Lecture personnelle et orthographe : la lecture personnelle accroît les capacités orthographiques, mythe ou réalité ?

Adeline Laurent

▶ **To cite this version:**

Adeline Laurent. Lecture personnelle et orthographe : la lecture personnelle accroît les capacités orthographiques, mythe ou réalité ?. Education. 2017. dumas-01866912

HAL Id: dumas-01866912

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01866912

Submitted on 3 Sep 2018

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2016 - 2017

LECTURE PERSONNELLE ET ORTHOGRAPHE : LA LECTURE PERSONNELLE ACCROIT LES CAPACITES ORTHOGRAPHIQUES, MYTHE OU REALITE ?

LAURENT Adeline

Directeur du mémoire : FRANC Serge

Tutrice de mémoire : RAYNAL Carole

Assesseur : JOUAN Sylvie

Soutenu le 24/05/2017

Résumé

Qui n'a jamais entendu dire qu'il fallait lire pour faire moins d'erreurs d'orthographe ? Nous entendons souvent cette affirmation comme un dicton qui a une valeur universelle. Ce mémoire a pour objectif de tenter de vérifier s'il y a un lien entre les lectures personnelles des élèves et leurs capacités orthographiques. Pour cela, une recherche sur la didactique de l'orthographe est menée afin de voir quelle place est donnée à la lecture. Ensuite, une analyse du nombre d'erreurs d'orthographe dans une dictée par rapport au nombre de livres lus par des élèves de CM2 est présentée. Enfin, nous proposons une réponse à la problématique avec les biais et les limites de ce travail. La réponse apportée consiste à nuancer le sens commun qui se montre universel alors qu'il semblerait qu'il ne soit plausible pour une partie des élèves seulement.

Mots clés

Lectures personnelles – erreurs – performances – capacités - orthographe – apprentissage – CM2.

Abstract

Who had never heard that it should read more to do less spelling mistakes? We often hear this assertion like a saying with universal value. This dissertation's objective is to check if there is a link between schoolchildren's personals readings and their spelling abilities. For that purpose, a spelling's didactic research is managed to see what is the reading's place in this didactic. Then, number spelling mistakes is analyzed with regard to readings' books number by 5th year of primary school's children. Finally, we suggest an answer to the problematic with this work's skews and limits. The giving answer consists in qualify the common sense who shows universal whereas it seems to be plausible uniquely for a schoolchildren' part.

Key words

Personals' readings, mistakes, performances, abilities, spelling, learning, 5th year of primary school

Remerciements

Je souhaite remercier Carole Raynal, ma tutrice de mémoire, pour son aide dans la conception et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie aussi Serge Franc pour son guidage dans les possibilités de travail dès le début du projet de mémoire et pour la mise en contact avec Yves Soulé, chercheur dans le domaine de l'orthographe, que je remercie aussi, pour m'avoir transmis quelques références incontournables en didactique de l'orthographe.

J'adresse également de sincères remerciements aux enseignants et enseignantes, Carole Raynal, Manon Loubier, Florence Pommier, Isabelle Ducro, Marie-Laure Jourdan, Christine Jans et Rémi Gachon, qui ont accepté de soumettre le questionnaire et la dictée dans leur classe.

Enfin, je remercie particulièrement les élèves de CM2 des écoles de Chabrits, Michel del Castillo, Jean Bonijol, Chanac, de l'école du Gévaudan et de Saint-Bauzile car sans leur participation, la recherche n'aurait pas été possible.

Sommaire

1. Introduction 5
2. Problématique 6
3. Cadre de référence 7
   3.1. La didactique de l'orthographe 7
      3.1.1. L'apprentissage de l'orthographe à l'école 7
         3.1.1.1. Constats 7
         3.1.1.2. Solutions 8
      3.1.2. L'apprentissage implicite de l'orthographe 11
   3.2. Concepts clés 13
4. Présentation de la recherche 14
   4.1. Présentation générale des étapes 14
   4.2. Construction du questionnaire et justification des choix 15
   4.3. Construction de la dictée et justification des choix 16
   4.4. Contexte de recueil 18
   4.5. Retour des enseignants 19
5. Traitement des données 20
   5.1. Analyse 20
      5.1.1. Dictées et questionnaires exploitables sur la totalité des retours 21
      5.1.2. Analyse générale 21
      5.1.3. Analyse des cas extrêmes 25
         5.1.3.1. Du nombre de livres lus 25
         5.1.3.2. Du nombre d'erreurs dans la dictée 26
      5.1.4. Analyse filles et garçons 28
      5.1.5. Analyse année de naissance 28
      5.1.6. Analyse pays de naissance 33
      5.1.7. Analyse du nombre d'élèves pour qui le dicton est vrai et pour qui le dicton est faux 35
   5.2. Interprétation des résultats 36
   5.3. Analyse réflexive 37
6. Conclusion 39
7. Bibliographie 40
8. Annexes 42
   8.1. Questionnaire 42
   8.2. Dictée 42
   8.3. Quelques documents élèves 43

8.4. Tableau d’analyse des données 50

1. Introduction

L'origine de mon projet de mémoire vient d'une affirmation que nous entendons souvent, sans savoir vraiment si c'est la réalité ou une idée reçue : « Lis, tu seras bon en orthographe ! ». J'ai entendu cette injonction venant autant de ma famille que d'enseignants. J'ai grandi avec cette idée en tête, en essayant de l'appliquer, sans m'interroger sur sa véracité.

Depuis quelques mois, je suis professeur des écoles stagiaire dans une classe de cycle 3, plus précisément en CM2. Chaque soir, lorsque je corrige les cahiers de mes élèves, je suis confrontée à un certain nombre d'erreurs d'orthographe. Ce nombre est très variable d'un cahier à l'autre. Par ailleurs, je remarque aussi que certains élèves ont toujours un livre dans leur cartable ou leur casier alors que d'autres refusent d'en emprunter pendant les temps de bibliothèque. Ainsi, je peux affirmer qu'il y a de grandes différences entre les élèves sur la quantité d'erreurs d'orthographe mais aussi sur les quantités de lectures qu'ils pratiquent pendant le temps libre en classe.

Ces remarques m'ont rappelé ce dicton « plus tu lis, plus tu seras bon en orthographe » et je me suis demandée si les élèves qui lisaient beaucoup, tout au moins en classe, étaient aussi ceux qui faisaient le moins d'erreurs.

En début d'année scolaire, ma réponse aurait été « oui, je pense que les élèves qui lisent beaucoup sont ceux qui font le moins d'erreurs » puisque c'est ce que l'on m'a appris durant mon enfance. Après un certain temps de pratique et d'observation de ma classe, j'ai remis en question cette affirmation car, dans ma classe, des élèves qui semblent être de grands lecteurs au vu de leur comportement à l'école, commettent, au moins autant, sinon plus, d'erreurs d'orthographe que d'autres qui se montrent moins lecteurs. Mais ces observations ne sont qu'approximatives car je ne sais pas ce qu'il en est de leur comportement pendant leur temps personnel.

Mon projet de mémoire est donc parti de cette contradiction entre ce que j'avais intégré pendant ma scolarité et ce que je voyais chez mes élèves. C'est pourquoi j'ai décidé d'approfondir cette question pour savoir ce qu'il en est vraiment de l'impact des lectures personnelles sur les capacités en orthographe.

Ainsi, j'ai axé ma recherche sur cette affirmation. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur une analyse théorique du sujet, puis, nous présenterons la recherche exploratoire, suivie des résultats, enfin, nous analyserons ces résultats avant de conclure.

2. Problématique

En cycle 3, les élèves consolident leurs compétences orthographiques. Depuis leur entrée à l'école élémentaire, ils apprennent les correspondances graphophonologiques du français, des règles d'orthographe et des exceptions. Ils écrivent aussi de plus en plus, et peuvent donc mettre en œuvre ces apprentissages.

Bien qu'ils suivent tous les mêmes apprentissages depuis plusieurs années, ils ne font pas les mêmes erreurs d'orthographe dans leurs écrits. Par le terme « écrits », nous admettrons toutes les sortes d'écrits demandés à l'école primaire c'est-à-dire les dictées, les productions écrites, et les écrits dits de travail ou de recherche. Ainsi, d'un cahier à l'autre, nous ne retrouvons pas les mêmes erreurs alors que ces élèves ont suivi les mêmes programmes scolaires, alors d'où peut venir cette différence de performance ?

Il y a une première explication, à ne pas négliger, dans le profil des élèves. En effet, certains élèves sont diagnostiqués porteurs de troubles dys- comme la dyslexie ou la dysorthographie. Pour ces élèves-là, la différence au niveau des erreurs d'orthographe s'explique par une incapacité cognitive. Mais pour les autres élèves, d'où vient la différence de performance ?

On dit, et j'emploie volontairement le « on » impersonnel, que pour être bon en orthographe, il faut lire. Ainsi, cette affirmation sous-entend que la lecture permet d'enregistrer l'orthographe des mots et de réutiliser ces connaissances en contexte sans plus d'actions de la part de celui qui écrit. Je me suis posée la question de la véracité de cette affirmation : **Est-ce que la lecture personnelle accroit les performances orthographiques des élèves ?** Nous chercherons à savoir si la quantité de lectures personnelles des élèves a une influence sur le nombre d'erreurs d'orthographe qu'ils font dans une situation similaire. Un élève qui lit beaucoup en dehors de l'école fera-t-il forcément moins d'erreurs d'orthographe qu'un autre élève qui lit peu comme le prétend le dicton. De même, un élève qui ne lit pas ou qui lit peu fera-t-il beaucoup plus d'erreurs ? D'une manière générale, nous analyserons si le nombre d'erreurs en orthographe est corrélé à la quantité de livres lus.

Notre hypothèse de départ sera, comme le dit le dicton, que la lecture personnelle permet de faire moins d'erreurs d'orthographe. Après avoir fait un état des lieux de la recherche en didactique de l'orthographe, nous vérifierons si tout élève qui lit beaucoup fait moins d'erreurs d'orthographe que ses camarades qui lisent moins.

3. Cadre de référence

3.1. La didactique de l'orthographe

3.1.1. L'apprentissage de l'orthographe à l'école

3.1.1.1. Constats

La didactique est une discipline qui a la particularité d'évoluer constamment afin d'améliorer et d'adapter notre manière de transmettre les connaissances. Régulièrement, des chercheurs font des bilans et proposent des alternatives qui ne sont pas toujours approuvées par les acteurs de l'école. C'est le cas en didactique de l'orthographe où des chercheurs, notamment Danièle Cogis, rapportent que l'apprentissage des règles n'est pas une méthode efficace pour faire progresser les élèves en orthographe. Alors que nous pouvons entendre des médias ou des parents déplorer la baisse du niveau des élèves en orthographe et prôner le retour à l'ancienne méthode que nous pouvons résumer en « règles-exercices-dictées ».

En effet, dans l'article intitulé « morphographie et didactique, au carrefour des recherches », Danièle Cogis montre que l'apprentissage des règles d'orthographe n'est pas la meilleure solution pour enseigner l'orthographe car cet apprentissage est souvent une source de conflits cognitifs. Par exemple, lorsque nous enseignons la règle sur les homophones « on » et « ont » et que nous disons que « ont » est le pluriel du verbe avoir alors que « on » est un pronom, les élèves ont tendance à utiliser « la forme *ont* pour transcrire le signifié pluriel que contient *on* comme équivalent de nous » (Sandon, 1999 ; Cogis, 2005). Il y a donc souvent une distance non négligeable entre ce que nous avons voulu enseigner aux élèves et ce qu'ils ont compris. Cette distance est difficile à maitriser car, parfois, les élèves peuvent avoir la bonne orthographe malgré une mauvaise compréhension de la règle, le hasard faisant que leur règle fonctionne. L'enseignant peut alors penser que cette règle est comprise alors que ce n'est pas le cas. A contrario, si les élèves font toujours les mêmes erreurs, l'enseignant sera tenté de faire un rappel de la règle qui ne fera que conforter l'élève dans sa conception. Suite à ce constat, l'enseignant déplore une perte de temps alors que la psychologie cognitive nous donne une explication : les élèves ont une interprétation des règles différentes de celles que nous avons voulu leur enseigner.

Dans ce même article, Danièle Cogis explique aussi qu'une barrière se pose contre l'application des règles car les élèves ne savent pas identifier rapidement et efficacement les classes grammaticales des mots, donc, même s'ils connaissent la règle « les adjectifs s'accordent avec le nom », s'ils ne détectent pas les adjectifs, ils ne les accordent pas. En plus, D. Cogis explique que les enfants « sont peu aptes au raisonnement déductif qu'implique l'application d'une règle », ils

n’ont pas le réflexe de dire « si c’est un adjectif alors on accorde avec le nom ». Ainsi, des élèves peuvent être capables de réciter des règles par cœur mais ils ne sont pas forcément en mesure de les appliquer car ils ne détectent pas les natures des mots qu’ils emploient. Cette difficulté se rencontre d’autant plus si les élèves sont en situation de surcharge cognitive comme dans les productions écrites où ils doivent gérer le contenu de leur écrit, le geste graphique, l’encodage et l’orthographe des mots. En général, ils vont laisser de côté certaines composantes, ce qui explique des erreurs d’orthographe même sur des notions apprises récemment. Pour palier cela, du moins, en partie, il est important d’apprendre aux élèves à se relire. Danièle Cogis et Catherine Brissaud proposent une méthodologie dans le livre « Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui », publié aux éditions Hatier en 2011.

Dans un article, publié en 2011, qui cherche à faire l’état des lieux de la didactique de l’orthographe, Catherine Brissaud reconnait que le niveau en orthographe a reculé, c’est-à-dire que les élèves ont un retard de deux ans par rapport à leurs prédécesseurs. Mais elle constate aussi la non-évolution, entre 1987 et 2007, du taux de graphies correctes concernant l’accord du participe passé avec l’auxiliaire avoir quand le complément est antéposé. A partir de ce constat, Catherine Brissaud se demande s’il ne faudrait pas diminuer voire éliminer certaines contradictions et difficultés de l’orthographe et de la grammaire française. Elle suggère aussi de définir un « socle de connaissances et de compétences orthographiques » qui n’exigerait pas la connaissance de tout le système orthographique, par exemple, ne pas traiter certaines règles incomprises ou inappliquées par la plupart des gens et se concentrer sur la maitrise des règles les plus importantes.

3.1.1.2. Solutions

Nous allons voir maintenant que de nombreux chercheurs et didacticiens de l’orthographe sont d’accord sur le fait que l’activité la plus propice à l’apprentissage de l’orthographe est l’activité métalinguistique de l’élève. Elle consiste à faire verbaliser par les élèves leur raisonnement et leur stratégie justifiant l’orthographe qu’ils ont choisie. La confrontation des stratégies avec autrui permet une réflexion qui mène souvent à la bonne orthographe et même à la bonne justification. Ainsi, les erreurs doivent être considérées comme « normales » pour ceux qui ne savent pas encore. A travers cette proposition didactique, l’importance et l’efficacité des exercices tels que l’atelier de négociation orthographique ou la phrase dictée du jour sont mis en valeur.

En revanche, ces activités peuvent ne pas être suffisantes et pour certaines règles alors, Danièle Cogis propose, dans l’article « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches », une autre activité à mettre en place au cours d’une séquence. Il s’agit de l’ « observation de corpus ». Cette proposition a été testée pour une règle qui suscite des erreurs dites « d’expert », il

s'agit de l'accord du sujet et du verbe lorsqu'ils sont séparés par un pronom. L'observation de corpus a pour objectif de faire émerger toutes les conceptions des élèves puis de réfuter les conceptions erronées grâce à l'étude d'un second corpus constitué pour permettre de contester les hypothèses fausses des élèves. Ce moyen permet aux élèves de déconstruire et reconstruire eux-mêmes leurs conceptions. Dans un premier temps, une phrase dont la construction peut engendrer des confusions est dictée aux élèves et il leur est demandé de symboliser l'élément qui justifie son accord. La phrase dictée est de la forme : « Tes jouets sont cassés. Tu les répares.». Ici, le « s » final de « répares » peut être justifié par « les jouets », « tu » ou encore « les », ce sont les justifications qui ont été relevées lors de l'étude rapportée par D. Cogis. Dans cette première phase, l'enseignante s'est contentée de relever les justifications. Par la suite, il est demandé aux élèves de faire le même exercice avec la phrase « Ton vélo est cassé, tu le répares. », ici ils ne peuvent justifier le « s » de « répares » seulement par la présence du pronom « tu ». Ainsi, ceux qui avaient justifié le « s » de « répares » par le nom « jouets » ou le pronom « les » voient leurs justifications remises en question car elles ne fonctionnent pas dans tous les cas. Cela leur permet de se rendre compte de leur mauvaise conception et d'y remédier.

