation du téléphone portable et d'Internet. Puis nous leur avons indiqué que ce questionnaire nous permettrait également de sélectionner quelques enfants qui participeraient aux quelques épreuves. Face à des enfants qui étaient inquiets d'être parmi les quelques sélectionnés et à d'autres qui étaient jaloux de ne pas avoir été choisis, nous avons pris le temps d'expliquer à tous les enfants que nous avions regardé leurs réponses au questionnaire et que nous cherchions uniquement certains profils particuliers. Les enfants sélectionnés n'étaient donc ni les « meilleurs » ni les « moins bons », mais seulement ceux qui répondaient aux critères que nous recherchions. En moyenne, nous avons trouvé cinq ou six enfants par classe suite à la sélection par le questionnaire.

Pour certaines classes, c'est l'enseignant qui s'est occupé de faire remplir le questionnaire par ses élèves quelques jours avant notre intervention. Dans ce cas, nous avons pris le temps, le jour même, de réexpliquer notre étude bien que l'enseignant l'ait déjà fait.

2. La dictée

Le meilleur moyen pour réaliser une comparaison du niveau d'orthographe entre les élèves susceptibles d'utiliser le langage SMS et les élèves ne l'utilisant pas nous a semblé être une dictée. Nous avons alors choisi une dictée tirée du test orthophonique *Chronosdictées* car elle avait l'avantage de proposer un résultat chiffré des capacités orthographiques des enfants.

Ce test propose deux dictées différentes pour chaque niveau. Nous avons utilisé la dictée A de niveau CM1 et la dictée A de niveau CM2. La dictée des CM1 est composée de sept phrases. Celle des CM2 est composée de six phrases dont les quatre premières correspondent aux quatre dernières de la dictée des CM1.

Cette épreuve a été réalisée en même temps avec tous les enfants sélectionnés pour une classe. Nous nous sommes alors rendue la plupart du temps dans la bibliothèque de l'école ou parfois dans une classe inoccupée. Nous avons alors réexpliqué que nous allions faire une dictée en indiquant le nombre de phrases. Face à l'inquiétude de certains devant cette épreuve, nous avons pris le temps d'expliquer que cette dictée allait être

différente de celles qu'ils font en classe puisqu'elle n'entraîne pas dans le cadre scolaire et qu'elle ne serait pas notée. Et c'est nous uniquement qui la regarderions. Il a été précisé qu'ils devraient toutefois essayer de faire du mieux qu'ils le pourraient.

Nous leur avons distribué une feuille à chacun sur laquelle ils ont commencé par renseigner l'entête puis nous leur avons expliqué qu'ils devaient écrire en-dessous, sur la partie blanche sans ligne. Certains enfants nous ayant fait la remarque qu'ils avaient du mal à écrire droit sans les lignes, nous leur avons précisé qu'ils devaient faire du mieux qu'ils le pourraient mais que nous ne tiendrions pas compte de la présentation.

Nous avons commencé par lire une première fois toutes les phrases de la dictée. Nous dictons ensuite phrase par phrase, en répétant au besoin. Les consignes du test *Chronosdictées* préconisent de ne répéter qu'une seule fois chaque segment de phrase. Face à la dispersion ou à l'inattention de certains enfants en raison de la nouveauté de cette activité, nous avons choisi dès la passation de la première classe de répéter les phrases au besoin car les omissions ainsi créées n'auraient pas apporté d'éléments intéressants pour répondre à notre problématique. Nous avons donc dicté en suivant le rythme des enfants les moins rapides afin que tous aient l'intégralité du texte. Une fois toutes les phrases dictées, nous avons effectué une relecture de l'intégralité des phrases. Cette dernière n'a pas été très suivie par les élèves : seule une minorité d'entre eux en ont profité pour apporter des corrections, les autres suivant passivement en regardant ailleurs.

L'une des classes regroupait à la fois des enfants de CM1 et des enfants de CM2. Nous avons choisi de prendre tous les enfants sélectionnés en même temps. Pour les phrases communes aux deux niveaux, ils écrivaient tous et pour les phrases spécifiques à l'un des deux niveaux, certains enfants devaient donc attendre sans faire de bruit pendant que nous dictions aux autres.

La dictée terminée, nous avons expliqué aux enfants que nous les reverrions plus tard dans la journée ou un autre jour, selon l'organisation que nous avons fixée avec l'enseignant de cette classe. Nous leur proposerions alors une autre épreuve : écrire une histoire en s'appuyant sur des images.

3. Le récit suggéré

Suite à la dictée, nous avons proposé aux enfants la deuxième épreuve qui est tirée de *L'évaluation du langage oral et écrit suggéré* de A. GIROLAMI-BOULINIER. Pour réaliser une étude complète de l'orthographe des enfants de notre population, il nous est apparu qu'une dictée n'était pas suffisante et qu'il nous fallait aussi évaluer l'orthographe lors de productions spontanées. Nous avons donc choisi de proposer ce test plutôt qu'une simple expression écrite car il a l'avantage d'être accompagné d'un étalonnage et il permet une analyse de nombreux paramètres de la production écrite.

Le récit oral et écrit suggéré se fait à partir de deux histoires d'ADAMSON, appelées le « *Café* » et la « *Caisse* », et qui forment toutes deux une séquence numérotée de quatre images. Pour cette deuxième épreuve, les passations se sont faites de manière individuelle. Bien que seul le récit écrit nous intéresse pour cette étude, nous avons choisi de respecter les consignes de passation du test et de commencer par un récit oral.

Nous avons présenté à l'enfant la première planche du *Café* en lui expliquant qu'il doit bien regarder cette histoire car nous la cacherons ensuite et lui en demanderons un récit. La planche était montrée aussi longtemps que l'enfant le désirait. Une fois la planche cachée, nous avons demandé à l'enfant le récit de l'histoire. Nous avons ensuite procédé de la même manière avec la seconde planche de la *Caisse*. Les deux récits oraux réalisés, nous avons remis les deux planches sous les yeux de l'enfant et nous lui avons demandé cette fois d'écrire son récit, en commençant par celui du *Café*.

Le test d'A. GIROLAMI-BOULINIER permet une analyse des récits écrits selon plusieurs paramètres :

- l'orthographe ;
- la syntaxe ;
- le vocabulaire.

Concernant l'orthographe, ce test propose une classification et une cotation des erreurs différentes de celles du test *Chronosdictées*. Pour profiter des étalonnages de chacun des deux tests, nous avons conservé les deux classifications lors de l'analyse mais nous avons tenté de les rassembler lors de la discussion afin de mettre en rapport les deux épreuves d'orthographe.

Une analyse de la syntaxe des récits proposés par les enfants aurait été très intéressante mais requerrait un trop gros travail en plus de l'analyse de l'orthographe pour un seul mémoire. Nous avons donc choisi de laisser de côté ce paramètre.

Enfin, nous analyserons les récits des enfants en nous appuyant sur plusieurs paramètres visant à appréhender leurs capacités lexicales :

- le nombre de mot total produit lors des deux récits ;
- la richesse lexicale, indice décrit par A. GIROLAMI-BOULINIER et correspondant au rapport entre le nombre de mots lexicaux différents (noms, verbes, adjectifs lexicaux et adverbes lexicaux) et le total de mots ;
- l'indice de redondance, également décrit par A. GIROLAMI-BOULINIER et qui correspond au rapport entre les mots lexicaux différents et l'ensemble des mots lexicaux, incluant donc les répétitions.

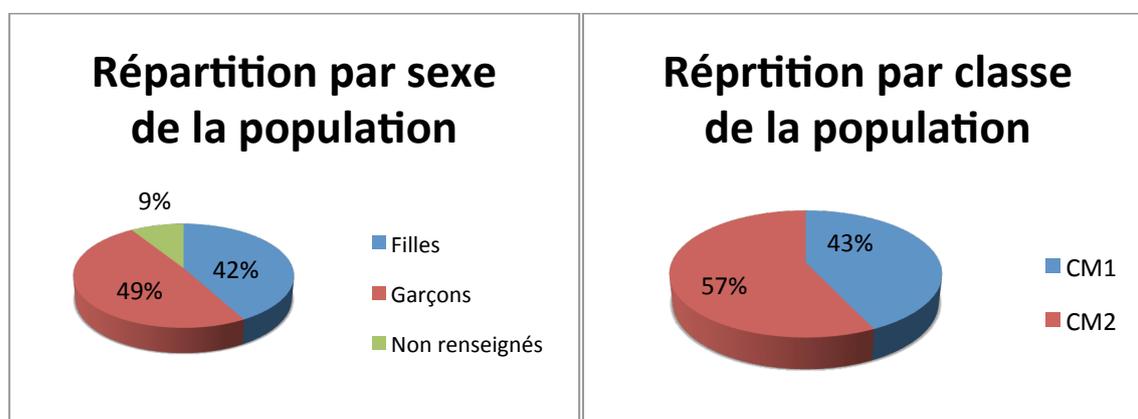
Ces deux derniers indices permettent d'appréhender si l'enfant utilise toujours les mêmes mots ou s'il cherche à employer des synonymes pour éviter les répétitions.

Chapitre II
PRESENTATION ET ANALYSE DES
RESULTATS

I. Etat des lieux de l'utilisation du langage SMS grâce à l'analyse des résultats du questionnaire

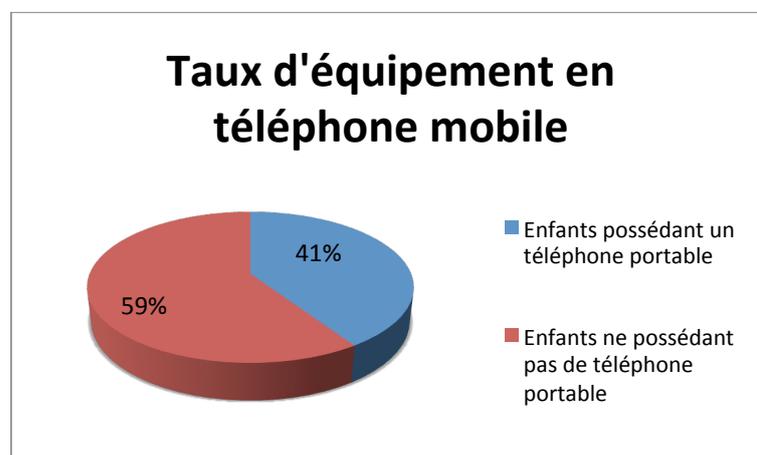
Nous avons fait passer un questionnaire à des enfants pour nous permettre de mieux comprendre l'utilisation actuelle des nouvelles technologies par les plus jeunes. Voici les résultats qui ont été récoltés.

Ce questionnaire a été adressé à 243 enfants de CM1 et de CM2, répartis entre quatre écoles niçoises. Parmi eux, il y a 102 filles, 118 garçons et 23 enfants qui n'ont pas renseigné cette question. Parmi eux, 105 étaient inscrits en classe de CM1 et 138 en classe de CM2.



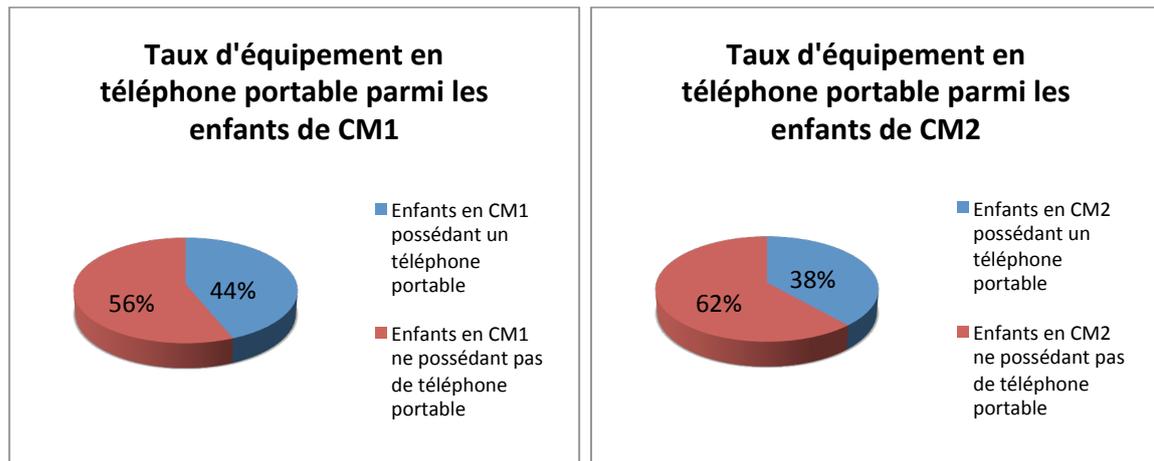
1. La possession d'un téléphone portable

Sur les 243 enfants interrogés, 99 ont répondu qu'ils possédaient un téléphone portable à eux. Nous n'avons pas compté dans ce nombre les enfants possédant un mobile sans puce et ne pouvant donc pas avoir accès aux services de SMS et MMS.

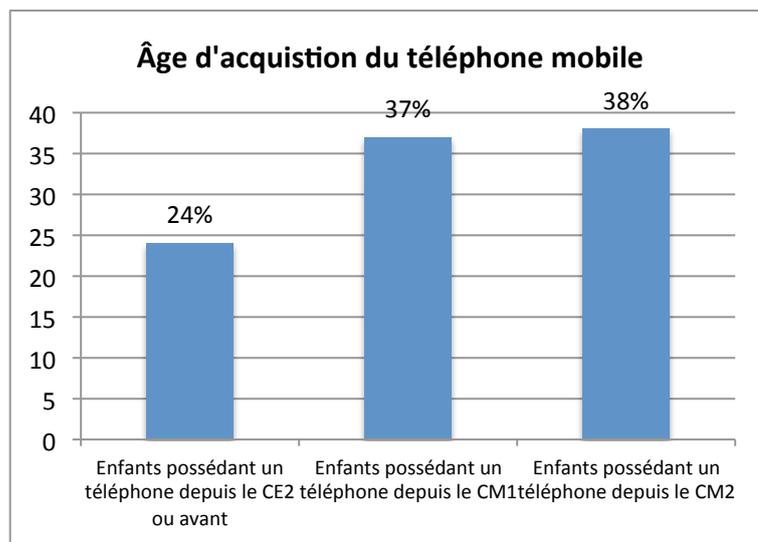


Nos résultats indiquent clairement qu'avoir un téléphone portable dès l'école primaire est loin d'être exceptionnel puisque 40,74% des enfants interrogés en possèdent un. Face à ce constat, il nous a paru judicieux de réaliser une comparaison similaire en séparant les enfants en CM1 de ceux en CM2 afin de savoir si la possession d'un téléphone portable restait cantonnée à la toute fin d'école primaire ou non.

Il s'avère que sur les 105 enfants de CM1, 46 possèdent un téléphone, soit 44% et sur les 138 enfants de CM2, 53 en possèdent un, soit 38%.

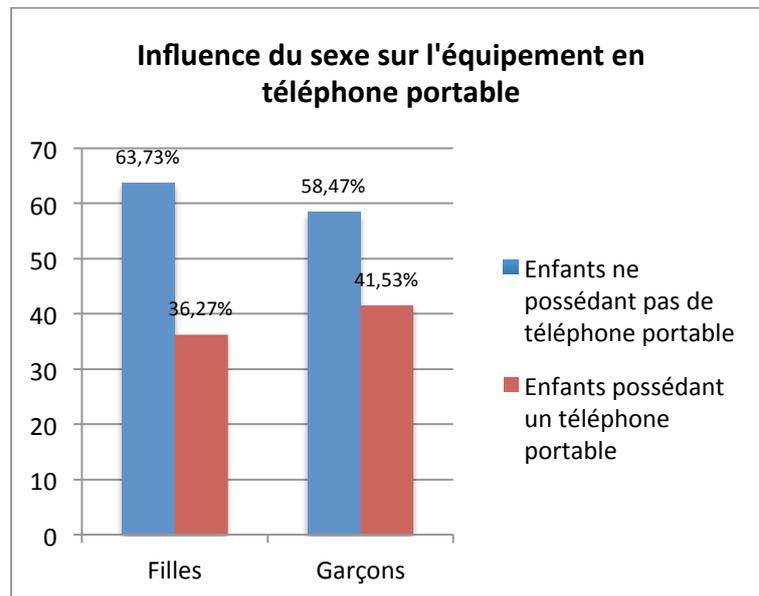


Les enfants n'attendent donc pas la fin du primaire pour avoir un téléphone portable et il est probable qu'ils en possèdent un avant le CM1. Pour répondre à cette question, analysons les résultats de la deuxième question qui permettait de savoir à partir de quel moment les enfants interrogés possédaient leur téléphone.



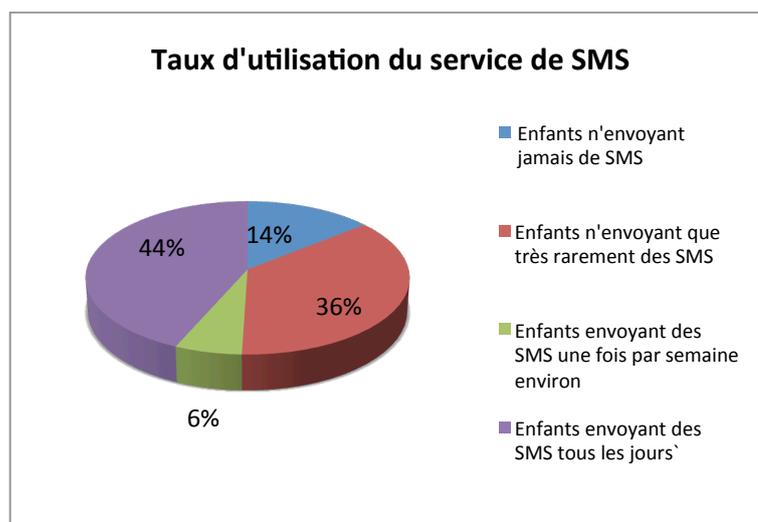
24% des enfants qui ont un téléphone portable à la fin du primaire l'acquièrent en CE2 ou même avant ; 37% au cours de leur CM1 et 39% au cours de leur CM2. L'adoption d'un téléphone portable en primaire se fait donc majoritairement pendant les deux dernières années (CM1 et CM2) mais existe aussi avant.

Comparons désormais ces résultats sur la possession d'un téléphone mobile avec le sexe des enfants interrogés. Il ressort que les garçons (41,53%) sont plus nombreux que les filles à posséder un téléphone mobile (36,27%).



2. L'envoi de SMS

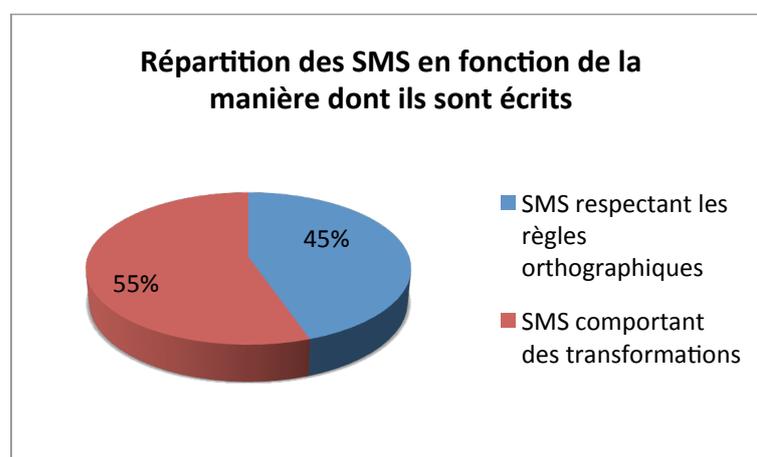
Les enfants possédant un téléphone portable ont été ensuite invités à répondre à deux questions concernant l'utilisation du service des SMS. Nous avons dans un premier temps cherché à savoir s'ils utilisent les textos et à quelle fréquence.



Les réponses sont très partagées puisqu'une moitié des enfants interrogés disent utiliser fréquemment les SMS alors que l'autre moitié n'en utilise pas ou très rarement. Il aurait pu être intéressant de savoir pourquoi certains n'utilisent jamais de SMS : est-ce parce qu'ils n'en voient pas l'avantage ? Est-ce parce qu'en écrire leur est coûteux ? Ou est-ce pour d'autres raisons ?

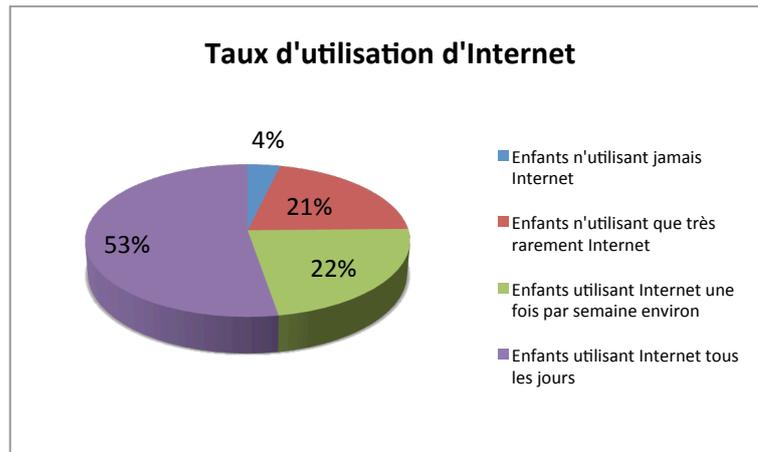
Dans un second temps, nous avons cherché auprès des enfants qui envoient des SMS à connaître la manière dont ils les écrivent. Trois réponses étaient possibles : « tu essaies d'écrire sans faire de fautes d'orthographe », « tu ne fais pas attention à l'orthographe » et « tu essaies d'écrire avec le moins de lettres possible ». Puisque les deux dernières possibilités étaient compatibles entre elles, il a été précisé lors du remplissage du questionnaire que plusieurs réponses pouvaient être cochées. Toutefois, cette consigne a donné lieu à des réponses contradictoires puisque certains enfants ont coché à la fois « tu essaies d'écrire sans faire de fautes d'orthographe » et « tu ne fais pas attention à l'orthographe ». Les résultats à cette question ne sont donc peut-être pas représentatifs de la réalité mais nous avons choisi de les présenter tout de même.

