



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

Par
GARELLI Nadia

**ESSAI DE MISE EN EVIDENCE D'UN NIVEAU
D'EXPERTISE EN ORTHOGRAPHE LEXICALE :**
*Grammaticale et syntagmatique chez des élèves de lycée
en filière générale*

Maître du Mémoire
BRAU Florence

Membres du Jury

Agnès WITKO
Véronique GENTY-BLONDET
Florence BALDY-MOULINIER

Date de Soutenance
Jeudi 6 juillet 2006

ORGANIGRAMMES

1- Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GARRONE Robert

Vice-président CEVU
Pr. MORNEX Jean-François

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
M. GIRARD Michel

Secrétaire Général
Pr. COLLET Lionel

1.1. Fédération Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange
Blanche
Directeur
Pr. MARTIN Xavier

U.F.R d'Odontologie
Directeur
Pr. ROBIN Olivier

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.
Laennec
Directeur
Pr. VITAL-DURAND Denis

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur
Pr. LOCHER François

U.F.R de Médecine Lyon-Nord
Directeur
Pr. MAUGUIERE François

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur
Pr. MATILLON Yves

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Directeur
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur
Pr. FARGE Pierre

1.2. Fédération Sciences :

Centre de Recherche Astronomique de
Lyon - Observatoire de Lyon
Directeur
M. GUIDERDONI Bruno

I.S.F.A. (Institut de Science Financière
et D'assurances)
Directeur
Pr. AUGROS Jean-Claude

U.F.R. Des Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
Directeur
Pr. MASSARELLI Raphaël

U.F.R. de Génie Electrique et des
Procédés
Directeur
M. BRIGUET André

U.F.R. de Physique
Directeur
Pr. HOAREAU Alain

U.F.R. de Chimie et Biochimie
Directeur
Pr. PARROT Hélène

U.F.R. de Biologie
Directeur
Pr. PINON Hubert

U.F.R. des Sciences de la Terre
Directeur
Pr. HANTZPERGUE Pierre

I.U.T. A
Directeur
Pr. COULET Christian

I.U.T. B
Directeur
Pr. LAMARTINE Roger

Institut des Sciences et des Techniques
de l'Ingénieur de Lyon
Directeur
Pr. LIETO Joseph

U.F.R. De Mécanique
Directeur
Pr. BEN HADID Hamda

U.F.R. De Mathématiques
Directeur
Pr. CHAMARIE Marc

U.F.R. D'informatique
Directeur
Pr. EGEE Marcel

REMERCIEMENTS

Je remercie Florence Brau, mon maître de mémoire, pour sa confiance, sa présence et sa disponibilité.

Mes remerciements s'adressent ensuite à Stéphanie Colin, qui a réalisé le traitement statistique de mes données ainsi que le suivi méthodologique des mémoires tout au long de l'année.

Enfin je remercie les proviseurs, enseignants et élèves qui ont accepté de participer à mon expérimentation, et particulièrement Amandine.

SOMMAIRE

Organigrammes	2
1- Université Claude Bernard Lyon1	2
Remerciements.....	4
Sommaire	5
Introduction	9
PARTIE THEORIQUE.....	10
LES ORTHOGRAPHES.....	11
1 - Définition	11
2 - Historique	11
3 - Types d'orthographe	11
4 - L'orthographe française	12
L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE	13
1 - Orthographe des mots isolés	14
2 - Orthographe des mots en contexte	15
L'EXPERTISE ORTHOGRAPHIQUE	17
1 - Description du modèle à double voie	17
2 - Définition de l'expert en orthographe	17
3 - Evolution de l'orthographe de l'expert	18
L'EVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE.....	18
1 - Choix des items.....	18
2 - La dictée permet elle d'évaluer l'orthographe ?	18
TYPOLOGIE DES ERREURS.....	19
1 - Qu'est ce qu'une erreur ?	19
2 - Typologie des erreurs	19
3 - L'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe.....	20
4 - L'erreur experte	22
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	23

Problématique	24
Hypothèses générales.....	24
1 - Etude de l'effet classe :	24
2 - Etude de l'effet section	24
3 - Etude de l'effet sexe	25
4 - Etude de l'effet du suivi orthophonique	25
5 - Etude de l'effet de la catégorie socio professionnelle des parents	25
EXPERIMENTATION	26
La Population.....	27
Matériel	27
1 - Orthographe d'usage	28
2 - Orthographe grammaticale	30
3 - Orthographe syntagmatique	31
Procédure	31
1 - Recueil des données	31
2 - Traitement des données	32
PRESENTATION DES RESULTATS.....	33
Analyse statistique	34
1 - Etude de l'effet classe	34
2 - Etude de l'effet section	36
3 - Etude de l'effet sexe	39
Analyse qualitative	45
1 - Répartition des erreurs par classe	45
2 - Répartition des orthographe les plus échouées par classe	46
3 - Analyse de chaque item	46
DISCUSSION DES RESULTATS	48
Résultats de l'analyse statistique	49
1 - Evolution de l'orthographe au lycée	49

2 - Influence de la section.....	50
3 - Etude de l'effet lié au sexe.....	51
4 - Rôle du milieu socio-professionnel d'origine.....	51
5 - Influence de l'âge.....	51
6 - Présence de l'indice de culture générale.....	52
7 - Suivi orthophonique.....	52
8 - Corrélation entre les trois types d'orthographe.....	52
Apports de l'analyse qualitative.....	53
1 - En orthographe d'usage.....	53
2 - En orthographe grammaticale.....	54
3 - En orthographe syntagmatique.....	54
4 - Comparaison terminale générale/technologique.....	55
5 - Comparaison troisièmes / secondes.....	55
Etude de cas.....	56
Critiques de notre travail.....	57
1 - Qualité de notre échantillon.....	57
2 - Qualité de notre matériel.....	58
3 - Passation.....	59
Apports de notre travail pour l'orthophonie.....	59
À poursuivre.....	60
Conclusion.....	61
Bibliographie.....	62
ANNEXES.....	67
Annexe I : TEXTE DE LA DICTEE.....	68
Annexe II : CATEGORIES SOCIO PROFESSIONNELLES (source : INSEE).....	69
Annexe III : MOYENNES ET ECART TYPES.....	71
Annexe IV : EXEMPLE DE COPIE.....	73
Annexe V : ETUDE DE CAS.....	78

Annexe VI : détail des erreurs.....	82
Table des Matières	96

INTRODUCTION

« *Vivre sans l'écrit paraît inconcevable* » affirmait Ramonet dans un article du Monde diplomatique (mai 1988). Dans notre société, l'écrit est en effet prépondérant. Ainsi, pour passer un examen, pour postuler à un entretien d'embauche, pour communiquer avec une administration... le langage écrit apparaît comme le médiateur indispensable. Et lors de ces utilisations quotidiennes de l'écrit, l'orthographe représente un outil de sélection. C'est pourquoi elle est étudiée, valorisée et sanctionnée durant la scolarité. Cependant, à partir de la classe de seconde, l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire s'interrompt, sans que l'on dispose de données théoriques sur l'évolution de l'orthographe au-delà du collège.

Par ailleurs, au lycée, de plus en plus d'élèves s'adressent à des orthophonistes pour un bilan du langage écrit, dans le but de constituer un dossier de demande de tiers temps supplémentaire pour les épreuves du baccalauréat. Pour répondre à cette sollicitation, les orthophonistes ne disposent que de peu d'informations sur l'état et l'évolution de l'orthographe après le collège. Le présent mémoire part de ce constat clinique.

Nous avons décidé de créer un matériel pour étudier l'évolution de l'orthographe au lycée. Nous espérons ainsi apporter quelques réponses concernant le niveau d'orthographe des lycéens, souvent décrié mais rarement décrit.

Nous exposerons donc, en premier lieu, les données théoriques dont nous disposons sur l'acquisition de l'orthographe et sur l'orthographe du scripteur expert, puis nous présenterons le protocole que nous avons élaboré ainsi que les résultats que nous avons obtenus. Enfin, ces résultats seront discutés dans le but de répondre à notre problématique et tenter de mettre en évidence un niveau d'expertise en orthographe au lycée.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

LES ORTHOGRAPHES

1 - Définition

La notion d'orthographe est assez récente. Le mot se rattache aux mots grecs : 'écrire' et 'correctement' et désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écrire dans une langue et qui en contrôlent l'usage (Catach, 1988). Pour orthographier, le scripteur doit se conformer au système de transcription graphique propre à sa langue, mais aussi respecter les rapports établis entre les sous systèmes de cette langue, qui sont la morphologie, la syntaxe et le lexique. (Catach, 1995)

2 - Historique

L'orthographe ne s'est pas créée et développée spontanément, elle a été déterminée de façon arbitraire par l'institution d'un usage unique. « *La loi de la permanence graphique relève de la norme sociale et l'orthographe en est le produit* » (Ducard, Honvault, & Jaffré, 1995, p. 83). La notion d'orthographe est donc liée à celle de norme : « *avec l'orthographe, par définition et contrairement à une idée reçue, il n'y a plus d'usages : il n'existe plus que l'usage, et les fautes* », précise Estienne (2002, p. 7).

Au même titre que le mode d'expression ou le mode vestimentaire, l'orthographe est un marqueur social, et qui plus est un outil de sélection. (Cibois, 1999) De nombreux concours et examens pénalisent en effet les candidats qui réalisent de nombreuses erreurs en orthographe (Pothier, 1996).

L'orthographe a été créée pour promouvoir la langue française et pour permettre la distinction des homophones (Astier, 2002). Elle note à la fois du son et du sens, c'est-à-dire qu'elle introduit des discriminations qui permettent au lecteur de lever les ambiguïtés liées aux homophones, mais qui génèrent également des difficultés lors de l'encodage pour le scripteur (Bessonnat, 2001). Ces difficultés sont à l'origine de la majorité des erreurs.

3 - Types d'orthographe

L'orthographe est classiquement subdivisée en deux parties : l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

L'orthographe d'usage concerne l'écriture d'un mot sous sa forme canonique, qui correspond à la forme que l'on peut lire dans le dictionnaire. L'ensemble des représentations orthographiques des mots connus est stocké dans le lexique orthographique (Estienne, 2002).

L'orthographe syntaxique ou grammaticale nécessite « *l'analyse des mots de la phrase pour reconnaître leur nature et leur fonction, la distinction du genre, du nombre, du temps, du mode, de la personne, et l'application des marques morphologiques qui les caractérisent* » (Estienne, 2002, p. 28). L'orthographe grammaticale permet donc les accords en genre et en nombre, ainsi que le respect de la morphologie verbale. Le modèle de Morton (Kremin, 1999), précise que ce traitement grammatical est réalisé par le système cognitif au même niveau que le traitement sémantique, puisqu'il est nécessaire pour la compréhension de la phrase (Astier, 2002).

A ces deux types d'orthographe décrits dans la littérature, nous ajouterons la notion d'orthographe syntagmatique.

L'orthographe syntagmatique est « *l'orthographe des mots rapportés à leur contexte* » (Estienne, 2002, p. 37). L'analyse contextuelle permet de différencier les homophones non homographes et d'individualiser correctement la chaîne parlée en mots grâce à leur mise en relation.

Alors que l'écriture des mots qui correspondent aux entrées dans le dictionnaire est fixe, la gestion des orthographe grammaticale et syntagmatique implique que le scripteur ait recours à une réflexion métalinguistique (Estienne, 2002). Le contrôle permanent nécessaire à l'écriture entraîne une charge cognitive importante.

De plus, à la récupération en mémoire de l'image du mot ou d'un autre mot analogiquement associé, à l'analyse et à l'emploi des flexions s'ajoute le maintien en mémoire du mot durant la transcription graphique (Fayol, 1995).

4 - L'orthographe française

4.1. Difficultés de l'orthographe française

L'orthographe du français est qualifiée de semi opaque car, pour un même son, plusieurs graphies peuvent être utilisées et parce qu'il existe des mots irréguliers. La simple transcription des phonèmes en graphèmes ne permet donc pas d'obtenir l'orthographe correcte. Le lien qu'entretiennent les représentations orales et écrites est alors arbitraire

(Zesiger, 1995). L'écriture de ces écarts à la norme nécessite un apprentissage et un effort de mémorisation important (Gineste & Le Ny, 2002). Cette mémorisation est attestée par trois effets : l'effet de lexicalité (les mots sont mieux lus que les pseudo mots), l'effet de fréquence (les mots fréquents sont mieux lus que les mots plus rares) et l'effet d'analogie (la transcription de mots nouveaux se fait souvent en se référant à des mots déjà connus) (Fayol, 2003).

Cette structure « piègeante » de l'orthographe française engendre une ambivalence vis-à-vis des réformes. En effet, alors que le scripteur serait favorable à une simplification de celle-ci, le lecteur demeure hostile aux modifications à cause de son attachement à la forme visuelle du mot (Cibois, 1999).