Danièle Cogis propose en 2003 un article intitulé « L'orthographe, un enseignement en mutation », dans lequel elle donne des pistes au sujet de l'enseignement de l'orthographe. Elle explique que pour apprendre l'orthographe, il faut travailler au plus près des erreurs des élèves en leur offrant des moments de verbalisation et de confrontation avec autrui. Pour ces exercices-là, qui permettent aux élèves de ne pas stagner dans leurs conceptions erronées, ils doivent exposer les raisons pour lesquelles ils ont écrit des mots ainsi et les camarades peuvent réagir en donnant leur explication. Danièle Cogis s'aperçoit que les élèves ont toujours de bonnes explications mais qu'elles ne sont pas toujours bien placées. Par exemple, dans une discussion autour de l'orthographe du mot « voit » dans « elle les voit tous les jours », un élève justifie l'orthographe de « voie » car c'est au féminin : « quand c'est au féminin ça prend un e ». Cet élève-là a une conception erronée de la règle d'orthographe, une discussion avec ses camarades et les questions du maitre qui guident les réflexions des élèves vont permettre d'ajuster ses connaissances.

Le ministère de l'Education Nationale a publié un dossier intitulé « L'orthographe et son enseignement » dans lequel il rappelle l'importance de l'orthographe pour la réussite des élèves. Dans ce dossier, il est mis en évidence que « la maitrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maitrise de la langue française dans toutes ses dimensions notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots ». Maitriser l'orthographe est donc important pour être un bon lecteur. Ainsi, nous apprenons qu'il y a un lien entre les lectures et les performances en orthographe

mais ce lien serait à sens unique : connaitre l'orthographe d'un mot, influe sur la lecture et la compréhension de ce mot.

Cette affirmation est confirmée dans un article de Sébastien Pacton et Amandine Afonso Jaco intitulé « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? ». Dans cet article, les auteurs relatent différentes études qui ont été menées au sujet de l'apprentissage de l'orthographe. Ils citent l'étude de Treiman qui date de 1998 et qui précise que l'apprentissage de l'orthographe qui amène les élèves à segmenter les mots, associer des sons et des lettres…, a « un effet bénéfique sur l'apprentissage de la lecture ». Néanmoins, nous pouvons relever quelques divergences au sujet du rôle de la lecture dans cet apprentissage.

Une des études relatée dans cet article et qui est effectuée par Share en 1995, consiste à faire lire des textes avec des mots inventés à des enfants et des adultes puis à leur demander quelle était l'orthographe du mot inventé dans le texte au travers d'un questionnaire à choix multiples. Cette technique permet de gérer le nombre de rencontres avec ce mot, le délai… chose que l'on ne peut pas faire lors d'une étude sur des mots de la langue française. Cette étude a permis, selon les auteurs, de mettre en évidence une « corrélation positive » entre la lecture de pseudo-mots et la mémorisation de leur orthographe mais ce lien serait « modeste » en particulier en français, où le système orthographique est opaque.

D'autres études, notamment celles de Bruck et Waters en 1990 ainsi que celle de Frith en 1980 ont montré que des enfants et des adultes dits « bons en lecture » peuvent être « faibles en orthographe », mais par « bons ou faibles » en lecture c'est l'exactitude de la lecture (déchiffrage des mots) qui est prise en compte et non la quantité.

Une autre étude a été menée par Landi, Perfetti, Bolger et Foorman en 2006. Ils ont testé la lecture de mots inconnus par des élèves de 5 à 8 ans. Soit les mots inconnus étaient à lire en contexte soit ils étaient présentés isolément. Les élèves qui ont le mieux lu ces mots inconnus sont ceux pour qui les mots étaient présentés en contexte alors que leurs camarades, pour qui les mots étaient présentés isolément, ont moins bien lu. Une semaine après, les élèves ont dû relire ces mots et ceux qui en ont fait une meilleure lecture sont ceux pour qui les mots avaient été présentés isolément au départ. Les auteurs ont alors conclu que « les enfants qui lisent les mots en contexte utilisent l'information sémantique provenant du contexte, ce qui facilite la reconnaissance des mots, mais font moins attention aux lettres formant les mots ce qui perturbe l'acquisition de l'orthographe lexicale. ». Ainsi, pour apprendre à reconnaitre des mots en les lisant, il vaut mieux lire les mots isolément et donc les lectures, qui consistent à lire des mots en contexte, auraient une influence moindre sur l'apprentissage de l'orthographe.

Dans le dossier du ministère de l'Education Nationale, il est proposé des orientations pédagogiques qui permettraient de renforcer l'enseignement de l'orthographe. Il y a cinq axes principaux. Tout d'abord, il est préconisé un enseignement explicite dans lequel on dit clairement aux élèves ce qu'ils ont à faire et à apprendre. Ensuite, il est conseillé de construire l'enseignement de l'orthographe de manière structurée et progressive, c'est-à-dire que l'on commence par ce qui est le plus courant et le moins difficile puis, progressivement, on se dirige vers des notions moins courantes et plus difficiles, le tout en donnant aux élèves des stratégies pour répondre à leurs besoins en cas de doute et des outils pour les aider. Aussi, il est recommandé de programmer des leçons spécifiques régulières d'orthographe au cours desquelles les élèves apprennent des formes lexicales et comment mémoriser, comment faire pour apprendre. Puis, il est préconisé de mettre les élèves en contact avec l'orthographe car l'immersion « favorise l'imprégnation et l'activation intuitive de la logique de la langue et de son application orthographique ». Ainsi, la lecture permettrait d'amorcer l'apprentissage de l'orthographe. Il est précisé également que « l'immersion libre n'est pas suffisante seule ». La lecture permettrait donc un premier contact avec l'orthographe, une première sensibilisation au fait que l'écriture est normée et la mémorisation de quelques formes, d'où l'importance de toujours montrer aux enfants une orthographe correcte. En revanche, il n'est pas précisé ce qui est englobé dans le terme de « lecture », est-ce le fait de lire les consignes et des documents à l'école ou est-ce plus large ? Enfin, l'orthographe est en jeu en permanence que ce soit dans les écrits du maître ou des élèves, il ne faut pas la mettre de côté sous couvert qu'il s'agit d'une leçon de mathématiques ou de géographie par exemple.

La didactique de l'orthographe propose donc des solutions pour apprendre l'orthographe de façon efficace mais des recherches montrent que l'apprentissage de l'orthographe ne se fait pas uniquement pendant les leçons d'orthographe ou lorsque l'enseignant a décidé d'enseigner une règle.

3.1.2. L'apprentissage implicite de l'orthographe

D'autres chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, notamment des mots réguliers. Il s'agit notamment de Sébastien Pacton, Michel Fayol et Pierre Perruchet qui ont travaillé en 1999 sur l'apprentissage des régularités en orthographe lexicale. Leur article s'intitule « l'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités ». Il explique que, bien que la langue française ait une orthographe dite opaque, c'est-à-dire peu transparente, du fait qu'un phonème ne correspond pas systématiquement à un graphème, il existe tout de même des régularités comme des graphèmes qui sont liés à un contexte graphique. Dans cette recherche, Pacton, Fayol et Perruchet étudient le phonème /o/ qui s'écrit « eau » uniquement en fin de mots, ils

font écrire des mots se terminant par /o/ à des enfants d'âges différents et ils s'aperçoivent qu'en grandissant, les élèves associent de plus en plus justement le graphème « eau » à la fin des mots. Les élèves sont donc capables de repérer des régularités de la langue et de les appliquer. Les auteurs reconnaissent que cette capacité est sans doute liée à la lecture mais ce n'est pas l'objet de leur article.

Cette information est confirmée dans l'article « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? » de Sébastien Pacton et Amandine Afonso Jaco. Les auteurs ont fait écrire à des enfants des non-mots, c'est-à-dire des mots qui n'existent pas, contenant des régularités de la langue afin de voir s'ils en avaient conscience. Il s'est révélé qu'ils étaient capables de transposer les régularités de la langue sur des non-mots. Il est dit clairement que l'apprentissage des régularités de la langue liées au contexte phonologique est implicite. La définition exacte de l'apprentissage explicite est donnée par Perruchet en 1998 : « L'apprentissage implicite désigne un mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de la structure » (Perruchet, 1998). En revanche, on ne sait pas si les lectures personnelles jouent un rôle dans l'apprentissage implicite.

En 2006, Michel Fayol, membre de l'ONL, Observatoire National de la Lecture, a tenu une conférence au sujet de l'apprentissage de l'orthographe. Il explique que la capacité à orthographier des mots de la langue française tient à deux capacités de base. D'une part, il s'agit de la connaissance et l'application des correspondances phonèmes-graphèmes, qui conduit à produire une orthographe phonologiquement plausible mais souvent non-conventionnelle. Elle consiste à associer un graphème à chaque phonème entendu dans le mot, mais l'orthographe française n'étant pas transparente, il y a souvent plusieurs graphèmes possibles pour un même phonème et c'est cela qui en fait la difficulté. D'autre part, il y a la capacité à « retrouver directement dans notre mémoire les formes orthographiques stockées ». En effet, nous aurions, d'après Michel Fayol, un dictionnaire mental dans lequel seraient stockés tous les mots « que nous avons déjà rencontrés suffisamment souvent pour les avoir mémorisés ». L'organisation de ce dictionnaire dépendrait de la fréquence d'utilisation, ainsi, l'orthographe d'un mot rencontré souvent serait très vite retrouvée. Le décodage des mots aurait une influence sur leur mémorisation. Nous en revenons donc à l'apprentissage implicite de l'orthographe, il se réalise sans l'intention d'apprendre. Néanmoins, Michel Fayol ajoute qu' « un enseignement explicite des formes orthographiques est nécessaire, ». Il cite aussi un article de Graham, qui dit que « l'acquisition du lexique orthographique ne peut reposer exclusivement pour beaucoup d'élèves sur le seul apprentissage implicite. » (Graham, 2000).

Par ailleurs, M.Fayol regrette l'absence de recherche mettant en relation les progrès en lecture et en production orthographique ce qui empêche d'aller au-delà de constats sommaires. En effet, nous ignorons le nombre de rencontres nécessaires avec un mot pour qu'il soit mémorisé. Néanmoins une étude de Martinet et Valdois de 1999 montre que l'acquisition de la forme conventionnelle des mots est longue et difficile alors que d'autres études de Reitsma en 1983 et Share en 2004, suggèrent que « la première rencontre serait décisive » alors que les suivantes seraient moins importantes.

3.2. Concepts clés

Avant de poursuivre, il est important de définir les concepts clés de notre recherche. Nous définirons « lecture personnelle » et « capacité en orthographe ».

Par « lecture personnelle », nous voulons parler des lectures que les élèves font en dehors de l'école. Je choisis de restreindre les lectures car il me semble difficile d'évaluer leurs acquisitions grâce aux lectures de l'école puisqu'elles devraient être sensiblement identiques d'un élève à l'autre, et pourtant leurs performances sont différentes. Si les lectures de l'école étaient la seule variable, l'hypothèse de départ serait déjà réfutée. Il doit donc y avoir un autre élément déclencheur à ce sens commun « il faut lire pour être bon en orthographe », de même il ne serait pas recommandé aux enfants de lire beaucoup si nous savions qu'ils lisent la quantité suffisante pour être « bon en orthographe » à l'école. C'est pour cela que mon choix s'oriente vers les lectures personnelles, faites à la maison, ou du moins, en dehors des heures d'enseignement. A ce niveau-là, il y a des différences importantes entre les enfants.

Par « capacité en orthographe », nous comprendrons la capacité à ne pas faire d'erreurs d'orthographe dans toutes sortes d'écrits. Les écrits proposés à l'école sont les productions d'écrits, les dictées, les travaux de recherche, les exercices … Rappelons que l'école enseigne l'orthographe mais c'est un enseignement qui n'existe pas pour lui-même, par cela je veux dire que l'objectif général de l'orthographe n'est pas que les élèves fassent aucune erreur dans des exercices d'orthographe du type Bled mais l'objectif est que les élèves transfèrent les compétences acquises dans les séances d'orthographe dans tous leurs écrits. C'est le cas pour l'ensemble des disciplines de l'école mais plus encore pour l'orthographe, qui se transfère immédiatement, alors que l'objectif des mathématiques par exemple a une portée à plus long terme : les apprentissages seront mis en œuvre plus tardivement.

Avec ceci, nous tenterons de répondre à la problématique « Y-a-t-il une influence des lectures personnelles sur les performances en orthographe ? » en répondant aux questions

suivantes : les lectures personnelles ont-elles une influence sur la performance en orthographe ? La performance en orthographe est-elle influencée par la quantité de lectures personnelles ?

En définitive, nous avons des informations sur l'acquisition de l'orthographe des élèves mais nous ne savons pas si les lectures personnelles des élèves ont une incidence sur leur capacité en orthographe au cycle 3. C'est ce que nous allons tenter de vérifier dans la partie suivante.

4. Présentation de la recherche

4.1. Présentation générale des étapes

Afin d'analyser le lien potentiel qui existe entre la quantité de lectures personnelles des élèves et leur performance en orthographe, j'ai décidé de m'appuyer sur les réponses à un questionnaire au regard des résultats sur une dictée. Pour mener à bien cette recherche, j'ai eu besoin de la coopération d'enseignants de classes de CM2 et de leurs élèves.

Je souhaite faire une analyse quantitative bien que l'échantillon soit un peu petit pour être véritablement représentatif. Il a pour seule ambition de donner une idée sur la réponse à la problématique posée.

Ma recherche se construit en trois principales étapes. Dans un premier temps, je demande aux élèves de répondre à un questionnaire, avec pour seule consigne de répondre aux questions le plus honnêtement possible. Il est recommandé de leur préciser qu'il n'y a aucun enjeu par rapport à l'école ou à leurs parents, qu'il s'agit d'un questionnaire pour la recherche, que l'on a besoin pour cela de vraies réponses et qu'il ne faut surtout pas qu'ils cherchent à trouver les réponses « attendues » puisqu'il n'y en a pas. Ce questionnaire porte sur la quantité de lectures des élèves et demande quelques informations personnelles les concernant.

Dans un deuxième temps, une dictée est proposée à ces mêmes élèves. Cette dictée est construite spécialement pour cette recherche et elle répond à des critères particuliers que nous développerons plus tard. Quant aux élèves, il leur est demandé de faire cet exercice comme ils feraient toute autre dictée. Pour cette activité, il me semble qu'il est moins important d'insister sur le but de cette dictée car les élèves vont la réaliser comme toutes les dictées qu'ils font dans le cadre de l'école, avec l'envie de faire pour le mieux.

Enfin, la troisième étape est le recueil et l'analyse de toutes ces données. En premier lieu, il faut analyser les questionnaires et les classer dans différentes catégories. Pour déterminer les catégories des élèves par rapport à la lecture nous nous appuyons sur les réponses au questionnaire. Les propositions de réponses ne sont pas utilisables telles qu'elles sont données dans le

questionnaire. Du coup, les nombres de livres lus sont ramenés à une quantité par semaine. Ensuite, il faut corriger les dictées et compter le nombre d'erreurs. Je fais le choix de ne pas tenir compte de la nature des erreurs, qu'elles soient grammaticales ou lexicales, l'objectif étant de savoir si les lectures personnelles influent sur les capacités en orthographe en général, je ne souhaite pas faire de distinction ici mais il serait intéressant d'analyser plus finement la nature des erreurs. Grace à tous ces éléments d'analyse, nous pourrons alors donner une réponse à la problématique : Y-a-t-il une influence des lectures personnelles sur les performances en orthographe ?

4.2. Construction du questionnaire et justification des choix

L'élaboration du questionnaire est un enjeu important pour la finalité de notre travail. En effet, nous nous basons sur les réponses fournies pour valider ou invalider notre hypothèse de départ. Les questions posées doivent donc nous permettre de recueillir des informations fiables sur la quantité de lectures réalisées par l'élève en question.