Pour présenter les résultats à cette question, nous avons choisi de regrouper les deux dernières possibilités qui témoignent toutes deux de transformations du message écrit. Pour les enfants ayant répondu des réponses contradictoires, nous avons fait le choix de les placer dans la catégorie des SMS comportant des transformations. Il apparaît qu'une petite majorité des enfants disent utiliser le langage SMS lorsqu'ils écrivent leurs textos.

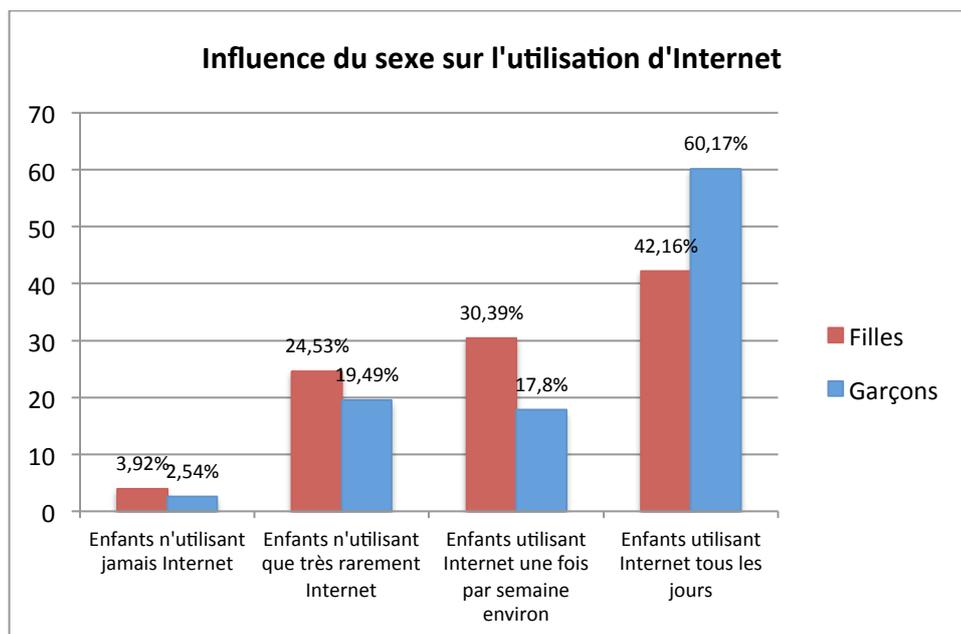


3. L'utilisation d'Internet

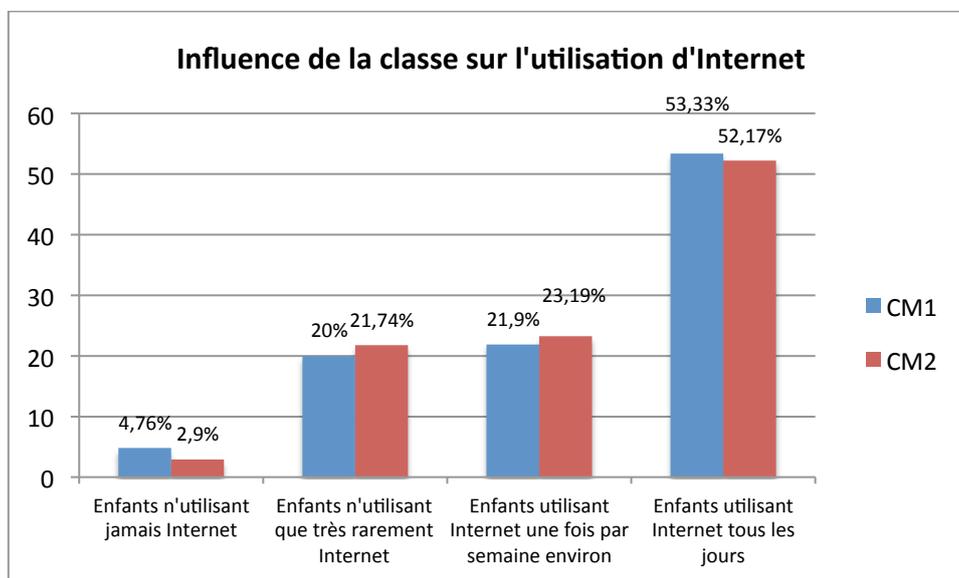
Nous avons ensuite cherché à savoir si les enfants interrogés utilisaient Internet chez eux et à quelle fréquence. Seuls 3,70% d'entre eux affirment ne jamais utiliser Internet. Par contre, plus de la moitié disent utiliser Internet tous les jours. Il aurait également été intéressant de savoir pourquoi ces 9 enfants ont répondu qu'ils n'utilisaient jamais Internet : est-ce parce qu'ils ne possèdent pas d'ordinateur à la maison ou est-ce parce qu'ils ne sont pas intéressés par Internet ?



Nous avons ensuite voulu savoir si le sexe pouvait avoir une influence sur l'utilisation d'Internet. Les résultats montrent que l'utilisation d'Internet se fait dans les mêmes proportions entre filles (96,08%) et garçons (97,46%). Toutefois, nous constatons que ce sont les garçons qui l'utilisent plus fréquemment : 60,17% des garçons interrogés utilisent Internet tous les jours contre 42,16% des filles. Donc comme pour le téléphone portable, il semblerait qu'Internet soit plus apprécié des garçons.

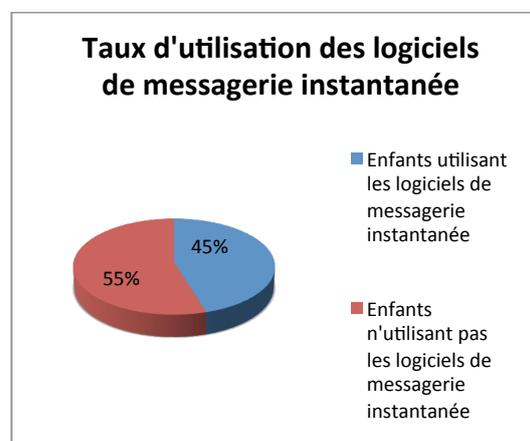


Nous avons ensuite cherché à savoir si l'âge et donc la classe pouvaient avoir une influence sur l'utilisation d'Internet. Il apparaît que la classe n'a pratiquement pas d'impact sur la fréquence d'utilisation d'Internet puisque les résultats entre CM1 et CM2 sont proches pour chaque fréquence d'utilisation.

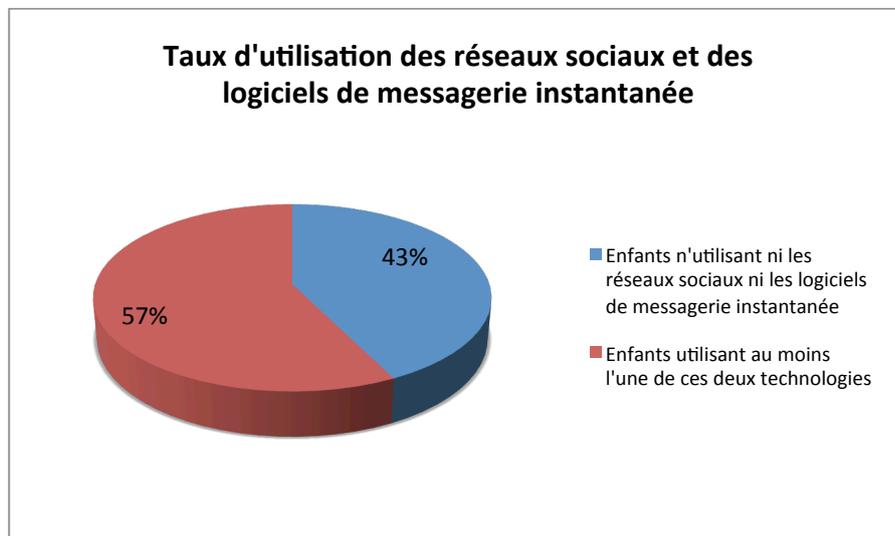


Ensuite, nous avons cherché à savoir, parmi les enfants qui utilisaient Internet au moins un peu, lesquels étaient susceptibles de rencontrer le cyberlangage. Pour cela, nous avons axé notre questionnaire sur les deux technologies de l'information les plus populaires chez les jeunes à l'heure actuelle : les réseaux sociaux et les logiciels de messagerie instantanée.

À la question « Utilises-tu des réseaux sociaux ? », 38,46% des enfants ont répondu positivement. Rappelons que l'inscription sur les réseaux sociaux est interdite avant 13 ans. En ce qui concerne les logiciels de messagerie instantanée, 45,30% d'entre eux affirment les utiliser.



Si l'on compare les enfants qui n'utilisent ni les réseaux sociaux ni les logiciels de messagerie et les enfants qui utilisent au moins l'une de ces deux technologies, on constate qu'une majorité d'entre eux (57%) sera en contact avec le cyberlangage et sera susceptible de l'utiliser.



II. Comparaison des performances en orthographe

Nous allons nous intéresser dans un premier temps aux scores comparés des deux groupes d'enfants. Ainsi, nous pourrions répondre à une première question : y a-t-il une différence dans la maîtrise de l'orthographe parmi les enfants des deux groupes ? Puis nous nous attacherons à étudier la nature des erreurs commises par les enfants de chacun des groupes. Pour ce faire, nous commencerons par analyser les résultats de la dictée, puis nous poursuivrons avec le récit suggéré.

1. La dictée

1.1. Le recueil des résultats

Voici les résultats obtenus par les trente-quatre enfants du groupe Étude. Les dictées des CM1 (bleu) et des CM2 (noir) étant différentes, nous avons dû recourir à des écarts-types par rapport à la moyenne pour réaliser une comparaison. Ainsi, sur la première ligne apparaît le nombre brut d'erreurs, sur la seconde ligne, la correspondance en écarts-types. Les chiffres dans la colonne « Enfants » correspondent aux numéros que nous avons attribués à chacun des enfants afin de préserver leur anonymat.

| Enfants | Erreurs syntaxiques | Erreurs d'usage | Erreurs phonétiques | Erreurs de segmentation | Omissions | Total d'erreurs |
|---------|---------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|--------------|-----------------|
| 1 | 23 -2,60 | 11 -3,38 | 10 -8,27 | 6 -8,14 | 0 0,38 | 50 -4,73 |
| 2 | 26 -2,94 | 6 -0,71 | 12 -6,75 | 1 -0,63 | 0 0,33 | 45 -2,99 |
| 3 | 20 -1,81 | 2 0,47 | 5 -2,38 | 1 -0,63 | 0 0,33 | 28 -1,24 |
| 8 | 20 -1,81 | 7 -1,00 | 5 -2,38 | 0 0,63 | 0 0,33 | 32 -1,65 |
| 10 | 19 -1,89 | 13 -4,21 | 7 -5,55 | 2 -2,43 | 1 -0,88 | 42 -3,72 |
| 12 | 14 -1,02 | 1 0,79 | 2 -1,00 | 0 0,43 | 0 0,38 | 17 -0,56 |
| 13 | 25 -2,75 | 10 -1,88 | 12 -6,75 | 5 -5,63 | 0 0,33 | 52 -3,71 |
| 14 | 14 -1,02 | 1 0,79 | 1 -0,09 | 0 0,43 | 0 0,38 | 16 -0,43 |
| 18 | 10 -0,32 | 1 0,79 | 1 -0,09 | 0 0,43 | 0 0,38 | 12 0,08 |
| 20 | 26 -2,94 | 16 -3,65 | 10 -5,50 | 4 -4,38 | 11 -11,89 | 67 -5,26 |
| 21 | 10 0,08 | 6 -0,71 | 5 -2,38 | 1 -0,63 | 1 -0,72 | 23 -0,72 |

| | | | | | | |
|----|-------------|-------------|--------------|--------------|------------|-------------|
| 22 | 21 -2,25 | 5 -0,88 | 4 -2,82 | 2 -2,43 | 0 0,38 | 32 -2,46 |
| 26 | 14 -1,02 | 3 -0,04 | 4 -2,82 | 0 0,43 | 1 -0,88 | 22 -1,19 |
| 27 | 19 -1,89 | 2 0,38 | 0 0,82 | 0 0,43 | 0 0,38 | 21 -1,06 |
| 28 | 21 -2,00 | 7 -1,00 | 7 -3,63 | 4 -4,38 | 2 -1,89 | 41 -2,56 |
| 29 | 21 -2,00 | 9 -1,59 | 10 -5,50 | 3 -3,13 | 0 0,33 | 43 -2,78 |
| 32 | 13 -0,94 | 5 -0,88 | 4 -2,82 | 1 -1,00 | 0 0,38 | 23 -1,32 |
| 34 | 2 1,58 | 1 0,76 | 5 -2,38 | 0 0,63 | 0 0,33 | 8 0,82 |
| 35 | 18 -1,43 | 3 0,18 | 1 0,13 | 1 -0,63 | 1 -0,72 | 24 -0,82 |
| 38 | 17 -1,25 | 8 -1,29 | 7 -3,63 | 2 -1,88 | 1 -0,72 | 35 -1,96 |
| 39 | 23 -2,38 | 11 -2,18 | 4 -1,75 | 4 -4,38 | 0 0,33 | 42 -2,68 |
| 40 | 4 1,21 | 1 0,76 | 0 0,75 | 0 0,63 | 0 0,33 | 5 1,13 |
| 43 | 5 1,02 | 0 1,06 | 0 0,75 | 0 0,63 | 0 0,33 | 5 1,13 |
| 48 | 16 -1,06 | 8 -1,29 | 7 -3,63 | 2 -1,88 | 3 -3,00 | 36 -2,06 |
| 51 | 11 -0,11 | 0 1,06 | 2 -0,50 | 0 0,63 | 0 0,33 | 13 0,31 |
| 53 | 16 -1,37 | 8 -2,13 | 4 -2,82 | 1 -1,00 | 6 -7,13 | 35 -2,94 |
| 54 | 2 1,09 | 2 0,38 | 2 -1,00 | 0 0,43 | 0 0,38 | 6 0,84 |
| 55 | 27 -3,13 | 17 -3,94 | 16 -9,25 | 4 -4,38 | 2 -1,89 | 66 -5,15 |
| 56 | 22 -2,42 | 8 -2,13 | 2 -1,00 | 3 -3,86 | 0 0,38 | 36 -2,96 |
| 57 | 6 0,39 | 1 0,79 | 0 0,82 | 0 0,43 | 1 -0,88 | 8 0,58 |
| 58 | 26 -2,94 | 29 -7,47 | 25 -14,88 | 14 -16,88 | 1 -0,72 | 95 -8,14 |
| 60 | 22 -2,19 | 22 -5,41 | 13 -7,38 | 5 -5,63 | 1 -0,72 | 63 -4,85 |
| 61 | 8 0,04 | 3 -0,04 | 0 0,82 | 0 0,43 | 0 0,38 | 11 0,20 |
| 64 | 13 -0,84 | 2 0,38 | 3 -1,91 | 0 0,43 | 0 0,38 | 18 -0,68 |

Voici les résultats obtenus à la dictée par les trente enfants qui composent le groupe Témoin.

| Enfants | Erreurs syntaxiques | Erreurs d'usage | Erreurs phonétiques | Erreurs de segmentation | Omissions | Total d'erreurs |
|---------|---------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|------------|-----------------|
| 4 | 2 1,58 | 0 1,06 | 0 0,75 | 0 0,63 | 0 0,33 | 2 1,44 |
| 5 | 24 -2,77 | 5 -0,88 | 17 -14,64 | 2 -2,43 | 0 0,38 | 48 -4,48 |
| 6 | 13 -0,49 | 2 0,47 | 1 0,13 | 1 -0,63 | 0 0,33 | 17 -0,10 |
| 7 | 22 -2,19 | 13 -2,76 | 7 -3,63 | 1 -0,63 | 5 -5,22 | 48 -3,30 |
| 9 | 8 0,45 | 2 0,47 | 0 0,75 | 2 -1,88 | 0 0,33 | 12 0,41 |
| 11 | 27 -3,30 | 9 -2,54 | 11 -9,18 | 3 -3,86 | 1 -0,88 | 50 -4,73 |
| 15 | 28 -3,47 | 18 -6,29 | 5 -3,73 | 3 -3,86 | 3 -3,38 | 57 -5,62 |
| 16 | 14 -0,68 | 10 -1,88 | 2 -0,50 | 3 -3,13 | 0 0,33 | 29 -1,34 |
| 17 | 18 -1,43 | 4 -0,12 | 10 -5,50 | 1 -0,63 | 0 0,33 | 33 -1,75 |
| 19 | 20 -2,07 | 0 1,21 | 7 -5,55 | 3 -3,86 | 1 -0,88 | 40 -3,47 |
| 23 | 22 -2,42 | 12 -3,79 | 20 -17,36 | 8 -11,00 | 0 0,38 | 62 -6,25 |
| 24 | 12 -0,67 | 2 0,38 | 3 -1,91 | 0 0,43 | 0 0,38 | 17 -0,56 |
| 25 | 4 0,74 | 2 0,38 | 4 -2,82 | 0 0,43 | 0 0,38 | 10 0,33 |
| 30 | 5 0,56 | 1 0,79 | 1 -0,09 | 0 0,43 | 0 0,38 | 7 0,71 |
| 31 | 21 -2,25 | 7 -1,71 | 5 -3,73 | 3 -3,86 | 0 0,38 | 36 -2,96 |
| 33 | 16 -1,06 | 3 0,18 | 3 -1,13 | 4 -4,38 | 0 0,33 | 26 -1,03 |
| 36 | 20 -2,07 | 8 -2,13 | 1 -0,09 | 1 -1,00 | 2 -2,13 | 32 -2,46 |
| 37 | 15 -1,19 | 2 0,38 | 3 -1,91 | 0 0,43 | 1 -0,88 | 21 -1,06 |
| 41 | 4 0,74 | 1 0,79 | 0 0,82 | 0 0,43 | 0 0,38 | 5 0,96 |
| 42 | 7 0,21 | 1 0,79 | 0 0,82 | 0 0,43 | 1 -0,88 | 9 0,46 |
| 44 | 9 0,26 | 5 -0,41 | 2 -0,50 | 0 0,63 | 0 0,33 | 16 0,00 |

| | | | | | | |
|----|-------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 45 | 21 -2,00 | 7 -1,00 | 8 -4,25 | 2 -1,88 | 1 -0,72 | 39 -2,37 |
| 46 | 4 0,74 | 0 1,21 | 1 -0,09 | 0 0,43 | 0 0,38 | 5 0,96 |
| 47 | 22 -2,19 | 6 -0,71 | 1 0,13 | 3 -3,13 | 0 0,33 | 32 -1,65 |
| 49 | 4 0,74 | 0 1,21 | 1 -0,09 | 0 0,43 | 0 0,38 | 5 0,96 |
| 50 | 24 -2,77 | 5 -0,88 | 6 -4,64 | 1 -1,00 | 0 0,38 | 36 -2,96 |
| 52 | 12 -0,67 | 2 0,38 | 0 0,82 | 0 0,43 | 0 0,38 | 14 -0,18 |
| 62 | 12 -0,67 | 2 0,38 | 2 -1,00 | 0 0,43 | 0 0,38 | 16 -0,43 |
| 63 | 1 1,26 | 1 0,79 | 0 0,82 | 0 0,43 | 0 0,38 | 2 1,34 |
| 66 | 12 -0,67 | 2 0,38 | 2 -1,00 | 0 0,43 | 0 0,38 | 16 -0,43 |

1.2. L'analyse du nombre total d'erreurs

Pour comparer les deux groupes sur la dictée, nous n'utiliserons que les écarts-types puisque les dictées des CM1 et des CM2 étant différentes, le nombre d'erreurs n'est pas représentatif. Pour le groupe Étude, les scores sont compris entre +1,13 et -8,14 écarts-types. Pour le groupe Témoin, les scores sont compris entre +1,44 et -6,25 écarts-types.

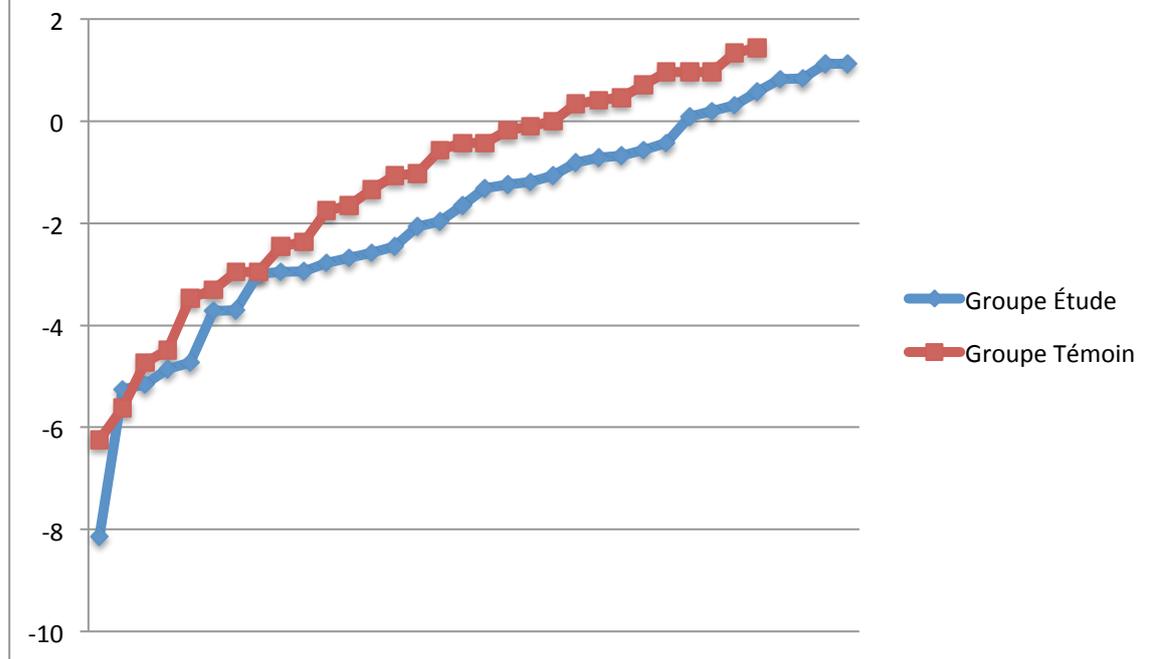
Afin d'analyser les données chiffrées, nous avons procédé au calcul de la moyenne et de l'écart-type de chacun des groupes ainsi que de l'étendue, qui correspond à la différence entre la valeur la plus grande et la valeur la plus petite d'une série.

| | Moyenne | Ecart-type | Étendue |
|----------------------|---------|------------|---------|
| Groupe Étude | -1,87 | 2,15 | 9,27 |
| Groupe Témoin | -1,32 | 2,13 | 7,69 |

La première constatation que nous pouvons faire est que les moyennes en écarts-types pour les deux groupes sont largement inférieures à zéro et témoignent donc d'enfants en difficultés pour l'orthographe dans les deux groupes. Notre échantillon n'est donc pas représentatif d'une population tout-venant et nos résultats ne pourront donc pas être généralisés à l'ensemble de la population.