4.2. Le « plurisystème » du français

Les auteurs qualifient l'écriture du français de « système » (Ducard et al, 1995). En effet, les unités de l'écrit sont en relation avec les unités de l'oral. Mais ce système est complexe et ne relève pas simplement d'un code ou d'une convention sociale. Il s'agit bien, selon Catach (1988), d'un ensemble de signes linguistiques, c'est pourquoi elle parle de « plurisystème ». Ducard et al. (1995) ont aussi décrit ce système à l'intérieur duquel ils distinguent le principe phonographique et le principe sémiographique. Le premier correspond aux relations entre les formes phoniques et les formes graphiques. Le principe sémiographique, quant à lui, recouvre les aspects logographique et morphographique. Le système logographique correspond aux homophones non homographes alors que le système morphographique concerne les morphèmes grammaticaux et lexicaux, porteurs de sens, qui établissent des relations entre les mots.

L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Alors que le langage oral s'acquiert de façon naturelle à partir des expériences langagières que vit l'enfant, le langage écrit nécessite un apprentissage explicite. « *Pour accéder à l'écrit, l'enfant doit comprendre que le langage écrit représente des mots de la langue orale et non directement les concepts auxquels les mots réfèrent* » écrit Estienne (2002, p. 8). L'enfant dispose de huit ans pour cet apprentissage, au cours desquels il va mettre en place diverses stratégies. Mais pour Primeau (1977, p. 38), « *un sujet moyen, moyennement motivé, devra compter quelque douze ans avant de maîtriser moyennement le système orthographique du français* ».

De nombreux auteurs se sont intéressés au développement de l'orthographe. Pourtant, la plupart des travaux consacrés à ce domaine concernent une période relativement courte du développement (Zesiger, 1995).

1 - Orthographe des mots isolés

1.1. Le modèle à étapes de Frith

Frith (1985) décrit trois stratégies qui permettent à l'enfant d'orthographier les mots isolés.

Au cours de l'étape **logographique**, l'enfant écrit les mots familiers grâce à leurs caractéristiques graphiques. C'est l'un des moments où la lecture pèse le plus sur la formation des compétences propres à l'écriture. L'émergence de la conscience logographique se manifeste de façon privilégiée par l'écriture du prénom. Cette activité est exigeante et n'est réalisée que si l'enfant en a réellement envie, si les mots lui sont suffisamment familiers et s'il a accès au symbolisme (Ducard et al, 1995). Cependant, le nombre important de mots que comporte la langue empêche toute économie, et pour faire face aux besoins de la société, l'écriture logographique est insuffisante. C'est pourquoi l'enfant doit passer à une notation plus phonographique, non dans le but de noter l'oral mais pour accroître ses possibilités linguistiques. Pour cela, il doit effectuer un détour cognitif par la stratégie alphabétique.

La stratégie **alphabétique** correspond à l'utilisation systématique des règles de transcription des phonèmes en graphèmes. C'est une étape de transcription terme à terme au cours de laquelle la conscience phonologique est très importante. Le principe phonographique, quelles qu'en soient les limites, offre cette fois une première solution générale. Cette solution alphabétique est économique, mais requiert une abstraction élevée qui n'est pas également accessible à tous les élèves (Ducard et al. , 1995).

Enfin, l'étape **orthographique** permet l'analyse des mots en tant qu'unités orthographiques. En effet, selon Martinet (1960, p. 28), « *toutes les fois qu'un système alphabétique a vu étendre son emploi, il a tendu à s'émanciper de la tutelle phonique* ».

De nombreux auteurs ont émis des réserves quant à la validité de ce modèle développemental, notamment à cause de son caractère séquentiel. En effet, le scripteur recourt alternativement à l'une ou l'autre de ces stratégies grâce à une flexibilité mentale très importante.

1.2. Constitution du lexique orthographique

Au cours de ce développement, lecture et écriture s'influencent mutuellement pour aboutir finalement à « *la constitution d'un lexique orthographique* » (Zesiger, 1995, p. 64). Pour Bosse (2005), les performances en orthographe lexicale restent faibles durant les premières années de la scolarité. C'est à partir de la troisième année qu'elles augmentent de façon significative, grâce à la lecture analytique et aux capacités de traitement phonologique, mais aussi grâce à la capacité de traitement visuel simultané de toutes les lettres d'un mot. « *Les capacités de traitement phonologique conditionnent fortement le décodage. Les capacités de traitement visuo-attentionnel conditionnent la formation de l'image mentale du mot entier* » (Bosse, 2005, p. 14).

2 - Orthographe des mots en contexte

De plus, les mots sont « *à géométrie variable* » (Jaffré, 1995, p. 194). Autour des noyaux lexicaux qui constituent le lexique orthographique évoluent les morphogrammes ; c'est pourquoi la gestion des mots en contexte ne relève pas simplement d'une transcription de l'oral ou d'un effort d'apprentissage.

2.1. De la nécessité d'une réflexion métalinguistique

L'acquisition de l'orthographe nécessite donc le développement progressif d'une réflexion métalinguistique plus ou moins consciente sur la phrase. Le scripteur ne se contente plus de retranscrire chacun des mots, mais prend en considération les aspects sémantiques de l'énoncé, les relations logiques entre les mots de la phrase. Ce traitement complexe implique des capacités métaphonologiques, des capacités métalexicales, des capacités métamorphologiques et la maîtrise métasyntaxique. La mise en place de ces capacités d'analyse linguistique est, pour Milot (1976), déterminée par le développement mental, et entraîne donc de grandes disparités dans l'accès à l'orthographe.

2.2. Acquisition de l'orthographe des mots en contexte

Au cours de sa scolarité, l'enfant apprend les règles d'accord, de conjugaison, de grammaire... qui ont pour but de l'aider à lever les ambiguïtés lors de la transcription de l'oral. L'orthographe n'étant pas seulement une question de savoir, l'apprenti scripteur doit aussi mettre à l'œuvre ces savoirs grâce à un entraînement important, en vue d'une

automatisation (Ducard et al, 1995). Il s'agira pour lui de donner les marques pertinentes au bon moment (Totereau, Thevenin, Fayol, 1997). Et même quand une règle est enseignée de façon explicite, l'accord ne s'effectue pas forcément par application de cette règle, mais par récupération d'associations entre radicaux et morphèmes flexionnels (Pacton, Fayol, Lonjarret & Dieudonné 1999). Il existe donc un apprentissage implicite de l'orthographe des mots en contexte, qui explique certaines acquisitions réalisées sans apprentissage explicite et la présence d'erreurs alors que la règle a été apprise et mémorisée.

A - Dictées test de Pothier

Pothier (1996) a mis en place une série de dictées dans le but d'étudier l'acquisition de quinze compétences d'orthographe syntaxique chez des élèves de primaire. A la fin du CM2, les élèves maîtrisent dix de ces compétences ce qui, selon Estienne (2002) semble logique au terme de quatre années d'apprentissage explicite de la grammaire. Les compétences que l'enfant acquiert en secondaire sont l'écriture et l'accord du verbe au passé composé, au passé simple et aux temps plus complexes, et l'accord en genre et en nombre du nom. Les compétences liées à la reconnaissance des homophones sont, selon Pothier, maîtrisées par la majorité des enfants à la fin de l'école primaire.

B - Acquisition de la terminaison verbale en anglais

Nunes, Bryant et Bindman (1997) ont, quant à eux, étudié l'acquisition de la terminaison verbale « ed » en anglais. Ils décrivent plusieurs étapes : au départ, l'enfant orthographie phonétiquement et ne prête aucune attention aux distinctions grammaticales. Puis, même s'il n'en connaît pas le statut grammatical, il écrit « ed » à la fin de tous les mots par un phénomène de surgénéralisation. Enfin, la reconnaissance d'un lien entre orthographe et grammaire va lui permettre de restreindre l'emploi de cette terminaison aux seuls verbes réguliers au passé. Cette acquisition s'étale sur une période de deux ans. De la même façon, en français, les élèves doivent découvrir ce lien entre l'orthographe et la grammaire pour accéder à une réflexion métalinguistique.

C - Acquisition de la morphologie du nombre en français

Enfin, Totereau, Thevenin et Fayol (1997) se sont intéressés à l'acquisition de la morphologie du nombre en français. En effet, dans la plupart des cas, l'absence de distinction audible entre le singulier et le pluriel empêche une référence à l'oral. Les enfants doivent donc découvrir ce système d'opposition qui est propre à l'écrit pour pouvoir, ensuite, le mettre en application.

L'EXPERTISE ORTHOGRAPHIQUE

1 - Description du modèle à double voie

Il existe, dans la littérature, de nombreux éléments concernant le traitement orthographique de l'adulte qui est décrit comme une compétence relativement figée. Ainsi, la neuropsychologie décrit deux voies permettant l'écriture des mots isolés.

La **voie d'assemblage** est utilisée lorsque le mot n'est pas connu du scripteur. L'individu a recours à une conversion des phonèmes en graphèmes pour produire le mot dicté.

Si le mot existe dans le lexique phonologique de l'individu, il active une représentation dans le système sémantique qui permet l'accès à la forme orthographique de ce mot dans le lexique orthographique : c'est la **voie d'adressage** (Mousty et Alegria, 1996).

Certains auteurs (Goodman et Caramazza, 1986) parlent d'une **troisième voie non sémantique** qui relierait directement les lexiques phonologique et orthographique, sans médiation sémantique.

Ce modèle est controversé, car il semble que même dans le cas de l'écriture des mots nouveaux, le scripteur ait recours à son lexique mental orthographique, qui ne contient pas uniquement des mots, mais aussi des unités linguistiques telles que les graphèmes, les syllabes et les morphèmes (Fayol et Gombert, 1999).

2 - Définition de l'expert en orthographe

L'expert peut orthographier correctement un nombre minimal de mots, mais sait aussi auto-évaluer ses connaissances pour avoir recours au dictionnaire lorsqu'il hésite (Lefrançois). Il dispose donc, selon Estienne, (2002) de connaissances lexicales qui constituent son lexique mental et de connaissances linguistiques. « *Les études de l'acquisition de l'orthographe laissent penser que ces deux compétences, loin d'être indépendantes, interagissent dans l'accès à l'expertise orthographique* » (Estienne, 2002, p. 23). Cependant, les auteurs ne précisent pas le moment auquel a lieu cet accès à l'expertise orthographique.

Il apparaît que l'expert est capable d'identifier le sujet et d'accorder le verbe selon des critères grammaticaux et non plus spatiaux (Guyon, 2003). L'intégration des concepts grammaticaux lui permet de réussir à orthographier des phrases indépendamment de la position respective du sujet et du verbe. Les phénomènes d'accords sont automatisés, entraînant un allègement de la

tâche cognitive. Le scripteur expert peut alors se consacrer davantage au contenu qu'à la forme de sa production. Mais chacune de ces activités peut être contrôlée délibérément si l'expert en a besoin (Gombert, 1990).

Ducard et al (1995, p. 12) définissent l'expert comme « *un individu dont les compétences sont à la mesure des besoins* ». Cela implique que les besoins de l'expert soient importants. C'est pour cela que dans de nombreuses études, ce sont des étudiants qui représentent les experts en orthographe.

3 - Evolution de l'orthographe de l'expert

Mais même chez l'expert, le lexique orthographique n'est pas totalement stabilisé (Ducard et al, 1995). « *Il semble que l'on continue d'acquérir des connaissances orthographiques tout au long de sa scolarité et même sûrement tout au long de sa vie* » (Bosse, 2005, p. 10).

Une étude décrite par Estienne (2002) auprès d'étudiants de licence de logopédie montre qu'un entraînement explicite de l'orthographe permet aux adultes de l'améliorer. Or, à partir du lycée, l'orthographe est utilisée en tant qu'outil pour l'expression et la sélection, et non plus en temps qu'objet d'étude. Les programmes invitent en effet les élèves à augmenter leur stock lexical, à améliorer leur maîtrise de la phrase, du texte et du discours, sans avoir recours à l'étude explicite de l'orthographe. Pour Cordary (2003, p. 104), « *il ne s'agit plus d'acquisition mais de remédiation* ».

L'EVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE

1 - Choix des items

De Partz et Zesiger (2003) préconisent la présentation de stimuli de différents types pour l'évaluation de l'orthographe d'usage. Ainsi, les mots doivent varier par leur régularité, leur fréquence, leur longueur et leur complexité phono-graphémique. La plupart du temps, seule l'exactitude des réponses est étudiée, le facteur temporel n'entrant généralement pas en ligne de compte.

2 - La dictée permet elle d'évaluer l'orthographe ?