En tant qu'adulte, nous sommes souvent sollicités pour répondre à des questionnaires que ce soit en lien avec notre métier, notre vie privée, suite à un achat personnel, ou encore dans des enquêtes qui se trouvent sur internet, notre avis nous est souvent demandé. Nous avons compris comment cela fonctionne et nous savons que la plupart du temps, cela est anonyme ou du moins sans suite quelles que soient les réponses données. Pour des élèves de CM2, j'imagine que c'est une première, en tout cas, ils n'ont pas l'habitude de renseigner ce genre de documents à l'école. Ainsi, il faut tenir compte du fait que le public concerné soit des enfants de 10 à 11 ans et non pas des adultes. De plus, la lecture peut être un sujet « sensible », en CM2, les enfants entrent dans un âge conflictuel et il se peut que la lecture soit un sujet de désaccord dans la famille ou à l'école. Peut-être qu'ils n'aiment pas lire alors qu'on les y incite fortement, ainsi, ils risquent d'être partagés au moment de répondre au questionnaire d'où l'intérêt de bien leur expliquer les enjeux avant de les laisser répondre.

Dans ce questionnaire, la première question concerne la quantité de livres lus, plusieurs propositions sont faites, les élèves doivent cocher celle qui convient le plus. Dans le cas où un élève aurait un nombre très précis à donner et qu'il ne trouverait pas sa correspondance dans les propositions, nous laissons la possibilité de donner une autre quantité.

Afin d'éviter la tentation d'augmenter volontairement la quantité de livres lus, la question suivante a pour but de « décourager » les menteurs : il est demandé aux élèves de citer les titres et les auteurs des livres lus le mois dernier. Cette question n'a pas d'intérêt direct pour ma recherche, je ne cherche pas à savoir quels types de livres ils lisent ou quels auteurs sont plébiscités mais elle me permet de juger la véracité de la réponse à la première question. Si l'élève ne se dit pas de lui-

même, « je ne peux pas mentir sans quoi je ne saurai pas quoi répondre à la deuxième question », je me permettrai de mettre de côté les questionnaires sur lesquels je verrai une grosse quantité de livres lus et aucun titre ni auteur cités. Néanmoins, je ne serai pas intransigeante non plus, il est possible de lire plusieurs livres et d'oublier le titre de l'un d'entre eux. Cette question a juste pour ambition d'éliminer les « grands menteurs » qui fausseraient la recherche.

Par la suite, je pose quelques questions d'ordre personnel, pour savoir plus exactement qui est l'élève derrière cette feuille. Le sexe, l'âge, le lieu de naissance peuvent être des facteurs qui pourraient avoir une influence sur les résultats, c'est pour cela que j'ai besoin de connaitre ces informations. Enfin, je demande aussi les nom et prénom de l'enfant afin de pouvoir associer, dans l'analyse, une dictée à chaque questionnaire. L'anonymisation se fera par la suite. Une autre possibilité serait d'associer chaque élève à un numéro mais je ne veux pas alourdir la tâche des enseignants qui font déjà un travail important. De plus, avec des numéros, il y aurait un risque d'erreur en recopiant le numéro alors que les élèves n'ont pas de doute sur leur nom et prénom.

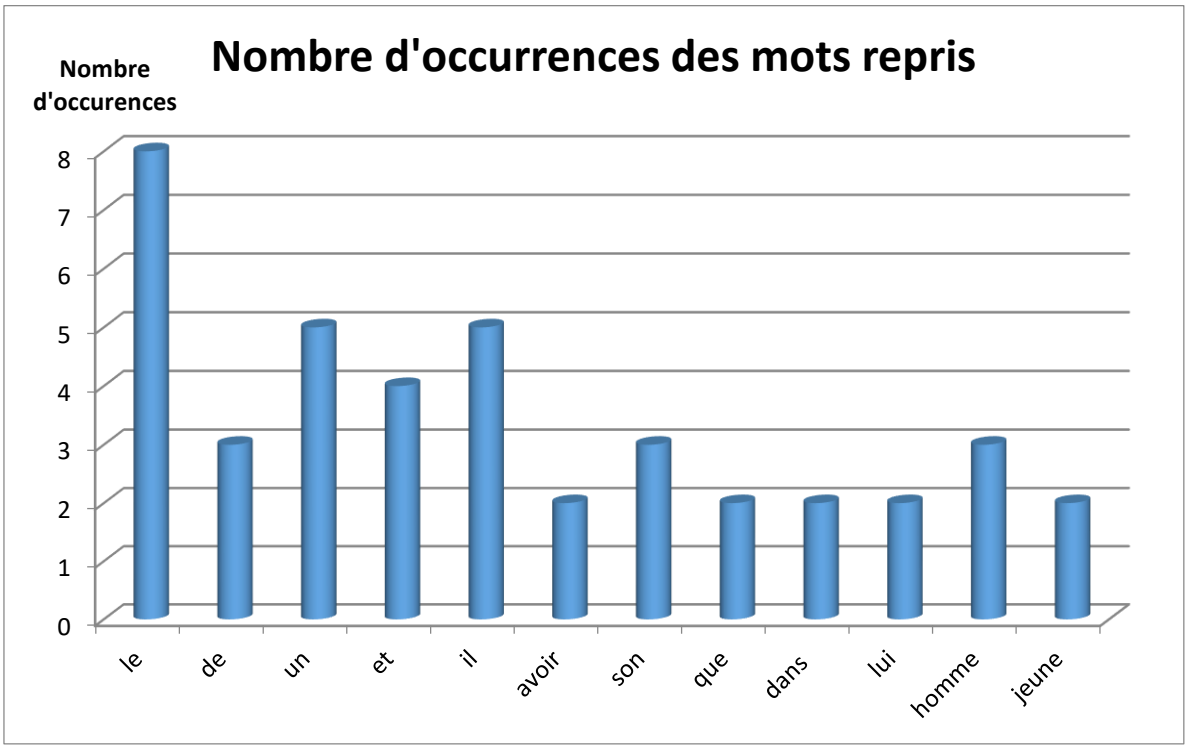
4.3. Construction de la dictée et justification des choix

Pour tester les capacités en orthographe des élèves, j'ai choisi, un exercice très commun, qui est la dictée. Cet exercice est très riche pour évaluer le niveau en orthographe des élèves. En effet, les élèves sont évalués sur différentes compétences qui sont : la capacité à associer des graphèmes à des phonèmes, leur connaissance de l'orthographe lexicale de mots irréguliers, la maitrise des accords au sein du groupe nominal, des accords sujet-verbe, ces accords pouvant être plus ou moins larges... Toutes ces compétences sont évaluables dans la dictée. En même temps, cet exercice a l'avantage de décharger les élèves du contenu de l'écrit, ils n'ont pas à réfléchir à ce qu'ils écrivent et ce qu'ils veulent dire comme en production d'écrit. De plus, ils sont contraints d'écrire les mots qui leur sont demandés. Contrairement à la production d'écrit, où, lorsqu'ils ne savent pas orthographier un mot ou lorsqu'ils ont un doute, ils ont tendance à sacrifier une partie du sens en utilisant un mot qu'ils savent écrire même s'il est moins précis ou qu'il restreint le contenu sémantique.

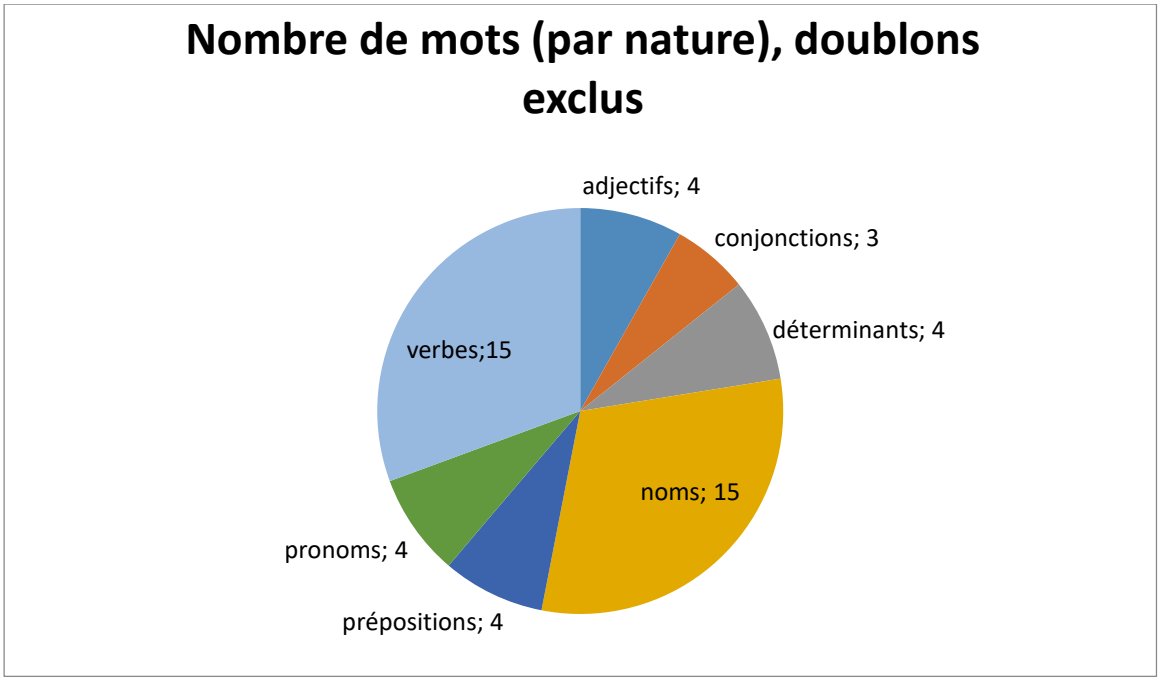
Pour construire la dictée, j'avais besoin des mots les plus écrits dans les textes français afin que les élèves qui lisent beaucoup aient eu le plus grand nombre de possibilités de les rencontrer. Le résultat de ce critère est différent du critère des mots les plus employés. Pour les mots les plus écrits, j'ai trouvé sur le site d'Eduscol une liste de fréquence des mots les plus présents dans les écrits des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Cette liste a été constituée par le lexicologue Etienne Brunet, elle rassemble 1500 mots extraits de textes littéraires ou non et ramenés à leur base lexicale. Cette liste a été élaborée pour « rendre compte de la langue que lisent les élèves francophones ». Cette liste a

l'avantage d'être construite à partir des mots que l'on peut trouver dans divers textes mais son principal point négatif est qu'elle prend en compte des textes des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Des élèves de CM2 sont susceptibles de lire des ouvrages de ces siècles-là mais ils lisent aussi des ouvrages contemporains, or si des mots spécifiques apparaissent uniquement dans les textes récents, ils ne seront pas pris en compte dans cette recherche.

Lors de la construction de la dictée, évidemment, il était impossible de placer tous les mots les plus fréquents. J'ai alors sélectionné les plus fréquents parmi la liste et j'ai constitué un texte de type narratif. Une dictée ne doit pas être trop longue afin de ne pas perdre l'attention des élèves, je me suis donc limitée à 78 mots avec 49 mots distincts et présents dans la liste des 1500 mots les plus fréquents dans les écrits d'Etienne Brunet. Parmi les 49 mots, 12 d'entre eux sont repris plusieurs fois. Ce graphique permet de voir quels mots sont des doublons et le nombre de fois qu'ils apparaissent dans la dictée.



La liste des 1500 mots les plus fréquents dans les écrits hiérarchise les mots en fonction de leur fréquence sans tenir compte de leur nature. Le diagramme ci-dessous reprend le nombre de mots pour chaque nature. Les noms et les verbes sont les plus présents alors que les adjectifs, les conjonctions, les déterminants, les pronoms et les prépositions sont présents avec des effectifs plus faibles. Le contenu de la dictée est donc assez varié mais on peut lui reprocher l'absence d'adverbe.



Au niveau de la fréquence des mots de la dictée, tout d'abord, tous les mots sont présents parmi les 1500 mots de la liste d'Etienne Brunet. Ensuite, 72 des 78 mots de la dictée, soit 92% font partie des 182 premiers mots de la liste. Les 6 autres mots se trouvent un peu plus loin dans la liste, c'est-à-dire qu'ils sont un peu moins fréquents mais ils restent tout de même dans la liste des 1500 mots les plus fréquents dans la langue écrite des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles.

4.4. Contexte de recueil

Les questionnaires et les dictées ont été proposés aux élèves au mois d'avril. Huit classes ont répondu à l'appel, il s'agit de huit classes de CM2 de Lozère dont quatre sur la commune de Mende, trois sur des communes voisines et une autre dans une commune un peu plus excentrée. Le protocole de passation était donné aux enseignants des classes respectives, il était demandé de présenter la dictée comme une dictée de classe mais pour celle-ci, il n'y avait pas d'outils à disposition ni de discussion entre les élèves ou avec l'enseignant au sujet de l'orthographe des mots. L'objectif de cette consigne était que la dictée ne se transforme pas en dictée négociée ou dictée avec aide. Ce travail devait être individuel. Bien que de nouvelles formes de dictées apparaissent, je pense que cela reste un exercice traditionnel bien connu des élèves et des enseignants et donc qu'il a pu être fait dans les conditions idéales pour ma recherche.

Quant au questionnaire, il était demandé aux enseignants de dire aux élèves d'être le plus honnête possible en leur expliquant qu'il n'y avait aucun enjeu pour l'école, pour le maitre ou la maitresse ou encore pour leurs parents. La construction du questionnaire était simple et celui-ci était assez court. La principale question était « en moyenne, combien de livres lis-tu ? ». La difficulté

pour les élèves était d'évaluer ce nombre, en prenant en compte les semaines de vacances versus les semaines d'école, des périodes où ils lisent un seul livre car il est plus long versus les périodes où ils lisent de nombreux livres car ce sont des collections. Les enseignants n'avaient aucun moyen de vérifier la véracité de leur réponse.

La deuxième question avait pour but de déceler les élèves qui augmenteraient volontairement le nombre de livres lus. Aucun questionnaire n'était en contradiction totale entre le nombre de livres lus annoncé par l'élève et le ou les titres cités. En revanche, il est assez rare que le nombre annoncé dans la première question rejoigne exactement le nombre de titres cités. Les élèves ont été un peu déstabilisés par cette question, d'après ce que j'ai vu dans ma classe, ils ne se souvenaient pas toujours des titres et des auteurs des livres. De plus, je ne suis pas certaine que les élèves aient bien remarqué la précision « ce dernier mois » car le nombre de livres cités comme ayant été lus le mois dernier ne correspond jamais exactement au nombre de livres lus en moyenne. Je pense que les élèves ont marqué les livres auxquels ils pensaient en indiquant le nombre de livres qu'ils lisent en moyenne. Ainsi, j'ai décidé de garder tous les questionnaires, en croyant à la bonne foi des élèves même s'il y a ces imprécisions. Quelle que soit la recherche, nous sommes obligés de faire confiance à notre échantillon, même s'il s'agissait d'adultes, leurs réponses pourraient être influencées par le « que faut-il penser ? » et non par « qu'est-ce que je pense. ? »

4.5. Retour des enseignants

J'ai eu la possibilité de discuter avec les enseignants en charge des classes. Ils m'ont rapporté que les élèves avaient eu des questions et des étonnements sur le sens de la dictée : est-ce que le jeune homme correspond au mari, qui est le vieil homme ou encore, ce n'est pas possible qu'un enfant arrive dans ses mains. En effet, le texte de la dictée avait un côté fantastique tel un conte. Suite à ces retours, je fais l'hypothèse que les dictées qui sont proposées à ces élèves ne sont généralement pas des contes.

Comme je l'avais soupçonné plus haut, l'exercice du questionnaire a été difficile pour les élèves qui n'ont pas l'habitude de remplir de tels documents. L'aide des enseignants a été indispensable bien qu'ils n'avaient pas la main sur la véracité des réponses. Leur rôle se limitait à aider les élèves à se ranger dans une catégorie et aider à retrouver les noms des auteurs ou les titres si cela était possible.

Une des enseignantes m'a rapporté un manque de structuration du questionnaire ressenti par les élèves : ils auraient apprécié que les questions portent un numéro pour plus de lisibilité. Il est vrai que les élèves ont cette habitude de fonctionnement, en général, dans tous les exercices qui leur

sont proposés, chaque question porte un numéro. Si c'était à refaire, il serait tout à fait envisageable de rajouter les numéros afin de diminuer la déstabilisation des élèves.