Deuxième remarque, le score moyen du groupe Étude est inférieur à celui du groupe Témoin. Sur le graphique ci-après, les scores en écarts-types de chacun des groupes ont été placés selon un ordre croissant. Nous pouvons clairement apercevoir que la courbe bleue du groupe Étude est toujours inférieure à celle rouge du groupe Témoin.

Comparaison des scores croissants totaux en écarts-types des deux groupes pour la dictée



Afin de savoir si cet écart est significatif d'un point de vue statistique ou s'il peut être attribué à la variation inhérente au processus d'échantillonnage, nous devons recourir à une comparaison de moyennes.

C'est ainsi que nous allons chercher à valider ou invalider l'hypothèse nulle de départ qui est « H0 : Il n'y a pas de différence significative entre les performances orthographiques des deux groupes ». Pour cela, nous devons calculer la valeur de ε :

$$\varepsilon = \frac{-1,32 + 1,87}{\sqrt{\frac{2,13^2}{30} + \frac{2,15^2}{34}}} = 1,03$$

La valeur de ε pour les groupes Étude et Témoin est de 1,03. Confrontons désormais cette valeur avec celle théorique qui permet de rejeter avec un risque de 5% l'hypothèse H0. ε théorique a une valeur de 1,96 et est donc supérieur à la valeur de ε calculé ($1,03 < 1,96$). Nous devons donc accepter l'hypothèse H0.

Les différences de performances en dictée entre les deux groupes ne sont pas significatives pour un risque de 5% et sont imputables à l'échantillonnage aléatoire. Si l'on s'intéresse donc au score global de la dictée pour notre échantillon, l'utilisation du langage SMS n'a pas d'effet sur l'orthographe. Nous tenterons de mieux comprendre les facteurs, certainement multiples, qui ont produit ces résultats dans le chapitre suivant de ce mémoire. Avançons d'abord sur l'analyse que l'on peut faire de ces résultats chiffrés.

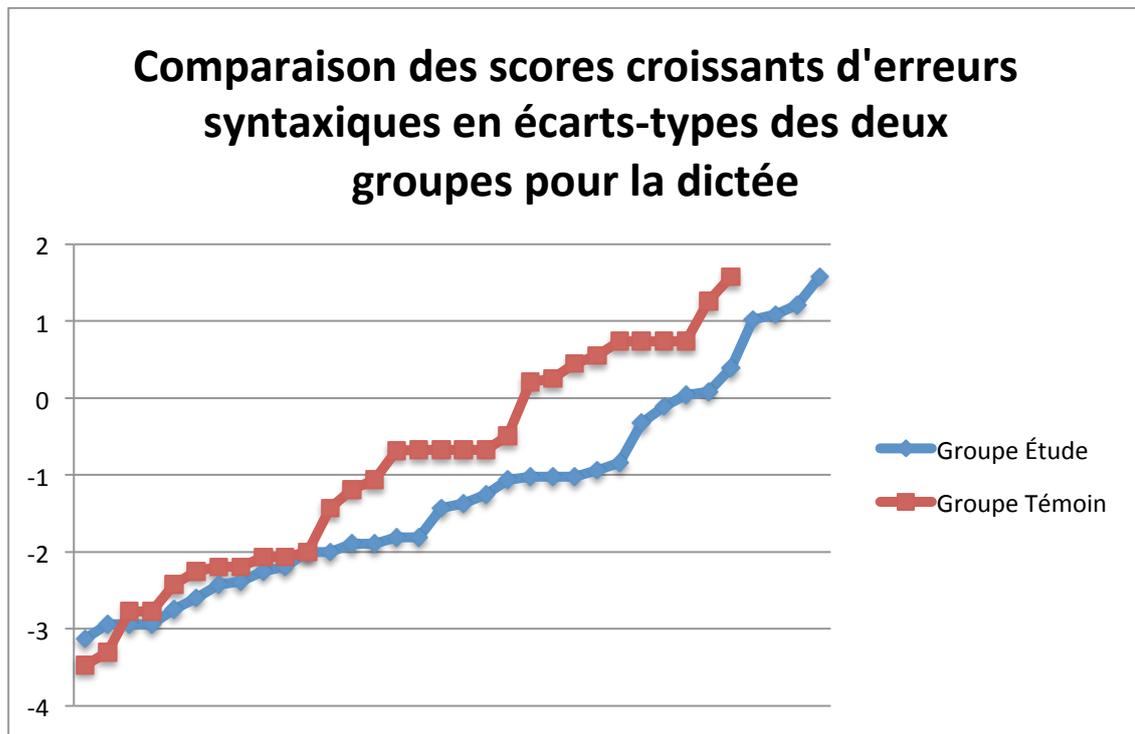
Si l'on s'intéresse à l'étendue des scores des deux groupes, nous constatons qu'elle est supérieure pour le groupe Étude. Toutefois, l'écart-type de chacune des séries est proche, donc les scores ne sont pas plus dispersés dans un groupe que dans l'autre.

À présent, intéressons-nous à la nature des erreurs commises par chacun des deux groupes et effectuons une comparaison de ces différents types d'erreurs.

1.3. L'analyse des erreurs syntaxiques

En ce qui concerne les erreurs syntaxiques, les scores vont de -3,13 à +1,58 écart-type pour le groupe Étude et de -3,47 à +1,58 écart-type pour le groupe Témoin. Nous avons procédé au calcul de la moyenne de chacun des groupes, au calcul de l'écart-type et au calcul de l'étendue. Voici les résultats que nous avons obtenus.

| | Moyenne | Ecart-type | Étendue |
|----------------------|---------|------------|---------|
| Groupe Étude | -1,26 | 1,31 | 4,71 |
| Groupe Témoin | -0,93 | 1,43 | 5,05 |



Comme pour le score total d'erreurs, nous observons un écart entre les deux groupes en ce qui concerne les scores d'erreurs syntaxiques : la moyenne des résultats du groupe Étude est inférieure à celle du groupe Témoin. Nous avons donc procédé à une comparaison de moyennes afin de savoir si cet écart entre les moyennes est significatif.

L'hypothèse nulle de départ est la suivante « $H0_S$: Il n'y a pas de différence significative entre les scores d'erreurs syntaxiques des deux groupes ». Pour cela, nous avons calculé la valeur de ε_S :

$$\varepsilon_S = \frac{-0,93 + 1,26}{\sqrt{\frac{1,43^2}{30} + \frac{1,31^2}{34}}} = 0,96$$

La valeur de ε_S pour les groupes Étude et Témoin est de 0,96. Confrontons désormais cette valeur avec celle théorique qui permet de rejeter ou non avec un risque de 5% l'hypothèse $H0_S$. ε théorique est supérieur à la valeur de ε_S calculé ($0,96 < 1,96$). Nous devons donc accepter l'hypothèse $H0_S$.

Les différences de performances en ce qui concerne les erreurs syntaxiques des deux groupes ne sont pas significatives pour un risque de 5% et sont donc imputables à l'échantillonnage aléatoire. L'utilisation du langage SMS semble donc ne pas avoir eu d'effet sur l'orthographe syntaxique des enfants de notre échantillon.

Par ailleurs, comme pour les scores totaux précédents, nous n'observons pas de différence importante concernant l'étendue des scores des deux groupes et les écarts-types calculés. Analysons désormais ce qu'il en est pour les erreurs lexicales.

1.4. L'analyse des erreurs d'usage

En ce qui concerne les erreurs d'usage, les scores vont de -7,47 à +1,06 écart-type pour le groupe Étude et de -6,29 à +1,21 écart-type pour le groupe Témoin. Nous avons procédé au calcul de la moyenne de chacun des groupes, au calcul de l'écart-type et au calcul de l'étendue. Voici les résultats que nous avons obtenus.

| | Moyenne | Écart-type | Étendue |
|----------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Groupe Étude | -1,09 | 2,04 | 8,53 |
| Groupe Témoin | -0,46 | 1,71 | 7,50 |

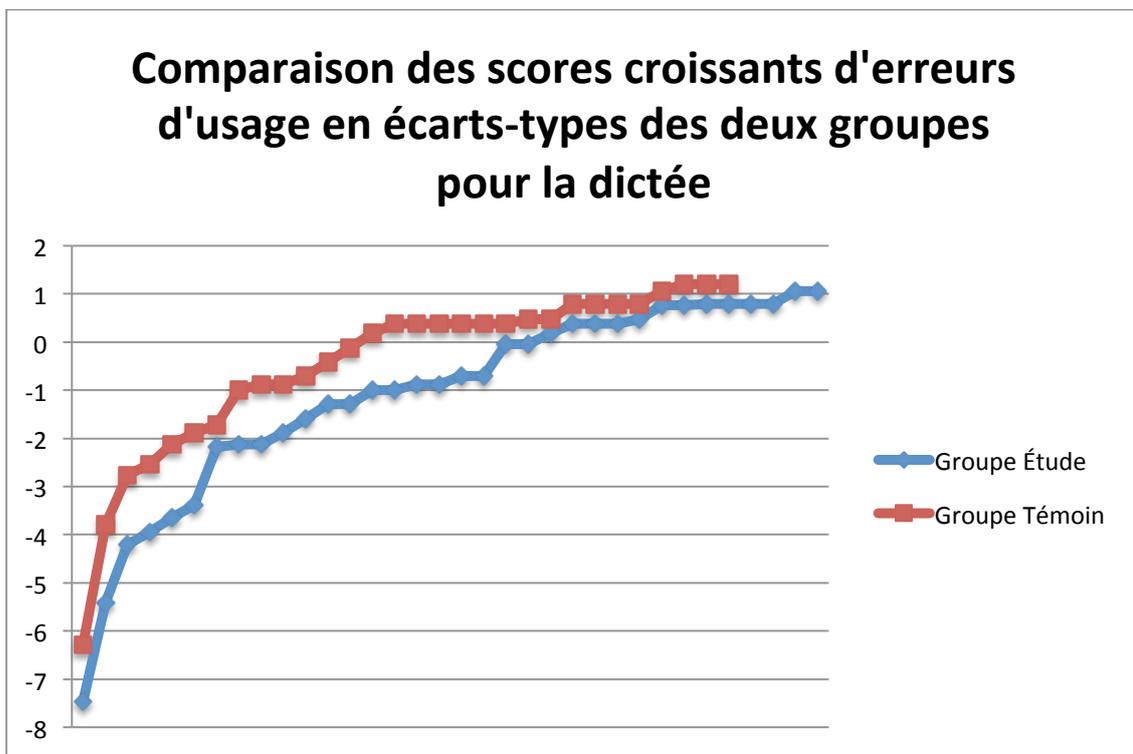
D'après les chiffres ci-dessus et le graphique ci-après, nous observons un écart entre les deux groupes en ce qui concerne les scores d'erreurs d'usage : la moyenne des résultats du groupe Étude est encore une fois inférieure à celle du groupe Témoin. Nous avons donc procédé à une comparaison de moyennes afin de savoir si cet écart entre les moyennes est significatif.

L'hypothèse nulle de départ est la suivante « $H0_U$: Il n'y a pas de différence significative entre les scores d'erreurs d'usage des deux groupes ». Pour cela, nous avons calculé la valeur de ε_U :

$$\varepsilon_U = \frac{-0,46 + 1,09}{\sqrt{\frac{1,71^2}{30} + \frac{2,04^2}{34}}} = 1,34$$

La valeur de ε_U pour les groupes Étude et Témoin est de 1,34. Confrontons désormais cette valeur avec celle théorique qui permet de rejeter ou non avec un risque de 5% l'hypothèse H_{0U} . ε théorique est supérieur à la valeur de ε_U calculé ($1,34 < 1,96$). Nous devons donc accepter l'hypothèse H_{0U} .

Les différences de performances en ce qui concerne les erreurs lexicales des deux groupes ne sont donc pas significatives pour un risque de 5% et sont dues au processus d'échantillonnage. L'utilisation du langage SMS semble donc ne pas avoir eu d'effet sur l'orthographe d'usage des enfants de notre échantillon.

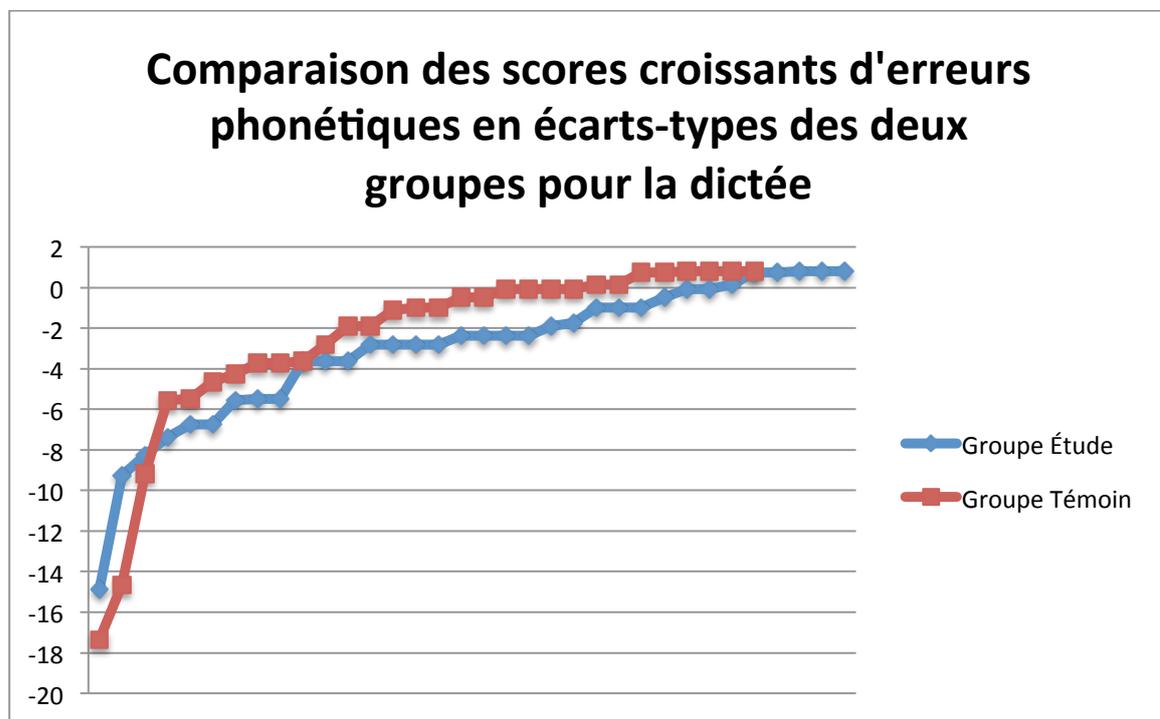


Comme pour les scores orthographiques totaux, nous n'avons observé qu'un faible écart entre l'étendue des scores pour le groupe Étude et celle du groupe Témoin. Le calcul des écarts-types confirme cette donnée. Les enfants du groupe Étude n'ont pas de scores plus étalés que ceux du groupe Témoin. Analysons désormais ce qu'il en est pour les erreurs phonétiques.

1.5. L'analyse des erreurs phonétiques

Concernant les erreurs phonétiques, les scores des enfants du groupe Étude sont répartis entre -14,88 et +0,82 écart-type et ceux du groupe Témoin sont répartis entre -17,36 et +0,82 écart-type. Nous avons réalisé le calcul de la moyenne pour chacun des groupes, le calcul de l'écart-type et le calcul de l'étendue. Voici les résultats obtenus.

| | Moyenne | Écart-type | Étendue |
|----------------------|---------|------------|---------|
| Groupe Étude | -3,08 | 3,47 | 15,70 |
| Groupe Témoin | -2,61 | 4,39 | 18,18 |



D'après les chiffres des moyennes, nous observons de nouveau un écart entre les deux groupes en ce qui concerne les scores d'erreurs phonétiques : la moyenne des résultats du groupe Étude est inférieure à celle du groupe Témoin. Nous avons donc procédé à une comparaison de moyennes afin de savoir si cet écart est significatif.

L'hypothèse nulle de départ est la suivante « $H0_p$: Il n'y a pas de différence significative entre les scores d'erreurs phonétiques des deux groupes ». Pour cela, nous avons calculé la valeur de ε_p :

$$\varepsilon_p = \frac{-2,61 + 3,08}{\sqrt{\frac{4,39^2}{30} + \frac{3,47^2}{34}}} = 0,47$$

La valeur de ε_p pour les groupes Étude et Témoin est de 0,47. Confrontons désormais cette valeur avec celle théorique qui permet de rejeter ou non avec un risque de 5% l'hypothèse $H0_p$. ε théorique est supérieur à la valeur de ε_p calculé ($0,47 < 1,96$). Nous devons donc accepter l'hypothèse $H0_p$.

Les différences de performances en ce qui concerne les erreurs de phonétique des deux groupes ne sont donc pas significatives pour un risque de 5% et sont attribuables au processus d'échantillonnage. L'utilisation du langage SMS semble donc ne pas avoir eu d'effet sur l'orthographe phonétique des enfants de notre échantillon.

Par ailleurs, nous pouvons également observer sur le graphique ci-dessus que les notes des deux groupes sont bien plus dispersées que pour les autres types d'erreurs. Cela se confirme par le calcul des écarts-types de chaque groupe. De même, les scores moyens sont plus faibles que ceux des autres types d'erreurs. Ces résultats peuvent peut-être s'expliquer par le fait qu'une partie importante de notre population est issue de l'immigration et est bilingue.

1.6. L'analyse des erreurs de segmentation

À propos des erreurs de segmentation, les scores des enfants du groupe Étude sont étalés entre -16,88 et +0,63 écart-type et ceux du groupe Témoins sont étalés entre -11,00 et +0,63 écart-type. Nous avons calculé la moyenne de chaque groupe, l'écart-type ainsi que l'étendue. Voici les résultats que nous avons obtenus.

| | Moyenne | Écart-type | Étendue |
|----------------------|---------|------------|---------|
| Groupe Étude | -1,97 | 3,53 | 17,51 |
| Groupe Témoin | -1,36 | 2,51 | 11,63 |

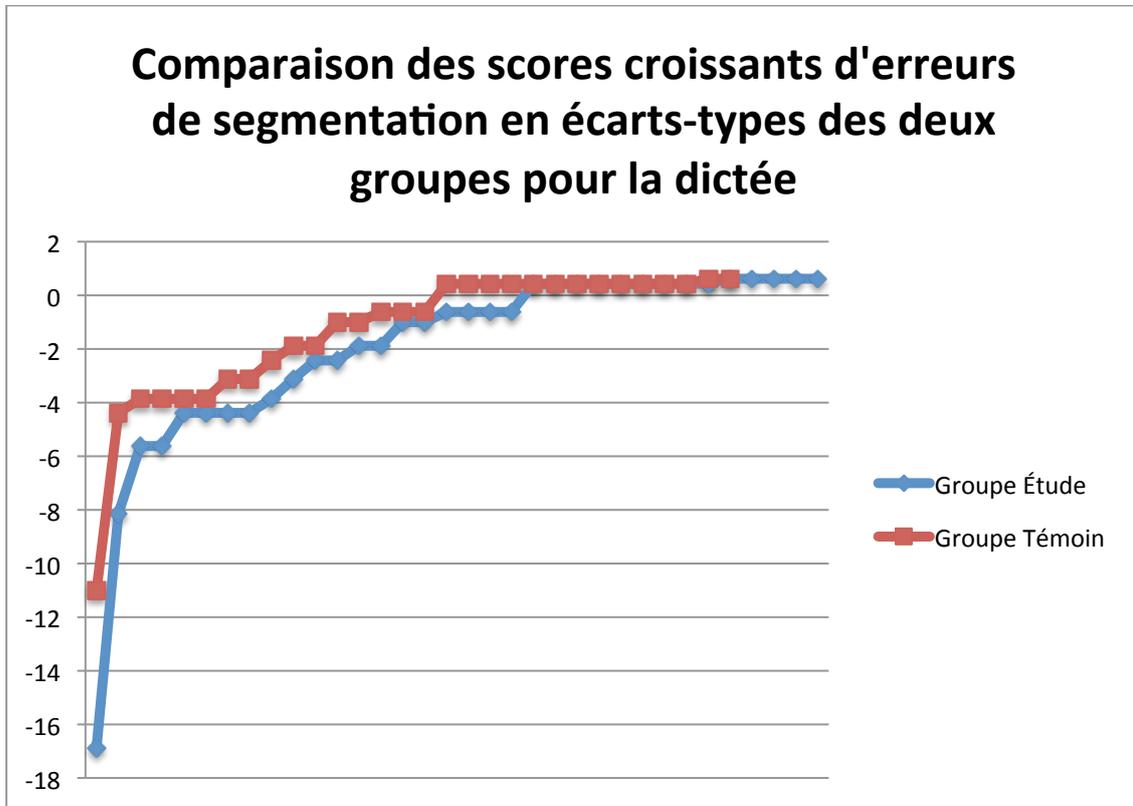
Si l'on compare les moyennes correspondant aux erreurs phonétiques, nous observons un écart entre les deux groupes. En effet, la moyenne des résultats du groupe Étude est inférieure à celle du groupe Témoin. Nous avons donc utilisé une comparaison de moyennes afin de savoir si cet écart était révélateur.