Souvent, la dictée de phrases est utilisée pour l'évaluation de l'orthographe. Mais pour Balpe (1976), c'est un exercice très complexe puisqu'elle exige la mise en relation des aspects

lexicaux et grammaticaux de l'orthographe (Allal, 1997). Elle n'évalue qu'une compétence très particulière, qui est la transformation des idées en lettres (Jaffré, 2005). Elle ne permet pas l'apprentissage de l'orthographe parce qu'elle repose sur l'oralisation, par un artifice de lecture, d'un texte écrit (Ducard, 1995). Elle n'est pas assimilable avec d'autres situations plus écologiques d'écriture que sont la prise de notes, l'expression écrite... car elle induit une très grande attention sur l'aspect formel, parfois au détriment du contenu, conduisant ainsi à des aberrations. Cependant, pour Jaffré, (2005) elle reste un bon outil d'évaluation. Il faut pour cela rester conscient de la situation artificielle que l'on crée dans l'analyse du corpus.

TYPOLOGIE DES ERREURS

1 - Qu'est ce qu'une erreur ?

Comme nous l'avons énoncé plus haut, l'institution de l'orthographe est en lien avec la notion de norme. En dehors de celle-ci, toute production est considérée comme erronée, c'est alors que l'on parle de « faute d'orthographe ». A ce terme péjoratif, bon nombre d'auteurs préfèrent celui d' « erreur ». En effet, l'analyse de l'erreur renseigne sur les processus mis en place par le scripteur. Il ne s'agit pas simplement d'écarts à la norme mais d'indices sur la réflexion métalinguistique de l'enfant ou de l'adulte. Il convient également de distinguer les erreurs ponctuelles des erreurs récurrentes. Alors que ces dernières mettent en évidence un déficit de connaissance, les erreurs ponctuelles indiquent un défaut d'automatisation ou une surcharge cognitive.

2 - Typologie des erreurs

2.1. Typologie classique

L'étude des erreurs en orthographe se base sur l'étude du langage écrit, notamment dans le champ de la linguistique. Ainsi, la typologie classique remonte au début du XIXe siècle et oppose les erreurs en orthographe grammaticale aux erreurs en orthographe lexicale (Chervel & Manesse, 1989). Depuis plusieurs années, des typologies plus fines ont été mises en place.

2.2. Typologie de Catach

Catach (1988) propose une typologie des erreurs en cinq sous classes.

- L'ensemble des écarts phonogrammiques correspond à l'altération de la valeur phonique du mot. Le mot n'est pas orthographié de façon phonologiquement plausible, à cause d'une mauvaise analyse du langage oral ou d'une méconnaissance des règles de transcription phonème-graphème et des mécanismes de règles de lecture.
- Les écarts morphogrammiques signalent une immaturité syntaxique. La méconnaissance du système grammatical empêche le scripteur de réaliser les accords verbaux nécessaires. Ces erreurs peuvent aussi porter sur les morphogrammes lexicaux. Ce sont alors sur les marques du radical que l'on trouve des erreurs.
- Les écarts logogrammiques sont liés à une confusion dans l'identification du mot. Les homophones non homographes sont donc mal orthographiés.
- Les erreurs portant sur les lettres hors système concernent les lettres étymologiques ou historiques pour lesquelles seul un apprentissage systématique peut renseigner sur l'orthographe.
- Enfin, les écarts idéogrammiques sont liés au non respect des signes extralinguistiques tels que la ponctuation ou les majuscules.

2.3. Erreurs portant sur les accents

Girolami Boulinier (1984) propose de renoncer à associer les erreurs d'accent aux autres erreurs d'orthographe. En effet, au cours de l'apprentissage, la valeur accordée aux accents varie de façon importante et de nombreux adultes en ont une réalisation incertaine. Cependant, dans le cas où l'accent permet la distinction entre deux homophones, il convient de le noter en temps qu'erreur d'orthographe.

3 - L'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe

De nombreuses études transversales et longitudinales réalisées auprès d'élèves de primaire et de collège montrent une amélioration de l'orthographe avec l'avancée dans la scolarité qui se traduit par une diminution du nombre d'erreurs (Girolami-Boulinier, 1984), ainsi qu'une nette supériorité des filles sur les garçons (Chervel & Manesse, 1989).

3.1. Orthographe phonétique

Pour Girolami-Boulinier (1984), il apparaît qu'en classe de quatrième et de troisième, les erreurs phonétiques sont peu importantes. La forme phonologique des mots est donc respectée en fin de collège.

3.2. Orthographe lexicale

En ce qui concerne l'orthographe lexicale, Jaffré et Fayol (1997) précisent qu'à partir de l'âge de dix ans, les erreurs se concentrent surtout sur les consonnes doubles : le scripteur sait qu'il existe un problème mais ne connaît pas la réponse à apporter. Il va donc aléatoirement ajouter ou enlever des consonnes de façon erronée.

3.3. Orthographe grammaticale

D'après une étude menée par Jaffré et Bessonnat (1993) en classe de sixième et de cinquième, les erreurs d'accords sont peu nombreuses quand la variation morphologique se produit à l'oral. Ces termes sont nommés « pivots » par les auteurs et leur statut morphographique est particulier. Dans la phrase « les chevaux galopent », « les » et « chevaux » ne peuvent être que pluriels alors que dans la phrase « les filles jouent », seul « les » porte la marque du pluriel tandis que « filles », à l'oral, ne permet pas de déterminer s'il s'agit d'un pluriel ou d'un singulier et n'est donc pas « pivot ». En outre, plus un mot est proche du mot pivot, plus il est facile à accorder. Par ailleurs, un mot placé à droite du pivot a plus de chance d'être accordé qu'un mot placé à gauche. Enfin, Jaffré et Bessonnat nomment « rupteurs » les mots qui interrompent la chaîne d'accord. Leur présence introduit une difficulté dans l'accord des mots séparés du mot pivot par le rupteur. Les erreurs en orthographe grammaticale chez l'apprenti scripteur ne sont donc pas seulement liées à une méconnaissance de la règle, mais également à la position des mots dans la phrase.

3.4. Orthographe syntagmatique

En ce qui concerne l'orthographe syntagmatique, l'épreuve d'orthographe O4 issue de la Dorlec (Lobrot, 1980) montre une nette amélioration des scores de 6 à 14 ans, c'est-à-dire au cours du primaire et du collège. Le développement de la réflexion métalinguistique entraîne donc une diminution des confusions entre les homophones.

Enfin, plus on avance dans la scolarité, moins on fait d'erreurs, et les erreurs « *se concentrent dans la zone des morphogrammes, ces marques silencieuses à l'oral, mais qu'il faut cependant noter à l'écrit* » (Cordary, 2003, p. 99). C'est le verbe qui cristallise le plus d'erreurs au fur et à mesure de l'apprentissage de l'orthographe, contrairement à certaines idées reçues selon lesquelles c'est l'orthographe d'usage qui poserait le plus de problèmes, y compris chez l'adulte.

4 - L'erreur experte

L'adulte est considéré comme un expert en orthographe. Malgré tout, il réalise des erreurs dans certaines conditions. Ces erreurs sont qualifiées d'erreurs expertes (Largy, Fayol & Lemaire, 1996).

Pour Jaffré (1995, p.124), c'est à cause du calcul permanent que nécessite l'orthographe que l'expert peut commettre des erreurs. Celles-ci portent généralement « *sur des accords par addition, inclus dans une distribution syntaxique qui en obscurcit le fonctionnement* ». Il ne s'agit donc pas d'une méconnaissance des règles d'accord ou d'une incapacité à accorder les mots, mais d'une surcharge cognitive. Si l'expert doit effectuer, en plus d'écrire, d'autres tâches, il produit des erreurs. La situation l'empêche d'accéder à ses connaissances orthographiques et de mettre en place une réflexion métalinguistique (Jaffré, 2004). Ainsi, il accorde le verbe avec le nom le plus proche lorsqu'il doit, en parallèle, gérer une tâche secondaire (Fayol, Largy, Totereau, 1993), et ne parvient pas à inhiber la forme orthographique la plus fréquente qui s'impose à lui (Fayol, 1995).

De la même façon, l'orthographe d'usage continue de provoquer des doutes orthographiques même chez des experts (Rey, Pacton & Perruchet, 2005), surtout s'ils sont confrontés régulièrement à des énoncés mal orthographiés, ce qui est le cas des enseignants (Fayol & Gombert, 1999).

Pour Bonin (2005), il existe aussi des situations dans lesquelles les experts continuent de confondre des homophones non homographes, tels que « verre » et « ver ».

Chez des scripteurs experts, on observe donc des erreurs en orthographe d'usage, grammaticale et syntagmatique. Néanmoins, il semble que la phonologie soit toujours respectée.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

PROBLEMATIQUE

Comme nous l'avons vu précédemment, de nombreux auteurs se sont intéressés à l'étude de l'orthographe, et particulièrement à son évolution. Ainsi, les recherches menées jusqu'à présent ont mis en évidence une évolution de l'orthographe au cours de la scolarité. Cependant, la plupart de ces études ne vont pas au-delà du collège, et il n'existe pas, à notre connaissance, de littérature renseignant sur une éventuelle évolution de l'orthographe au lycée ni sur le niveau en orthographe des lycéens. Ceci nous amène donc à la question suivante : l'orthographe continue-t-elle de s'améliorer au lycée ? En est-il de même pour tous les types d'orthographe ? L'orthographe des lycéens se stabilise-t-elle au lycée ou son niveau continue-t-il de progresser ? Au final, existe-t-il un niveau d'expertise en orthographe chez les élèves de lycée en filière générale ?

L'objectif de ce mémoire est de tenter de répondre aux questions énoncées ci-dessus, en créant un texte de dictée permettant d'apprécier les orthographe lexicales, grammaticales et syntagmatiques et en comparant les résultats obtenus par les élèves de seconde, première et terminale générale.

HYPOTHESES GENERALES

1 - Etude de l'effet classe :

Nous pensons qu'il existe, au lycée, un niveau d'expertise orthographique et qu'il se situe à la fin de l'année de seconde. En effet, en classe de seconde, les élèves apprennent à prendre des notes et à rédiger des dissertations, c'est pourquoi nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle leur orthographe s'améliore. Par contre, au-delà de la seconde, l'orthographe n'étant plus enseignée explicitement, nous pensons que le niveau des élèves se stabilise. Nous nous attendons donc à observer une différence significative entre les scores des élèves de seconde et ceux des élèves de première et de terminale. Par contre, nous pensons que les scores des élèves de première et de terminale ne sont pas significativement différents.

2 - Etude de l'effet section

Nous nous attendons à constater une différence significative entre les scores des élèves de section scientifique et ceux des élèves des sections littéraire et économique et sociale. En

effet, ces derniers ont un usage très important de l'écrit, et l'orthographe est sanctionnée dans la plupart de leurs matières, contrairement aux élèves de section scientifique.

3 - Etude de l'effet sexe

Conformément à la littérature, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les filles sont meilleures que les garçons, dans toutes les classes et pour tous les types d'orthographe.

4 - Etude de l'effet du suivi orthophonique

Nous pensons que les élèves ayant été suivis en orthophonie sont moins performants que ceux qui n'ont pas été suivis en orthophonie pour un trouble du langage.

5 - Etude de l'effet de la catégorie socio professionnelle des parents

Nous pensons qu'au lycée, la catégorie socio professionnelle des parents n'influence pas les résultats en orthographe.

Chapitre III
EXPERIMENTATION

LA POPULATION

La population dans laquelle nous avons sélectionné notre échantillon correspond à l'ensemble des élèves scolarisés en lycée public, dans des filières générales, soit environ 1 500 000 élèves (source : www.educationnationale.com). En 2002, la proportion de filles et de garçons était la suivante dans les lycées d'enseignement général : 53% de filles et 47% de garçons.

Notre échantillon ne prétend pas être représentatif de cette population mais tente de correspondre au maximum à l'ensemble des lycéens.

Il est composé de 1022 élèves scolarisés dans l'un des lycées suivants :

- Lycée Romain Rolland, Clamecy (58)
- Lycée Vincent d'Indy, Privas (07)
- Lycée du Diois, Die (26)
- Lycée Triboulet, Romans (26)
- Lycée de Dreux (28)
- Lycée de la Mure, La Mure d'Isère (38)
- Lycée Ponson Du Terrail, Pontcharra (38)
- Lycée La Saulaie, Saint Marcellin (38)
- Lycée Camille Claudel, Digoin (71)

En ce qui concerne le lycée Ponson Du Terrail, la passation a eu lieu au cours d'une journée, pour tous les élèves du lycée. Ce mode de passation nous a semblé plus valide, puisque les élèves n'ont pas eu, entre chaque classe, la possibilité de parler de l'expérimentation.

Parmi tous ces élèves, il y a 630 filles et 392 garçons.

SECTION	AGE	EFFECTIF			
	MOYEN	TOTAL	LITTERAIRE	SCIENTIFIQUE	ECONOMIQUE
SECONDE	189,6	395	--	--	--
PREMIERE	199,3	382	113	158	111
TERMINALE	212,2	245	75	134	36

MATERIEL

Nous avons créé un texte de dictée dans le but d'évaluer l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et l'orthographe syntagmatique. Il est composé de phrases et de petits

paragraphes, afin d'observer le traitement des informations morphosyntaxiques et discursives, ce qui nous semble plus écologique qu'une dictée de mots isolés.