La classe dont je suis en charge à mi-temps fait aussi partie des classes qui ont dû répondre au questionnaire et faire la dictée. Mes élèves étaient très curieux de comprendre pourquoi ils faisaient une dictée qui ne correspondait pas à la dictée du jour qu'ils ont habituellement et pour laquelle ils doivent apprendre quelques mots qui ne figuraient pas dans la dictée que je leur proposais ce jour. Ensuite, ils étaient très surpris de répondre à un questionnaire sur leurs lectures et ne comprenaient pas le but de cela. Je ne voulais pas leur donner plus d'informations que ce qui était recommandé dans le protocole, le suspense était alors entier. Après avoir ramassé les questionnaires, je leur ai expliqué plus précisément les raisons de ces deux exercices. Plusieurs élèves ont alors réagi en me disant que leurs parents leur disaient souvent de lire plus pour faire moins d'erreurs, et un élève a rajouté, « moi je lis mais je fais toujours autant d'erreurs ». Cet élève-là avait déjà son idée sur ce sens commun. Mais cette réaction est personnelle, voyons plutôt l'analyse scientifique des données.

5. Traitement des données

5.1. Analyse

Après avoir donné la dictée et le questionnaire aux élèves, il vient le moment de l'analyse. Pour cela, je commence par corriger les dictées. Toutes les erreurs d'orthographe sont comptées, je me rends compte que l'on trouve tous les types d'erreurs : erreurs lexicales et grammaticales. Pour mon analyse, je choisis de toutes les considérer car d'après l'expression populaire, on ne précise pas de quelle orthographe il s'agit et je ne veux pas traiter qu'une partie des erreurs. Je comptabilise donc le nombre d'erreurs pour chaque élève. Je relève ensuite les noms des élèves et leur nombre d'erreurs dans un tableau.

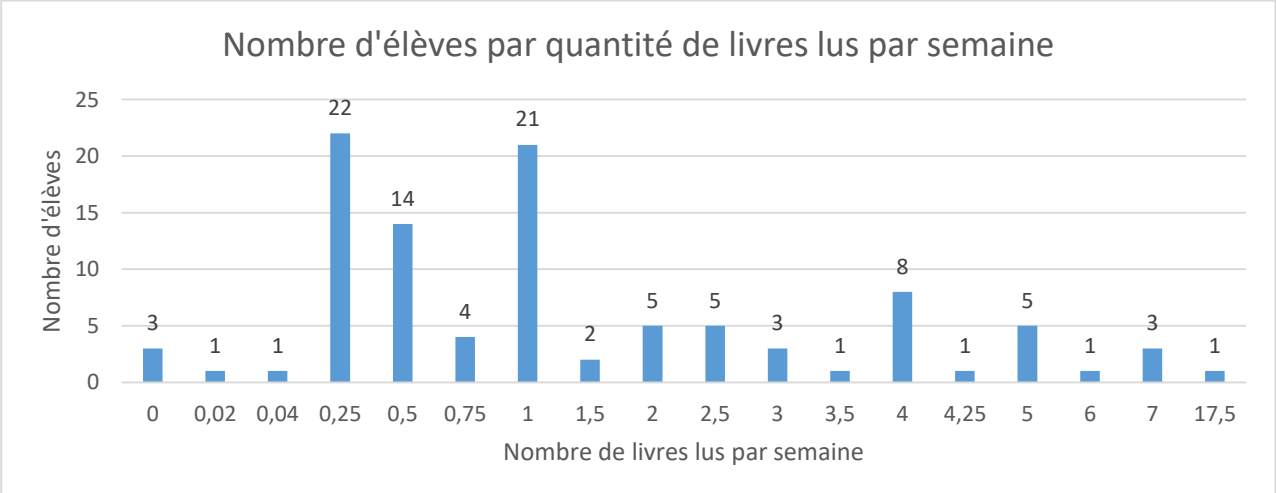
Ensuite, j'étudie les questionnaires. Dans un premier temps, une première lecture me permet de vérifier qu'il n'y ait pas de contradiction importante. Je retranscris ensuite le nombre de livres lus par chaque élève dans le tableau avec une colonne précision où je note les genres des livres. Je relève ensuite le sexe, l'année de naissance et le pays de naissance de chaque élève. Ces informations vont me permettre d'analyser par la suite, s'il y a des différences en fonction de ces variables.

5.1.1. Dictées et questionnaires exploitables sur la totalité des retours

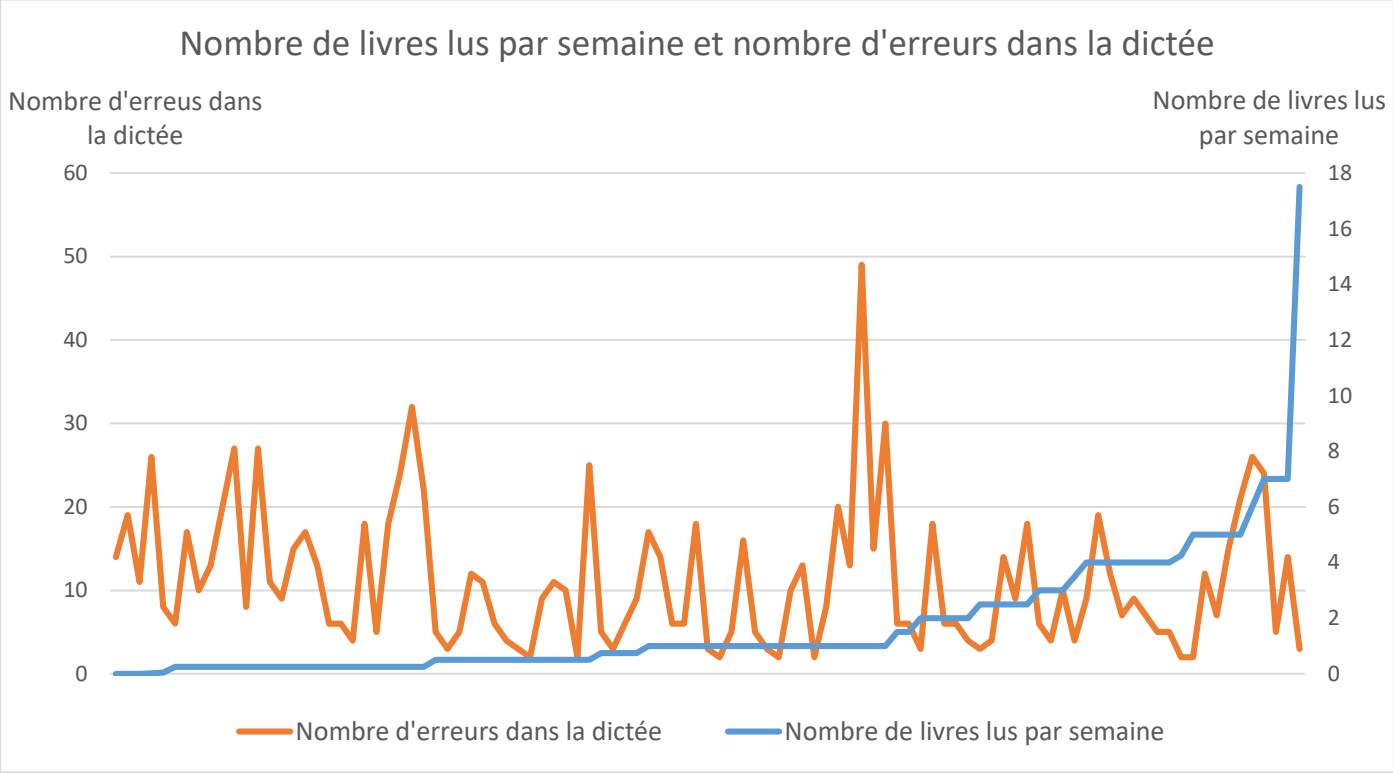
Au total, j'ai reçu 103 questionnaires et dictées d'élèves. J'ai vérifié l'exploitabilité de ces retours : le questionnaire était-il complet et plausible et la dictée était-elle complète ? Je me suis vue obligée de mettre de côté le retour d'un élève pour plusieurs raisons. Il s'agit d'un élève dyslexique qui a un ordinateur et une AVS pour l'aider en classe. Habituellement, il fait des dictées à trous mais pour cet exercice, j'avais demandé qu'il essaie de faire la dictée entière. Or, il s'est arrêté au bout de deux phrases. Ceci représentait une proportion trop faible de la dictée pour que je le compte dans l'analyse. De plus, dans le questionnaire, il a indiqué qu'il lisait « 24 livres audio par an ». Or, les livres audio peuvent être simplement écoutés. S'il ne suit pas sur le texte ce qu'il entend dans la version audio, ce n'est plus vraiment de la lecture au sens de déchiffrer ou reconnaitre les mots. Il profite du contenu que l'on peut appeler l'histoire du livre mais cette activité n'a surement aucun impact sur ses connaissances orthographiques. Ainsi, pour ne pas fausser les résultats, je n'ai pas exploité les résultats de cet élève. De même, un enseignant a donné la dictée avec seulement quelques mots à ajouter pour un élève ayant des difficultés. Je comprends très bien cette initiative mais je n'ai pas exploité cette dictée et le questionnaire correspondant car je ne peux pas comparer une dictée de 79 mots et une dictée de 16 mots. En revanche, j'ai pris en compte les dictées qui étaient tapées à l'ordinateur par des élèves ayant des difficultés diverses dont je n'ai pas forcément connaissance.

5.1.2. Analyse générale

D'un point de vue général, j'ai été étonnée de voir que les élèves qui ont répondu au questionnaire lisent autant. Avant d'étudier les questionnaires, je ne pensais pas que le plus judicieux serait de présenter les nombres de livres lus par semaine. C'est en étudiant les questionnaires que je me suis rendu compte que le plus pratique était de ramener ces quantités à la semaine. Ce qui veut dire qu'en moyenne, les élèves de CM2 interrogés lisent 1,78 livre par semaine.



Maintenant, nous allons analyser le rapport qu'il y a entre le nombre de livres lus et le nombre d'erreurs d'orthographe que l'on trouve dans la dictée. Le graphique suivant représente ces deux variables. Nous pouvons voir que le nombre de livres lus par semaine est croissant.



Selon le dicton, « plus tu lis, plus tu seras bon en orthographe », plus les élèves lisent, moins ils devraient faire d'erreurs d'orthographe. Ainsi, plus la courbe du nombre de livres lus par semaine augmente, plus la courbe du nombre d'erreurs d'orthographe devrait diminuer. Or, sur ce graphique, nous pouvons voir que c'est très irrégulier, le nombre de livres lus par semaine augmente mais nous ne pouvons pas repérer de régularité par rapport au nombre d'erreurs. Tantôt, pour peu de livres lus par semaine, le nombre d'erreurs est élevé, tantôt il est faible. De même, pour relativement beaucoup de livres lus par semaine, le nombre d'erreurs peut être très faible comme très élevé.

Voyons cela de plus près grâce aux tableaux suivants qui reprennent une partie seulement de la totalité des résultats. Nous verrons les résultats pour 0,25, 1, 2,5 et 4 livres lus par semaine, choisis parmi les résultats les plus intéressants à analyser.

Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
0,25	6

0,25	17
0,25	10
0,25	13
0,25	20
0,25	27
0,25	8
0,25	27
0,25	11
0,25	9
0,25	15
0,25	17
0,25	13
0,25	6
0,25	6
0,25	4
0,25	18
0,25	5
0,25	18
0,25	24
0,25	32
0,25	22

Pour la catégorie un livre par mois, soit 0,25 livre par semaine, nous pouvons remarquer que le nombre d'erreurs va de 4 à 32. Il y a donc jusqu'à 28 erreurs de différence entre les élèves pour le même nombre de livres lus. Outre les deux extrêmes, les résultats suivants vont de 5 à 27 erreurs, taux réalisé par deux élèves. L'écart est donc de 22 erreurs. Ainsi, pour un livre par mois, ce qui est peu par rapport à la moyenne de l'échantillon, des élèves sont capables de commettre peu d'erreurs et d'autres en font autant voire plus que leurs camarades qui lisent moins qu'eux.

Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
1	17
1	14
1	6
1	6
1	18
1	3

1	2
1	5
1	16
1	5
1	3
1	2
1	10
1	13
1	2
1	8
1	20
1	13
1	49
1	15
1	30
1	17

Pour un livre lu par semaine, nous pouvons voir que trois élèves n'ont fait que 2 erreurs dans la dictée alors que d'autres élèves en ont fait jusqu'à 49, suivi de 30 et de 18. Ce qui représente un écart de 16 à 47 erreurs pour le même nombre de livres lus.

Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
2,5	3
2,5	4
2,5	14
2,5	9
2,5	18

De même, pour 2,5 livres lus par semaine, un élève a fait 3 erreurs alors qu'un autre en a fait 18. Il peut donc y avoir jusqu'à 15 erreurs d'écart.

Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
4	9
4	19
4	12

4	7
4	9
4	7
4	5
4	5

Pour 4 livres lus par semaine, le nombre d'erreurs varie de 5 à 19, soit un écart de 14.

Ainsi, pour le même nombre de livres lus par semaine, certains élèves peuvent faire relativement peu d'erreurs alors que d'autres peuvent en faire un assez grand nombre. Nous venons d'étudier les cas particuliers de quatre quantités et l'écart est toujours relativement important. Nous ne pouvons donc pas supposer une quantité de lectures dite « bonne » pour faire moins d'erreurs en assurant un résultat sur les capacités en orthographe car il semblerait que les lectures n'aient pas le même effet sur les performances orthographiques de tous les élèves.

Soulignons que dans ces trois échantillons, plus le nombre de livres lus par semaine augmente, plus le nombre minimal d'erreurs augmente aussi. Pour un livre par semaine, le nombre minimal d'erreurs est de 2, pour deux à trois livres par semaine, le minimum est de 3 erreurs et pour quatre livres lus par semaine, le nombre minimal d'erreurs est de 5, ce qui est plus du double par rapport au minimum d'erreurs de la catégorie des élèves lisant un livre par semaine. Cette remarque est tout à fait contradictoire de notre hypothèse de départ mais il ne s'agit que d'une partie de l'échantillon.

5.1.3. Analyse des cas extrêmes

5.1.3.1. Du nombre de livres lus

L'élève qui lit le plus de livres a déclaré en lire deux ou trois par jour ce qui correspond à une moyenne de 17,5 livres par semaine. Dans sa dictée, cet élève a commis trois erreurs alors que la moyenne est de 11 erreurs. Ce cas particulier aurait donc tendance à confirmer l'hypothèse selon laquelle plus nous lisons, plus nous sommes « bons » en orthographe. Néanmoins, il est important de relever que la quantité de lectures de cet élève est largement supérieure à la moyenne des élèves de l'échantillon qui est de 1,78.

Si nous regardons les élèves suivants dans le classement par ordre décroissant du nombre de livres lus par semaine, ils ont déclaré lire 7 livres par semaine en moyenne, ce qui est beaucoup moins que leur camarade. Dans leur dictée, ces élèves ont fait 5, 14 et 24 erreurs d'orthographe. Deux de ces résultats sont supérieurs à la moyenne du nombre d'erreurs sur l'ensemble de

l'échantillon. Seul un résultat sur les trois est plutôt conforme aux attentes de l'hypothèse. Pourtant, selon la subjectivité de chacun, 7 livres par semaine peuvent sembler « beaucoup » et nous aurions pu penser que cela pouvait suffire à faire peu d'erreurs d'orthographe comme le dicton le promet.

Qu'en est-il des élèves qui ont déclaré ne lire aucun livre ? Ils sont trois dans ce cas-là et ils ont fait 11, 14 et 19 erreurs dans leur dictée. Les nombres d'erreurs sont relativement importants, ils sont égaux ou supérieurs à la moyenne. Néanmoins, ils n'atteignent pas le nombre d'erreurs commises par un des élèves qui déclarent lire 7 livres par semaine. Pour ces cas-là, nous pourrions dire qu'ils pourraient améliorer leur capacité en orthographe en lisant quelques livres.

Deux autres élèves ont déclaré lire un ou deux livres par an, ce qui est très peu par rapport à la moyenne de l'échantillon. Ces élèves ont respectivement commis 26 et 8 erreurs dans la dictée. Pour le premier élève, qui lit donc très peu, il a fait autant d'erreurs qu'un de ses camarades qui lit 6 livres par semaine. Pour le second, qui lit lui aussi très peu par rapport à la moyenne, il a commis 8 erreurs « seulement » ce qui est inférieur à la moyenne. Ainsi, pour le premier élève et pour ses camarades qui ne lisent aucun livre, il serait possible qu'il leur soit conseillé de lire plus pour améliorer leur performance en orthographe. « Lire plus », c'est-à-dire ? Ce peut être 2 livres par an comme leur camarade qui a fait 8 erreurs mais ce peut être aussi plus de 17 livres par semaine pour essayer d'atteindre seulement 3 erreurs dans cette dictée comme l'un de leurs camarades. Il y a tout de même une marge importante entre ces deux quantités et trop peu d'élèves dans ces cas-là pour assurer aux autres élèves une quantité optimale.