Notre hypothèse nulle de départ est la suivante « $H0_{SEG}$: Il n'y a pas de différence significative entre les scores d'erreurs phonétiques des deux groupes ». Pour cela, nous avons calculé la valeur de ε_{SEG} :

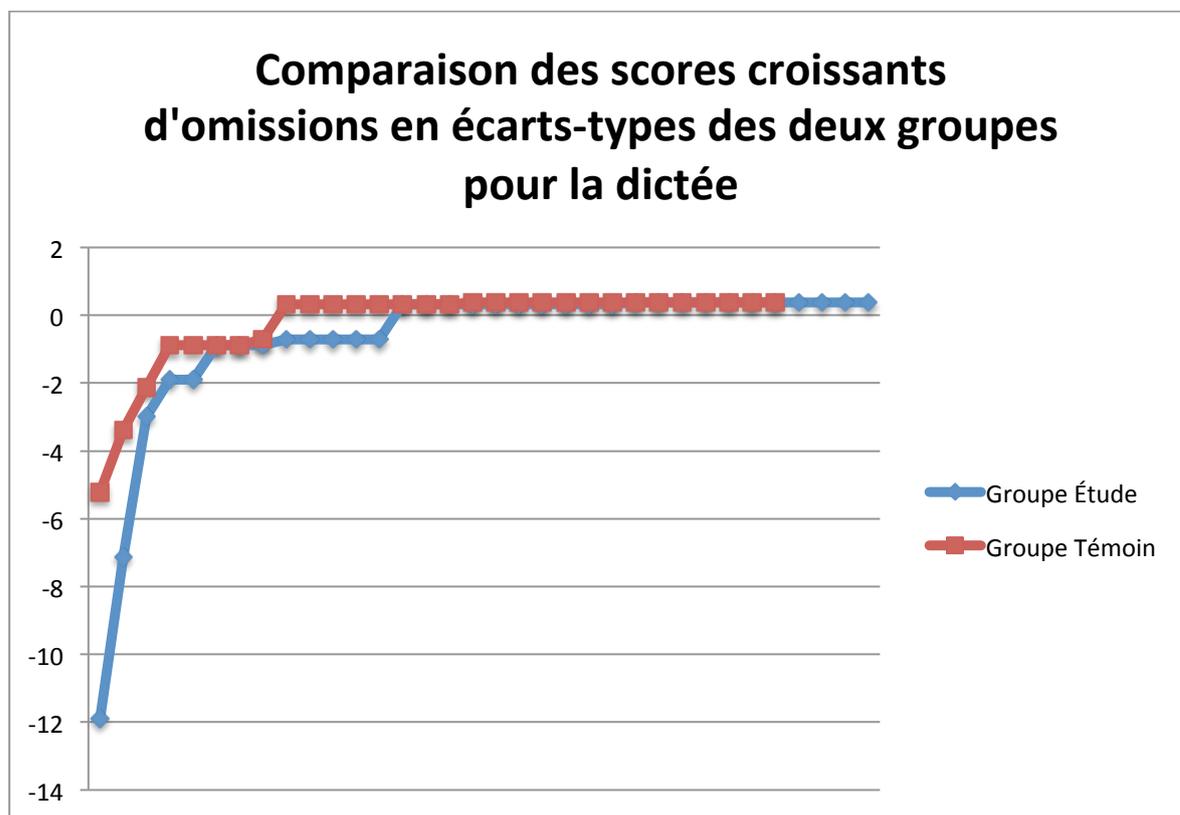
$$\varepsilon_{SEG} = \frac{-1,36 + 1,97}{\sqrt{\frac{2,51^2}{30} + \frac{3,53^2}{34}}} = 0,80$$

La valeur de ε_{SEG} pour les deux groupes est de 0,80. Comparons désormais cette valeur avec celle théorique qui permet de rejeter ou non avec un risque de 5% l'hypothèse $H0_{SEG}$. ε théorique est supérieur à la valeur de ε_{SEG} calculé ($0,80 < 1,96$). Nous devons donc accepter l'hypothèse $H0_{SEG}$.

L'écart entre les résultats des erreurs de phonétique des deux groupes ne sont donc pas révélatrices pour un risque de 5% et sont imputables à l'échantillonnage. L'utilisation du langage SMS semble donc ne pas avoir eu d'effet sur les performances en segmentation des enfants de notre échantillon.



| | Moyenne | Écart-type | Étendue |
|---------------|---------|------------|---------|
| Groupe Étude | -0,72 | 2,45 | 12,27 |
| Groupe Témoin | -0,23 | 1,29 | 5,60 |



Si l'on compare les moyennes correspondant aux omissions, nous observons un écart entre les deux groupes. En effet, la moyenne des résultats du groupe Étude est inférieure à celle du groupe Témoin. Nous avons donc utilisé une comparaison de moyennes afin de savoir si cet écart était éloquent.

L'hypothèse nulle de départ est la suivante « $H0_0$: Il n'y a pas de différence significative entre les scores d'omissions des deux groupes ». Pour cela, nous avons calculé la valeur de ε_0 :

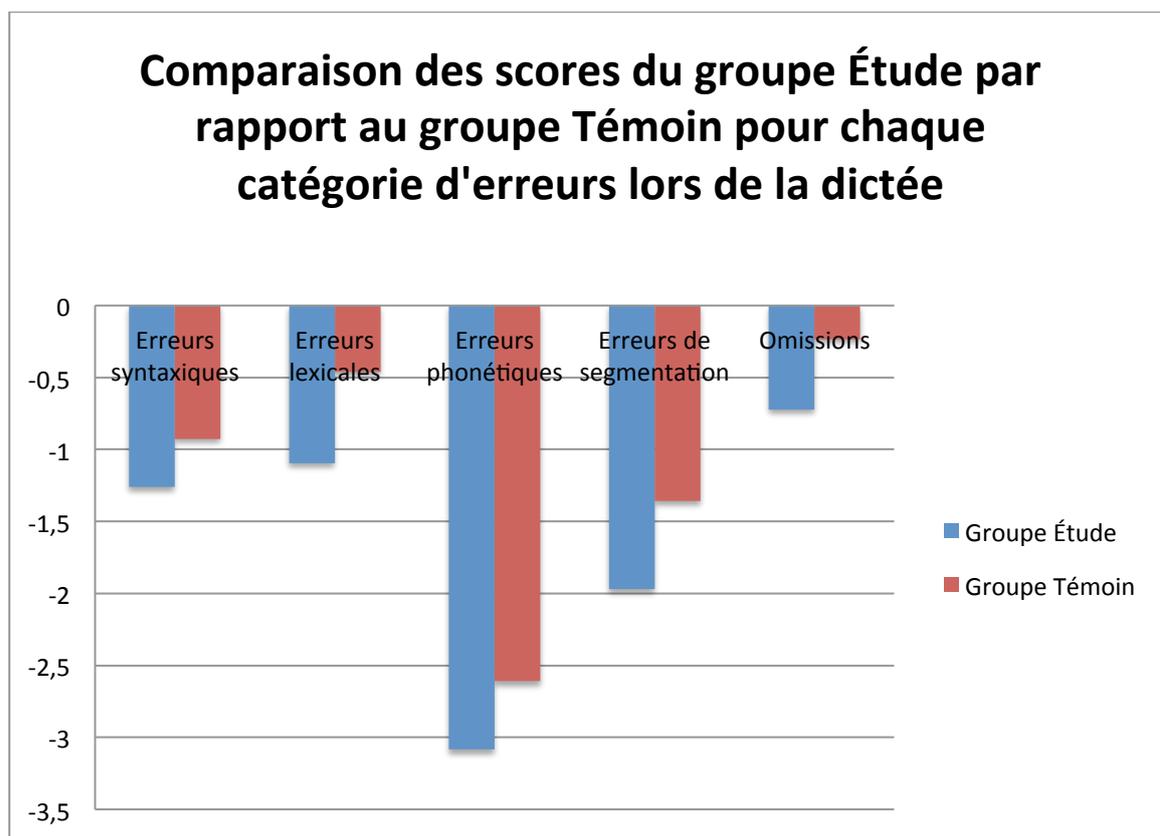
$$\varepsilon_0 = \frac{-0,23 + 0,72}{\sqrt{\frac{1,29^2}{30} + \frac{2,45^2}{34}}} = 1,02$$

La valeur de ε_0 pour les deux groupes est de 1,02. Comparons désormais cette valeur avec celle théorique qui permet de rejeter ou non avec un risque de 5% l'hypothèse $H0_0$. ε théorique est supérieur à la valeur de ε_0 calculé ($1,02 < 1,96$). Nous devons donc accepter l'hypothèse $H0_0$.

L'écart que nous avons observé entre les résultats des deux groupes pour les omissions n'est donc pas significatif et est dû au choix aléatoire des enfants constituant nos échantillons. En ce qui concerne notre échantillon, l'utilisation du langage SMS n'a donc pas eu d'influence sur l'attention-concentration et la mémoire mises en jeu lors des omissions.

En ce qui concerne les données de l'étendue et de l'écart-type des deux séries, nous pouvons constater que comme pour les erreurs de segmentation, les enfants du groupe Étude ont des niveaux très diversifiés en comparaison des enfants du groupe Témoin dont les scores sont plus regroupés près de la moyenne.

Nous avons analysé tous les résultats obtenus suite à la dictée et que ce soit pour le nombre total d'erreurs comme pour les différentes catégories d'erreurs, il apparaît que l'utilisation du langage SMS n'a pas eu d'influence sur les performances orthographiques des enfants de notre population. L'écart que nous observons systématiquement en faveur des enfants du groupe Témoin est uniquement imputable au hasard de l'échantillonnage.



Nous avons toutefois pu observer que les scores des enfants du groupe Étude étaient bien plus dispersés autour de la moyenne que ceux des enfants du groupe Témoin pour trois catégories d'erreurs : les erreurs phonétiques, les erreurs de segmentation et les omissions. À présent, analysons les erreurs orthographiques produites lors du récit suggéré, tiré du test de A. GIROLAMI-BOULINIER.

2. L'orthographe sur le récit suggéré

2.1. Le recueil des résultats

Voici les résultats des trente-quatre enfants du groupe Étude. Les chiffres qui apparaissent dans les tableaux suivants correspondent au pourcentage d'erreurs par rapport au nombre total de mots produits lors du récit. Nous avons dû mettre en place ce barème afin d'uniformiser les scores sans qu'entre en ligne de compte le nombre variable de mots produits par les enfants. Les chiffres de la colonne « Enfants » correspondent aux numéros qui ont été attribués à chacun des enfants afin de préserver leur anonymat.

| Enfants | Pourcentage d'erreurs d'usage | Pourcentage d'erreurs de perception | Pourcentage d'erreurs de lecture | Pourcentage d'erreurs de morphologie verbale | Pourcentage d'erreurs d'individualisation ou d'identification | Pourcentage d'erreurs de genre ou de nombre | Pourcentage du nombre total d'erreurs |
|---------|-------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--|---|---|---------------------------------------|
| 1 | 7,62 | 3,81 | 0,95 | 11,43 | 4,76 | 3,81 | 32,38 |
| 2 | 2,78 | 2,78 | 0,00 | 5,56 | 5,56 | 5,56 | 22,22 |
| 3 | 1,54 | 0,00 | 0,00 | 9,23 | 7,69 | 0,00 | 18,46 |
| 8 | 6,33 | 1,27 | 0,00 | 16,46 | 3,80 | 1,27 | 29,11 |
| 10 | 10,94 | 1,56 | 0,00 | 12,50 | 3,13 | 6,25 | 34,38 |
| 12 | 3,15 | 0,79 | 0,79 | 2,36 | 3,15 | 1,57 | 11,81 |
| 13 | 8,33 | 5,56 | 0,00 | 5,56 | 5,56 | 2,78 | 27,78 |
| 14 | 1,39 | 2,78 | 0,00 | 0,00 | 1,39 | 0,00 | 5,56 |
| 18 | 3,13 | 0,00 | 0,00 | 3,13 | 0,00 | 0,00 | 6,25 |
| 20 | 5,13 | 2,56 | 0,00 | 0,00 | 2,56 | 0,00 | 10,26 |
| 21 | 9,52 | 0,00 | 0,00 | 5,95 | 4,76 | 2,38 | 22,62 |
| 22 | 6,76 | 5,41 | 0,00 | 8,11 | 4,05 | 0,00 | 24,32 |
| 26 | 2,70 | 2,70 | 5,41 | 2,70 | 2,70 | 1,35 | 17,57 |
| 27 | 2,00 | 1,00 | 0,00 | 8,00 | 3,00 | 4,00 | 18,00 |
| 28 | 7,27 | 3,64 | 0,00 | 7,27 | 5,45 | 0,00 | 23,64 |
| 29 | 7,84 | 1,96 | 0,00 | 11,76 | 7,84 | 3,92 | 33,33 |
| 32 | 4,35 | 1,09 | 0,00 | 3,26 | 5,43 | 0,00 | 14,13 |
| 34 | 1,33 | 2,67 | 0,00 | 6,67 | 2,67 | 0,00 | 13,33 |
| 35 | 8,85 | 0,00 | 0,00 | 7,08 | 7,96 | 0,00 | 23,89 |
| 38 | 11,43 | 0,00 | 0,95 | 3,81 | 5,71 | 0,95 | 22,86 |
| 39 | 6,67 | 0,00 | 1,67 | 10,00 | 10,00 | 0,00 | 28,33 |
| 40 | 1,08 | 0,00 | 1,08 | 4,35 | 1,08 | 1,08 | 8,70 |
| 43 | 0,00 | 2,00 | 0,00 | 4,00 | 2,00 | 0,00 | 8,00 |
| 48 | 3,61 | 4,82 | 0,00 | 8,43 | 4,82 | 2,41 | 24,10 |
| 51 | 2,30 | 0,00 | 0,00 | 4,60 | 2,30 | 0,00 | 9,20 |

| | | | | | | | |
|----|-------|------|------|------|-------|------|-------|
| 53 | 1,39 | 0,00 | 0,00 | 1,39 | 1,39 | 0,00 | 4,17 |
| 54 | 3,37 | 0,00 | 0,00 | 1,12 | 0,00 | 1,12 | 5,62 |
| 55 | 11,86 | 8,47 | 2,54 | 4,24 | 10,17 | 2,54 | 39,83 |
| 56 | 5,95 | 0,00 | 1,19 | 8,33 | 4,76 | 0,00 | 20,24 |
| 57 | 2,42 | 0,61 | 0,00 | 0,61 | 1,21 | 0,61 | 5,45 |
| 58 | 14,89 | 8,51 | 0,00 | 4,26 | 23,4 | 2,13 | 53,19 |
| 60 | 4,92 | 4,92 | 0,00 | 8,20 | 14,75 | 0,00 | 32,79 |
| 61 | 5,63 | 0,00 | 0,00 | 2,82 | 2,82 | 0,00 | 11,27 |
| 64 | 3,41 | 1,14 | 0,00 | 5,68 | 2,27 | 3,41 | 15,91 |

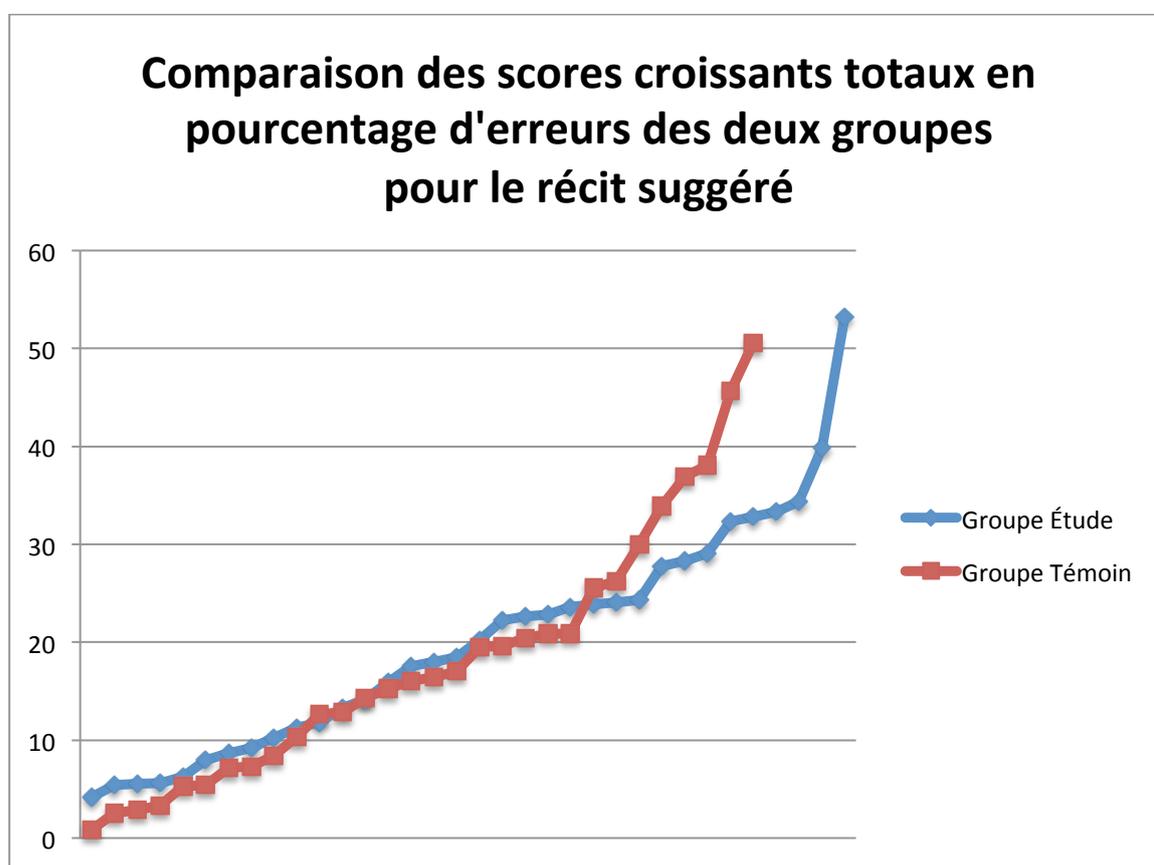
Voici les résultats des trente enfants du groupe Témoin.

| Enfants | Pourcentage d'erreurs d'usage | Pourcentage d'erreurs de perception | Pourcentage d'erreurs de lecture | Pourcentage d'erreurs de morphologie verbale | Pourcentage d'erreurs d'individualisation ou d'identification | Pourcentage d'erreurs de genre ou de nombre | Pourcentage du nombre total d'erreurs |
|---------|-------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--|---|---|---------------------------------------|
| 4 | 1,77 | 0,88 | 0,88 | 0,88 | 0,00 | 0,88 | 5,31 |
| 5 | 10,75 | 6,45 | 2,15 | 7,53 | 21,51 | 2,15 | 50,54 |
| 6 | 8,14 | 0,00 | 1,16 | 11,63 | 4,65 | 0,00 | 25,58 |
| 7 | 7,50 | 2,50 | 0,00 | 15,00 | 5,00 | 0,00 | 3,000 |
| 9 | 0,00 | 1,30 | 1,30 | 6,49 | 0,00 | 1,30 | 10,39 |
| 11 | 12,70 | 6,35 | 3,17 | 11,11 | 4,76 | 0,00 | 38,10 |
| 15 | 13,85 | 3,08 | 0,00 | 10,77 | 4,62 | 4,62 | 36,92 |
| 16 | 4,40 | 5,49 | 2,20 | 5,49 | 3,30 | 0,00 | 20,88 |
| 17 | 10,71 | 1,79 | 1,79 | 8,93 | 10,71 | 0,00 | 33,93 |
| 19 | 14,75 | 1,64 | 0,00 | 6,56 | 3,28 | 0,00 | 26,23 |
| 23 | 6,52 | 10,87 | 2,17 | 8,70 | 10,87 | 6,52 | 45,65 |
| 24 | 2,11 | 0,00 | 0,00 | 5,26 | 2,11 | 0,00 | 8,42 |
| 25 | 2,90 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 2,90 |
| 30 | 1,80 | 0,00 | 0,90 | 0,90 | 0,90 | 0,90 | 5,41 |
| 31 | 5,32 | 3,19 | 0,00 | 4,26 | 4,26 | 0,00 | 17,02 |
| 33 | 5,75 | 3,45 | 0,00 | 8,05 | 2,30 | 0,00 | 19,54 |
| 36 | 9,80 | 0,00 | 0,00 | 7,84 | 1,96 | 0,00 | 19,61 |
| 37 | 8,79 | 0,00 | 1,10 | 4,40 | 6,59 | 0,00 | 20,88 |
| 41 | 0,85 | 0,00 | 0,00 | 0,85 | 0,00 | 0,85 | 2,56 |
| 42 | 0,00 | 0,83 | 0,00 | 1,67 | 0,83 | 0,00 | 3,33 |
| 44 | 5,36 | 0,89 | 1,79 | 4,46 | 2,68 | 0,89 | 16,07 |
| 45 | 6,82 | 0,00 | 0,00 | 4,55 | 9,09 | 0,00 | 20,45 |
| 46 | 3,20 | 0,00 | 0,00 | 1,60 | 1,60 | 0,80 | 7,20 |
| 47 | 4,23 | 0,00 | 0,00 | 2,82 | 2,82 | 2,82 | 12,68 |

| | | | | | | | |
|----|------|------|------|------|------|------|-------|
| 49 | 1,22 | 1,22 | 3,66 | 0,00 | 0,00 | 1,22 | 7,32 |
| 50 | 5,06 | 3,80 | 0,00 | 2,53 | 5,06 | 0,00 | 16,46 |
| 52 | 2,60 | 0,00 | 2,60 | 5,19 | 3,90 | 0,00 | 14,29 |
| 62 | 1,23 | 1,23 | 0,00 | 6,13 | 2,45 | 1,84 | 12,88 |
| 63 | 0,00 | 0,87 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,87 |
| 66 | 1,90 | 3,81 | 0,00 | 2,86 | 6,67 | 0,00 | 15,24 |

2.2. L'analyse du nombre total d'erreurs

Les enfants du groupe Étude obtiennent des scores compris entre 4,17 et 53,19% et ceux du groupe Témoins présentent des résultats allant de 0,87% d'erreurs à 50,54%.