Nous avons décidé de ne pas tester la conversion des phonèmes en graphèmes car, d'après les auteurs cités plus haut, les erreurs réalisées au-delà du collège respectent généralement la phonologie. Pour chaque type orthographe, nous proposons douze items.

1 - Orthographe d'usage

Nous avons sélectionné 12 items en orthographe lexicale. Chacun d'entre eux correspond à un lemme. Le lemme est la forme canonique, c'est-à-dire l'infinitif pour un verbe, le masculin singulier pour un nom ou un adjectif. Ainsi, l'item « chienne » a pour lemme « chien ». Parmi ces items, nous avons fait varier la fréquence, le genre et la régularité orthographique.

1.1. Fréquence des items

Comme nous l'avons énoncé dans la partie théorique, l'orthographe d'usage est liée à la notion de fréquence. Ainsi, plus le mot est fréquent, plus il a de chances d'être orthographié correctement par l'adulte. Nous avons donc sélectionné nos items en faisant varier cette fréquence grâce à la base Lexique 3. Cette base de données lexicales, libre d'accès sur Internet, précise la fréquence des items sélectionnés à partir de l'analyse de textes littéraires et de dialogues de films et de séries. Les textes présentent un langage soutenu alors que les dialogues s'approchent davantage du langage oral. Les corpus ont ensuite été étiquetés grammaticalement grâce à l'étiqueteur Cordial Analyseur, permettant l'obtention d'une liste de 157 920 items au final. Pour chacun de ces items, Lexique 3 propose deux fréquences : la fréquence dans la littérature et la fréquence dans les sous titres des films.

Item	Fréquence du lemme		Fréquence de l'item	
	FILMS	LIVRES	FILMS	LIVRES
COURTISAN	3.92	6.82	0.12	1.22
FATIGANT	2.29	7.84	1.75	5.20
GEOLIER	1.39	5.00	1.02	2.97
LABYRINTHE	5.06	8.31	5.06	7.03
MYSTERE	27.23	51.08	22.47	39.59
ORGUEILLEUX	0.78	1.82	0.72	1.35
RAFFINEMENT	1.02	7.36	0.72	5.07
RECOMPENSE	21.51	9.80	19.94	8.38
RIBAMBELLE	0.48	2.36	0.42	1.82
SILHOUETTE	5.12	73.38	4.46	52.57
SOYEUX	0.66	13.11	0.48	7.23
VENGEANCE	25.84	17.03	25.30	15.88

Les items grisés correspondent aux items les plus fréquents, dans les livres et/ou dans les films. Chaque chiffre correspond au nombre d'apparitions de l'item (ou du lemme) par million d'occurrences.

1.2. Classe grammaticale

Les items retenus sont tous des noms communs ou des adjectifs. Bien que certains d'entre eux portent des marques d'accord dans notre texte, nous coterons uniquement l'orthographe du lemme.

1.3. Régularité orthographique

Nous avons sélectionné des items pour lesquels la difficulté orthographique porte sur des graphies contextuelles et des règles de lecture, comme « *fatigant* », « *geôlier* », « *orgueilleux* », « *vengeance* », « *soyeux* » et « *ribambelle* ». Ce dernier item, tout comme « *raffinement* », comporte une consonne double, or nous avons vu que ce type d'orthographe est celle qui pose le plus de problème aux scripteurs experts. Par ailleurs, les items « *labyrinthe* », « *mystère* », « *silhouette* », comportent des lettres étymologiques que seul un apprentissage permet d'orthographier correctement. Enfin, en ce qui concerne l'item

« *geôlier* », l'absence d'accent n'est pas comptée comme une erreur car celui-ci ne comporte pas de signification morpho-syntaxique.

2 - Orthographe grammaticale

Comme nous l'avons vu, ce sont les accords en genre et en nombre qui posent le plus de difficultés aux adultes experts, lors de l'écriture d'un texte en condition de surcharge cognitive. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, nous nous attacherons donc à étudier la morphologie du nom et du verbe lorsque varient le genre et le nombre, ainsi que les flexions verbales notamment aux temps qui ne sont pas maîtrisés à la fin de l'école primaire, à savoir le passé composé, le passé simple, ainsi que les temps et les modes plus complexes.

Nous avons choisi les items suivants :

- **Véritables** : accord en nombre avec un pivot « les silhouettes », situé avant dans le texte et séparé par un rupteur.
- **Adopter** : reconnaissance du sens d'action et non d'état du verbe « adopter ».
- **Imposé(e)s** : accord en nombre avec les pivots « les silhouettes » ou « modèles », situés avant dans le texte et séparés par un rupteur. Seul l'accord en nombre est ici coté. Nous acceptons donc les orthographe suivantes : « imposés » et « imposées ».
- **Représentaient** : respect de la morphologie verbale à la troisième personne de l'imparfait et accord en nombre avec le pivot « les silhouettes », situé avant dans le texte.
- **Donnerait** : respect de la morphologie verbale à la troisième personne de l'imparfait et accord en nombre avec la proposition subordonnée complétive « qu'en sortir ».
- **Fait** : respect du participe passé du verbe « faire » et inhibition de la forme fréquente « fais » induite par la présence du pronom « je ».
- **Aurai** : respect de la morphologie verbale au futur simple, 1^{ère} personne du singulier.
- **Ait** : respect de la morphologie verbale au subjonctif présent, 3^{ème} personne du singulier et inhibition de la forme fréquente « est » induite par la présence du pronom « il ».
- **Dévoilées** : accord en genre avec le pivot « les amours », séparé par un rupteur. Seule la marque du pluriel est cotée ici, le respect du genre féminin étant noté en tant qu'indice de culture générale littéraire.
- **Epuisée** : accord en genre avec le pivot objet « Catherine », séparé par un rupteur et reconnaissance du pronom « t' ».

- **Allez** : respect de la morphologie verbale de l'impératif présent à la 2^{ème} personne du pluriel.
- **Fatigants** : accord en nombre avec le pivot « les orgueilleux » et distinction avec participe présent.

3 - Orthographe syntagmatique

Nous avons sélectionné les items en orthographe syntagmatique en référence avec le test Ortho 4 de la DORLEC (Lobrot, 1980). Mais contrairement à cette épreuve, nous avons exclu les accords en genre et en nombre de ce type d'orthographe pour ne nous intéresser qu'à la distinction des homophones non homographes. Nous avons aussi utilisé les dictées de Borel pour certains items.

PROCEDURE

1 - Recueil des données

Le recueil des données a eu lieu d'octobre à décembre 2005, c'est-à-dire en début d'année scolaire.

Ce sont les enseignants qui ont dicté le texte à leurs élèves, après leur avoir distribué une copie à en-tête. Sur celle-ci, les lycéens ont été invités à inscrire leur classe, leur section, leur date de naissance et la profession de leurs parents. Nous leur avons aussi demandé s'ils ont été suivis en orthophonie pendant plus de 30 séances pour un trouble du langage. En effet, nous voulions éviter d'obtenir des réponses positives pour un trouble de déglutition par exemple, qui ne nous concerne pas dans le cadre de cette étude. Le temps de passation n'a pas été pris en compte puisque celle-ci n'était pas individuelle et que la littérature précise que le temps, en orthographe, influe peu sur les résultats.

Nous avons demandé aux enseignants de lire chaque paragraphe, puis de le segmenter afin de le dicter. Après la dictée, les enseignants ont ramassé les copies sans laisser les élèves se relire, et nous les ont fait parvenir.

2 - Traitement des données

Nous avons recueilli près de 1500 copies, mais plusieurs d'entre elles n'étaient pas utilisables pour notre expérimentation car les élèves n'avaient visiblement pas réalisé l'épreuve de façon sérieuse. Nous les avons donc exclus de notre échantillon afin de ne pas biaiser nos résultats.

Nous avons corrigé les copies en cotant les 12 items de chaque orthographe et en attribuant 1 point par item réussi. Nous avons recensé les 36 items dans un tableau Excel.

Pour chaque individu, nous disposons donc des informations suivantes :

- Classe : seconde, première ou terminale.
- Section : littéraire (L), scientifique (S) ou économique et sociale (SES).
- Sexe.
- Date de naissance : nous avons regroupé les individus en 7 sous groupes, de 12 mois chacun.
- Profession des parents : nous avons attribué à chaque parent la CSP correspondant selon la classification de l'INSEE (cf. annexe). Puis nous avons sélectionné, pour chaque individu, la catégorie socio professionnelle de son parent ayant fait le plus d'études.
- Le suivi éventuel en orthophonie.
- La note en orthographe d'usage sur 12 points.
- La note en orthographe grammaticale sur 12 points.
- La note en orthographe syntagmatique sur 12 points.
- La présence de l'indice : le respect du féminin dans la phrase « *les amours dont tu es le geôlier ne doivent pas être dévoilées* ».

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

ANALYSE STATISTIQUE

Nous avons réalisé l'analyse statistique de nos données grâce au logiciel STATISTICA.

1 - Etude de l'effet classe

1.1. Orthographe d'usage

L'ANOVA montre un effet significatif du facteur « classe » sur les compétences en orthographe d'usage : $F(2,1019) = 52,42$; $p < .0001$.

CLASSE	moy. usage	d.s. usage
2NDES	7.60	2.13
PREMIERES	8.66	1.92
TERMINALES	9.10	1.76

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

Secondes \neq Premières	$F(1,1019) = 61,76$; $p < .0001$
Secondes \neq Terminales	$F(1,1019) = 100092,09$; $p < .0001$
Premières \neq Terminales	$F(1,1019) = 5,69$; $p < .02$

En orthographe d'usage, les élèves de premières ont des résultats significativement plus élevés que ceux des élèves de secondes. De même, il existe une différence significative entre les scores des premières et ceux des terminales.

1.2. Orthographe grammaticale

L'ANOVA montre un effet significatif du facteur « classe » sur les compétences en orthographe grammaticale : $F(2,1019) = 62,90$; $p < .0001$.

CLASSE	moy. gram.	d.s. gram.
2NDES	6.36	2.55
PREMIERES	7.67	2.27
TERMINALES	8.45	2.15

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

Secondes ≠ Premières	$F(1,1019) = 56,87$; $p < .0001$
Secondes ≠ Terminales	$F(1,1019) = 115,26$; $p < .0001$
Premières ≠ Terminales	$F(1,1019) = 16,68$; $p < .02$

En orthographe grammaticale, les élèves de première ont des résultats significativement plus élevés que ceux des élèves de seconde. De même, il existe une différence significative entre les scores des premières et ceux des terminales.

1.3. Orthographe syntagmatique

L'ANOVA montre un effet significatif du facteur « classe » sur les compétences en orthographe syntagmatique : $F(2,1019) = 63,09$; $p < .0001$.

CLASSE	moy. syn.	d.s. syn.
2NDES	10.03	1.73
PREMIERES	10.90	1.14
TERMINALES	11.13	1.06

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

Secondes ≠ Premières	$F(1,1019) = 80,25$; $p < .0001$
Secondes ≠ Terminales	$F(1,1019) = 99,32$; $p < .0001$
Premières ≠ Terminales	$F(1,1019) = 4,36$; $p < .04$

En orthographe syntagmatique, les élèves de première ont des résultats significativement plus élevés que ceux des élèves de seconde. Il existe la même différence significative entre les scores des premières et ceux des terminales.

2 - Etude de l'effet section

2.1. En première

A - En orthographe d'usage

L'ANOVA montre un effet significatif de la section sur les compétences en orthographe d'usage chez les premières : $F(2,379) = 6,54$; $p < .002$.

SECTION	moy. usage	d.s. usage
L	9,10	1,63
S	8,27	2,05
SES	8,78	1,93

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

L = SES	$F(1,379) = 1,53$; $p < .22$
L ≠ S	$F(1,379) = 12,46$; $p < .0005$
S ≠ SES	$F(1,379) = 4,74$; $p < .03$

En orthographe d'usage, les élèves de première L et SES obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux de première S.

B - En orthographe grammaticale

L'ANOVA ne montre pas un effet significatif de la section sur les compétences en orthographe grammaticale chez les premières : $F(2,379) = 1,96$; $p < .14$

SECTION	moy. gram.	d.s. gram.
L	8,01	2,27
S	7,58	2,32
SES	7,44	2,16

C - En orthographe syntagmatique

L'ANOVA montre un effet significatif de la section sur les compétences en orthographe syntagmatique chez les premières : $F(2,379) = 4,65$; $p < .01$.

SECTION	moy. syn.	d.s. syn.
L	11,16	0,84
S	10,85	1,16
SES	10,71	1,32

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

$L \neq SES$ $F(1,379) = 8,79$; $p < .003$

$L \neq S$ $F(1,379) = 4,80$; $p < .03$

$S = SES$ $F(1,379) = 1,04$; $p < .31$

En orthographe syntagmatique, les élèves de première L obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux de première S et SES.