5.1.3.2. Du nombre d'erreurs dans la dictée

Dans les dictées de l'échantillon, le meilleur résultat est de 2 erreurs. Sept élèves ont réalisé ce score. Les quantités de lectures de ces élèves-là vont de 0,5 livre par semaine à 5 livres par semaine. Sachant que la moyenne de l'échantillon est proche de 2 livres par semaine, ces élèves sont, pour 5 d'entre eux, en dessous de la moyenne alors que les autres lisent plus du double de la moyenne. Bien que les quantités de lectures de ces élèves soient variables, ils ont tous fait 2 erreurs seulement dans la dictée qui comportait 78 mots.

Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
1	2
1	2
0,5	2
5	2
1	2

0,5	2
4,25	2

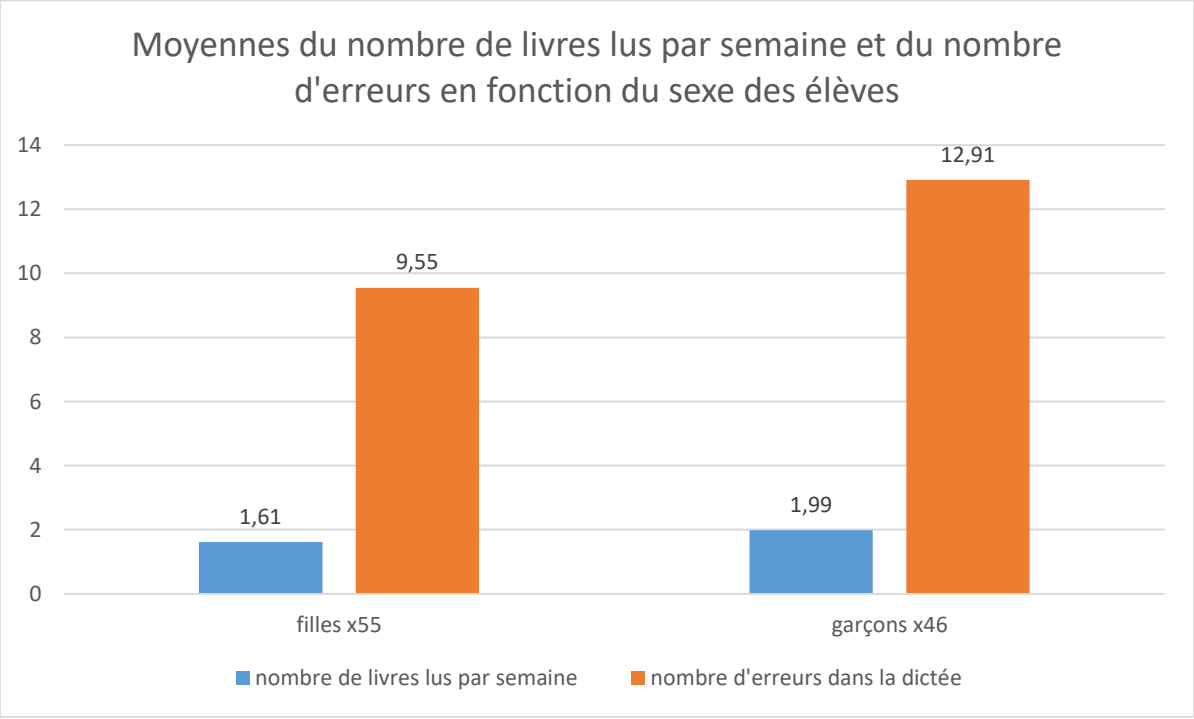
Le nombre maximal d'erreurs dans la dictée est de 49, ce nombre est très important par rapport aux élèves suivants qui ont fait entre 26 et 32 erreurs. Pour que la comparaison avec les élèves ayant fait le moins d'erreurs soit logique, nous allons analyser les profils de lecture des sept élèves ayant fait le plus d'erreurs.

Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
6	26
0,02	26
0,25	27
0,25	27
1	30
0,25	32
1	49

Nous pouvons remarquer que l'élève qui a commis le plus d'erreurs lit un livre par semaine, ce qui est un peu inférieur à la moyenne de l'échantillon qui est de 1,78 mais ce n'est pas rien pour autant. Si ce nombre d'erreurs apparaissait pour un élève qui déclarait ne lire aucun livre, il tendrait à confirmer l'hypothèse. Or, ce n'est pas vraiment le cas car cet élève lit et il fait pourtant beaucoup d'erreurs. Parmi les sept élèves qui ont fait le plus d'erreurs, nous retrouvons un des « petits » lecteurs avec une moyenne de un par an. Ce profil d'élève aurait tendance à confirmer notre hypothèse et il pourrait lui être conseillé de lire plus pour améliorer ses performances en orthographe. Mais l'un de ses camarades a déclaré lire 6 livres par semaine, ce qui fait quasiment un livre par jour, ce qui est largement au-dessus de la moyenne de l'échantillon et pourtant cet élève a fait, lui aussi, 26 erreurs. Face à cela, pouvons-nous nous permettre de conseiller aux élèves de lire plus pour faire moins d'erreurs, sachant que nous avons un exemple pour lequel 6 livres par semaine n'est pas suffisant pour faire moins d'erreurs ? Encore une fois, ces exemples montrent que les nombres d'erreurs d'orthographe ne sont pas toujours liés aux nombres de livres lus avec la même incidence. Tantôt une quantité conséquente de livres lus semblent influencer positivement le nombre d'erreurs d'orthographe, tantôt elle ne semble pas diminuer ce nombre.

5.1.4. Analyse filles et garçons

L'échantillon étudié comprend 101 élèves, dont 55 filles et 46 garçons. Malheureusement, ces nombres ne sont pas tout à fait égaux mais nous pouvons quand même étudier s'il y a des différences et des similitudes entre les filles et les garçons. Au niveau du nombre de livres lus par semaine, nous pouvons remarquer que les garçons lisent plus que les filles avec une moyenne très proche de 2 livres par semaine alors que les filles lisent un peu moins avec une moyenne de 1,6 livre par semaine. Quant au nombre d'erreur d'orthographe, la différence entre les filles et les garçons est relativement importante. En effet, les filles de cet échantillon ont fait en moyenne un peu moins de 10 erreurs alors que les garçons sont presque à 13 erreurs. Plus d'erreurs d'orthographe chez les garçons que chez les filles pour des quantités de lectures quasi équivalentes, doit-on voir ici une supériorité des performances orthographiques des filles par rapport à celles des garçons ? Les lectures des filles seraient-elles plus profitables à leur capacité en orthographe que pour les garçons ? Il serait intéressant d'analyser cette différence de plus près.



5.1.5. Analyse année de naissance

Bien qu'ils soient tous en CM2, des élèves ont un an de plus ou de moins que leurs camarades et ce facteur d'âge pourrait avoir une influence sur les résultats de l'enquête. L'échantillon d'élèves étudié ne comprend que des élèves de CM2, ce choix a été fait afin que ces élèves aient suivi les mêmes apprentissages. Ainsi, il n'y a pas l'inégalité entre les CM2 qui ont

approfondi une notion versus les CM1 qui l'ont tout juste découverte. Mais au sein de cet échantillon, le questionnaire nous a permis de remarquer que 8 élèves n'étaient pas nés la même année que les autres, soit 2006 pour les élèves de CM2 ayant un cursus « normal ». 7 élèves sont nés en 2005 et un autre est né en 2007.

Nous allons donc analyser le nombre de livres lus et le nombre d'erreurs selon l'âge des élèves. Puis nous verrons si, pour le même nombre de livres lus par semaine, des élèves ayant un an de plus que leurs camarades font plus ou moins d'erreurs et de même pour un élève ayant un an de moins.

Parmi les élèves ayant déclaré lire un livre par mois, deux sont nés en 2005. Ces deux élèves ont fait 13 et 18 erreurs, score supérieur à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. Parmi ces élèves, le meilleur résultat à la dictée est de 4 erreurs alors que le nombre d'erreurs maximal est de 32. Les deux élèves les plus âgés ne font pas partie des extrêmes. Nous pouvons alors regarder par rapport à la moyenne du nombre d'erreurs des élèves qui lisent 0,25 livre par semaine. Elle est de 15 erreurs, or, les deux élèves nés en 2005 se situent un peu en-dessous ou un peu au-dessus de la moyenne. Pour ces élèves, l'âge ne semble pas influencer le nombre d'erreurs par rapport à leurs camarades qui lisent autant, car ils se situent dans la moyenne de cette catégorie-là.

Année de naissance	Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
2005	0,25	13
2005	0,25	18
2006	0,25	6
2006	0,25	17
2006	0,25	10
2006	0,25	13
2006	0,25	20
2006	0,25	27
2006	0,25	8
2006	0,25	27
2006	0,25	11
2006	0,25	9
2006	0,25	15
2006	0,25	17
2006	0,25	6
2006	0,25	6
2006	0,25	4

2006	0,25	5
2006	0,25	18
2006	0,25	24
2006	0,25	32
2006	0,25	22

Un élève né en 2005 a déclaré lire 0,5 livre par semaine, nous allons voir si son âge joue un rôle dans le nombre d'erreurs par rapport à ses camarades qui lisent autant. Ci-dessous, le tableau des élèves lisant 0,5 livre par semaine. Nous pouvons remarquer que l'élève qui est né en 2005 est aussi l'élève qui a fait le plus d'erreurs dans sa dictée. Ainsi, pour cet élève, le fait d'être plus âgé que ces camarades ne lui permet pas de faire moins d'erreurs, bien au contraire. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet élève a redoublé pour cause de difficultés scolaires et que malgré ce maintien, il souffre quand même de difficultés en orthographe. Remarquons que pour 0,5 livre lu par semaine, le nombre d'erreurs va de 2 à 25. Ainsi, le fait d'avoir un an de plus n'aide pas cet élève sur ses capacités en orthographe et, pour ces premiers élèves nés en 2005, la quantité de lecture a un effet très variable d'un élève à l'autre.

Année de naissance	Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
2005	0,5	25
2006	0,5	5
2006	0,5	3
2006	0,5	5
2006	0,5	12
2006	0,5	11
2006	0,5	6
2006	0,5	4
2006	0,5	3
2006	0,5	2
2006	0,5	9
2006	0,5	11
2006	0,5	10
2006	0,5	2

Parmi les élèves qui lisent un livre par semaine, trois sont nés en 2005. Ils ont fait 13, 20 et 30 erreurs. Sachant que le nombre moyen d'erreurs des élèves lisant 1 livre par semaine est de 12,

ces trois élèves sont au-dessus de cette moyenne. Il y a tout de même une différence notable entre ces trois élèves : l'un a fait 13 erreurs ce qui est très proche de la moyenne. Pour cet élève, le fait d'avoir un an de plus que ses camarades ne l'avantage pas mais ne le désavantage pas non plus, nous pouvons dire qu'il a quasiment le même comportement orthographique que ses camarades. Pour le deuxième élève né en 2005, il a fait 20 erreurs, ce qui est déjà largement au-dessus de la moyenne. D'autant plus que ce score le place troisième dans l'ordre des élèves qui ont fait le plus d'erreurs. Son camarade qui a fait 30 erreurs se trouve deuxième. Pour ces deux élèves, nous pouvons dire que le fait d'avoir un an de plus que leurs camarades n'est pas à leur avantage. Nous en revenons donc à l'hypothèse que ces élèves ont peut-être été maintenus pour cause de difficultés scolaires et qu'ils souffrent encore de difficultés notamment en orthographe.

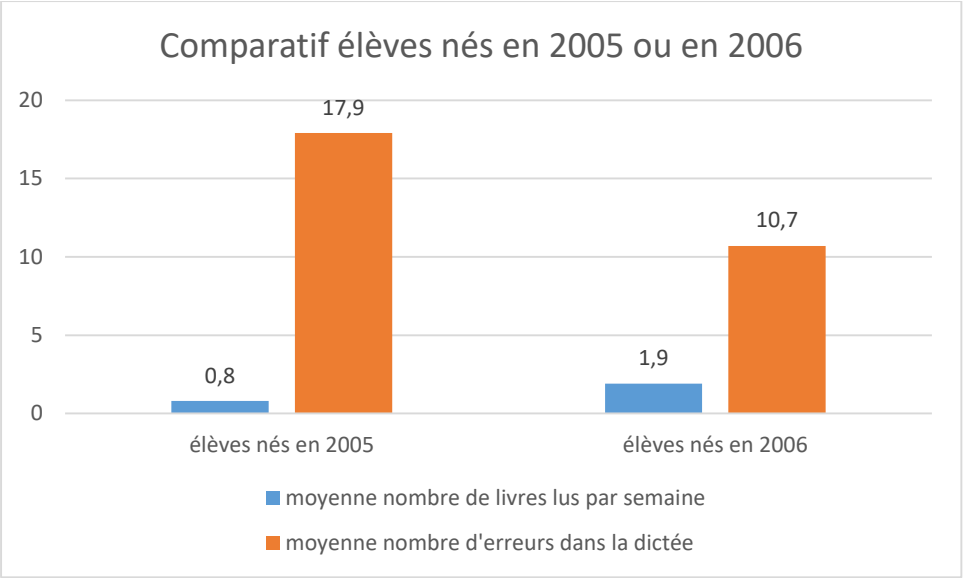
Année de naissance	Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
2005	1	20
2005	1	13
2005	1	30
2006	1	17
2006	1	14
2006	1	6
2006	1	6
2006	1	18
2006	1	3
2006	1	2
2006	1	5
2006	1	16
2006	1	5
2006	1	3
2006	1	2
2006	1	10
2006	1	13
2006	1	2
2006	1	8
2006	1	49
2006	1	15

En ce qui concerne le dernier élève né en 2005, nous pouvons voir qu'il a déclaré lire 1,5 livre par semaine. Seulement un autre camarade a déclaré lire le même nombre de livres et nous remarquons que les deux élèves ont fait le même nombre d'erreurs. Ainsi, pour ce cas-là, l'âge n'aurait pas d'influence sur la capacité en orthographe pour le même nombre de livres lus par semaine. Bien entendu, il s'agit d'une comparaison entre deux élèves, donc cette conclusion a une valeur de vérité très faible.

Année de naissance	Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
2006	1,5	6
2005	1,5	6

Finalement, l'âge des élèves a une influence variable sur le nombre d'erreurs d'orthographe en fonction du nombre de livres lus : soit les élèves qui ont un an de plus se situent dans la moyenne par rapport à leurs camarades qui lisent autant et qui ont un an de moins, soit, les élèves plus âgés souffrent de difficultés particulièrement marquées par rapport à leurs camarades plus jeunes et qui lisent autant.

Dans un second temps, j'ai isolé les données des élèves nés en 2005 de ceux nés en 2006. Nous pouvons voir dans le diagramme ci-dessous que les élèves nés en 2005 lisent beaucoup moins que leurs camarades nés en 2006. Parallèlement, ils ont aussi fait plus d'erreurs dans la dictée. Ainsi, si nous comparons ces échantillons, nous pouvons dire qu'en moyenne, plus les élèves lisent, moins ils font d'erreurs d'orthographe. Néanmoins, il faut être prudent avec cette analyse car le nombre d'élèves nés en 2005 n'est que de 7, ce qui est très peu et ne peut nous permettre de faire une conclusion générale et fiable.