Nous avons procédé aux calculs de la moyenne des scores de chacun des groupes, de l'écart-type ainsi que de l'étendue afin de les comparer entre eux.

| | Moyenne | Écart-type | Étendue |
|----------------------|---------|------------|---------|
| Groupe Étude | 19,96 | 11,41 | 57,36 |
| Groupe Témoin | 18,22 | 12,99 | 51,41 |

Les enfants du groupe Étude obtiennent un score moyen de 19,96% d'erreurs, légèrement supérieur à celui des enfants du groupe Témoin qui est de 18,22%. Sur le graphique, cet écart est présent mais peu marqué. Nous avons effectué une comparaison des moyennes afin de vérifier si cet écart était significatif.

$$\varepsilon_T = \frac{0,1996 - 0,1822}{\sqrt{\frac{0,1996 \times 0,8004}{34} + \frac{0,1822 \times 0,8178}{30}}} = 0,18 < 1,96$$

L'écart entre les moyennes des deux échantillons n'est donc pas significatif. Les enfants utilisateurs du langage SMS et ceux ne l'utilisant pas dans notre population font des erreurs dans les mêmes proportions pour le récit suggéré, tout comme ça l'était pour la dictée.

D'après les données des écarts-types et des étendues, la dispersion des scores autour de la moyenne est similaire dans les deux populations, comme elle l'était pour les scores globaux de la dictée et une partie des catégories d'erreurs de la dictée.

Le niveau orthographique global est similaire entre les deux populations pour le récit suggéré, étudions à présent si c'est également le cas pour les différentes catégories d'erreurs recensées par GIROLAMI-BOULINIER dans son test.

2.3. L'analyse des différentes catégories d'erreurs

La classification des erreurs que propose A. GIROLAMI-BOULINIER est différente de celle de *Chronosdictées*. En effet, les erreurs phonétiques sont réparties en deux catégories :

- les erreurs de perception qui sont le résultat d'une confusion de deux sons ou de deux graphies, une omission ou un ajout de graphème dans le mot ;
- les erreurs de lecture qui sont le résultat d'une acquisition approchée des mécanismes de lecture (doubles valeurs de /c/, /g/ et /s/ en fonction des voyelles qui les entourent par exemple).

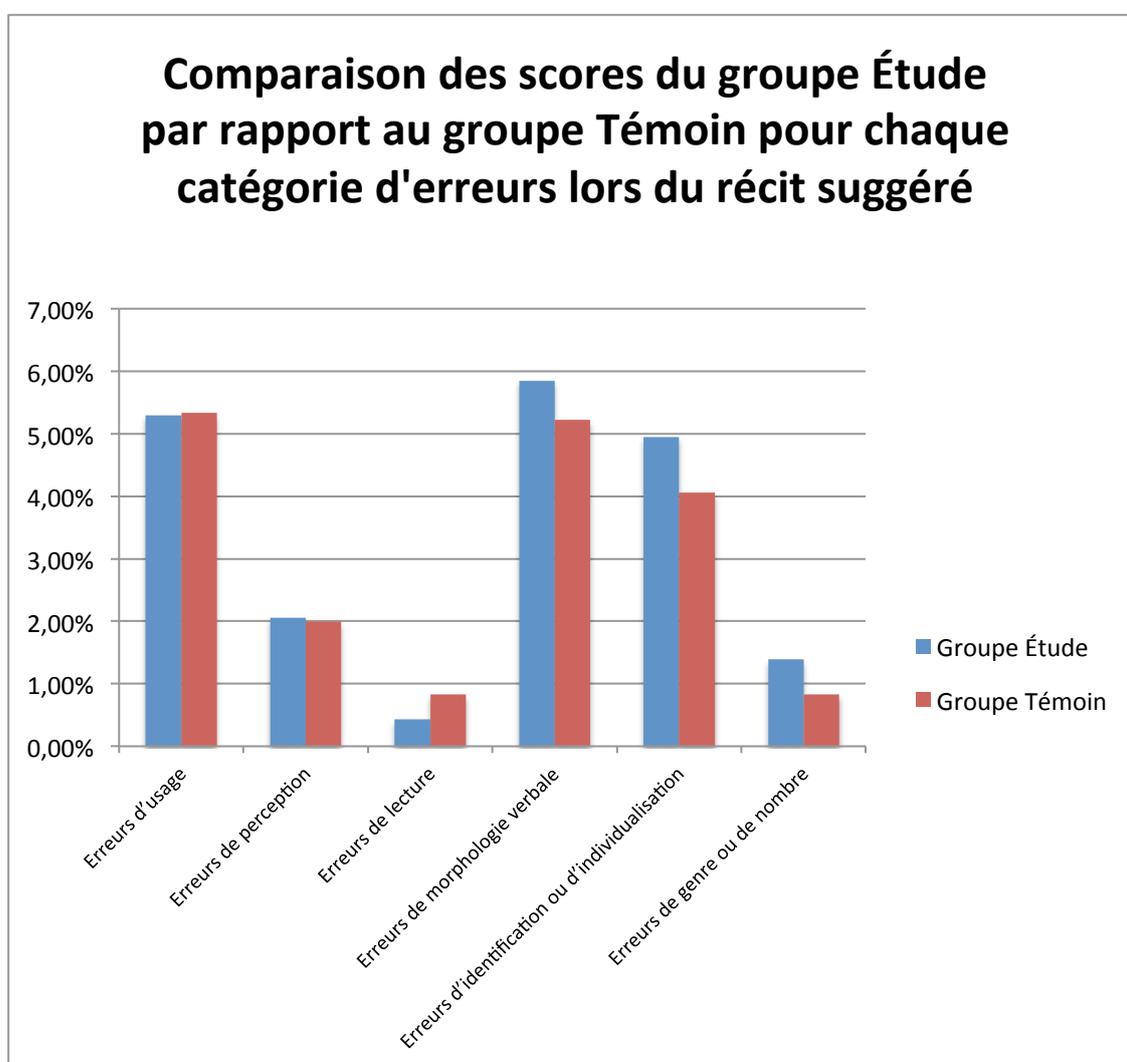
Les appellations d'erreurs syntaxiques et d'erreurs de segmentation dans *Chronosdictées* se divisent dans cette classification en trois catégories :

- les erreurs de morphologie verbale qui concernent les formes verbales et les désinences de conjugaison ;
- les erreurs d'identification et d'individualisation qui sont partagées en deux sous-groupes :
 - la non-individualisation : l'enfant isole ou rassemble des mots ou des segments de mots qui ne devraient pas l'être ;
 - la non-identification : l'enfant commet une erreur sur l'un des mots de structure de HENMON qui sont les soixante-neuf mots les plus courants de la langue française et que l'enfant est censé connaître ;

- les erreurs de genre et de nombre qui correspondent à la non-application ou à l'application erronée des règles d'accord.

Voici un tableau et un graphique regroupant les moyennes d'erreurs en pourcentage pour chaque catégorie d'erreurs et pour chacun des deux groupes.

| | Erreurs d'usage | Erreurs de perception | Erreurs de lecture | Erreurs de morphologie verbale | Erreurs d'identification ou d'individualisation | Erreurs de genre ou de nombre |
|----------------------|-----------------|-----------------------|--------------------|--------------------------------|---|-------------------------------|
| Groupe Étude | 5,29% | 2,06% | 0,43% | 5,85% | 4,95% | 1,39% |
| Groupe Témoin | 5,33% | 1,99% | 0,83% | 5,22% | 4,06% | 0,83% |



Nous pouvons constater que comme lors de la dictée, les résultats des deux groupes sont assez proches. Lors de la dictée, les enfants du groupe Étude ont fait systématiquement plus d'erreurs que ceux du groupe Témoin. Toutefois, lors du récit suggéré, nous pouvons observer que les enfants Étude réalisent plus d'erreurs d'usage et d'erreurs de mécanisme de lecture que les enfants Témoin.

Afin de savoir si les écarts que nous observons entre les groupes sont significatifs, nous devons procéder à une comparaison de moyennes pour chaque catégorie d'erreurs. Afin de ne pas alourdir le texte, nous avons choisi de ne pas présenter les calculs, mais seulement les résultats dans un tableau que voici :

| | Erreurs d'usage | Erreurs de perception | Erreurs de lecture | Erreurs de morphologie verbale | Erreurs d'identification ou d'individualisation | Erreurs de genre ou de nombre |
|--------------------------------|-----------------|-----------------------|--------------------|--------------------------------|---|-------------------------------|
| Comparaison de moyennes | 0,01 < 1,96 | 0,02 < 1,96 | 0,02 < 1,96 | 0,11 < 1,96 | 0,17 < 1,96 | 0,22 < 1,96 |

Chacun des ε calculés lors de la comparaison des moyennes est inférieur au ε théorique égal à 1,96. Donc pour aucune des catégories d'erreurs l'écart entre les deux groupes n'est significatif. Ces variations sont imputables aux processus aléatoires d'échantillonnage.

Il apparaît donc que pour notre population, l'utilisation du langage SMS n'ait eu aucun effet sur l'orthographe, que ce soit l'orthographe d'un texte sous contrainte (la dictée) ou l'orthographe d'un texte plus libre (le récit suggéré).

Lors de la dictée, nous avons pu remarquer que les scores des enfants du groupe Étude étaient plus dispersés autour de la médiane que ceux des enfants Témoin pour certains types d'erreurs. Nous avons procédé aux calculs des écarts-types et des étendues afin de voir si l'on peut observer le même phénomène dans le récit suggéré et s'il touche les mêmes types d'erreurs.

| | Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
|---|---------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | Écart-type | Étendue | Écart-type | Étendue |
| Erreurs d'usage | 3,62 | 14,89 | 4,27 | 14,75 |
| Erreurs de perception | 2,39 | 8,51 | 2,57 | 10,87 |
| Erreurs de lecture | 1,06 | 5,41 | 1,11 | 3,66 |
| Erreurs de morphologie verbale | 3,83 | 16,46 | 3,89 | 15,00 |
| Erreur d'identification ou d'individualisation | 4,46 | 23,40 | 4,48 | 21,51 |
| Erreurs de genre ou de nombre | 1,76 | 6,25 | 1,51 | 6,52 |

Pour rappel, lors de l'analyse des résultats de la dictée, nous avons trouvé des contrastes de dispersion des scores en faveur des enfants du groupe Étude pour les catégories d'erreurs suivantes :

- les erreurs phonétiques ;
- les erreurs de segmentation ;
- les omissions.

Analysons la dispersion des scores pour le récit suggéré. Concernant les erreurs d'usage, bien que les étendues soient relativement similaires, les écarts-types divergent en faveur des enfants du groupe Témoin. Pour toutes les autres catégories d'erreurs, les écarts-types sont dans le même ordre de grandeur et témoignent d'une répartition similaire des scores autour de la médiane pour les enfants des deux groupes.

Les tendances que nous avons observées lors de la dictée n'apparaissent donc pas lors du récit suggéré où les résultats sont différents. Il est donc probable que ces phénomènes ne soient pas généralisables et découlent d'une variation aléatoire autour de la norme.

III. Analyse détaillée de trois erreurs orthographiques

Les résultats obtenus lors des deux épreuves permettant d'évaluer l'orthographe ont montré qu'il n'existait pas d'écart de performances entre notre échantillon d'enfants utilisateurs du langage SMS et notre échantillon d'enfants n'utilisant pas ce langage. Nous avons alors émis l'hypothèse que seuls certains points orthographiques précis pourraient être touchés et ne transparaîtraient pas dans les scores globaux obtenus à la dictée et au récit. Ainsi, seules certaines transformations utilisées dans le langage SMS seraient transposées dans l'orthographe de ces enfants et les comparaisons entre les deux groupes par catégorie d'erreurs ne seraient pas assez fines pour les mettre en évidence.

Afin de tester cette hypothèse, nous avons tenté de sélectionner trois erreurs orthographiques qui entrent fréquemment dans les procédés de transcription des SMS et qui pourraient se transposer dans l'orthographe quotidienne des enfants testés :

- l'élision des doubles consonnes ;
- l'élision des lettres finales muettes ;
- l'élision des apostrophes.

Pour procéder à l'étude de ces trois erreurs, nous avons choisi le texte de la dictée (*Chronosdictées*). En effet, il était plus difficile de les analyser dans les récits suggérés car les enfants n'ont pas tous employé de mots susceptibles de comporter ces erreurs et pas dans les mêmes proportions. Pour éviter cet écueil, nous nous sommes concentré uniquement sur les quatre phrases de la dictée communes au CM1 et au CM2.

En ce qui concerne l'élision des doubles consonnes, deux mots pouvaient être concernés parmi ces quatre phrases : « *barrières* » et « *n'arrivent* ». Nous avons volontairement écarté « *chasseur* » de cette liste car la simplification du double /s/ entraînerait une modification phonétique du mot.

L'élision des consonnes finales muettes concerne cinq mots : « *devant* », « *bas* », « *gros* », « *nuit* » et « *pas* ».

Enfin, l'élision des apostrophes intéresse trois occurrences : « *l'indien* », « *j'engagerai* » et « *n'arrivent* ».

Après un relevé des occurrences trouvées dans les dictées des élèves pour chacune de ces trois fautes, nous ferons une comparaison de ces résultats entre le groupe Étude et le groupe Témoin et nous les analyserons.

1. L'élision des doubles consonnes

1.1. Relevé des occurrences

Voici un tableau regroupant toutes les occurrences que nous avons pu trouver dans les dictées des enfants concernant l'élision de la double consonne des mots « *barrières* » et « *n'arrivent* ». Précisons que nous avons écarté les occurrences erronées dont l'erreur n'intervient pas sur la double consonne.

| « BARRIÈRES » | | | |
|-----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 1 | « barrière » | 7 | « barrière » |
| 2 | « barriere » | 11 | « barriere » |
| 8 | « barrière » | 15 | « barielle » |
| 10 | « barrières » | 16 | « barrières » |
| 13 | « barrière » | 17 | « barrière » |
| 21 | « barriere » | 45 | « barrière » |
| 29 | « barrieres » | 47 | « barrière » |
| 54 | « barrières » | 52 | « barrières » |
| 55 | « barriere » | 66 | « barrières » |
| 56 | « barrière » | | |
| 58 | « barier » | | |
| 60 | « barié » | | |
| « N'ARRIVENT » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 1 | « narive » | 7 | « arive » |
| 8 | « n'arivent » | 15 | « narive » |
| 10 | « n'arive » | 16 | « narive » |
| 13 | « narive » | 23 | « narive » |
| 20 | « arive » | 33 | « narive » |
| 28 | « a rive » | 45 | « narive » |
| 29 | « narive » | | |
| 35 | « n'arive » | | |
| 55 | « arive » | | |
| 56 | « narive » | | |
| 58 | « narive » | | |
| 60 | « na rive » | | |

1.2. Analyse

Concernant le mot « *barrières* », douze enfants du groupe Étude ont remplacé le double /r/ par un seul. Il est à noter que l'enfant 29 a déplacé le double « r » au second « r » du mot. Nous avons donc pris le parti de l'écartier de nos statistiques car son erreur résulte plutôt d'une mauvaise mémorisation du positionnement de la double consonne que d'une volonté de simplifier et raccourcir le mot. Parmi les enfants Témoin, neuf ont commis cette erreur. Remarquons que les enfants 11 et 66 ont dédoublé le second « r » du mot ; nous les écarterons donc de notre calcul.

Pour le mot « *n'arrivent* », douze enfants du groupe Étude ont simplifié la double consonne. Notons toutefois que les enfants 28 et 60 ont segmenté le mot juste avant la double consonne. Il est alors probable que la simplification des deux « r » soit attribuable à cette mauvaise individualisation du mot. Nous avons donc choisi d'écartier ces deux enfants afin de ne conserver que les erreurs sans ambiguïté pour la comparaison chiffrée. Parmi les enfants du groupe Témoin, six ont simplifié la double consonne.

Pour réaliser la comparaison des deux groupes sur cette erreur précise, nous avons attribué aux enfants de chacun des groupes un score de 0 à 2 ; la note nulle correspondant à aucune erreur de type simplification de double consonne, les notes 1 et 2 signifiant une ou deux erreurs de type simplification de double consonne. Puis nous avons calculé le score moyen et l'écart-type pour chacun des groupes.

Scores du groupe Étude :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 8 | 10 | 12 | 13 | 14 | 18 | 20 | 21 | 22 | 26 | 27 | 28 | 29 | 32 | 34 | 35 | 38 |
| 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-------------------|
| 39 | 40 | 43 | 48 | 51 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 60 | 61 | 64 | Moyenne | Écart-type |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0,62 | 0,80 |

Scores du groupe Témoin :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 11 | 15 | 16 | 17 | 19 | 23 | 24 | 25 | 30 | 31 | 33 | 36 | 37 | 41 | 42 |
| 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-------------------|
| 44 | 45 | 46 | 47 | 49 | 50 | 52 | 62 | 63 | 66 | Moyenne | Écart-type |
| 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,43 | 0,72 |

Nous pouvons observer que les enfants du groupe Étude font plus d'erreurs de ce type que ceux du groupe Témoin. Afin de savoir si cet écart est significatif, nous avons procédé à une comparaison de moyennes.

$$\varepsilon_{DC} = \frac{0,62 - 0,43}{\sqrt{\frac{0,8^2}{34} + \frac{0,72^2}{30}}} = 0,99 < 1,96$$

L'écart que nous avons observé entre les enfants des deux groupes n'est pas révélateur et est dû à l'échantillonnage aléatoire. Concernant les simplifications des doubles consonnes, dans notre échantillon, les enfants qui utilisent le langage SMS ne font pas plus d'erreurs que ceux qui ne l'utilisent pas. On peut donc conclure que l'utilisation du langage SMS n'a pas d'influence sur ce point orthographique.

2. L'élision des consonnes finales muettes

2.1. Relevé des occurrences

Voici un tableau regroupant toutes les occurrences que nous avons pu trouvées dans les dictées des enfants concernant l'élision des consonnes finales muettes pour les mots « *devant* », « *bas* », « *gros* », « *nuit* » et « *pas* ». Précisons que nous avons écarté les occurrences erronées dont l'erreur n'intervient pas sur la consonne muette finale.

| « DEVANT » | | | |
|---------------------|-------------------------|----------------------|-------------------|
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 20 | « de vam » | 33 | « devan » |
| 21 | « devans » | 50 | « devans » |
| 56 | « devan » | | |
| 60 | « devan » | | |
| « BAS » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 2 | « ba » | 7 | « ba » |
| 8 | « bat » | 44 | « bat » |
| 28 | « bat » | 47 | « emba » |
| 29 | « emba » | | |
| 34 | « bat » | | |
| 38 | « enbat » | | |
| 48 | « bat » | | |
| 55 | « bat » | | |
| 58 | « ba » | | |
| 60 | « anba » | | |
| « GROS » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 55 | « gro » | | |
| 58 | « rochié » (gros chien) | | |
| « NUIT » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 1 | « anemis » | 15 | « nuis » |
| 10 | « nuis » | | |
| 39 | « l'annuis » | | |
| « PAS » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 60 | « pa » | | |

2.2. Analyse

Concernant le mot « *devant* », quatre enfants du groupe Étude ont réalisé une transcription déviante concernant la consonne finale muette. Trois d'entre eux l'ont omise et le dernier a remplacé le « t » par un « s ». Cette dernière erreur n'allant pas dans le sens d'une simplification et d'un raccourcissement du mot, nous avons choisi de l'écartier lors de la réalisation de la comparaison des deux groupes. Chez les enfants du groupe Témoin, nous observons deux erreurs : une omission et un remplacement par un « s » qui sera également écarté de nos statistiques.

Pour le mot « *bas* », dix enfants du groupe Étude ont commis une erreur sur la lettre finale : quatre d'entre eux l'ont omise et les six autres l'ont remplacé par un « t ». Nous retrouvons les mêmes tendances parmi les enfants du groupe Témoin puisque l'un d'entre eux a remplacé le « s » par un « t » et deux autres l'ont omis. Comme précédemment, les enfants ayant remplacé le « s » par une autre consonne seront écartés de notre comparaison.

En ce qui concerne le mot « *gros* », un seul enfant, appartenant au groupe Étude, a omis le « s » final. L'enfant 58 a attaché « *gros* » avec le mot « *chien* » qui suivait. Bien que le « s » final ait été omis, nous avons choisi de ne pas considérer l'erreur de cet enfant car elle s'explique plus facilement par une mauvaise individualisation de ces deux mots que par une volonté de raccourcissement du mot « *gros* ».

Trois enfants du groupe Étude et un du groupe Témoin ont fait une erreur sur la consonne finale muette du mot « *nuit* » en la remplaçant par un « s ». En accord avec les remarques faites précédemment, ces erreurs ne seront pas comptabilisées.