2.2. En terminale

A - En orthographe d'usage

L'ANOVA montre un effet significatif de la section sur les compétences en orthographe d'usage chez les terminales : $F(2,242) = 8,02$; $p < .0004$.

SECTION	moy. usage	d.s. usage
L	9,71	1,32
S	8,86	1,82
SES	8,53	1,99

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

L ≠ SES $F(1,242) = 11,54 ; p < .0008$

L ≠ S $F(1,242) = 11,82 ; p < .0007$

S = SES $F(1,242) = 1,06 ; p < .30$

En orthographe d'usage, les élèves de terminale L obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux de terminale S et SES.

B - En orthographe grammaticale

L'ANOVA montre un effet significatif de la section sur les compétences en orthographe grammaticale chez les terminales : $F(2,242) = 6,29 ; p < .002$.

SECTION	moy. gram.	d.s. gram.
L	9,12	2,12
S	8,27	2,06
SES	7,75	2,23

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

L ≠ SES $F(1,242) = 10,31 ; p < .001$

L ≠ S $F(1,242) = 7,87 ; p < .005$

S = SES $F(1,242) = 1,72 ; p < .19$

En orthographe grammaticale, les élèves de terminale L obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux de terminale S et SES.

C - En orthographe syntagmatique

L'ANOVA montre un effet significatif de la section sur les compétences en orthographe syntagmatique chez les terminales : $F(2,242) = 4,64$; $p < .01$.

SECTION	moy. syn.	d.s. syn.
L	11,44	0,84
S	11,01	1,18
SES	10,94	0,92

Nous utilisons un test de comparaison planifiée pour comparer nos échantillons deux à deux. Les résultats sont les suivants :

L ≠ SES	$F(1,242) = 5,43$; $p < .02$
L ≠ S	$F(1,242) = 7,89$; $p < .005$
S = SES	$F(1,242) = 0,13$; $p < .72$

En orthographe syntagmatique, les élèves de terminale L obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux de terminale S et SES.

3 - Etude de l'effet sexe

3.1. En seconde

A - En orthographe d'usage

L'ANOVA montre un effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe d'usage chez les secondes : $F(1,393) = 6,86$; $p < .009$.

SEXE	moy. usage	d.s. usage
FILLES	7,84	2,06
GARÇONS	7,27	2,20

Les filles de seconde obtiennent des scores d'orthographe d'usage significativement meilleurs que ceux des garçons.

B - En orthographe grammaticale

L'ANOVA montre un effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe grammaticale chez les secondes : $F(1,393) = 3,22$; $p < .07$.

SEXE	moy. gram.	d.s. gram.
FILLES	6,55	2,62
GARÇONS	6,08	2,42

Les filles de seconde obtiennent des scores d'orthographe grammaticale significativement meilleurs que ceux des garçons.

C - En orthographe syntagmatique

L'ANOVA montre un effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe syntagmatique chez les secondes : $F(1,393) = 6,58$; $p < .01$.

SEXE	moy. syn.	d.s. syn.
FILLES	10,21	1,61
GARÇONS	9,76	1,86

Les filles de seconde obtiennent des scores d'orthographe syntagmatique significativement meilleurs que ceux des garçons.

3.2. En première**A - En orthographe d'usage**

L'ANOVA montre un effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe d'usage chez les premières : $F(1,380) = 4,88$; $p < .03$.

SEXE	moy. usage	d.s. usage
FILLES	8,84	1,85
GARÇONS	8,40	2,00

Les filles de première obtiennent des scores d'orthographe d'usage significativement meilleurs que les garçons.

B - En orthographe grammaticale

L'ANOVA ne montre pas d'effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe grammaticale chez les premières : $F(1,380) = 0,676$; $p < .41$

SEXE	moy. gram.	d.s. gram.
FILLES	7,79	2,34
GARÇONS	7,55	2,14

C - En orthographe syntagmatique

L'ANOVA ne montre pas d'effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe syntagmatique chez les premières : $F(1,380) = 1,51$; $p < .22$

SEXE	moy. syn.	d.s. syn.
FILLES	10,96	1,14
GARÇONS	10,81	1,13

3.3. En terminale

A - En orthographe d'usage

L'ANOVA ne montre pas d'effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe d'usage chez les terminales : $F(1,243) = 0,19$; $p < .66$

SEXE	moy. usage	d.s. usage
FILLES	9,03	1,83
GARÇONS	9,14	1,62

B - En orthographe grammaticale

L'ANOVA montre un effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe grammaticale chez les terminales : $F(1,243) = 6,78$; $p < .01$.

SEXE	moy. gram.	d.s. gram.
FILLES	8,69	2,14
GARÇONS	7,93	2,10

Les filles de terminale obtiennent des scores d'orthographe grammaticale significativement meilleurs que ceux des garçons.

C - En orthographe syntagmatique

L'ANOVA ne montre pas d'effet significatif du sexe sur les compétences en orthographe syntagmatique chez les terminales : $F(1,243) = 0,20$; $p < .65$.

SEXE	moy. syn.	d.s. syn.
FILLES	11,15	1,04
GARÇONS	11,10	1,13

Analyse de corrélation

En grisé sont indiquées les corrélations significatives à $p < .05$.

3.4. Seconde

<i>Variable</i>	<i>Classe</i>	<i>Section</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>CSP</i>	<i>Ortho</i>	<i>USA</i>	<i>GRAM</i>	<i>SYN</i>	<i>Indice</i>
<i>Classe</i>	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Section</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Sexe</i>	-	-	1.00	0.13	0.06	-0.22	-0.03	-0.15	-0.10	-0.29
<i>Age</i>	-	-	0.13	1.00	-0.04	-0.06	-0.13	-0.26	-0.10	-0.16
<i>CSP</i>	-	-	0.06	-0.04	1.00	-0.23	0.11	-0.05	0.02	-0.22
<i>Ortho</i>	-	-	-0.22	-0.06	-0.23	1.00	-0.35	0.02	-0.11	0.80
<i>Usage</i>	-	-	-0.03	-0.13	0.11	-0.35	1.00	0.33	0.42	-0.35
<i>Gram.</i>	-	-	-0.15	-0.26	-0.05	0.02	0.33	1.00	0.40	0.35
<i>Syn.</i>	-	-	-0.10	-0.10	0.02	-0.11	0.42	0.40	1.00	-0.06
<i>Indice</i>	-	-	-0.29	-0.16	-0.22	0.80	-0.35	0.35	-0.06	1.00

3.5. Première

<i>Variabl e</i>	<i>Class e</i>	<i>Sectio n</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>CSP</i>	<i>Ortho</i>	<i>USA</i>	<i>GRAM</i>	<i>SYN</i>	<i>Indice</i>
<i>Classe</i>	<i>1,00</i>	--	--	--	--	--	--	--	--	--
<i>Section</i>	--	<i>1,00</i>	<i>0.16</i>	<i>-0.02</i>	<i>-0.06</i>	<i>0.03</i>	<i>-0.06</i>	<i>-0.09</i>	<i>-0.15</i>	--
<i>Sexe</i>	--	<i>0.16</i>	<i>1,00</i>	<i>-0.00</i>	<i>-0.04</i>	<i>-0.16</i>	<i>-0.10</i>	<i>-0.00</i>	<i>-0.03</i>	--
<i>Age</i>	--	<i>-0.02</i>	<i>-0.00</i>	<i>1,00</i>	<i>0.10</i>	<i>0.07</i>	<i>0.02</i>	<i>0.03</i>	<i>0.00</i>	--
<i>CSP</i>	--	<i>-0.06</i>	<i>-0.04</i>	<i>0.10</i>	<i>1,00</i>	<i>-0.02</i>	<i>-0.03</i>	<i>-0.02</i>	<i>-0.08</i>	--
<i>Ortho</i>	--	<i>0.03</i>	<i>-0.16</i>	<i>0.07</i>	<i>-0.02</i>	<i>1,00</i>	<i>-0.16</i>	<i>-0.12</i>	<i>-0.07</i>	--
<i>Usage</i>	--	<i>-0.06</i>	<i>-0.10</i>	<i>0.02</i>	<i>-0.03</i>	<i>-0.16</i>	<i>1,00</i>	<i>0.34</i>	<i>0.35</i>	--
<i>Gram.</i>	--	<i>-0.09</i>	<i>-0.00</i>	<i>-0.03</i>	<i>-0.02</i>	<i>-0.12</i>	<i>0.34</i>	<i>1,00</i>	<i>0.40</i>	--
<i>Syn.</i>	--	<i>-0.15</i>	<i>-0.03</i>	<i>0.00</i>	<i>-0.08</i>	<i>-0.07</i>	<i>0.35</i>	<i>0.40</i>	<i>1,00</i>	--
<i>Indice</i>	--	--	--	--	--	--	--	--	--	<i>1,00</i>

3.6. Terminale

<i>Variabl e</i>	<i>Class e</i>	<i>Sectio n</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>CSP</i>	<i>Ortho</i>	<i>USA</i>	<i>GRAM</i>	<i>SYN</i>	<i>Indice</i>
<i>Classe</i>	<i>1,00</i>	--	--	--	--	--	--	--	--	--
<i>Section</i>	--	<i>1,00</i>	<i>0.32</i>	<i>-0.14</i>	<i>-0.16</i>	--	<i>-0.25</i>	<i>-0.33</i>	<i>-0.30</i>	--
<i>Sexe</i>	--	<i>0.32</i>	<i>1,00</i>	<i>0.04</i>	<i>0.28</i>	--	<i>0.08</i>	<i>0.00</i>	<i>0.02</i>	--
<i>Age</i>	--	<i>-0.14</i>	<i>0.04</i>	<i>1,00</i>	<i>0.03</i>	--	<i>0.06</i>	<i>-0.13</i>	<i>-0.01</i>	--
<i>CSP</i>	--	<i>-0.16</i>	<i>0.28</i>	<i>0.03</i>	<i>1,00</i>	--	<i>0.15</i>	<i>-0.18</i>	<i>-0.20</i>	--
<i>Ortho</i>	--	--	--	--	--	<i>1,00</i>	--	--	--	--
<i>Usage</i>	--	<i>-0.25</i>	<i>0.08</i>	<i>0.06</i>	<i>0.15</i>	--	<i>1,00</i>	<i>0.46</i>	<i>0.31</i>	--
<i>Gram.</i>	--	<i>-0.33</i>	<i>0.00</i>	<i>-0.13</i>	<i>-0.18</i>	--	<i>0.46</i>	<i>1,00</i>	<i>0.58</i>	--
<i>Syn.</i>	--	<i>-0.30</i>	<i>0.02</i>	<i>-0.01</i>	<i>-0.20</i>	--	<i>0.31</i>	<i>0.58</i>	<i>1,00</i>	--
<i>Indice</i>	--	--	--	--	--	--	--	--	--	<i>1,00</i>

ANALYSE QUALITATIVE

1 - Répartition des erreurs par classe

Dans les tableaux suivants figure la répartition des erreurs par classe.

Ainsi, en seconde, 10.48% des erreurs réalisées en orthographe d'usage portent sur l'item « labyrinthe », alors qu'en terminale, seules 7,51% des erreurs concernent cet item.

1.1. Orthographe d'usage

	%2ndes	%1ères	%Term
mystère	2,48	1,88	1,11
récompense	2,48	2,28	1,26
soyeux	3,45	3,22	1,67
courtisan	4,84	5,10	3,20
vengeance	5,81	6,67	6,12
raffinement	8,87	7,38	8,34
orgueilleux	9,50	8,40	6,54
silhouette	9,84	8,95	10,10
labyrinthe	10,48	8,08	7,51
ribambelle	11,63	12,01	10,99
fatigant	14,91	17,90	22,25
geôlier	15,72	18,13	20,03
TOTAL	100	100	100

1.2. Orthographe grammaticale

	%2ndes	%1ères	%Term
véritables	7,70	6,05	6,33
adopter	1,97	1,70	1,27
imposés	10,97	10,22	10,13
représentaient	9,04	7,32	6,67
donnerait	10,74	11,07	10,47
fait	6,94	8,47	7,94
aurai	9,17	11,01	11,16
ait	12,71	13,55	12,66
dévoilées	3,00	1,81	1,27
épuisée	14,14	18,57	20,25
allez	9,66	6,90	8,17
fatigants	3,98	3,33	3,68
TOTAL	100	100	100

1.3. Orthographe syntagmatique

	%2ndes	%1ères	%Term
d'en	6,15	4,56	2,83
qu'en	8,85	6,00	5,66
qu'en ai	6,41	6,24	3,30
ces	8,21	7,19	9,43
t'ont	27,44	26,62	24,06
t'en	1,03	0,96	0,94
sait	1,15	0	0,47
quelle	5,26	5,04	8,02
cet	0,64	0	0
n'y	3,08	2,40	1,89
d'eux	2,82	2,64	0,94
n'en	28,97	38,37	42,45
TOTAL	100	100	100

2 - Répartition des orthographe les plus échouées par classe

Dans le tableau suivant, nous avons noté le pourcentage d'erreur portant sur chaque type d'orthographe par classe.