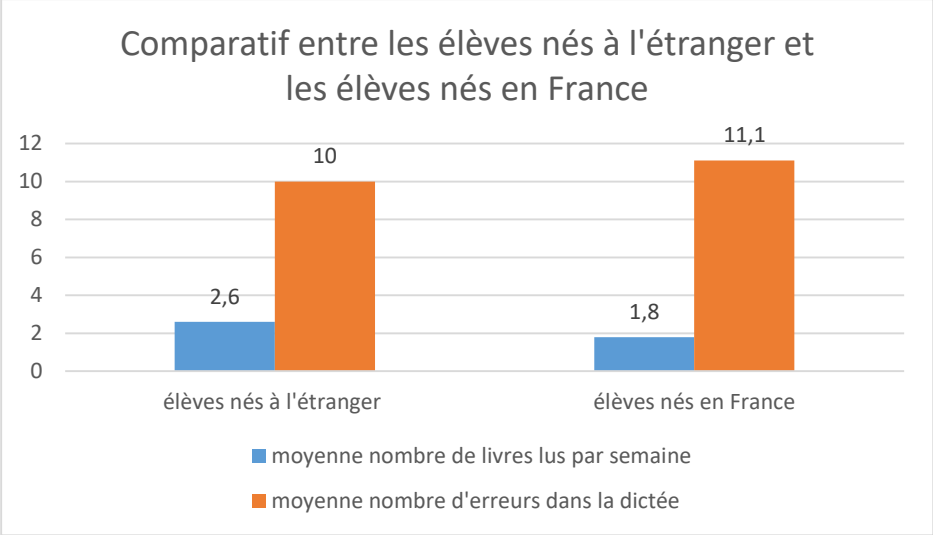
L'élève qui a un an de moins que ses camarades et qui a déclaré lire 2,5 livres par semaine a fait 3 erreurs dans la dictée. C'est le plus petit nombre d'erreurs par rapport à ses camarades nés en 2006 et qui lisent autant de livres. Ceux-ci ont fait de 4 à 18 erreurs dans leur dictée. Ainsi, avoir un an de moins a permis à cet élève de faire le moins d'erreurs d'orthographe par rapport à ses camarades qui lisent autant. Il est peu probable que les élèves fassent de plus en plus d'erreurs en grandissant, en tout cas ce serait contraire à la logique et à l'objectif de l'école. Cette bonne performance en orthographe s'expliquerait plutôt par le fait que cet élève a sauté une classe en raison de ses compétences et qu'il est toujours un élève performant. Cette performance en orthographe ne serait donc pas liée à son âge ni uniquement à ses lectures.

Année de naissance	Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
2007	2,5	3
2006	2,5	4
2006	2,5	14
2006	2,5	9
2006	2,5	18

5.1.6. Analyse pays de naissance

Nous allons observer si le pays de naissance des élèves à un impact sur leur performance en orthographe. Dans l'échantillon étudié, 4 élèves ont précisé ne pas être nés en France. Les lieux de naissance sont variés : Russie, Portugal, Burkina Faso et Haïti. Cette diversité est très intéressante mais malheureusement, l'analyse n'aura pas une valeur très fiable car elle ne concerne que 4 élèves

ayant chacun une histoire différente et non portée à notre connaissance. En effet, nous ne savons pas à quel âge ils sont arrivés en France, nous ne savons pas non plus quelle est la langue parlée à la maison, ni s'ils parlent et utilisent leur langue natale. En revanche, cette analyse peut tout de même donner une idée. Nous pouvons voir sur le graphique ci-dessous que les élèves nés à l'étranger lisent, en moyenne, plus que les élèves nés en France et qu'ils ont fait, en moyenne, moins d'erreurs. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'intérêt porté à la lecture est peut-être plus grand, que ces élèves sont peut-être plus curieux ou encore qu'ils font partie de ceux qui connaissent le dicton et qu'ils l'appliquent. D'ailleurs, pour ces élèves-là, le dicton semble fonctionner car ils lisent plus et ont fait moins d'erreurs dans leurs dictées par rapport à leurs camarades nés en France. N'oublions pas qu'il s'agit d'un échantillon très restreint de 4 élèves et que cette analyse ne peut être tenue pour vraie.



Nous pouvons regarder dans le détail les résultats de ces élèves-là. Nous remarquons alors que l'élève né à l'étranger qui lit le plus, 5 livres par semaine, est aussi celui qui a fait le plus d'erreurs dans la dictée soit 21. En revanche, son camarade qui lit plus de 3 livres par semaine n'a fait que 4 erreurs donc pour lui, la lecture semble bénéfique. L'élève parmi les 4 qui lisent le moins a déclaré lire un livre par mois et il a fait 9 erreurs, ce qui est plus important que deux de ses camarades qui lisent plus mais c'est aussi beaucoup moins que son camarade qui lit 5 livres par semaine et qui a fait 21 erreurs.

Nous ne pouvons pas comparer les résultats en fonction des pays de naissance car pour chaque pays, il n'y a qu'un seul élève. En tout cas, nous retrouvons des résultats variés quel que soit le nombre de livres lus donc le pays de naissance n'a pas forcément d'impact sur les performances en orthographe. Pour cette analyse, le défaut majeur est que nous ne connaissons pas la date

d’arrivée en France qui changerait surement beaucoup de choses au niveau des capacités en orthographe quel que soit le nombre de livres lus.

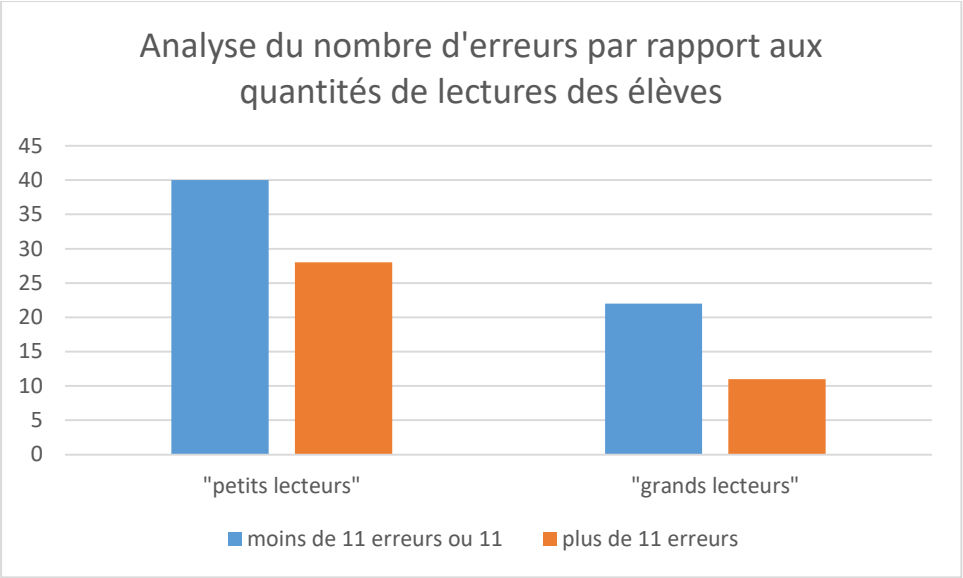
Pays de naissance	Nombre de livres lus par semaine	Nombre d'erreurs dans la dictée
Haïti	3,5	4
Portugal	0,25	9
Russie	1,5	6
Burkina Faso	5	21

5.1.7. Analyse du nombre d’élèves pour qui le dicton est vrai et pour qui le dicton est faux

Pour cette dernière partie d’analyse, nous allons étudier le nombre d’élèves pour qui le dicton semble vrai et le nombre d’élèves pour qui le dicton ne semble pas fonctionner. « Plus tu lis, plus tu seras bon en orthographe », cela veut dire que si un élève lit « beaucoup », il devrait faire peu d’erreurs. Les adverbes « beaucoup » et « peu » ne sont pas très précis, on ne sait pas de quelle quantité il s’agit. Ainsi, je fais le choix arbitraire de me baser sur les moyennes de l’échantillon. C’est-à-dire que je vais considérer qu’un élève qui lit plus de 1,8 livre par semaine, lit « beaucoup » et qu’un élève qui fait moins de 11 erreurs est « bon en orthographe ».

Parmi les 68 élèves qui lisent moins de 1,8 livre par semaine, donc que nous pourrions qualifier de « petits lecteurs », susceptibles de faire beaucoup d’erreurs d’orthographe, soit, d’après notre choix, plus de 11 erreurs, il y en a 28 qui ont fait plus de 11 erreurs et 40 qui ont fait moins de 11 erreurs ou 11.

Parmi les 33 élèves qui lisent plus de 1,8 livre par semaine, qui sont donc des « grands lecteurs » et qui sont donc susceptibles de faire peu d’erreurs d’orthographe, 22 en font moins de 11 (erreurs) et 11 (élèves) en font plus de 11 (erreurs).



Ce graphique présente les nombres d'élèves qui ont fait plus ou moins de 11 erreurs selon qu'ils soient dans la catégorie de ceux qui lisent « beaucoup » ou non, avec pour critère la moyenne de l'échantillon total. Nous pouvons voir que parmi les élèves qui lisent peu, la majorité d'entre eux a fait moins de 11 erreurs, donc pour ces élèves l'hypothèse s'avère fausse puisqu'ils font « peu d'erreurs » en lisant peu. Par contre, 28 des élèves qui lisent « peu » font aussi « beaucoup » d'erreurs d'orthographe. A ces élèves-là, nous pourrions reprocher de ne pas lire assez, ce qui expliquerait leur faible performance en orthographe. Parmi les élèves dits « grands lecteurs », la majorité a fait moins de 11 erreurs, ainsi, nous pourrions dire que leurs lectures portent leurs fruits et qu'elles leur permettent de faire « peu » d'erreurs. Mais parmi ces grands lecteurs, 11 ont fait plus de 11 erreurs d'orthographe, donc pour eux, leurs lectures ne leur permettent pas de faire « peu » d'erreurs d'orthographe.

5.2. Interprétation des résultats

Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises dans la partie précédente, le dicton qui est aussi notre hypothèse de départ, s'avère parfois vrai parfois faux. En effet, selon les cas étudiés, les profils des élèves, les critères pris en compte, la relation quantité de lectures et nombre d'erreurs n'est pas identique. De même, les seuils choisis (par rapport aux moyennes) auraient pu être différents et nous amener à d'autres résultats.

En tout cas, nous pouvons affirmer que les quantités de lectures n'ont pas toujours pour rôle d'améliorer l'orthographe des élèves. Je ne veux pas dire par cela que pour certains élèves, lire leur fait faire plus d'erreurs d'orthographe mais plutôt que les quantités de lectures n'ont pas forcément d'influence sur le nombre d'erreurs d'orthographe. Des élèves peuvent faire « peu » d'erreurs

d'orthographe et parmi eux, il peut y avoir des « grands » et des « petits » lecteurs. Il en est de même pour des élèves qui font « beaucoup » d'erreurs d'orthographe.

En définitive, cette analyse ne nous permet pas de dire que le dicton est totalement faux. Nous avons vu des exemples d'élèves pour qui il était vrai. Par « vrai », nous entendons que ces cas d'élèves allaient dans le sens du dicton. Bien évidemment, nous ne connaissons pas et nous n'avons pas la capacité de savoir l'origine des performances en orthographe des élèves, et celles-ci peuvent être très diverses. Ainsi, « vrai » signifie que les résultats ne vont pas à l'encontre de ce que dit le dicton. Par contre, l'hypothèse de départ peut être réfutée car le dicton a une valeur universelle, il n'est pas nuancé et pourtant, la recherche nous a permis de voir que pour certains élèves la quantité de lecture n'était pas gage de performance en orthographe.

En revanche, les lectures participent peut être pour certains élèves à l'apprentissage implicite de l'orthographe de certains mots et des régularités dont parlent Sébastien Pacton, Michel Fayol et Pierre Perruchet. Cette recherche ne nous permet pas de contrôler l'origine des connaissances orthographiques des élèves, peut-être qu'ils maitrisent l'orthographe de certains mots car ils les ont appris, ou car ils les ont lus plusieurs fois ou une seule fois. Pour avoir plus de précisions, il faudrait avoir la possibilité de contrôler toutes les lectures personnelles des élèves et avoir la connaissance de tous leurs apprentissages depuis leur entrée à l'école afin de savoir d'où ils tiennent telle ou telle connaissance orthographique. Ceci correspondrait à une étude longitudinale très complexe donc je n'ai pas la certitude qu'il soit possible de la mener.

5.3. Analyse réflexive

Cette recherche nous a permis d'étudier diverses variables autour des capacités en orthographe des élèves et de leurs lectures personnelles. Nous avons pu en tirer une conclusion qui nuance l'hypothèse de départ mais il faut rester prudent pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'échantillon est relativement petit, nous n'avons qu'une centaine de cas, ce qui est assez peu pour réaliser une étude quantitative et pour assurer la véracité de la réponse. De plus, cette recherche consiste à travailler sur, entre autres, les connaissances orthographiques des élèves mais ces connaissances-là sont très difficiles à juger car il est quasiment impossible de connaitre leur origine, nous ne pouvons pas savoir où un élève a appris ou vu tel ou tel mot car lui-même ne le sait surement pas non plus. Ainsi, mes résultats peuvent être biaisés car, étant donné que j'utilise les mots les plus fréquents, c'est aussi surement ceux qu'ils ont le plus vu et appris à l'école donc la lecture ne sera pas la seule variable. La difficulté à contrôler l'origine des connaissances des enfants est souvent mentionnée dans les articles et j'y ai été confrontée.

Par ailleurs, l'exercice peu connu des élèves qu'est le questionnaire peut déjà être un élément déstabilisant. En plus, il traite d'un sujet porteur de connotation, certains élèves n'aiment pas lire et pourtant on leur répète souvent qu' « il faut lire ». Ils sont donc partagés entre ce qu'ils font réellement et ce qu'ils devraient faire. Les élèves ont-ils tous compris que l'honnêteté était de mise dans le questionnaire ? Certains ont peut être augmenté volontairement le nombre de livres lus dans leurs réponses et comme je n'ai pas été intransigeante sur la correspondance nombre de livres lus annoncé et titres et auteurs précisés, peut-être qu'ils ont inconsciemment biaisé les résultats.

Quant au choix d'analyser le nombre de livres et de ne pas tenir compte de leur genre, il est volontaire et il se justifie par le fait qu'une bande dessinée ou un roman permettent à l'élève de rencontrer des mots, de les lire et de les comprendre voire même de mémoriser leur orthographe. Certes la quantité de mots n'est pas la même dans une bande dessinée et dans un roman, mais de la même façon il y a des bandes dessinées plus ou moins longues et des romans plus ou moins longs, donc la pertinence du critère genre de livres lus me semble peu importante bien que son intérêt pourrait aussi tout à fait se justifier notamment par les mots rencontrés qui sont probablement différents. Cela dit, j'admets que le critère nombre de livres lus a une pertinence discutable car, en dehors du genre de livres, la longueur du livre et donc le nombre de mots rencontrés varient d'un livre à l'autre. Ainsi, il serait intéressant d'analyser plus finement les livres lus par les élèves.

La dictée est un exercice réalisé sur un temps relativement court. Dans mon analyse, je juge les performances orthographiques des élèves uniquement sur les minutes au cours desquelles la dictée a été faite. Peut-être aurait-il fallu faire plusieurs exercices comme cela afin de ne pas se baser uniquement sur un court moment de classe car il est tout à fait possible qu'un élève ne soit pas au maximum de ses capacités au moment où la dictée est faite pour diverses raisons et pourtant c'est le seul critère sur lequel ses capacités orthographiques sont jugées.

Enfin, il aurait été intéressant d'analyser les types d'erreurs commises par les élèves dans la dictée afin de voir si les lectures personnelles ont une influence plus prononcée sur les erreurs de type lexical ou grammatical par exemple mais ce serait l'objet d'un autre mémoire.

6. Conclusion

Pour conclure, nous venons d'étudier la validité du sens commun « il faut lire pour être bon en orthographe » qui est aussi notre hypothèse. L'objectif de ce travail de recherche était de répondre à la problématique « Y-a-t-il une influence des lectures personnelles sur les performances en orthographe ? ».

Dans une première partie, nous avons pu étudier les principales idées de la didactique de l'orthographe ainsi que quelques éléments concernant l'apprentissage de l'orthographe des mots chez les élèves. Nous avons vu que l'apprentissage de l'orthographe était lié à l'apprentissage de la lecture et que certaines connaissances étaient maitrisées par des élèves alors qu'elles n'avaient jamais été enseignées, ce qui s'appelle l'apprentissage implicite. Nous avons voulu savoir si les lectures personnelles avaient une influence sur leur performance orthographique, comme l'indique le sens commun.

Pour mener cette analyse, des élèves de CM2 ont répondu à un questionnaire concernant la quantité de lectures personnelles qu'ils font et ils ont réalisé une dictée.

Ces données ont été étudiées en fonction de plusieurs variables et nous nous sommes rendu compte que la quantité de lectures personnelles des élèves n'avait pas la même influence sur les performances orthographiques de tous les élèves. Pour certains élèves, une grande quantité de lectures personnelles rimait avec un nombre peu important d'erreurs d'orthographe alors que pour d'autres élèves, une grande quantité de lecture n'était pas associée à peu d'erreurs d'orthographe.