Enfin, concernant la lettre finale muette du mot « *pas* », elle n'a été omise que par un seul enfant du groupe Étude. Précisons cependant que deux enfants ont omis d'écrire le mot « *pas* » et qu'un autre a omis d'écrire le mot « *gros* ». Nous avons choisi de considérer qu'aucune erreur sur ces mots n'avait été commise pour ces enfants-là.

Pour réaliser la comparaison des deux groupes sur cette erreur précise, nous avons attribué aux enfants de chacun des groupes un score de 0 à 5 ; la note nulle correspond à aucune erreur de type omission de consonnes finales muettes, les notes 1 à 5 signifient une à cinq erreurs de type omission de consonnes finales muettes. Puis nous avons calculé le score moyen et l'écart-type pour chacun des groupes.

Scores du groupe Étude :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 8 | 10 | 12 | 13 | 14 | 18 | 20 | 21 | 22 | 26 | 27 | 28 | 29 | 32 | 34 | 35 | 38 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|------------|
| 39 | 40 | 43 | 48 | 51 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 60 | 61 | 64 | Moyenne | Écart-type |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0,26 | 0,61 |

Scores du groupe Témoin :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 11 | 15 | 16 | 17 | 19 | 23 | 24 | 25 | 30 | 31 | 33 | 36 | 37 | 41 | 42 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|------------|
| 44 | 45 | 46 | 47 | 49 | 50 | 52 | 62 | 63 | 66 | Moyenne | Écart-type |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,10 | 0,30 |

Nous pouvons observer que les enfants du groupe Étude font plus d'erreurs de ce type que ceux du groupe Témoin. Afin de savoir si cet écart est significatif, nous avons procédé à une comparaison de moyennes.

$$\varepsilon_{DC} = \frac{0,26 - 0,1}{\sqrt{\frac{0,61^2}{34} + \frac{0,3^2}{30}}} = 1,35 < 1,96$$

L'écart que nous avons observé entre les enfants des deux groupes n'est pas révélateur et est dû à l'échantillonnage aléatoire. Concernant les omissions des consonnes finales muettes, dans notre échantillon, les enfants qui utilisent le langage SMS ne font pas plus d'erreurs que ceux qui ne l'utilisent pas. On peut donc conclure que l'utilisation du langage SMS n'a pas d'influence sur ce point d'orthographe.

3. L'élision des apostrophes

3.1. Relevé des occurrences

Voici un tableau regroupant toutes les occurrences que nous avons pu trouver dans les dictées des enfants concernant l'élision des apostrophes pour les mots « *l'indien* », « *j'engagerai* » et « *n'arrivent* ». Précisons que nous avons écarté les occurrences erronées dont l'erreur n'intervient pas sur l'élision de l'apostrophe.

| « L'INDIEN » | | | |
|------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 58 | « lin die » | 19 | « lindium » |
| « J'ENGAGERAI » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 3 | « gengagerer » | 11 | « jongageré » |
| 13 | « jegagerai » | 17 | « jengajerer » |
| 21 | « jenggrai » | 19 | « gengagerai » |
| 22 | « jangageret » | 23 | « jangager » |
| 29 | « jangajerais » | 33 | « cengajerer » |
| 38 | « jean-cagerai » | 45 | « gengacherer » |
| 55 | « jangagerait » | 47 | « gengageré » |
| 56 | « jangageré » | | |
| 58 | « gongagere » | | |
| 60 | « gengajerér » | | |
| « N'ARRIVENT » | | | |
| Groupe Étude | | Groupe Témoin | |
| <i>Enfant</i> | <i>Production</i> | <i>Enfant</i> | <i>Production</i> |
| 1 | « narive » | 15 | « narive » |
| 13 | « narive » | 16 | « narive » |
| 29 | « narive » | 23 | « narive » |
| 56 | « narive » | 33 | « narive » |
| 58 | « narive » | 45 | « narive » |
| 60 | « na rive » | | |

3.2. Analyse

Sur le mot « *l'indien* » deux enfants ont élidé l'apostrophe et rattaché l'article au nom. L'un appartient au groupe Étude, l'autre au groupe Témoin. Notons que l'un des enfants du groupe Témoin a omis d'écrire l'article, donc aucune apostrophe n'apparaît. Pour réaliser la comparaison entre les deux groupes, nous avons choisi de considérer qu'il n'avait pas omis l'apostrophe car nous ne pouvons savoir ce qu'il aurait fait s'il avait écrit l'article.

En ce qui concerne « *j'engagerai* », dix enfants du groupe Étude ont rattaché le pronom personnel au verbe en élidant l'apostrophe. Parmi le groupe Témoin, sept enfants ont également réalisé cette erreur.

Pour ce qui est de « *n'arrivent* », les enfants du groupe Étude sont six à avoir omis l'apostrophe et rattaché l'adverbe au verbe. Ceux du groupe Témoin sont cinq à avoir commis cette erreur.

Comme précédemment, nous avons attribué aux enfants de chacun des groupes un score de 0 à 3 ; la note nulle correspondant à aucune élision d'apostrophe, les notes 1 à 3 signifiant une à trois élisions d'apostrophe. Puis nous avons calculé le score moyen et l'écart-type pour chacun des groupes.

Scores du groupe Étude :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 8 | 10 | 12 | 13 | 14 | 18 | 20 | 21 | 22 | 26 | 27 | 28 | 29 | 32 | 34 | 35 | 38 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-------------------|
| 39 | 40 | 43 | 48 | 51 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 60 | 61 | 64 | Moyenne | Écart-type |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0,50 | 0,81 |

Scores du groupe Témoin :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 11 | 15 | 16 | 17 | 19 | 23 | 24 | 25 | 30 | 31 | 33 | 36 | 37 | 41 | 42 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-------------------|
| 44 | 45 | 46 | 47 | 49 | 50 | 52 | 62 | 63 | 66 | Moyenne | Écart-type |
| 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,43 | 0,72 |

Nous pouvons observer que les enfants du groupe Étude font plus d'erreurs du type élision d'apostrophe que ceux du groupe Témoin. Afin de savoir si cet écart est significatif, nous avons procédé à une comparaison de moyennes.

$$\varepsilon_{DC} = \frac{0,5 - 0,43}{\sqrt{\frac{0,81^2}{34} + \frac{0,72^2}{30}}} = 0,37 < 1,96$$

L'écart que nous avons observé entre les enfants des deux groupes n'est pas révélateur et est imputable aux procédés d'échantillonnage. Concernant les élisions d'apostrophe, dans notre échantillon, les enfants qui utilisent le langage SMS ne font pas plus d'erreurs que ceux qui ne l'utilisent pas. On peut donc conclure que l'utilisation du langage SMS n'a pas d'influence sur ce point orthographique.

Nous avons donc testé l'orthographe sous deux formes : l'orthographe sur texte imposé grâce à la dictée et l'orthographe sur texte libre grâce au récit suggéré. Les résultats que nous avons trouvés montrent que les performances orthographiques de tous les enfants de notre population sont similaires. Nous avons ensuite cherché à analyser certains points orthographiques précis qui sont transformés lors des SMS, mais là encore, il apparaît que tous les enfants de notre population ont un niveau similaire sur ce type d'erreurs.

À présent, nous allons donc nous intéresser au deuxième axe de notre étude qui correspond à notre deuxième hypothèse : l'utilisation du langage SMS influence-t-elle d'autres paramètres de la production écrite, notamment le lexique ?

IV. Comparaison des performances pour les paramètres de la production écrite concernant le lexique

Dans cette partie, nous allons tenter d'apporter une confirmation ou non à notre seconde hypothèse, à savoir que l'utilisation du langage SMS par les enfants pourrait produire un appauvrissement du lexique. En effet, les mots-clés du langage SMS sont brièveté et efficacité. Leurs utilisateurs n'auraient-ils pas alors tendance à transposer ces principes dans toutes les situations d'écriture ?

Nous nous sommes pour cela appuyée sur l'épreuve du récit suggéré et sur les critères définis par A. GIROLAMI-BOULINIER permettant d'appréhender l'utilisation du lexique par les enfants.

1. Le recueil des résultats

Voici les résultats des trente-quatre enfants du groupe Étude concernant le nombre de mots produits pour les deux récits réunis, l'indice de richesse lexicale et l'indice de redondance.

| Enfants | Nombre de mots produits | Richesse lexicale | Indice de redondance |
|----------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 1 | 105 | 25,71% | 72,97% |
| 2 | 36 | 27,78% | 83,33% |
| 3 | 65 | 23,08% | 68,18% |
| 8 | 79 | 29,11% | 76,67% |
| 10 | 64 | 28,12% | 90,00% |
| 12 | 127 | 25,98% | 61,11% |
| 13 | 36 | 27,78% | 83,33% |
| 14 | 72 | 27,78% | 74,07% |
| 18 | 64 | 34,38% | 73,33% |
| 20 | 39 | 30,77% | 70,59% |
| 21 | 84 | 21,43% | 66,67% |
| 22 | 74 | 25,68% | 79,16% |
| 26 | 74 | 25,68% | 10,37% |
| 27 | 100 | 23,00% | 71,88% |
| 28 | 55 | 29,09% | 88,89% |
| 29 | 51 | 33,33% | 77,27% |
| 32 | 92 | 28,26% | 81,25% |
| 34 | 75 | 26,67% | 83,33% |
| 35 | 113 | 19,47% | 68,75% |

| | | | |
|----|-----|--------|--------|
| 38 | 105 | 25,71% | 72,97% |
| 39 | 60 | 23,33% | 73,68% |
| 40 | 92 | 25,00% | 76,67% |
| 43 | 50 | 28,00% | 93,33% |
| 48 | 83 | 25,30% | 72,41% |
| 51 | 87 | 26,44% | 79,31% |
| 53 | 72 | 27,78% | 90,91% |
| 54 | 89 | 22,47% | 74,07% |
| 55 | 118 | 20,34% | 61,54% |
| 56 | 84 | 25,00% | 77,78% |
| 57 | 165 | 35,15% | 86,57% |
| 58 | 47 | 27,66% | 84,62% |
| 60 | 61 | 21,31% | 81,25% |
| 61 | 71 | 29,58% | 95,45% |
| 64 | 88 | 29,55% | 70,27% |

Voici les résultats des trente enfants du groupe témoin pour les mêmes critères.

| Enfants | Nombre de mots produits | Richesse lexicale | Indice de redondance |
|----------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 4 | 113 | 26,55 | 69,77 |
| 5 | 93 | 24,73 | 79,31 |
| 6 | 86 | 23,26 | 80,00 |
| 7 | 40 | 37,50 | 93,75 |
| 9 | 77 | 29,87 | 85,19 |
| 11 | 63 | 23,81 | 88,23 |
| 15 | 65 | 30,77 | 95,24 |
| 16 | 91 | 23,08 | 72,41 |
| 17 | 56 | 25,00 | 66,67 |
| 19 | 61 | 27,86 | 80,95 |
| 23 | 46 | 28,26 | 72,22 |
| 24 | 95 | 27,37 | 74,29 |
| 25 | 69 | 34,78 | 88,89 |
| 30 | 111 | 26,13 | 70,73 |
| 31 | 94 | 25,53 | 75,00 |
| 33 | 87 | 22,99 | 76,92 |
| 36 | 51 | 29,41 | 93,75 |
| 37 | 91 | 25,27 | 76,67 |
| 41 | 117 | 25,64 | 71,43 |
| 42 | 120 | 22,50 | 64,29 |

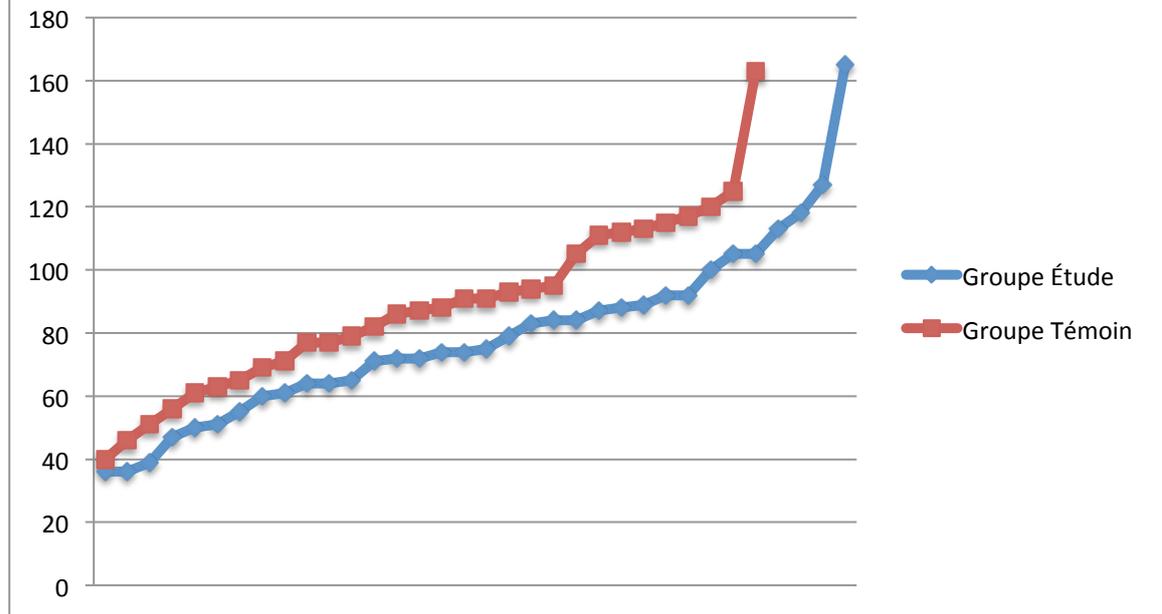
| | | | |
|----|-----|-------|-------|
| 44 | 112 | 21,43 | 68,57 |
| 45 | 88 | 21,59 | 67,86 |
| 46 | 125 | 26,40 | 73,33 |
| 47 | 71 | 26,76 | 82,61 |
| 49 | 82 | 30,49 | 89,29 |
| 50 | 79 | 21,52 | 68,00 |
| 52 | 77 | 27,27 | 72,41 |
| 62 | 163 | 21,47 | 70,00 |
| 63 | 115 | 26,96 | 81,58 |
| 66 | 105 | 21,90 | 60,53 |

2. L'analyse du nombre de mots produits

Nous avons choisi en premier lieu de nous intéresser au nombre de mots produits par les enfants lors des deux récits réunis. En effet, lors de l'écriture SMS, la règle est de donner le maximum d'informations en un minimum de mots. Nous avons donc supposé qu'ils pouvaient aussi appliquer ce principe dans d'autres situations d'écriture. Pour vérifier cette hypothèse nous avons comparé la longueur des productions des enfants du groupe Étude à la longueur de celles des enfants du groupe Témoin.

Parmi les trente-quatre enfants faisant partie de notre groupe Étude, le nombre de mots produits, en comptabilisant les deux récits, varie entre 36 et 165 mots. Les trente enfants de notre groupe Témoin ont produit entre 40 et 163 mots. Le graphique ci-après présente le nombre de mots produits par chaque enfant selon un ordre croissant et selon leur groupe d'appartenance. Il apparaît assez nettement que les enfants du groupe Étude ont réalisé des récits plus succincts que les enfants du groupe Témoin.

Comparaison du nombre de mots croissant produits par les enfants des deux groupes lors des deux récits



Afin de chiffrer ces résultats, nous avons procédé au calcul du nombre moyen de mots produits pour chacun des groupes. Les enfants du groupe Étude ont produit en moyenne 78,73 mots pour les deux récits. Les enfants du groupe Témoin produisent en moyenne 88,10 mots.

| | Groupe Étude | Groupe Témoin |
|---------------------------------|--------------|---------------|
| Moyenne de mots produits | 78,73 | 88,10 |

Afin de vérifier si cet écart est parlant, nous avons recouru à une comparaison de moyennes. Nous posons l'hypothèse nulle de départ « H_{0NM} : l'écart entre les deux groupes concernant le nombre de mots produits lors des deux récits n'est pas significatif ». Nous procédons alors au calcul de ε_{NM} :

$$\varepsilon_{NM} = \frac{88,10 - 78,73}{\sqrt{\frac{26,97^2}{30} + \frac{27,47^2}{34}}} = 1,37$$

ε_{NM} calculé est inférieur à ε théorique ($1,37 < 1,96$). On accepte donc l'hypothèse H_{0NM} . En prenant un risque de 5%, nous pouvons dire que l'écart entre les deux groupes à propos du nombre de mots produits n'est pas significatif. Le groupe Témoin et le groupe Étude ont des résultats équivalents en ce qui concerne le nombre de mots produits, l'écart que l'on peut observer est dû au hasard de l'échantillonnage. Dans notre échantillon, les enfants utilisant le langage SMS n'ont pas écrit de récits plus concis que les enfants n'utilisant pas ce langage.

3. L'analyse de la richesse lexicale

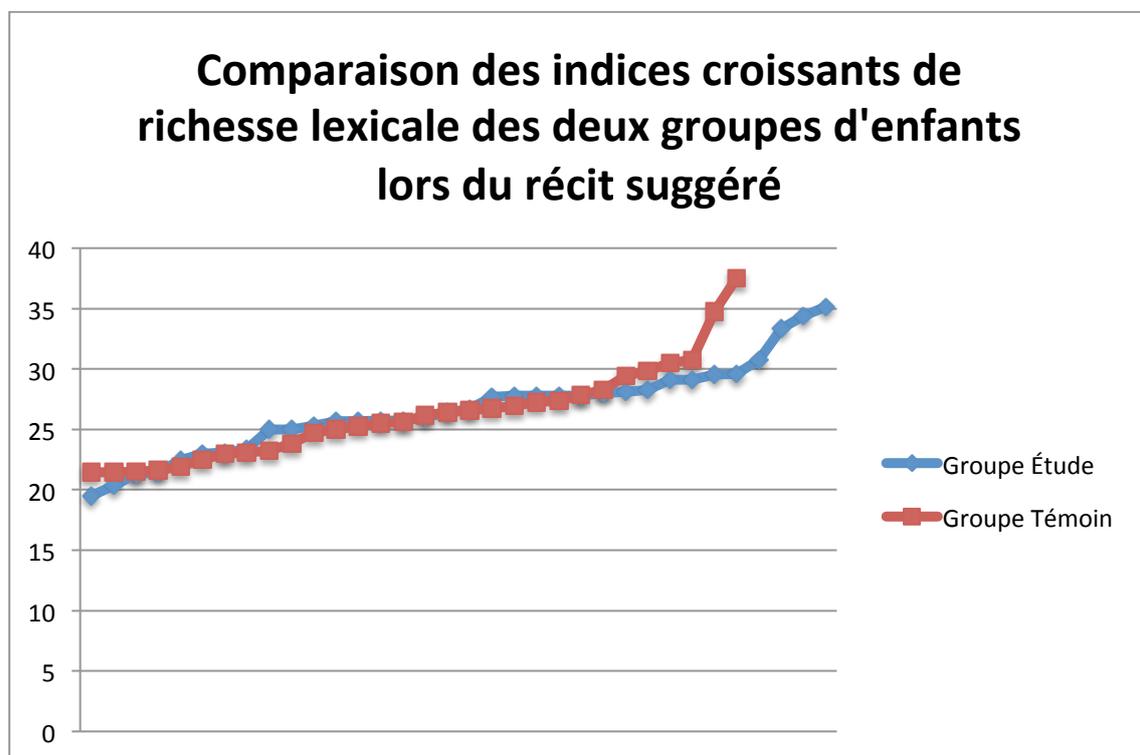
Nous avons ensuite choisi d'analyser l'utilisation qui était faite du lexique par les enfants de notre population. En premier lieu, nous avons étudié la diversité du lexique.

Dans son test *L'évaluation du langage oral et écrit suggéré*, A. GIROLAMI-BOULINIER a décrit un indice qui permet d'évaluer de manière chiffrée la richesse lexicale d'un texte. Cette méthode consiste à comptabiliser le nombre de mots lexicaux différents présents dans le récit et à le comparer au nombre de mots total. Nous obtenons ainsi un indice qui s'exprime en pourcentage. Plus le chiffre est élevé, plus l'enfant utilise de mots et donc possède et utilise du vocabulaire.

$$\text{Richesse lexicale} = \frac{\text{Nombre de mots lexicaux différents}}{\text{Nombre total de mots}}$$

Pour réaliser le calcul de cet indice, il faut retirer du nombre de mots lexicaux différents les soixante-neuf mots de structure de Henmon qui représentent à eux seuls 50% des mots de tout texte (la liste de ces mots est disponible en Annexe 3).

Parmi les enfants du groupe Étude, le pourcentage de richesse lexicale le plus bas est 20,34% ; le plus élevé est 35,15%. Pour le groupe Témoin, les pourcentages de richesse lexicale varient entre 21,43% et 37,70%.



Sur le graphique ci-dessus représentant les indices de richesse lexicale des enfants selon un ordre croissant et selon leur groupe d'appartenance, nous voyons que les résultats sont très similaires. Le calcul d'une richesse lexicale moyenne pour chacun des groupes confirme cette constatation :

| | Groupe Étude | Groupe Témoin |
|---------------------------|--------------|---------------|
| Richesse lexicale moyenne | 26,64% | 26,20% |

Afin de s'assurer que le faible écart constaté n'a pas de valeur significative, nous avons recouru à une comparaison de moyennes. Nous posons l'hypothèse nulle de départ « HO_{RL} : la différence du niveau de richesse lexicale des récits des deux groupes n'est pas significative ». Nous calculons ensuite ε_{RL} :

$$\varepsilon_{RL} = \frac{0,2664 - 0,2620}{\sqrt{\frac{0,2664 \times 0,7336}{34} + \frac{0,2620 \times 0,7380}{30}}} = 0,04$$

ε_{RL} calculé est inférieur à ε théorique ($0,04 < 1,96$). On accepte donc l'hypothèse HO_{RL} . L'écart entre les deux groupes à propos de la richesse lexicale n'est pas significatif. Le groupe Témoin et le groupe Étude ont des résultats équivalents en ce qui concerne la richesse lexicale. L'utilisation du langage SMS n'a donc pas eu d'impact sur la diversité du vocabulaire des enfants de notre population.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressée aux répétitions de mots que pouvaient faire les enfants de notre population dans leurs récits.