Ainsi, en seconde, 16.41% des erreurs réalisées concernent l'orthographe syntagmatique, alors qu'en terminale, 11.78% seulement des erreurs portent sur cette orthographe.

Répartition des erreurs par classe :

	SECONDE	PREMIERE	TERMINALE
%USAGE	36,55	38,10	39,94
%GRAM.	47,03	49,43	48,28
%SYN.	16,41	12,47	11,78
TOTAL	100	100	100

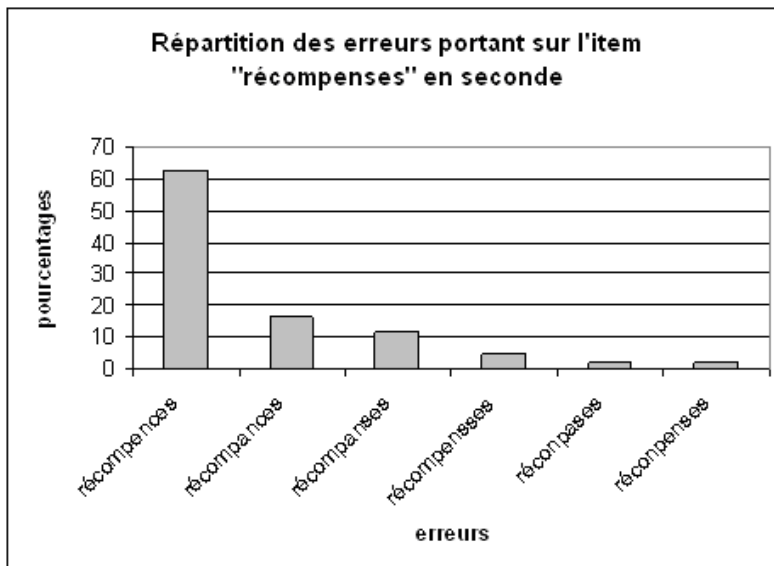
3 - Analyse de chaque item

Nous avons répertorié les erreurs effectuées par les élèves de chaque classe dans les tableaux suivants. Pour chaque item, nous avons précisé la fréquence en pourcentage des diverses erreurs.

Ainsi, si nous considérons par exemple les erreurs portant sur l'item « récompenses » chez les élèves de seconde, on s'aperçoit que dans 62.79% des cas, le mot a été écrit « récompenses ».

Par ailleurs, pour 2.33% des erreurs, l'item a été orthographié « récompases ». Nous avons grisé cette orthographe car elle ne respecte pas la phonologie.

RECOMPENSES	62,79
RECOMPANCES	16,28
RECOMPANSES	11,63
RECOMPENSSES	4,65
RECONPASES	2,33
RECONPENSES	2,33



Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

RESULTATS DE L'ANALYSE STATISTIQUE

L'expérimentation que nous avons menée nous a apporté plusieurs éléments quant à la validation de nos hypothèses.

1 - Evolution de l'orthographe au lycée

L'étude des résultats obtenus par classe nous permet d'observer une différence significative entre les résultats des élèves de seconde et ceux des élèves de première pour les orthographe lexicale, grammaticale et syntagmatique, avec des scores meilleurs en première. De la même façon, on constate que les élèves de terminale obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux des élèves de première pour les trois types d'orthographe testés. Ainsi, plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins ils réalisent d'erreurs en orthographe.

Ces résultats nous indiquent donc que l'apprentissage de l'orthographe se poursuit au lycée, alors que cette matière n'est plus enseignée de manière explicite. Notre hypothèse initiale est donc infirmée puisque, contrairement à nos attentes, les lycéens continuent de progresser en orthographe.

Nous ne pouvons donc pas mettre en évidence, au lycée, de niveau scolaire à partir duquel l'orthographe se stabilise et cesse de s'améliorer.

Nous avons également calculé les écarts types par classe et par orthographe. Nous constatons qu'en orthographe lexicale, grammaticale et syntagmatique, l'écart-type baisse de classe en classe. Or, l'écart-type renseigne sur la répartition des individus autour de la moyenne. Nous pouvons donc en déduire qu'au lycée, la population des élèves a tendance à s'homogénéiser. Lorsque nous avons parlé de nos résultats avec certains professeurs ayant participé à notre protocole, ils n'ont pas exprimé d'étonnement. Selon eux, cette homogénéisation peut être liée aux orientations ayant lieu en fin de seconde, alors que de nombreux élèves choisissent des sections technologiques ou des formations professionnelles. C'est un phénomène relativement nouveau puisque auparavant l'orientation avait surtout lieu en fin de collège.

Cette homogénéisation peut être à l'origine de l'évolution du niveau d'orthographe que nous avons observé et décrit plus haut. Cependant, nous avons constaté cette même évolution entre les élèves de première et ceux de terminale, c'est pourquoi nous pensons que, malgré les orientations ayant lieu en fin de seconde, l'orthographe des élèves évolue tout au long du lycée. Une étude longitudinale permettrait de confirmer cette conclusion.

2 - Influence de la section

Par ailleurs, l'analyse des résultats obtenus par section montre qu'en première, les élèves de section littéraire et économique et sociale sont meilleurs en orthographe d'usage que les élèves de section scientifique. En orthographe grammaticale, la section n'intervient pas dans les résultats des élèves de première. En orthographe syntagmatique par contre, les élèves de section littéraire obtiennent des scores significativement meilleurs que ceux des élèves des sections scientifique et économique et sociale.

Les résultats obtenus par les élèves de première littéraire sont donc meilleurs que ceux des élèves des autres sections, mais cet effet n'est pas constant. Le recueil des données ayant eu lieu en début d'année scolaire, il paraît normal que la section n'intervienne pas de façon systématique sur les résultats obtenus par les élèves de première. En effet, avant la classe de première, tous les élèves ont suivi le même enseignement.

Par contre, la même analyse réalisée sur les scores des élèves de terminale met en évidence une nette supériorité des sections littéraires pour les trois types d'orthographe testés. Ainsi, alors que les scores obtenus par les terminales de section scientifique et économique et sociale sont identiques, ceux des élèves littéraires sont significativement différents. Après une année scolaire de spécialisation, les élèves de section littéraire sont meilleurs en orthographe que les autres, et cet effet est plus marqué qu'en classe de première. Il semble donc que l'utilisation de l'écrit et l'étude de la littérature permettent l'amélioration de l'orthographe. Naturellement, les élèves de section littéraire présentent déjà, en début de première, un niveau supérieur aux élèves des autres sections, mais c'est surtout l'investissement de l'écrit qui permet de renforcer cet effet. Les élèves de section économique et sociale ont, eux aussi, un usage important de l'orthographe, mais ils ne présentent pas de niveau significativement supérieur à celui des élèves de section scientifique. Ce n'est donc pas simplement l'utilisation fréquente de l'orthographe qui permet d'expliquer la supériorité des scores des élèves de section littéraire, mais bien l'investissement qu'ils ont de l'écrit et de l'orthographe. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse selon laquelle l'orthographe continue de s'améliorer tant que le scripteur continue d'investir l'écrit, au moins durant le lycée. Cela nous amène à la question suivante : qu'en est-il au-delà de l'enseignement du second degré, c'est-à-dire dans l'enseignement supérieur ?

3 - Etude de l'effet lié au sexe

L'effet du sexe a aussi été étudié à partir des données recueillies. On observe un effet lié au sexe en seconde. Les scores des filles sont significativement supérieurs à ceux des garçons pour les trois types d'orthographe, ce qui confirme notre hypothèse. Ce résultat correspond à l'effet de sexe classiquement décrit dans la littérature concernant le niveau d'orthographe.

Au-delà de la classe de seconde, on observe un effet lié au sexe en orthographe lexicale pour les premières et un effet en orthographe syntagmatique pour les terminales, avec à chaque fois des scores meilleurs chez les filles que chez les garçons. Cependant, cet effet n'est pas observé dans toutes les classes et pour tous les types d'orthographe. Il semble donc qu'en première et en terminale, l'effet lié au sexe soit moins important qu'en classe de seconde. Il est possible que la différence de maturité généralement relevée entre les garçons et les filles tende à s'estomper vers la fin des études secondaires.

4 - Rôle du milieu socio-professionnel d'origine

L'analyse des corrélations montre que les résultats des secondes en orthographe lexicale sont corrélés avec la catégorie socio-professionnelle des parents. Cette orthographe est en effet en lien avec la culture générale et la pratique que l'on a de l'écrit, l'influence du milieu socio-professionnel d'origine nous semble donc compréhensible.

Par contre, pour les autres orthographes et dans les autres classes, la catégorie socio-professionnelle des parents n'influence pas les résultats. Cependant, nous ne connaissons pas la représentativité des milieux socio professionnels au lycée et ne pouvons donc pas déterminer si le milieu d'origine influence le niveau d'orthographe au lycée.

5 - Influence de l'âge

En seconde, les résultats en orthographe lexicale, grammaticale et syntagmatique sont corrélés à l'âge des élèves. Par contre, en première et en terminale, l'âge n'influence plus les résultats. Avec l'avancée dans la scolarité, l'âge influence donc moins les résultats que le niveau scolaire, ce qui justifie l'existence d'étalonnages par classe et non par âge dans la plupart des tests de matériel orthophonique qui s'intéressent aux aptitudes en langage écrit. Par ailleurs, il aurait pu être intéressant de demander aux élèves de préciser s'ils ont déjà redoublé, et si oui, quelles classes, pour affiner cette analyse de l'effet âge.

6 - Présence de l'indice de culture générale

Seul un petit nombre d'élèves (137 sur 1022) est parvenu à accorder correctement en genre l'item « *dévoilées* » dans la phrase : « *les amours dont tu es le geôlier ne doivent pas être dévoilées* », montrant par là qu'ils connaissent la particularité du mot « *amour* » qui devient féminin au pluriel. Ainsi, nous n'avons pas pu mettre en évidence un effet lié à la présence de cet indice. Cependant, l'analyse qualitative des corpus ayant obtenu l'indice montre que ces élèves ont, de façon générale, obtenu de bons résultats dans les trois types d'orthographe, et plus particulièrement en orthographe syntagmatique. En effet, le respect de l'accord en genre implique la connaissance du pluriel de « *amour* », mais aussi l'accord du participe passé au pivot « *les amours* », situé bien avant dans l'énoncé. Ceci correspond au respect de l'orthographe grammaticale, il est donc logique qu'un individu ayant obtenu l'indice ait un bon score en orthographe grammaticale notamment.

Il serait intéressant de savoir si cet indice est davantage présent chez les élèves de section littéraire que chez les autres élèves.

7 - Suivi orthophonique

Peu de lycéens (77 sur 1022, soit 7,5%) dont nous avons recueilli les corpus ont été suivis en orthophonie pour un trouble du langage oral ou du langage écrit. Ce chiffre correspond à la moyenne nationale d'enfants dyslexiques.

Chez ces individus, l'analyse qualitative montre qu'ils sont surtout scolarisés en classes de seconde et de première. En seconde, l'analyse des corrélations montre que le suivi en orthophonie est corrélé avec la catégorie socio professionnelle des parents, avec le sexe, avec les scores en orthographe d'usage et en orthographe syntagmatique ainsi qu'avec la présence de l'indice. En première, le suivi orthophonique est corrélé avec le sexe, le score en orthographe d'usage et en orthographe grammaticale.

Il apparaît donc que les élèves ayant été suivis en orthophonie pour un trouble du langage oral ou du langage écrit continuent de présenter un niveau faible en orthographe.

8 - Corrélation entre les trois types d'orthographe

L'analyse des corrélations montre que pour toutes les classes, les résultats obtenus pour chaque orthographe sont corrélés avec les résultats obtenus pour les autres orthographes.

Seules les orthographe lexicale et syntagmatique en terminale ne sont pas corrélées. Or, il y a peu d'erreurs portant sur l'orthographe syntagmatique en terminale.

Nous pouvons donc en déduire que ces orthographe sont liées, et que les scores des lycéens sont, de manière générale, assez homogènes. L'expertise s'étend à tous les types d'orthographe.

APPORTS DE L'ANALYSE QUALITATIVE

L'analyse qualitative des erreurs montre qu'elles ont tendance à se concentrer, avec l'avancée dans le lycée, sur les orthographe d'usage et grammaticale. Les erreurs portent en effet de moins en moins sur l'orthographe syntagmatique, et s'apparentent de plus en plus aux erreurs expertes. Il n'y a en effet que très peu d'erreurs phonétiquement non plausibles, ou de confusions liées à une mauvaise réflexion métalinguistique.