En conclusion, nous pouvons dire que les lectures personnelles peuvent, pour certains élèves, avoir une influence positive sur leur performance en orthographe mais que ce n'est pas le cas de tous les élèves. Pour d'autres, une grande quantité de lectures personnelles ne leur permet pas de faire moins d'erreurs. De même, des élèves peuvent lire très peu et faire peu d'erreurs d'orthographe. Ce sens commun peut donc être vrai pour certains cas mais pas pour la totalité des élèves.

Pour compléter cette conclusion, il serait intéressant de rechercher précisément quels sont les facteurs qui permettent d'améliorer les performances orthographiques des élèves afin de pouvoir conseiller objectivement les élèves au sujet de l'apprentissage de l'orthographe.

7. Bibliographie

Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe, avancées ou piétinements ? *Pratiques, n°149/150*. 207-226.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?. Paris : Hatier.

Bruck M. & Waters, G. (1990). Effects of reading skill on component spelling skills. *Applied Psycholinguistics*, 11, 425-437.

Cogis, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui, n°141*, 118-122.

Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux

Pratiques nouvelles. École/Collège, Delagrave.

Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. Dans Brissiaud, C., Jaffré J.-P., Pellat, J.-C. (dir.), *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés* (p. 181-201). Limoges : Editions Lambert Lucas.

Eduscol. (2014). *Liste de fréquence lexicale* [en ligne]. Site Web d'Eduscol [Consulté le 18 février 2017]. Disponible sur le Web : < http://www.inattendu.org/grape/IMG/pdf/liste-mots-par-frequence.pdf>

Frith, U. (1980). *Cognitive Processes in Spelling*. London, Academic Press.

Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction ? *Journal of Educational Psychology*, 92, 235-257

Landi, N., Perfetti, C.A., Bolger, D.J., Dunlap, S. et Foorman, B.R. (2006). The role of discourse context in developing word form representations: A paradoxical relation between reading and learning. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*, 114-133.

Ministère de l'Education Nationale. (2012). *L'orthographe et son enseignement*. [en ligne] Site Web d'Eduscol [Consulté le 12 Mars 2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf >

Orsenna, E. & al. (2006). *Enseigner la lecture : orthographe et grammaire* [en ligne]. Site Web de l'ONL [Consulté le 16 décembre 2016]. Disponible sur le Web : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2006/enseigner-la-lecture/>

Pacton, S. et Afonso Jaco, A. (2005). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ?, *Revue française de linguistique appliquée, 2015/2 (Vol. XX)*, 51-61.

Pacton, S., Fayol, M., Lonjarret, D., Dieudonné, D. (1999). Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie. *Rééducation orthophonique, n°200*. 91-100

Pacton, S., Fayol, M., Perruchet, P.(1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue française, n°124*. 23-39.

Perruchet, P. (1998) L'apprentissage implicite : un débat théorique, *Psychologie Française*, 43-1, 198, 13-25.

Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology, 36,* 321-339.

Sandon, J.-M. (1999) Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et

fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français, Thèse de Doctorat,

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.

Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition.*Cognition*, 55, 151-218.

Share, D.L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology, 87,* 267-298.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In Metsala, J.L. & Ehri, L.C. (Eds), *Word recognition in beginning literacy,* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 289-313.

8. Annexes

8.1. Questionnaire

En moyenne, combien de livres lis-tu ?

- □ Plus d'un par semaine, précise .....
- □ Un par semaine
- □ Deux par mois
- □ Un par mois
- □ Deux par an
- □ Un par an
- □ Moins de un par an
- □ Aucun
- □ Autre : .....

Cite les titres et les auteurs des livres que tu as lus ce dernier mois ?

.....

.....

.....

Ecole : .....

Classe : .....

Sexe : Féminin - Masculin

Date de naissance : .....

Lieu de naissance : France ou autre (précise) .....

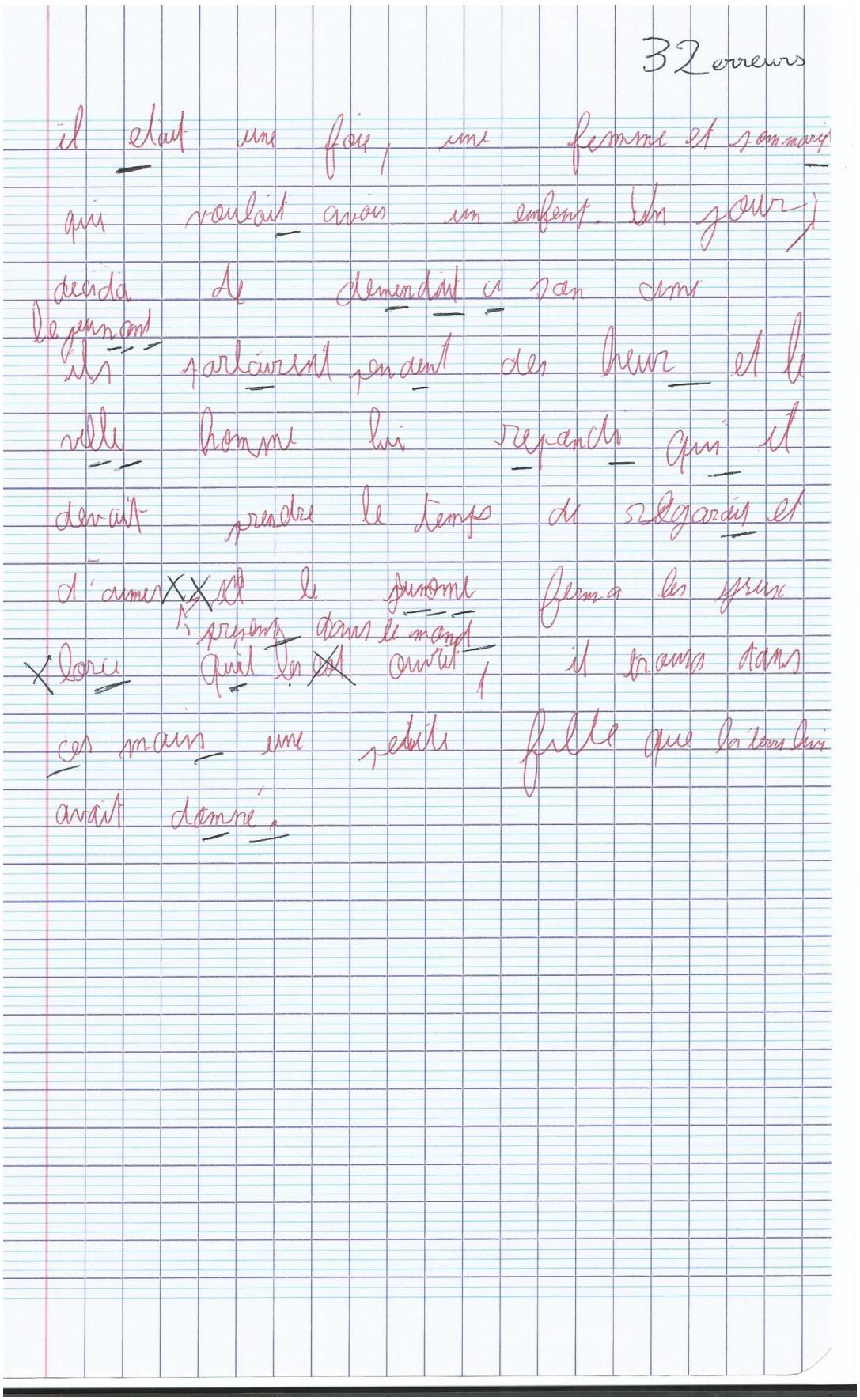
Nom – prénom : .....

8.2. Dictée

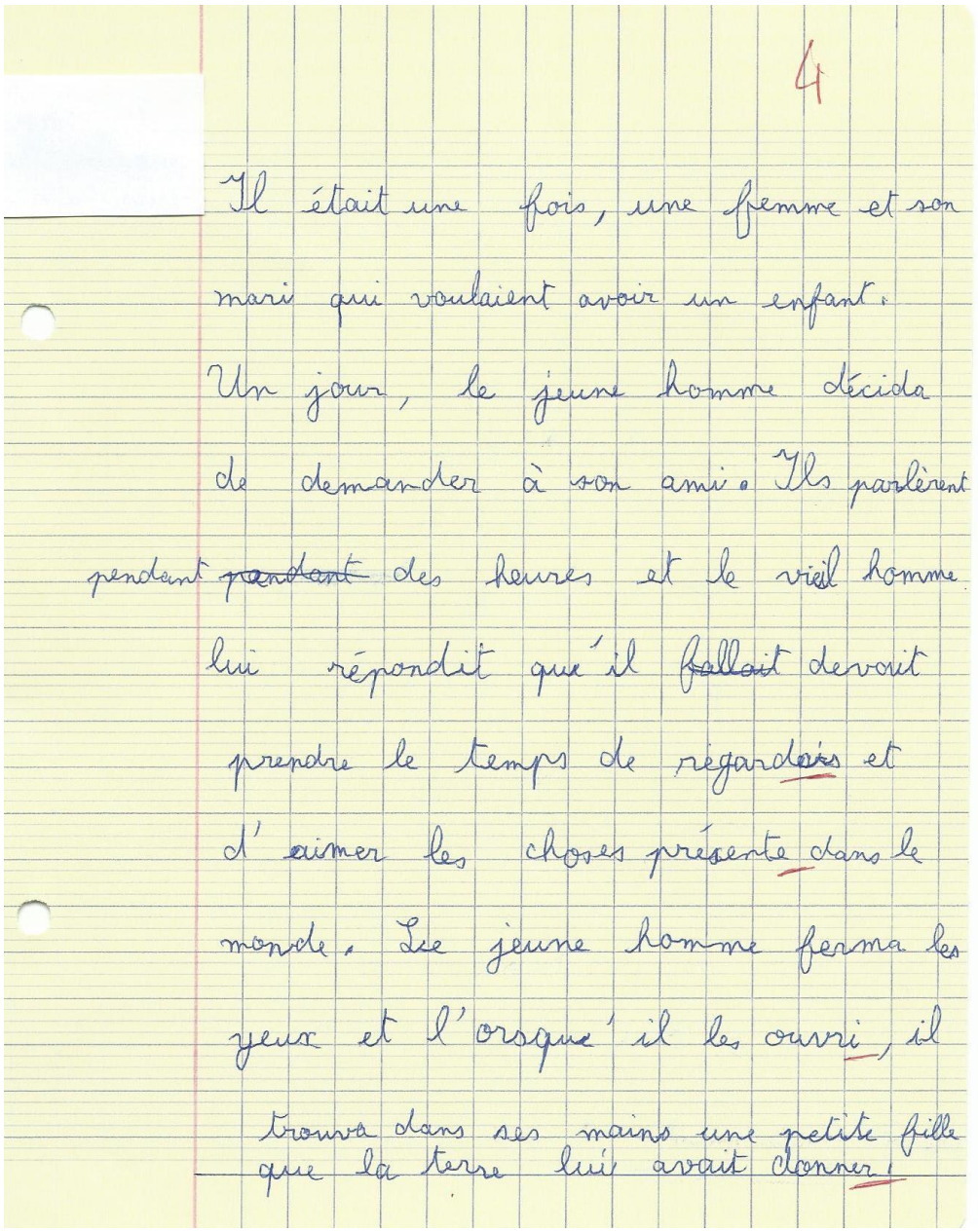
Il était une fois, une femme et son mari qui voulaient avoir un enfant. Un jour, le jeune homme décida de demander à son ami. Ils parlèrent pendant des heures et le vieil homme lui répondit qu'il devait prendre le temps de regarder et d'aimer les choses présentes dans le monde. Le jeune homme ferma les yeux et lorsqu'il les ouvrit, il trouva dans ses mains une petite fille que la terre lui avait donnée.

8.3. Quelques documents élèves

32 erreurs pour 1 livre par mois



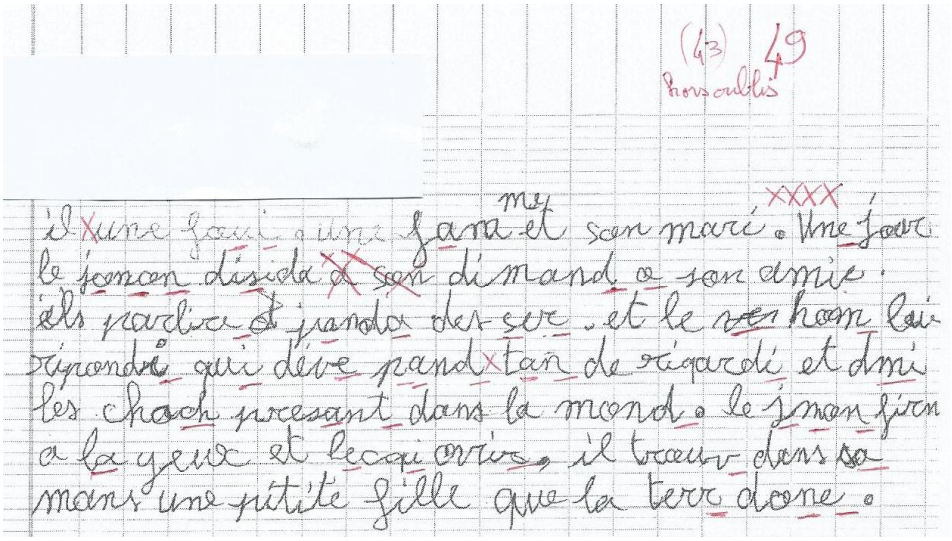
4 erreurs pour 1 livre par mois



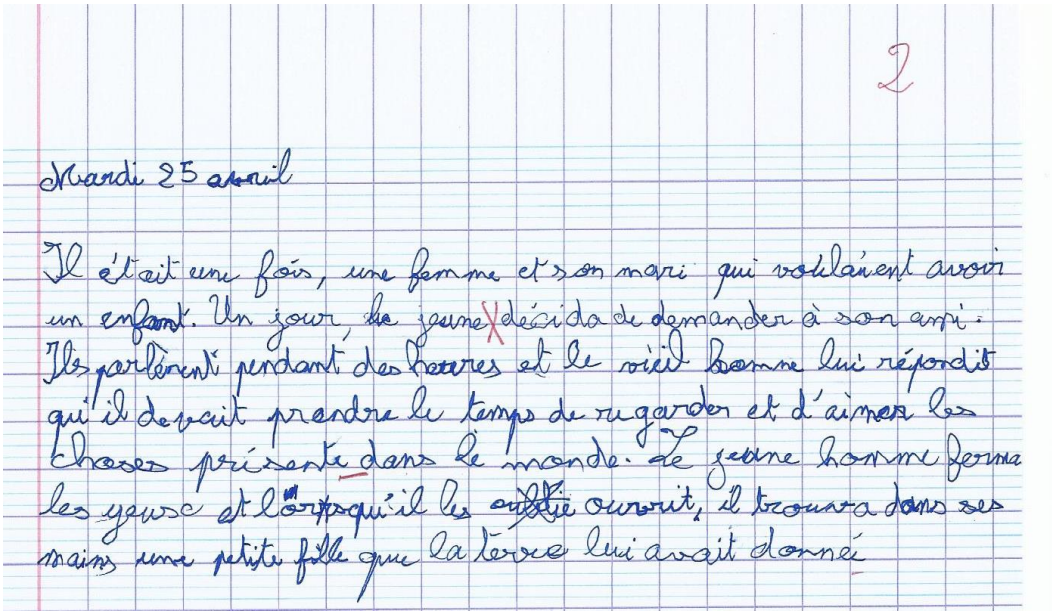
4

Il était une fois, une femme et son mari qui voulaient avoir un enfant. Un jour, le jeune homme décida de demander à son ami. Ils parlèrent pendant ~~pendant~~ des heures et le vieil homme lui répondit que il ~~fallait~~ devrait prendre le temps de regardais et d'aimer les choses présente dans le monde. Le jeune homme ferma les yeux et l'orsque il les ouvri, il trouva dans ses mains une petite fille que la terre lui avait donner.