4. L'analyse de la redondance

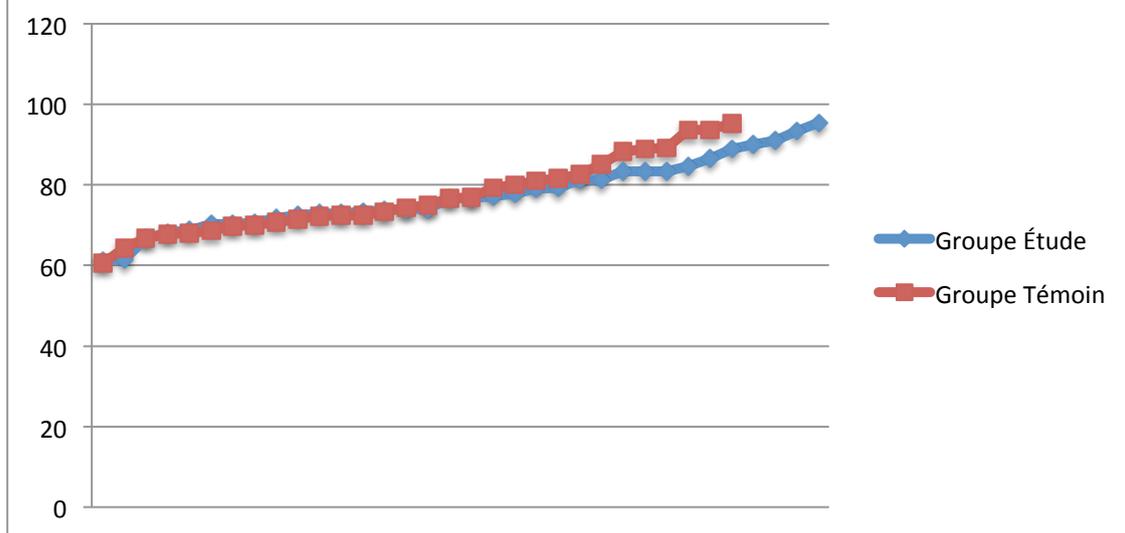
A. GIROLAMI-BOULINIER a décrit un deuxième indice qui permet d'évaluer de manière chiffrée la richesse lexicale d'un texte et plus particulièrement l'utilisation des répétitions de mots : l'indice de redondance. Cette méthode consiste à comparer le nombre de mots lexicaux différents avec le nombre total de mots lexicaux, incluant donc ceux qui se répètent. Cet indice s'exprime en pourcentage. Plus le chiffre est bas, plus l'enfant use de répétition dans son récit.

$$\text{Indice de redondance} = \frac{\text{Nombre de mots lexicaux différents}}{\text{Nombre total de mots lexicaux}}$$

Comme pour l'indice de richesse lexicale, il faut enlever les mots de structure de HENMON lors de la comptabilisation des mots lexicaux avec ou sans répétitions.

Pour le groupe étude, les pourcentages de l'indice de redondance varient entre 61,11% et 95,45%. Parmi les enfants témoins, les pourcentages de l'indice de redondance varient entre 60,53% et 95,24%.

Comparaison des indices croissants de redondance des deux groupes d'enfants lors du récit suggéré



Sur le graphique ci-dessus représentant les indices de redondance des enfants selon un ordre croissant et selon leur groupe d'appartenance, nous voyons que les résultats sont voisins. Le calcul d'une richesse lexicale moyenne pour chacun des groupes confirme cette constatation :

| | Groupe Étude | Groupe Témoin |
|----------------------------------|--------------|---------------|
| Richesse lexicale moyenne | 77,41% | 76,99% |

Afin de s'assurer que le faible écart constaté n'a pas de valeur significative, nous avons recouru à une comparaison de moyennes. Nous posons l'hypothèse nulle de départ « H_{0R} : la différence de l'indice de redondance des récits des deux groupes n'est pas significative ». Nous calculons ensuite ε_R :

$$\varepsilon_R = \frac{0,7741 - 0,7699}{\sqrt{\frac{0,7741 \times 0,2259}{34} + \frac{0,7699 \times 0,2301}{30}}} = 0,04$$

ε_R calculé est inférieur à ε théorique ($0,04 < 1,96$). On accepte donc l'hypothèse H_{0R} . L'écart entre les deux groupes à propos de la redondance n'est pas significatif. Le groupe Témoin et le groupe Étude ont des résultats équivalents en ce qui concerne la redondance. L'utilisation du langage SMS n'a donc pas eu d'impact sur les répétitions lexicales qu'ont pu faire les enfants de notre population.

Chapitre III
DISCUSSION

I. Rappel des objectifs et des principaux résultats

L'objectif de ce mémoire est d'évaluer si l'utilisation du langage SMS par les enfants en cours d'acquisition du langage écrit a une influence sur leurs productions écrites en français académique.

Pour cela, nous avons créé deux échantillons d'enfants : le premier est constitué d'enfants utilisateurs du langage SMS ; le deuxième, d'enfants n'utilisant pas le langage SMS. Puis nous avons analysé la dictée et les récits suggérés qu'ils ont réalisés.

Dans un premier temps, pour répondre à notre première hypothèse qui était que l'utilisation et l'exposition répétées aux formes orthographiques déviantes que l'on retrouve dans les SMS peut entraîner un retard ou des difficultés lors de l'apprentissage du langage écrit, nous avons analysé l'orthographe de ces enfants dans deux situations différentes :

- lors d'une dictée où les enfants avaient été avertis que nous prêterions attention à leur orthographe ;
- lors d'un récit suggéré qui devait se rapprocher d'une orthographe « quotidienne » et où il n'a pas été précisé aux enfants que leur orthographe serait évaluée.

De manière générale, les deux populations ont obtenu les mêmes résultats lors de ces épreuves et ont commis chaque type d'erreurs en proportions égales. Ces performances montrent donc que l'utilisation ou non du langage texto n'a pas eu de conséquences sur leurs capacités orthographiques.

Dans un second temps, nous avons cherché à apporter une réponse à notre seconde hypothèse : la composition d'énoncés succincts et précis lors des textos peut se répercuter dans les autres situations d'écriture et provoquer à terme un appauvrissement du langage écrit et notamment du lexique. Pour cela, nous avons étudié la longueur des récits produits et la diversité du vocabulaire utilisé.

Au terme de notre analyse, il est ressorti que les récits produits par nos deux populations étaient similaires aussi bien en termes de longueur que d'utilisation du lexique. Ces résultats attestent donc que l'utilisation du langage SMS n'a pas d'influence sur l'utilisation du lexique chez les enfants ayant participé à notre expérimentation.

II. Mise en lien de ces résultats avec la théorie

Nous avons vu dans la partie théorique de ce mémoire que l'écriture est possible grâce à deux voies : la voie d'assemblage et la voie d'adressage (modèle à double voie). Grâce à l'éclairage des résultats que nous avons observés auprès de notre population, nous avons tenté d'établir un modèle d'écriture propre au langage SMS.

Lorsque l'enfant tente d'écrire un mot en langage SMS qu'il emploie fréquemment et qui lui est familier comme `slt` pour *salut*, il est probable qu'il active une représentation écrite du mot, rangée dans le stock lexical de SMS disponible en adressage, qui lui permet d'écrire directement le mot.

Il est probable que ce stock lexical de SMS coexiste avec le stock lexical classique sans qu'il y ait d'interférence entre eux. Prenons l'exemple du langage familier et du langage soutenu : chacun de nous possède des mots appartenant à ces deux langages et est capable d'en faire un usage approprié dans la situation qui convient. Ainsi, il est vraisemblable que l'enfant utilisateur du langage SMS ait la même habileté que nous pour passer d'une écriture SMS à une écriture classique selon les situations et sans qu'il n'y ait d'interférence entre ces deux langages. Cela expliquerait pourquoi les enfants utilisateurs du langage SMS de notre population ont des productions écrites similaires à celles des enfants n'utilisant pas le langage SMS.

Quand l'enfant souhaite écrire un mot qu'il n'a pas l'habitude d'écrire en langage SMS mais qu'il connaît bien dans un usage en français classique, l'image orthographique de ce mot est absente du stock lexical de SMS. Il est donc probable qu'il commence par activer l'image du mot écrit dans le stock lexical classique et qu'il lui applique ensuite les techniques de codage que l'on retrouve dans les textos.

Dans son mémoire intitulé *Les SMS*, Laure GOULINET²⁵ montre qu'en raison de l'instabilité et de l'imprévisibilité des procédés d'écriture employés dans le langage SMS, ce langage ne s'assimile pas à une langue, mais à un cryptage des mots. Ainsi, l'enfant serait donc obligé de passer par la forme écrite traditionnelle du mot pour ensuite lui faire subir des transformations. Cette hypothèse expliquerait encore une fois l'absence de différence constatée entre les écrits des enfants utilisant le langage SMS et les écrits de ceux ne l'utilisant pas : le codage est une opération consciente que l'enfant choisit ou non de réaliser.

Cette pratique s'approche d'ailleurs de celle que nous avons tous employée lors d'une prise de notes. Le scripteur possède des connaissances orthographiques sur la plupart des mots qu'il souhaite écrire et il doit les mobiliser au moment d'appliquer sur les mots des procédés d'abréviation.

²⁵ GOULINET. 2004 [28]

Enfin, lorsque l'enfant souhaite écrire un mot qu'il n'a pas l'habitude d'écrire en langage SMS et dont il connaît mal la forme écrite dans le langage traditionnel, il utilisera la voie d'assemblage et les correspondances grapho-phonémiques pour transcrire le mot. Toutefois, à la différence des situations d'écriture traditionnelle, lorsqu'il écrit en langage SMS, l'enfant peut utiliser non seulement les vingt-six lettres de notre alphabet, mais aussi ces mêmes lettres pour la valeur de leur nom (syllabogramme), comme dans G manG pour *j'ai mangé* ou encore les chiffres arabes, comme dans vois1 pour *voisin*.

En résumé, il existerait donc pour l'écriture en langage SMS un modèle à deux voies légèrement différent de celui de l'écriture traditionnelle :

- la première voie, qui est la voie d'adressage, serait en fait double avec :
 - o un recours direct à l'image écrite du mot dans un stock lexical de SMS dans le cas de mots employés fréquemment dans les textos ;
 - o ou un recours à l'image écrite traditionnelle du mot dans le stock lexical, suivi d'un cryptage par les procédés utilisés dans les SMS dans le cas de mots peu fréquemment employés dans les textos ;
- la seconde voie est la voie d'assemblage où l'enfant associe à chaque phonème un graphème, mais avec la particularité que ces graphèmes puissent aussi être des chiffres arabes ou des lettres majuscules pour la valeur de leur nom.

III. Du danger des SMS

Nous avons émis l'hypothèse qu'écrire en langage SMS faisait appel, parmi notre population, à des processus parallèles à ceux utilisés dans les situations d'écriture traditionnelle. C'est ainsi que l'utilisation de ce langage n'a pas d'influence néfaste sur les performances en écriture des enfants de notre population. Une question se pose donc à ce stade de notre réflexion : le langage SMS est-il aussi mauvais que les parents et les enseignants le prétendent ?

Nombre d'auteurs ont tenté d'apporter une réponse à cette question. Nous avons retenu deux d'entre eux qui proposent une hypothèse intéressante.

Nicole MARTY²⁶ souligne que les adolescents qui communiquent par les téléphones portables ou Internet sont déjà lettrés. Ils utilisent donc l'erreur orthographique, qui caractérise le langage SMS, de manière volontaire. Ainsi, pour elle, transgresser les règles suppose de les avoir acquises auparavant et de les maîtriser.

Une étude de B. PLESTER, C. WOOD et V. BELL²⁷ menée en 2008 va dans le même sens et montre qu'il serait nécessaire d'avoir une bonne connaissance des codes et des règles d'écriture afin de pouvoir ensuite jouer avec et ainsi produire les modifications orthographiques qui sont à l'origine des SMS.

L'hypothèse émise par ces auteurs corrobore nos observations et nos conclusions, à savoir qu'un biais par l'orthographe traditionnelle est nécessaire pour produire le langage SMS. L'écriture traditionnelle n'est donc pas menacée puisqu'elle coexiste avec l'écriture SMS et qu'elle est même nécessaire en servant de base à certains des procédés employés.

Comme nous avons pu le voir supra, le langage SMS est un codage spécifique qui use en majorité d'abréviations et d'écriture phonétique. N'utilisons-nous depuis longtemps des abréviations lors d'une prise de notes ? Pourtant, jamais personne ne s'est plaint de leur effet néfaste sur l'orthographe. Par ailleurs, il est courant en séance d'orthophonie de pratiquer l'écriture de logatomes avec les patients ayant du mal à acquérir le langage écrit. Ces exercices à visée thérapeutique sont-ils si différents de l'écriture phonétique qui est l'un des principes de codage utilisés lors des SMS ?

Les procédés utilisés dans le langage SMS sont pour la plupart utilisés dans d'autres situations et ont été inventés bien avant l'avènement du langage SMS. Prenons l'exemple des sigles qui sont utilisés depuis bien longtemps pour simplifier des noms ou des énoncés trop longs et trop complexes à dire ou à écrire. De même, les rébus employaient le nom des lettres pour représenter une syllabe bien avant la naissance des SMS.

²⁶ ANIS. 2001 [3]

²⁷ ANIS. 2001 [3]

En réalité, les premiers utilisateurs du langage SMS n'ont fait que rassembler des procédés qui existaient déjà et les combiner pour créer une méthode de codage bien à eux et qui avait l'avantage de permettre d'échanger rapidement.

Une autre des qualités de ce codage était qu'il est ludique. Le langage SMS rappelle les codes secrets que nous avons tous déjà utilisés dans notre enfance. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard s'il est surtout employé par les jeunes qui voient aussi en lui une manière amusante de communiquer. Certains orthophonistes ont d'ailleurs fait cette constatation et ont tenté de l'employer dans leur rééducation auprès des enfants et adolescents en mal d'écriture : le langage SMS peut être un bon moyen de faire apprécier l'écrit auprès de cette population.

Certains ont craint que l'utilisation massive du langage SMS ait une influence néfaste sur la langue française. Et en effet, depuis quelques siècles, les grammairiens sont nombreux à s'interroger sur l'avenir de notre langue. Tout comme l'ont été les anglicismes et le verlan, les SMS sont souvent considérés comme une menace.

Notre langue a une très longue histoire et a subi bien des transformations au cours de son évolution. Le français que nous parlons actuellement est bien différent de celui qu'on pouvait parler au Moyen-Âge. Peut-on pour autant dire qu'il s'est appauvri ? Certes de très nombreux mots ne sont plus employés et ont été oubliés, mais de bien plus nombreux nouveaux mots sont apparus depuis. Tout comme le verlan et les anglicismes, il est probable que le langage texto va faire apparaître de nouveaux mots dans notre dictionnaire. Jacques ANIS nous dit d'ailleurs : « la langue est une réalité multiforme, jamais figée, que nul ne peut prétendre connaître dans toutes ses dimensions. Elle échappe à toute tutelle, des gouvernements comme des institutions. Elle appartient à ses utilisateurs. Elle s'est toujours adaptée et continuera de s'adapter à ses besoins ».

En résumé, si le langage SMS a si mauvaise réputation de nos jours, c'est peut-être qu'il était là au mauvais endroit et au mauvais moment et a donc servi de parfait coupable pour expliquer la crise d'orthographe actuelle.

IV. Les limites de cette étude

1. La population

Quand nous nous sommes posée la question du nombre d'enfants à intégrer dans notre population, nous avons choisi trente enfants minimum par groupe afin que nos résultats soient significatifs et aient une valeur statistique. Plusieurs difficultés se sont alors présentées à nous.

Tout d'abord, peu de directeurs d'école primaire et d'enseignants se sont intéressés à notre étude et ont accepté de nous accorder un petit peu de temps. Ne souhaitant choisir que des enfants au profil bien particulier, il nous fallait un nombre important de classes et nous n'en avons pas trouvé suffisamment. Pour remédier à ce problème, nous nous sommes résolu à élargir la fourchette d'âges de notre population. Au départ, cette étude devait être réalisée uniquement auprès de CM1, mais nous avons donc décidé d'y inclure aussi des CM2 pour conserver le minimum de trente enfants par groupe.

Pour que notre population soit représentative, il aurait fallu que toutes les catégories socio-professionnelles soient représentées. Toutefois, il s'est trouvé que deux des quatre écoles ayant accepté notre venue se trouvaient dans des zones d'éducation prioritaire. Il en a résulté qu'une majorité des enfants de notre population était en difficultés, avec de nombreux cas de bilinguisme. Ceci a pu fausser les résultats des deux groupes. Leurs résultats moyens aux épreuves proposées sont d'ailleurs très largement en dessous des moyennes dictées par les étalonnages des deux tests que nous avons utilisés.

Enfin, le rapport des sexes parmi notre population n'était pas équilibré. Grâce au questionnaire, nous avons pu constater que les garçons sont bien plus nombreux que les filles à utiliser Internet et le téléphone portable. Il en a résulté que le groupe Étude était composé majoritairement de garçons alors que le groupe Témoin était composé en grande partie par des filles.

2. Le recueil des corpus

Pour les dix premières passations environ, nous avons réalisé les deux épreuves de manière individuelle. Puis faute de temps, nous avons décidé que la dictée se ferait avec plusieurs enfants dans un même temps. Toutefois, lorsque les enfants étaient tous ensemble, ils étaient bien plus dissipés et bien moins concentrés que lors des passations individuelles. Il est donc probable que leur résultat soit légèrement en-dessous des capacités qu'ils auraient pu montrer si la passation avait été individuelle.

CONCLUSION

En ce début du XXI^{ème} siècle, rares sont les personnes qui ne sont pas encore équipées d'un ordinateur ou d'un téléphone portable. Ce que l'on appelle les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) sont pleinement intégrées dans la vie de la plupart des français. Ce phénomène touche également les jeunes : ils sont même les mieux équipés.

Avec ces nouveaux moyens de communication se sont développées de nouvelles habitudes, notamment en ce qui concerne le langage écrit. Le langage SMS est une méthode de communication écrite qui s'est développée d'abord sur Internet par les « tchats » et les forums, puis sur les téléphones portables avec le célèbre texto. Ce langage se distingue de l'écrit traditionnel par l'utilisation de nombreux procédés dont l'objectif est de permettre de communiquer rapidement grâce à un texte le plus court possible. Parmi ces procédés, les plus courants sont les abréviations et l'écriture phonétique.

Le développement de ce nouveau mode de codage écrit coïncide avec ce que certains auteurs ont appelé la « crise de l'orthographe ». En effet, des études ont montré que le niveau orthographique des élèves scolarisés en primaire et au collège a baissé depuis une vingtaine d'années. Face à ce constat, nombreux sont ceux qui ont été tentés de faire un lien entre la baisse du niveau d'orthographe et le développement des nouvelles technologies de communication, en accusant plus particulièrement le langage SMS.

Au vu des nombreuses inquiétudes et interrogations exprimées par les parents et les enseignants quant à un possible effet délétère du langage SMS sur l'écrit traditionnel, il nous a paru nécessaire de nous pencher sur cette question : est-ce que l'utilisation du langage SMS a une influence néfaste sur le niveau orthographique des enfants ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses. La première était que la surexposition à ce langage perturbait l'acquisition d'une orthographe académique. En effet, acquérir l'orthographe nécessite de rencontrer de manière répétée des formes orthographiques correctes afin qu'elles soient mémorisées : c'est le principe qui constitue la voie d'adressage. Que peut-il donc se passer si l'enfant côtoie également quotidiennement des formes orthographiques déviantes ? La seconde hypothèse était que l'utilisation des SMS entraînait un appauvrissement du langage et tout particulièrement du lexique. En effet, le principal mot d'ordre du langage SMS est de construire un message écrit simple, le plus court et le plus épuré possible. Que se passerait-il si cet engouement pour la simplicité se généralisait aussi à l'écrit normé ?

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons choisi de constituer et de comparer deux groupes d'enfants : le premier groupe comporte des enfants utilisant massivement le langage SMS ; le second se compose d'enfants peu ou pas exposés au langage SMS. Pour effectuer la comparaison de ces deux groupes, nous avons proposé à chaque enfant plusieurs épreuves visant à évaluer leur niveau en orthographe : un dictée de phrases, tirée du test orthophonique *Chronosdictées*, et une épreuve de récit, issue du test *L'évaluation du langage oral et écrit suggéré* de A. GIROLAMI-BOULINIER.

Les jeunes étant exposés à l'univers numérique de plus en plus tôt, bien avant qu'ils n'aient terminé leur apprentissage du langage écrit, il nous a paru judicieux de choisir une population jeune : des enfants scolarisés en CM1 ou en CM2.

Notre expérimentation a mis en évidence que les enfants qui utilisent le langage SMS ont les mêmes compétences orthographiques que leurs pairs sur les textes avec contraintes (dictée) et sur les textes sans contraintes (récit suggéré). Nous avons aussi observé que les enfants utilisateurs du langage SMS et les enfants ne l'employant pas usent du lexique avec la même diversité.

Nous avons donc déduit qu'une maîtrise de l'orthographe traditionnelle était nécessaire pour recourir à certains procédés qui caractérisent le langage SMS et que les autres procédés utilisaient un stock lexical propre qui coexiste avec le stock lexical classique sans créer d'interférences entre eux. En effet, comme avait pu le montrer Laure GOULINET²⁸, le langage SMS n'est pas une langue à part, mais un système de codage qui a besoin de la langue française pour exister. De plus, le langage SMS comporte des similitudes avec la prise de notes des étudiants et des secrétaires. Il pourrait constituer une généralisation de cette technique à de nouveaux publics.