1 - En orthographe d'usage

On observe un effet de fréquence : les items les plus fréquents, à savoir « mystère », « récompenses » et « vengeance », font partie des items les mieux orthographiés, dans toutes les classes, à l'exception de l'item « silhouette » pour lequel les élèves semblent savoir qu'il existe une difficulté orthographique mais qu'ils ne parviennent pas à situer, comme en témoigne la présence de « h » et de « y » à différents endroits du mot.

Parmi les items échoués, « labyrinthes » et « silhouettes » présentent des lettres étymologiques, ce qui justifie le nombre important d'erreurs que nous avons constatées.

Pour l'item « ribambelles », de nombreuses erreurs sont liées au non respect d'une règle de lecture. Les élèves orthographient donc « ribanbelle » pour plus de 50% des erreurs. Or c'est un item peu fréquent. Le recours à la règle est donc presque obligatoire.

L'item « fatigant » est souvent échoué, car les élèves, en grande majorité, écrivent « fatiguants ». Il ne s'agit pas, selon nous, du non respect d'une règle de lecture mais d'un défaut d'inhibition de la forme fréquente « fatigue ».

Enfin, l'étude des erreurs portant sur l'item « geôlier » nous permet de penser qu'il ne s'agit pas simplement d'un non-respect de la règle concernant la graphie contextuelle « g », mais bien d'une méconnaissance de la forme orthographique du mot, voire du mot lui-même. Celui-ci est souvent orthographié « jolier ». Nous pouvons aussi remarquer que l'item

« geôlier » est souvent confondu avec le nom « joaillier ». Cette confusion surprenante semble liée à une confusion d'ordre sémantique.

Les erreurs en orthographe lexicale concernent donc des items peu fréquents, comportant des lettres étymologiques pour lesquelles un apprentissage est nécessaire mais aussi des règles liées au non-respect des règles de lecture, principalement concernant la graphie contextuelle « g ».

2 - En orthographe grammaticale

Les items les plus échoués concernent les accords en genre et en nombre lorsque le mot est éloigné du pivot. Ainsi, l'accord en nombre de l'item « fatigans » avec « les orgueilleux » ne concentre que peu d'erreurs puisque le pivot n'est pas éloigné de l'accord à effectuer. Par ailleurs, l'accord de « épuisée » dans l'énoncé « Catherine, ces efforts t'ont épuisée » est très souvent omis, les élèves accordant « épuisée » à « ces efforts », par proximité. Ces erreurs correspondent aux erreurs expertes décrites dans la littérature, c'est-à-dire des erreurs liées à une surcharge cognitive. Cependant, les élèves en situation de dictée n'ont à gérer que l'encodage du texte, et une surcharge cognitive seule ne peut pas expliquer l'ensemble de ces erreurs.

On observe également des erreurs portant sur le respect de la morphologie verbale au futur et au subjonctif. Ainsi, l'item « aurai », à la première personne du singulier du futur simple est souvent orthographié « aurais ». Cette erreur semble davantage liée à un défaut de réflexion métalinguistique qu'à une méconnaissance de la conjugaison du verbe avoir au futur simple et peut donc s'apparenter à une erreur experte.

De nombreuses erreurs portent sur l'item « ait », au subjonctif présent. L'orthographe « aient » revient dans plus de 50% des erreurs, il s'agit donc d'une erreur d'accord en nombre : les élèves accordent le verbe au complément d'objet « les », au lieu de l'accorder avec le sujet « le comptable. » Dans un quart des erreurs portant sur cet item, les élèves ont écrit « ai », qui est l'homophone le plus fréquent de « ait ».

3 - En orthographe syntagmatique

La quasi-totalité des erreurs porte sur les items « t'ont » et « on n'en ». Le premier item est souvent orthographié « t'on », il s'agit donc d'une confusion portant sur l'identification du verbe avoir, c'est-à-dire une erreur métalinguistique.

L'item « on n'en » est souvent erroné à cause de l'oubli de la négation. Cette erreur est très fréquente, y compris chez des élèves ayant par ailleurs obtenu de très bons scores dans les autres types d'orthographe. On peut supposer qu'il s'agit d'un oubli ou d'une baisse d'attention, d'autant plus que l'item est le dernier de la dictée.

Pour les autres types d'orthographe, on observe aussi des erreurs d'ordre syntagmatique. Ainsi, sur les items d'orthographe grammaticale, nous constatons quelques erreurs liées à une confusion de la classe grammaticale. Par exemple, lorsque l'item « représentaient » est orthographié « représentées », il s'agit d'une confusion verbe-adjectif, liée à une mauvaise analyse métalinguistique de la phrase. Ces erreurs ne sont pas majoritaires, mais sont à mettre en lien avec les erreurs en orthographe syntagmatique.

4 - Comparaison terminale générale/technologique

Au cours de notre expérimentation, nous avons pu recueillir les corpus de 42 élèves de terminale STT. Ces derniers ne font pas partie de notre population, mais nous avons décidé d'analyser leurs corpus. Nous avons obtenu des moyennes inférieures à celles obtenues par les élèves de terminale générale.

TERMINALES	moy. usa	d.s. usa	moy. gram.	d.s. gram.	moy. syn.	d.s. syn.
GENERALES	9.10	1.76	8.45	2.15	11.13	1.06
STT	7.79	1.97	6.60	2.20	10.64	1.27

Or, de nombreux élèves de seconde vont s'orienter vers ces filières technologiques et professionnelles. Ceci peut donc expliquer le changement que nous avons observé entre les élèves de seconde et ceux de première et de terminale.

5 - Comparaison troisièmes / secondes

Nous avons également recueillis les corpus de 46 élèves scolarisés en début de troisième, en collège public. Sur les 46 élèves, nous avons écarté les élèves pour lesquels le passage en seconde n'est pas envisagé ou n'est pas certain. Il nous reste donc 29 élèves.

Voici les résultats obtenus :

	moy. usa	d.s. usa	moy. gram.	d.s. gram.	moy. syn.	d.s. syn.
TROISIEME	7.24	2.41	5.69	2.42	8.48	2.61
SECONDE	7.60	2.13	6.36	2.55	10.03	1.73

Conformément à nos attentes, l'analyse qualitative des résultats montre que les élèves de troisième obtiennent des résultats inférieurs à ceux des élèves de seconde. L'évolution de l'orthographe au lycée s'inscrit donc dans une dynamique. L'amélioration de l'orthographe au lycée est en lien avec celle qui a, à de nombreuses reprises, pu être constatée au collège.

ETUDE DE CAS

Amandine est née le 20 janvier 1989. Elle est âgée de 17 ans, est scolarisée en seconde générale et est suivie en orthophonie depuis le CE1 pour un trouble du langage écrit. Nous avons proposé à Amandine le texte que nous avons élaboré (cf. annexe).

Voici ses résultats :

SCORE USAGE : 3/12 soit -2.16 ds

SCORE GRAMMATICALE : 1/12 soit -2.10 ds

SCORE SYNTAGMATIQUE : 9/12 soit -0.6 ds

On observe donc un faible score en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale, mais un score dans la moyenne des élèves de seconde pour l'orthographe syntagmatique.

Certaines erreurs sont atypiques puisque très peu d'élèves de seconde ont réalisé les mêmes erreurs : on observe des erreurs qui ne respectent pas la phonologie, et des confusions d'ordre syntagmatique en orthographe grammaticale, liées à une mauvaise analyse des éléments de la phrase et des liens qu'ils entretiennent.

Le score en orthographe syntagmatique est dans la moyenne, contrairement aux autres scores. Nous décidons donc de proposer à Amandine l'épreuve Lobrot Ortho 4 qui évalue l'orthographe syntagmatique pour vérifier sa capacité à discerner les homophones. Amandine obtient 5/10, ce qui correspond au 4^{ème} quartile des 14 ans.

Amandine présente donc un niveau d'orthographe syntagmatique très faible, que notre épreuve n'a pas permis de mettre en évidence. Nous pouvons donc penser que les items que nous avons sélectionnés en orthographe syntagmatique ne permettent pas de rendre compte du

niveau d'Amandine en orthographe syntagmatique. Il serait intéressant de comparer ces deux épreuves chez d'autres lycéens, et particulièrement des élèves présentant un trouble de langage écrit, afin de mesurer la pertinence de nos items.

Par ailleurs, l'épreuve O4 a été étalonnée en 1988. Nous pouvons donc penser que la population des élèves a évolué en 18 ans.

Nous avons également proposé à Amandine l'épreuve Lobrot Ortho 2. Elle obtient un score de 29/30 (erreur : « beigner » pour « beignet ») soit le 1^{er} quartile des 14 ans.

L'épreuve ortho 2 indique qu'Amandine a un niveau de fin de collège en orthographe lexicale. Le praticien disposant uniquement de cette épreuve ne peut donc pas évaluer plus précisément l'orthographe d'usage chez Amandine. Par ailleurs, le texte de dictée que nous avons élaboré permet de mettre en évidence des erreurs portant sur les graphies contextuelles, les lettres étymologiques ainsi que des erreurs non phonologiquement plausibles.

Nous avons également proposé à Amandine le Test de Niveau d'Orthographe (TNO), qui est destiné aux élèves de collège et de lycée car il est, à notre connaissance, le seul test d'orthographe étalonné au lycée. Le test est composé de deux parties : orthographe grammaticale et orthographe d'usage. Il s'agit de cocher la bonne réponse parmi trois propositions. Seule la moitié de l'épreuve a pu être menée car cette tâche s'est révélée trop difficile pour Amandine. Nous ne pouvons donc pas utiliser l'étalonnage dont nous disposons mais l'analyse qualitative du corpus d'Amandine nous permet d'observer, en orthographe grammaticale, des erreurs d'accord en genre et en nombre et des confusions de catégorie sémantique (adjectif-verbe par exemple). En usage, les erreurs sont liées à des confusions d'homophones et à une méconnaissance des orthographe irrégulières. Ce test met donc en évidence les mêmes difficultés que celles que nous avons énoncées plus haut, mais les items du TNO nous semblent particulièrement difficiles.

CRITIQUES DE NOTRE TRAVAIL

1 - Qualité de notre échantillon

Comme nous l'avons énoncé, notre échantillon est composé d'élèves scolarisés en lycée public. Les lycées ayant accepté de participer à notre expérimentation sont situés dans des départements divers mais aucun n'est implanté dans une ville de taille importante. Les résultats que nous avons dégagés sont donc à nuancer car notre échantillon n'est pas

représentatif de la population puisqu'il n'y a pas eu tirage au sort des individus. De la même façon, certains sous groupes de notre échantillon sont très peu représentés, il est donc difficile de mettre en évidence des effets liés à nos variables à partir des corpus de seulement quelques individus. Malgré tout, la grande taille de notre échantillon nous permet de penser que nos résultats s'approchent de ceux de la population totale des lycéens.

2 - Qualité de notre matériel

Le matériel que nous avons élaboré ainsi que notre protocole n'ont pas pu être soumis, lors de leur conception, à un avis statistique et méthodologique. Il s'appuie donc sur des aspects cliniques, mais non statistiques et de ce fait, sa fiabilité n'a pas pu être mesurée.

Faut-il distinguer les orthographe grammaticale et syntagmatique ?

Comme nous l'avons vu, dans la littérature, cette différence n'est pas toujours soulignée par les auteurs et peut sembler artificielle. Cependant, l'analyse de nos résultats nous permet d'observer une baisse du pourcentage d'erreurs concernant l'orthographe syntagmatique, qui concerne ici les erreurs liées à une mauvaise identification des mots de la phrase. Cet effet n'aurait pas pu être mis en évidence si nous n'avions pas distingué les deux orthographe. Ainsi, les erreurs en orthographe syntagmatique concernent plus les apprentis scripteurs que les experts, ce qui est cohérent avec ce que nous avons pu relever dans la littérature. De même, dans la pratique orthophonique, il nous semble important de permettre à l'examineur de distinguer les erreurs que l'on peut qualifier d'expertes parce qu'elles sont présentes dans les corpus d'adultes, des erreurs liées à une mauvaise analyse métalinguistique, et qui sont davantage caractéristiques de certains troubles du langage écrit et pourraient éventuellement servir d'indice de pathologie.

L'évaluation de l'orthographe syntagmatique semble donc intéressante au lycée puisque les scores évoluent entre les élèves de seconde et ceux de terminale, mais l'étude de cas que nous avons réalisée nous invite à remettre en cause la nature des items que nous avons sélectionnés. Comme nous l'avons énoncé, nous avons coté en orthographe grammaticale des erreurs relevant de l'orthographe syntagmatique. C'est par exemple le cas des erreurs portant sur les finales en /e/. Pour l'item « représentaient » par exemple, les erreurs d'accord, c'est-à-dire grammaticales induisent l'écriture suivante : « représentait ». Par ailleurs, « représentés » signe une confusion d'ordre syntagmatique.