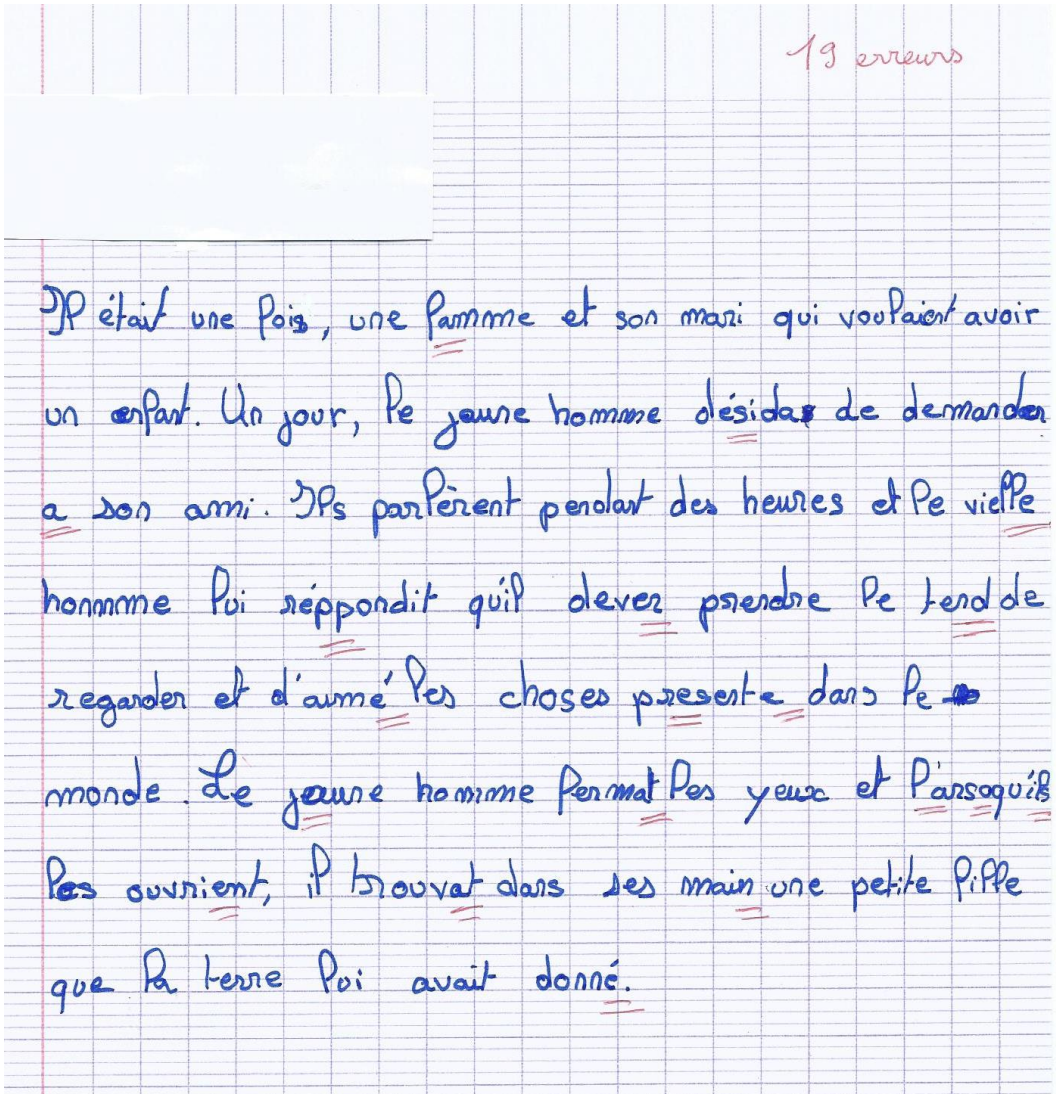
49 erreurs pour 1 livre par semaine


(43) 49
hors oublis
il x une fois une jeune femme et son marié. Une jour le jeune décida de demand a son amie. ils parlèrent pendant des heures et le vieux homme lui répondit qui il devait prendre le temps de regarder et dmirer les chose présente dans le monde. le jeune homme ferma les yeux et lorsqu'il les ouvrit, il trouva dans ses mains une petite fille que la terre donne.

2 erreurs pour 1 livre par semaine


2
Mardi 25 avril
Il était une fois, une femme et son mari qui voulaient avoir un enfant. Un jour le jeune décida de demander à son ami. Ils parlèrent pendant des heures et le vieil homme lui répondit qu'il devait prendre le temps de regarder et d'aimer les choses présente dans le monde. Le jeune homme ferma les yeux et lorsqu'il les ouvrit, il trouva dans ses mains une petite fille que la terre lui avait donné

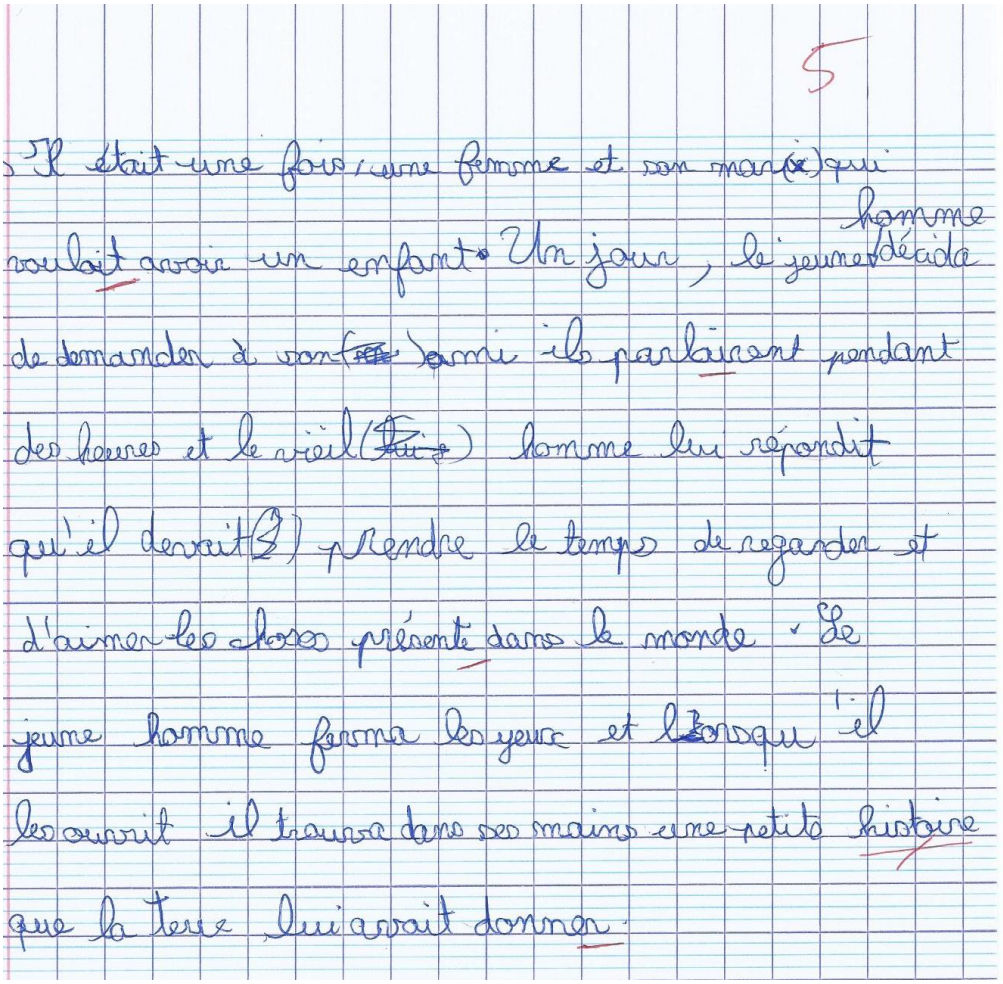
19 erreurs pour 4 livres par semaine



19 erreurs

Il était une fois, une femme et son mari qui voulaient avoir un enfant. Un jour, le jeune homme décida de demander à son ami. Ils parlèrent pendant des heures et le vieille homme lui répondit qu'il devez prendre le tend de regarder et d'aimé les choses présente dans le monde. Le jeune homme ferma les yeux et l'orsqu'ils les ouvrient, il trouvat dans ses main une petite fille que la terre lui avait donné.

5 erreurs pour 4 livres par semaine



5

Il était une fois une femme et son mari qui voulait avoir un enfant. Un jour, le jeune homme décida de demander à son ami ils parlaient pendant des heures et le vieil homme lui répondit qu'il devrait prendre le temps de regarder et d'aimer les choses présente dans le monde. Le jeune homme ferma les yeux et lorsqu'il les ouvrit il trouva dans ses mains une petite histoire que la terre lui avait donner.

Elève qui lit le plus de livres : 17,5 par semaine

En moyenne, combien de livres lis-tu ?

- ☐ Plus d'un par semaine, précise ....
- ☐ Un par semaine
- ☐ Deux par mois
- ☐ Un par mois
- ☐ Deux par an
- ☐ Un par an
- ☐ Moins de un par an
- ☐ Aucun
- ☒ Autre : 2 ou 3 par jours ça dépent.

Cite les titres et les auteurs des livres que tu as lus ce dernier mois ?

Les ultrahéros, Artemis fowl : Owen Colfer, Mandela et Nelson, Perceval ou le romant du grâle Protéa,

Ecole : del Castillo

Classe : CM2

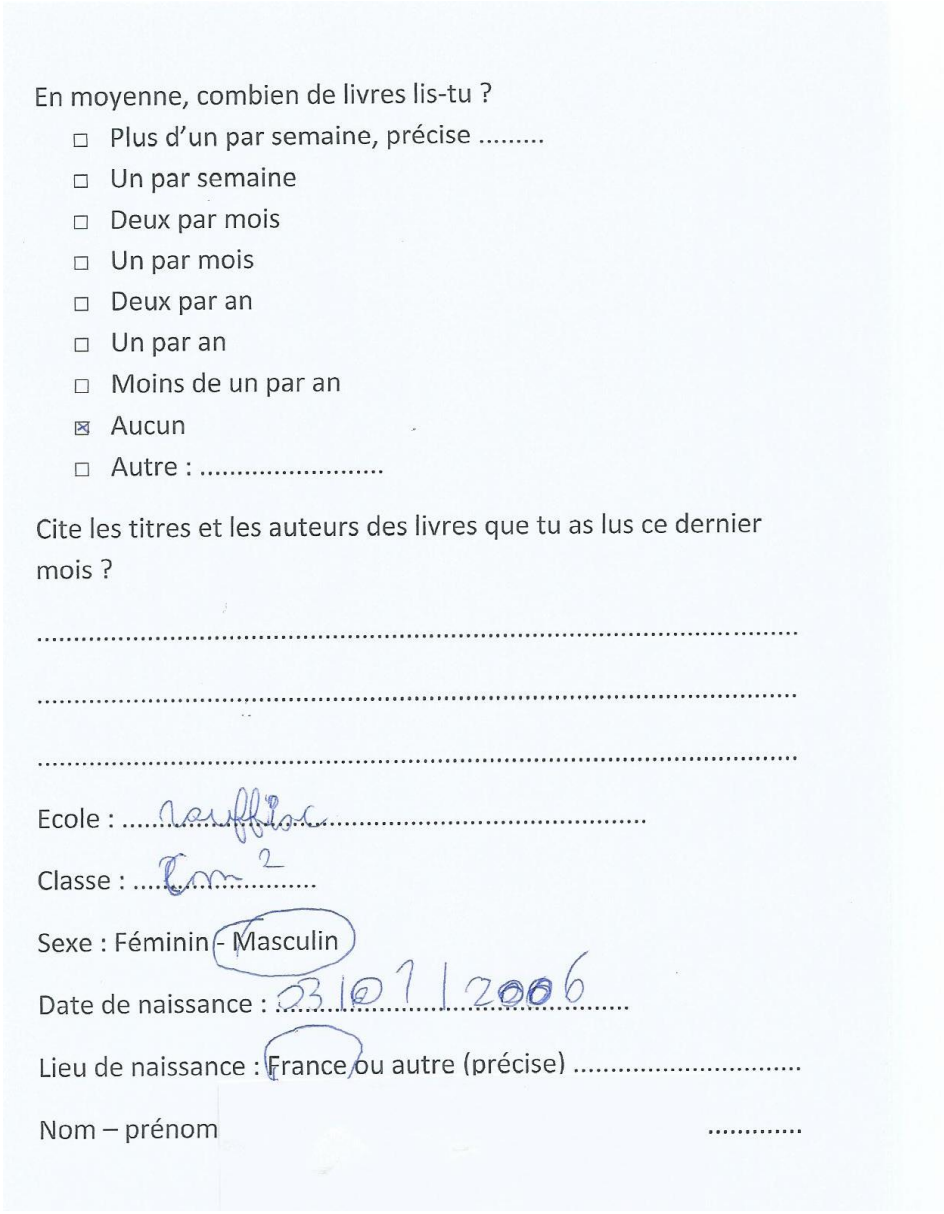
Sexe : Féminin - Masculin (entouré)

Date de naissance : 2 août 2006

Lieu de naissance : France (entouré) ou autre (précise) Mende (48)

Nom – prénom ....

Un des élèves qui lisent le moins : aucun livre



En moyenne, combien de livres lis-tu ?

- ☐ Plus d'un par semaine, précise .....
- ☐ Un par semaine
- ☐ Deux par mois
- ☐ Un par mois
- ☐ Deux par an
- ☐ Un par an
- ☐ Moins de un par an
- ☒ Aucun
- ☐ Autre : .....

Cite les titres et les auteurs des livres que tu as lus ce dernier mois ?

.....

.....

.....

Ecole : .....

Classe : .....

Sexe : Féminin - Masculin

Date de naissance : .....

Lieu de naissance : France ou autre (précise) .....

Nom – prénom .....

8.4. Tableau d'analyse des données

Année de naissance	Pays de naissance	Sexe	Nombre d'erreurs dans la dictée	Nombre de livres lus par semaine
2006	France	M	9	4
2006	France	M	6	0,25
2006	France	F	17	0,25
2006	France	M	5	0,75
2006	France	F	5	0,5
2006	France	F	6	3
2006	France	F	17	1
2006	France	M	3	0,75
2006	France	F	14	1
2006	France	F	3	0,5
2006	France	F	3	2
2006	France	M	19	4
2006	France	F	5	0,5
2006	France	M	6	1
2006	France	M	10	0,25
2006	France	F	12	0,5
2006	France	F	6	1
2006	St Pierre	F	12	4
2006	France	M	14	0
2006	France	M	18	2
2006	France	M	11	0,5
2006	France	F	13	0,25
2006	France	F	8	0,04
2006	France	F	26	6
2006	France	M	18	1
2006	France	M	6	0,5
2006	France	F	3	1
2006	France	M	3	17,5
2006	France	F	2	1
2006	France	M	5	1
2006	France	F	6	2
2007	France	F	3	2,5
2006	Haiti	M	4	3,5
2006	France	M	16	1
2006	Tahiti	M	20	0,25
2006	France	F	6	1,5
2006	France	M	27	0,25
2006	France	M	4	2,5
2006	France	F	4	0,5
2006	France	F	5	1
2006	France	F	14	2,5
2006	France	F	3	1

2006	France	M	2	1
2006	France	F	3	0,5
2006	France	F	9	2,5
2006	France	M	18	2,5
2005	Russie	F	6	1,5
2006	France	M	19	0
2006	France	F	7	4
2006	France	F	2	0,5
2006	France	M	6	2
2006	France	F	9	4
2006	France	F	7	4
2006	France	M	10	1
2006	France	F	2	5
2006	France	F	6	0,75
2006	France	M	26	0,02
2006	France	F	5	4
2006	France	F	8	0,25
2006	France	M	12	5
2006	France	F	9	0,5
2006	France	M	11	0
2006	France	F	13	1
2006	France	M	27	0,25
2006	France	F	11	0,5
2006	France	F	11	0,25
2006	Portugal	M	9	0,25
2006	France	M	15	0,25
2006	France	F	2	1
2006	France	F	10	0,5
2006	France	M	17	0,25
2005	France	F	13	0,25
2006	France	M	2	0,5
2005	France	F	25	0,5
2006	France	F	4	3
2006	France	F	6	0,25
2006	France	M	10	3
2006	France	F	6	0,25
2006	France	M	4	0,25
2006	France	F	7	5
2006	France	M	24	7
2006	France	M	15	5
2006	Afrique	F	21	5
2005	France	F	18	0,25
2006	France	M	2	4,25
2006	France	F	9	0,75
2006	France	M	5	0,25
2006	France	M	18	0,25
2006	France	F	24	0,25

2006	France	F	5	4
2006	France	M	32	0,25
2006	France	M	22	0,25
2006	France	F	8	1
2006	France	F	4	2
2005	France	M	20	1
2005	France	F	13	1
2006	France	F	49	1
2006	France	M	5	7
2006	France	M	15	1
2006	France	M	14	7
2005	France	M	30	1