En parallèle de cette expérimentation, nous avons mené une enquête portant sur les habitudes téléphoniques et l'utilisation d'Internet de presque deux cent cinquante enfants scolarisés en CM1 ou CM2. Il s'avère que près de la moitié des enfants de notre population (41%) possèdent un téléphone portable et que la majorité d'entre eux (96%) utilisent Internet chez eux. Par ailleurs, nous avons pu observer que les garçons étaient plus nombreux que les filles à utiliser ces nouvelles technologies. À l'heure actuelle, les enfants vivent donc dans un contexte numérique riche qui a des conséquences, bonnes ou mauvaises, sur leur évolution et avec lequel il nous faut composer.

Dans notre société, l'accès au langage écrit est primordial dans la sphère professionnelle comme dans la sphère personnelle. Or il est fréquent de rencontrer chez les adolescents une forme de répugnance à l'emploi du langage écrit car celui-ci est parfois associé à un échec scolaire ou à un vécu difficile. Le SMS, bien qu'utilisant le langage écrit, semble être épargné par ce rejet de l'écrit. Ne pourrait-il pas alors être judicieux pour les orthophonistes de s'emparer de ce support afin de recréer une relation de plaisir face à l'écrit chez ces adolescents ? En effet, l'orthophoniste pourrait proposer de transcrire un SMS en langage écrit traditionnel. Cette activité permettrait aux sujets d'extraire un sens de la graphie SMS et de concevoir l'orthographe conventionnelle de ces mots. Une activité s'appuyant sur le codage d'un texte en SMS permettrait un jeu et une manipulation des sons de la langue. L'utilisation en orthophonie de ces supports ne devra bien sûr par être généralisée et devra se restreindre à des situations de travail ciblées car le regard de la société reste normatif et ne pourrait actuellement accepter ce type d'écrit.

²⁸ GOULINET. 2004. [28]

Cette étude a permis une première approche du sujet mais mériterait d'être approfondie dans d'autres études car il reste de nombreuses pistes de réflexion à explorer. Notre échantillon d'enfants n'était pas représentatif d'une population tout venant, nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats. Par ailleurs, nous n'avons pas étudié la syntaxe des productions de notre population. Or serait-il possible qu'elle subisse les conséquences de l'utilisation du langage SMS ? De même, ce système de codage, qui simplifie et réduit le langage écrit, n'aurait-il par une influence sur l'élaboration de la pensée ?

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages

1. ABRAM Carolyn, FITTON Laura, GRUEN Michael E., POSTON Leslie. 2012. *Les réseaux sociaux pour les nuls*. First-Gründ
2. ALLARD Claude. 2005. *Votre enfant et le téléphone mobile – Guide à l’usage des parents*. Autrement et AFOM
3. ANIS Jacques. 2001. *Parlez-vous texto ? – Guide des nouveaux langages du réseau*. Le cherche midi
4. BELLONE Christian. 2003. *Dyslexies & Dysorthographies : connaissances de bas théoriques et pratiques – D’hier à aujourd’hui et demain*. Ortho Edition
5. BENASAYAG Miguel, DEL REY Angélique. 2006. *Plus jamais seul – Le phénomène du portable*. Bayard
6. BRIN-HENRY Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLÉ Emmanuelle, MASY Véronique. 2004. *Dictionnaire d’Orthophonie*. Ortho Edition
7. BURNEY Pierre. 1955. *L’orthographe*. Que sais-je ? n°685. Presses universitaires de France
8. CATACH Nina. 1978. *L’orthographe*. Que sais-je ? n°685. Presses universitaires de France
9. CERQUIGLINI Bernard. 1991. *La naissance du français*. Que sais-je ? n°2576. Presses universitaires de France
10. DESOMBRE Estelle. 2002. *La communication – signes, codes et langages*. Hachette Jeunesse.
11. GIROLAMI-BOULINIER Andrée. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Masson

12. GONORD Alban, MENRATH Joëlle. 2005. *Mobile attitude – Ce que les portables ont changé dans nos vies*. Hachette
13. HENNO Jacques. 2008. *Les 90 questions que tous les parents se posent – téléphone mobile, Internet, jeux vidéo...* SW Télémaque
14. JAKOBSON Roman. 1963. *Essais de linguistique générale*. Les Editions de Minuit
15. MANESSE Danièle, COGIS Danièle. 2007. *Orthographe à qui la faute ?* ESF éditeur
16. MARTINET André. 1970. *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin
17. SAUSSURE Ferdinand de. 1967. *Cours de linguistique générale*. Payothèque
18. VEYRIN-FORRER Ulysse. 2007. *Dictionnaire insolite Français SMS*. Cosmopole
19. WECK Geneviève de, MARRO Pascale. 2010. *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Masson
20. YAGUELLO Marina. 1981. *Alice au pays du langage*. Seuil
21. ZEMMOUR David. 2004. *Initiation à la linguistique*. Ellipses

Les articles de revues

22. DE MONTCLOS Violaine. 2010. Pourquoi le portable les rend dingues. *Le point*, 14 janvier 2010, n°1948, p. 68-71
23. LIÉNARD Fabien. 2014. *La langue française menacée par les SMS ?*. Dossier pour la science, janvier-mars 2014, n°82, p. 116-118
24. SABATER Carine, REY Véronique. 2005. De l'ortho-phonie à l'ortho-graphe : le cas de la dictée L2MA. *GLOSSA – Cahiers de l'U.N.A.D.R.E.O.*, juin 2005, n°92, p. 18-35

25. SIMOËS-PERLANT, A. 2012. Le langage écrit et ses troubles : apports des nouveaux supports de communication. *A.N.A.E.*, septembre 2012, Volume 24, Tome III, n°118, p. 257-388
26. TNS Sofres et AFOM (Association française des opérateurs mobiles). 2010. Observatoire sociétal du téléphone mobile [en ligne]. *Mobile et Société*, décembre 2010, n°12. Consulté le 12/02/2014. <URL : http://www.fftelecoms.org/sites/default/files/contenus_lies/mobile_et_societe_tns_n12_janvier_2011.pdf>

Les thèses et mémoires

27. BERGES Emilie. 2011. *L'utilisation du SMS chez l'adolescent dyslexique-dysorthographique*. Mémoire d'orthophonie : Franche-Comté
28. GOULINET Laure. 2004. *Les SMS*. Mémoire d'orthophonie : Nice
29. OLALI Nilay. 2006. *Les SMS, une nouvelle pratique sociale*. Mémoire de Master 1 Lettres, Langues, Art : Nice
30. RACIMORA Maria-Léna. 2012. *De l'univers télévisuel à la feuille blanche : quels liens ?* Mémoire d'orthophonie : Nice
31. TRANCART-DAVID Marine, SERVENT Domitille. 2006. *Dyslexiques et SMS : Koment S kil fonksione ?*. Mémoire d'orthophonie : Lille.

Les documents électroniques

32. ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques et des postes). 2009. *Bilan de la régulation de la terminaison d'appel SMS en métropole et état des lieux des marchés de gros et de détail en matière de SMS en outre-mer* [en ligne]. Consulté le 12/02/2014. <URL : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/bilan-tasms-171109.pdf>
33. ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques et des postes). 2010. *Analyse des marchés de gros de la terminaison d'appel SMS* [en ligne]. Consulté le 12/02/2014. <URL : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/adm-ta_sms-280410.pdf>

34. CNRS (Centre national de la recherche scientifique). 2014. *Communiqué de presse : Les SMS, une menace pour l'orthographe des adolescents ?* [en ligne]. Consulté le 25/03/2014. <URL : <http://www2.cnrs.fr/presse/communiquede/3475.htm>>
35. CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie), BIGOT Régis, CROUTTE Patricia, DAUDEY Emilie. 2013. *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* [en ligne]. Consulté le 05/03/2014. <URL : <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R297.pdf>>
36. Eurobaromètre. 2008. *Taux d'équipement des enfants de 6 à 10 ans en téléphone mobile dans les 27 pays de l'Union Européenne* [en ligne]. Consulté le 29/11/2013. <URL : http://www.fftelecoms.org/sites/fftelecoms.org/files/contenus_lies/taux_equipement_6_10ans2008.pdf>
37. TNS Sofres et AFOM (Association française des opérateurs mobiles) 6ème enquête. 2010. *Les français et leur téléphone mobile – Données clés* [en ligne]. Consulté le 05/03/2014. <URL : http://www.fftelecoms.org/sites/fftelecoms.org/files/contenus_lies/6eme_donnees_cles_afom_map_4.pdf>

ANNEXES

Annexe I : Questionnaire sur les habitudes téléphoniques et l'utilisation d'Internet

1. Est-ce que tu as un téléphone portable ?

- oui
- non

Si tu n'as pas de téléphone portable, passe directement à la question 5

2. Depuis combien de temps as-tu ton téléphone portable ?

- depuis cette année seulement
- depuis l'année dernière
- encore avant

3. Est-ce que tu utilises ton téléphone portable pour envoyer des SMS ?

- jamais
- très rarement
- une fois par semaine environ
- tous les jours

4. Si tu envoies des SMS, comment est-ce que tu écris ?

- tu essaies d'écrire sans faire de fautes d'orthographe
- tu ne fais pas attention à l'orthographe
- tu essaies d'écrire avec le moins de lettres possible

5. Est-ce que tu utilises Internet chez toi ?

- jamais
- très rarement
- une fois par semaine environ
- tous les jours

Réponds aux questions qui suivent seulement si tu utilises Internet

6. Est-ce que tu utilises des réseaux sociaux comme Facebook ou Twitter ?

- Oui
- Non

7. Est-ce que tu utilises des logiciels de messagerie instantanée comme MSN, Skype ou Google Chat pour parler avec tes amis ?

- Oui
- Non

Annexe II : La dictée (tirée de Chronosdictées)

1. Le texte de la dictée

Dictée pour les CM1

1. Ma copine adore le vélo.
2. Cet homme ne vend plus sa grande voiture rouge.
3. L'aviateur rit, car des petits garçons cachent un beau poisson d'avril dans une de ses poches.
4. L'indien calme son cheval devant les barrières qui encadrent une étrange maison.
5. En bas de la montagne, le chasseur envoyait ce gros chien explorer de sombres cavernes.
6. Demain, j'engagerai le guide pour visiter avec lui ces temples romains.
7. La nuit, les campeurs n'arrivent pas à dormir ; ils se défendent contre les moustiques.

Dictée pour les CM2

1. L'indien calme son cheval devant les barrières qui encadrent une étrange maison.
2. En bas de la montagne, le chasseur envoyait ce gros chien explorer de sombres cavernes.
3. Demain, j'engagerai le guide pour visiter avec lui ces temples romains.
4. La nuit, les campeurs n'arrivent pas à dormir ; ils se défendent contre les moustiques.
5. Cinq hommes de la plantation ont résisté à l'attaque des redoutables pirates.
6. En fouillant cette côte abritée, on a trouvé des bateaux disparus après l'orage.

2. Les étalonnages de la dictée

Voici les étalonnages en écart-types de la dictée qui nous ont servi pour comparer les performances orthographiques de tous les enfants entre eux malgré deux niveaux et donc deux dictées différentes.

| CM1 dictée A | m | d.s |
|----------------|------|-----|
| Toms (sans Hs) | 8,4 | 4,2 |
| TOMS | 10,4 | 5,3 |
| T.O. LEXICALE | 3,6 | 3,4 |
| O. PHONÉTIQUE | 1,2 | 1,6 |
| OMISSION | 0,3 | 0,9 |
| SEGMENTATION | 0,5 | 0,8 |
| TOTAL GÉNÉRAL | 16 | 9,7 |

| CM2 dictée A | m | d.s |
|----------------|------|-----|
| Toms (sans Hs) | 7,2 | 4,8 |
| TOMS | 8,2 | 5,7 |
| T.O. LEXICALE | 2,9 | 2,4 |
| O. PHONÉTIQUE | 0,9 | 1,1 |
| OMISSION | 0,3 | 0,8 |
| SEGMENTATION | 0,3 | 0,7 |
| TOTAL GÉNÉRAL | 12,6 | 7,9 |

3. Quelques exemples de dictées réalisées par les enfants de notre population

Cette dictée est celle de l'enfant 12. C'est une fille de 10 ans et demi, scolarisée en CM2 et faisant partie du groupe Étude.

pp.
L'indien calme son cheval devant les barrières qui encadrent une étrange maison. En bas de la montagne, le chasseur envoyait le gros chien eschourait de sombres cavernes. Demain, j'engagerais le guide pour visiter avec lui c'est temples romains. La nuit, les campements n'arrivent pas à dormir; il se défendent contre les moustiques. Cinq hommes de la plantation ont résisté à l'attaque des redoutables pirates. En fouillant cette côte habitée, ont à trouver les bateaux disparus ~~et~~ après l'orage.

Cette dictée est celle de l'enfant 17. Il s'agit d'une fille de 9 ans, scolarisée en CM1 et faisant partie du groupe Témoin.

Iba copine adore le vélo.
Cet homme ne veut plus sa grande voiture rouge.
L'aviateur rie car des petits garçons cache un ~~de~~ beau poisson d'amiel
dans une de ses poches. L'indien cabane font cheval devant les
barrière qui encadre une étrange maison. en cas de la
montagne, le chasseur envoie se gros chien explorer de ~~de~~ ^{sans}
caverne. Demain, j'en gager le guide pour ^{se} ~~se~~ ^{arriver} avec
lui ses temples romains. La nuit, les ~~camp~~ ^{camp} ~~ne~~ ^{ne} ~~pas~~ ^{pas}
dormir, il se défend ~~par~~ ^{contre} les maustice!

Cette dictée est celle de l'enfant 58. C'est un garçon de 9 ans, scolarisé en CM1 et faisant partie du groupe Étude.

macopine adore le vélo.

cet ome ne veut plus sa grande voiture
rouge.

l'aviateur rie, car des petite garçon
cache un ~~de~~ le poisson d'amiel
dans une de ses poche.

l'indie cabane eson cheval de vont
les barrier cion caverne une et bran
ge meson.

en bas de la montagne, le chasseur
voit se rocher et cesse de tomber
cavernes.

demain, j'engagerai le guide pour visiter
avec lui le temple romain.

La nuit, les campeurs n'arrivent pas à dormir
il se défendent contre les moustiques.

Cette dictée est celle de l'enfant 63. Il s'agit d'un garçon de 10 ans, scolarisé en CM2 et faisant partie du groupe Témoin.

L'indien calme son cheval devant les barrières qui encadrent
une étrange maison.

En bas de la montagne, le chasseur envoyait ce gros chien
explorer de sombres cavernes.

Demain, j'engagerai le guide pour visiter avec lui ces temples
romains.

La nuit, les campeurs n'arrivent pas à dormir; ils se défendent
contre les moustiques.

Cinq hommes de la plantation ont résisté à l'attaque des
redoutables pirates.

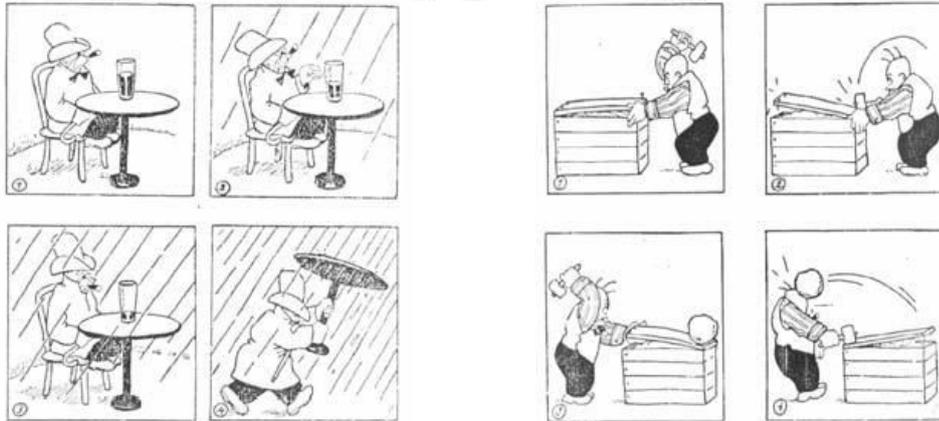
En fouillant cette côte habitée, on a trouvé les bateaux disparus
après l'orage.

Annexe III : Les épreuves de langage oral et écrit suggéré (A. GIROLAMI-BOULINIER)

1. La liste des 69 mots de structure de HENMON

| | | |
|---|---|--|
| <i>12 verbes</i> | aller, avoir, dire, donner, être, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir | |
| <i>4 substantifs</i> | enfant, femme, homme, jour | |
| <i>4 qualificatifs</i> | bon, grand, petit, deux | |
| <i>2 indéfinis</i> | autre, tout | |
| <i>1 adverbe</i> | bien | |
| <i>pronoms</i> | <i>déterminants</i> | |
| je, me, m', moi, nous tu, te, t', toi, vous il(s), elle(s), on, se, s', soi, eux le, la, l', les, lui, leur, en, y qui, que, où, ce | mon, ma, mes, notre, nos ton, ta, tes, votre, vos son, sa, ses, leur(s) le, la, l', les un, une, des (du, au, aux) ce, cet, cette, ces | |
| <i>adverbes ou conjonctions</i> | <i>prépositions</i> | |
| si, plus, ne... pas et, que, mais, ou | à (au, aux) de, d' (du, des) avec, comme, dans, en par, pour, sans, sur | |

2. Les histoires en images « Café » et « Caisse » d'ADAMSON



3. Quelques exemples de récits écrits réalisés par les enfants de notre population

Ces récits sont ceux de l'enfant 12. C'est une fille de 10 ans et demi, scolarisée en CM2 et faisant partie du groupe Étude.

Un monsieur, est dans sa terrasse avec un verre d'eau remplie. Soudain le monsieur se rend compte que 'il pleut et que son verre d'eau diminue de taille. Et comme il pleut de plus en plus fort son verre d'eau diminue de plus en plus. Après, il pleut de plus en plus fort le monsieur prend sa table pour s'abriter et décide de retourner dans sa maison.

Un monsieur décide de construire une boîte en bois. Quand le monsieur a voulu taper le clou, il voit que 'il a raté le clou et que la & l'autre partie de la planche se roule et clou ~~son~~ se son enlevée. le monsieur décide de mettre un grosse pierre sur l'autre partie pour la tenir. Et quand le monsieur voulu replanter les clous, la pierre et partie sur sa tête.

Ces récits sont ceux de l'enfant 17. Il s'agit d'une fille de 9 ans, scolarisée en CM1 et faisant partie du groupe Témoin.

Le meusueus femme est bois après ^{il} ^{con} bois il pleut il rebois
et après il prend la table et il part.

Le meusueus tape le bois ^{lats} ^{lautre} cote souere
après il prend une pierre dans l'autre cote
et il tape le bois et il a réussi ~~mais~~ la pierre
et à sauter sur le meusueus

Ces récits sont ceux de l'enfant 58. C'est un garçon de 9 ans, scolarisé en CM1 et faisant partie du groupe Étude.

il y a un mome qui est ve nus
et il a lui semvert il y a un de la
plui et à saibite de la plui avec
la table

il y a un vert une boite
il a taper avec le mome la
il a un père et la pierre la
forapé

Ces récits sont ceux de l'enfant 63. Il s'agit d'un garçon de 10 ans, scolarisé en CM2 et faisant partie du groupe Témoin.

Un homme est tranquille dans son jardin. Il est assis confortablement sur sa chaise avec une petite boisson. Tout va bien. Tout d'un coup, la pluie tombe très fort. L'homme est surpris, et il réfléchit. Comme il n'a pas de parapluie, il prend la table pour s'abriter. Il rentre chez lui.

Un homme fait du bricolage. Il veut clouer un clou, mais en tapant, ce qu'il a déjà cloué se décloue! Tout est à recommencer, alors il met une grosse pierre sur ce qu'il a cloué pour ne pas que son bricolage ne rate. Il tape, mais les clous sont plus puissants que la pierre. La pierre est éjectée en l'air et retombe sur sa tête.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Schéma de l'axe syntagmatique et de l'axe paradigmatique par Marina YAGUELLO.. | 11 |
| Figure 2 : Modèle d'écriture à double voie | 21 |
| Figure 3. Schéma des six facteurs de la communication et des fonctions associées selon Jakobson | 31 |
| Figure 4. Schéma des neuf procédés scripturaux du langage SMS selon Fabien LIÉNARD..... | 46 |

Aude MINNE

L'IMPACT DE L'UTILISATION DU LANGAGE SMS SUR L'ORTHOGRAPHE

134 pages, 37 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / **Faculté de Médecine** - Nice 2014

RESUME

À l'heure actuelle, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (Internet et téléphonie mobile) rencontrent un franc succès. Avec celles-ci, et tout particulièrement les services de SMS, s'est développé un nouveau type d'écrit essentiellement basé sur des abréviations et un recours à la phonétique. Ce langage SMS a rapidement pris son essor, notamment auprès des enfants et des adolescents.

En parallèle à ce constat, on observe que le niveau orthographique des enfants est en baisse depuis une vingtaine d'année.

Nous avons donc émis l'hypothèse que l'utilisation massive du langage SMS altérerait ou retarderait l'apprentissage du langage écrit et tout particulièrement celui de l'orthographe.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons proposé à une soixantaine d'enfants, utilisateurs du langage SMS ou non, une dictée tirée de *Chronosdictées* et un récit suggéré issu de *L'évaluation du langage oral et écrit* de A. Girolami-Boulinier dans le but de comparer leurs productions.

Il apparaît que les enfants utilisateurs du langage SMS obtiennent quasiment les mêmes résultats que leurs pairs en ce qui concerne l'orthographe et l'utilisation du lexique. Ce constat va donc dans le sens contraire de notre hypothèse : le langage SMS ne serait pas responsable de la baisse du niveau orthographique actuelle.

MOTS-CLES

Écrit, environnement, recherche, enfant (de 0 à 12 ans), SMS, orthographe

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Christian BELLONE

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Geneviève MAILLAN