3 - Passation

Certains élèves n'ont pas réalisé l'épreuve de façon sérieuse ; nous les avons autant que possible écartés de notre échantillon. La passation ayant été collective, nous ne pouvons pas savoir si les corpus des élèves reflètent leurs compétences. Cependant, la motivation des enseignants ainsi que l'application de la majorité des élèves nous permettent de penser que l'expérimentation s'est bien déroulée.

Par ailleurs, le caractère collectif de la passation semble avoir gêné certains élèves qui n'ont pas pu suivre le fil de la dictée et qui n'ont donc pas retranscrit l'ensemble des mots. Nous les avons également écarté de notre échantillon. Or, si ces élèves présentent des difficultés en orthographe, on peut penser que leurs corpus auraient influencé les résultats obtenus.

Le critère temps n'a pas été étudié, néanmoins, la passation collective impose une même durée de passation pour tous les individus.

Enfin, il aurait peut-être été plus judicieux de ne pas retenir les élèves ayant été suivis en orthophonie. Mais ce paramètre n'ayant pas pu être contrôlé, car souvent les élèves ne savaient pas répondre à cette question, il nous semblait délicat d'écarter certains individus sur un critère que nous ne maîtrisons pas.

APPORTS DE NOTRE TRAVAIL POUR L'ORTHOPHONIE

L'étude que nous avons menée nous a permis de mettre en évidence une évolution de l'orthographe au lycée. Il est intéressant, pour le praticien, de connaître les capacités des élèves tout venant pour mieux aider les élèves présentant des troubles spécifiques du langage écrit. Ainsi, sachant que chez l'ensemble des lycéens et quelle que soit leur section, l'orthographe continue de s'améliorer, la prise en charge en orthophonie est plus légitime, puisque l'orthographe n'est pas figée. De plus, c'est l'investissement de l'écrit qui permet cette amélioration, ce qui justifie là encore la prise en charge au-delà du collège. Cependant, comme nous l'avons énoncé, les élèves de lycée continuent de réaliser des erreurs en orthographe, il est donc indispensable pour le praticien d'étudier avec précision la nature des erreurs effectuées par le patient pour déterminer s'il s'agit d'erreurs classiques que l'on retrouve chez tous les apprenants, voire d'erreurs d'experts, ou d'erreurs plus caractéristiques d'un trouble du langage écrit. Ainsi, un lycéen réalisant des erreurs en orthographe n'est pas nécessairement dysorthographique puisque, au lycée, de nombreux élèves réalisent des erreurs.

À POURSUIVRE...

L'objectif de cette étude était, à plus long terme, la création d'un matériel d'évaluation de l'orthographe au lycée afin de répondre à la demande exprimée par plusieurs orthophonistes, notamment à cause de l'augmentation du nombre de demandes de bilan en vue de l'obtention d'un tiers temps. Cependant, l'analyse des résultats que nous avons réalisée nous a permis de montrer que le corpus que nous avons élaboré ne permet pas de rendre entièrement compte du niveau d'orthographe, en orthographe syntagmatique particulièrement. C'est pourquoi il serait intéressant de modifier quelque peu le texte de la dictée pour affiner les résultats obtenus, notamment en enlevant certains items en orthographe syntagmatique pour en ajouter d'autres portant davantage sur la reconnaissance des catégories grammaticales.

De plus, cette orthographe semble liée à une réflexion métalinguistique, et probablement aux capacités de compréhension de l'individu. Une étude comparative des capacités de compréhension et de l'orthographe syntagmatique permettrait d'infirmier ou d'affirmer cette hypothèse.

Enfin, nous avons montré que l'orthographe des lycéens n'est pas figée, et nous aimerions savoir si cet effet se retrouve au-delà du lycée, c'est-à-dire dans l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de tenter de mettre en évidence un niveau d'expertise orthographique au lycée à partir de l'étude des corpus de lycéens.

L'analyse des données que nous avons recueillies a montré une évolution de l'orthographe au lycée. Ainsi, le niveau d'orthographe des lycéens n'est pas figé et continue de s'améliorer tout au long de la scolarité en secondaire, et ce pour tous les types d'orthographe testés. Nous ne pouvons donc pas mettre en évidence de niveau d'expertise orthographique au lycée.

Nous avons également constaté une homogénéisation de la population des lycéens liée aux nombreuses orientations ayant lieu en fin de seconde.

Par ailleurs, nous avons observé que les scores des élèves de terminale littéraire sont supérieurs à ceux des élèves des autres sections. Nous pouvons donc en déduire que c'est l'investissement de l'écrit et plus particulièrement de l'orthographe, ainsi que sa valorisation, qui en permettent l'amélioration.

Les erreurs réalisées portent essentiellement sur les orthographe lexicale et grammaticale, et, en terminale, ces erreurs s'apparentent de plus en plus à des erreurs d'expert.

Au-delà de ce mémoire, le développement des demandes de bilan orthophonique chez des lycéens dans le but de constituer des dossiers de demande de tiers temps amène le clinicien à s'interroger sur le niveau orthographique des lycéens tout venant. C'est pourquoi il serait intéressant de poursuivre l'investigation que nous avons menée ici en modifiant quelques items, notamment en orthographe syntagmatique, mais aussi en examinant l'orthographe des étudiants, afin d'aboutir, peut-être, à la création d'un matériel de bilan orthophonique.

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti. *Des orthographes et leur acquisition*, pp 181-203. Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.

Alegria, J. & Mousty, P. (1997). Processus lexicaux impliqués dans l'orthographe d'enfants francophones présentant des troubles de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti. *Des orthographes et leur acquisition*, pp 167-180. Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.

Astier, J.L. (2002). *Validation d'une batterie d'orthographe permettant le diagnostic rapide d'une agraphie chez l'adulte*. Lyon : Mémoire d'orthophonie.

Balpe, J. P. (1976). *Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire*. Paris : Armand Colin.

Bessonnat, D. (2001). Le genre et le nombre, des affres de l'accord aux aléas de son enseignement. In L'orthographe : accords et désaccords, *lettres ouvertes*, 14-15, pp 73-86. CRDP.

Bonin, P. (2005) Comment accède-t-on à un mot en production verbale écrite ?, *Psychologie française*.

Bosse, M.L. (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo attentionnel chez l'enfant, *Rééducation Orthophonique*, 222, 9-30.

Catach, N. (1988). *L'orthographe*. PUF.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Nathan.

Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987*. INRP/Calmann-Lévy.

Cibois, P. (1999). Point de vue sociologique sur l'orthographe. *Rééducation Orthophonique*, 200, 5-11.

Cordary, N. (2003). Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. In J.P. Jaffré & J. Fijalkow. L'orthographe, une construction cognitive et sociale, *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 9, 99-107. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

-
- Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/. In J.P. Jaffré & J. Fijalkow. L'orthographe, une construction cognitive et sociale, *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 9, 77-88. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- De Partz, M.P. & Zesiger, P. (2003). Langage écrit. In JA. Rondal X. Seron. *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, pp 413-434. Mardaga.
- Doutriaux, F. & Lepez, R. (1980). *Test de niveau d'orthographe*. ECPA.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan.
- Estienne, F. (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson.
- Fayol, M., Largy P. & Totereau, C. (1993). Apprentissage et mise en œuvre de l'accord sujet-verbe chez des enfants de 7 à 14 ans. In J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol, *Lecture-écriture : acquisition* (pp 193-202). Nathan.
- Fayol, M. (1995). L'orthographe : Acquisition par l'enfant, gestion par l'adulte, *Glossa*, 44, 47-48.
- Fayol, M., Largy, M.G & Totereau, C. (1995). Gestion et acquisition de la morphologie écrite, *Glossa*, 46-47, 30-39.
- Fayol, M., Largy, P. & Garnier, F. (1997). Le traitement de l'accord sujet-verbe en Français écrit. Le cas des configurations Pronom 1 Pronom 2 Verbe, *Verbum*, 1-2, 103-120.
- Fayol, M. & Gombert, J.E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J.A. Rondal, & E. Esperet, (Eds.), *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles: Mardaga.
- Fayol, M. & Got, C. Automatisation et contrôle dans la production écrite : Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 2, 187-205.
- Fayol, M. (2003) Les difficultés de l'orthographe, *Cerveau et Psycho*, 3.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, In K.E., Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart, (eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, pp 301-330. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Gineste, M.D & Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
-

-
- Girolami-Boulinier, A. (1984). *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Masson.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Gombert, J.E. (1995). Recherche sur l'utilisation des analogies orthographiques par l'apprenti lecteur, *Glossa*, 46-47, 40-50.
- Goodman, R.A. & Caramazza, A. (1986). Aspects of the spelling process : Evidence from a case of acquired dysgraphia, *Langage and Cognitive Processes*, 1 (4), 263-296.
- Guyon, O. (2003). Evolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : Perspective psycholinguistique. In J.P. Jaffré & J. Fijalkow. L'orthographe, une construction cognitive et sociale, *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 9, 55-66. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jaffré, J.P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette.
- Jaffré, J. P. & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques, *Pratiques*, 77, 23-42.
- Jaffré, J.P. (1995). Linguistique, acquisition et orthographe, *Glossa*, 44, 44-46.
- Jaffré, J.P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Flammarion.
- Jaffré, J.P. (2005). *L'orthographe est un château fort*. Le café pédagogique.
- Kermin, H. (1989). Case study of a patient with a surface dyslexia and deep dysgraphia with a special attention to the noun/verb distinction. *International conference on cognitive neuropsychology*. England : Harrogate.
- Kremin, H. (1999). La compétence orthographique du sujet adulte. *Rééducation orthophonique*, 200, 51-75.
- Lefrançois, P. Stratégie des experts. 3^{ème} cycle en science de l'éducation, Montréal.
- Largy, P., Fayol, M. & Lemaire, P. (1996). The Homophone Effect in Written French: The Case of Verb–Noun Inflexion Errors. *Language and cognitive processes*, 217–255.
-

-
- Lobrot, M. (1980). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. Paris : Editions ESF.
- Manuel, C. & Patay, S. (2004). *L'adolescent dyslexique-dysorthographique : réinvestir le langage écrit à travers une activité métalinguistique*. Lyon : Mémoire d'orthophonie.
- Marot, N. & Rocher-Mistral, I. (2000). *Essai de corrélation entre le niveau de compétence en orthographe grammaticale et le niveau de raisonnement opératoire chez des enfants en classe de 6^{ème}*. Lyon : Mémoire d'orthophonie.
- Marshall, J.C. & Newcombe, F. (1973). Pattern of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Martinet, A. (1960). *Eléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.
- Milot, J.G. (1976). Laure Tographe au Second Air. *Québec français*, 22.
- Mousty, P. & Alegria, J. L'acquisition de l'orthographe et ses troubles. In S., Charbonnel, P., Gillet, M.D. Martory, & S. Valdois, (1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, pp 165-179. Marseille : Solal.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Orthographe et grammaire : The nessed move. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti. *Des orthographes et leur acquisition*, pp 101-123. Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pacton, S., Fayol, M., Lonjarret, D. & Dieudonné, D. (1999). Apprentissage implicite et orthographe : Le cas de la morphologie. *Rééducation orthophonique*, 200, 91-100.
- Pothier, B. (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe, diagnostic et propositions pédagogiques*. Retz.
- Primeau, G. (1977). Les habiletés en orthographe. *Québec français*, 28, 37-40.
- Rey, A., Pacton, S. & Perruchet, P. (2005). L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe, *Rééducation orthophonique*, 222.
- Seron, X. (1993). *La neuropsychologie*. Paris : PUF.
-

Totereau, C., Thevenin, M.G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti. *Des orthographes et leur acquisition*, pp 147-165. Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.

Zesiger, P. (1995). *Ecrire : Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.

Zesiger, P. & De Partz, M.P. (1997). Neuropsychologie cognitive de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti. *Des orthographes et leur acquisition*, pp 57-76. Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.

Zesiger, P. (2003). Orthographe et écriture. In J.A. Rondal X. Seron. *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Mardaga.

ANNEXES

ANNEXE I : TEXTE DE LA DICTEE

Au cours du règne de Louis XV, les *silhouettes* des courtisanes, *véritables* modèles à *adopter* et *imposé(e)s* par la favorite *représentaient* le *raffinement soyeux* de l'époque.

Les *labyrinthes* étaient fort à la mode dans les jardins royaux. Les *courtisans* avaient le devoir *d'en percer* le *mystère* et savaient *qu'en sortir* leur *donnerait* la promesse d'une *ribambelle* de *récompenses*.

Mes déclarations d'impôt, *qu'en ai-je fait* ? J'en *aurai* besoin demain. Il faut que le comptable les *ait*.

Les amours dont tu es le *geôlier* ne doivent pas être *dévoilées*.

Catherine, *ces efforts t'ont épuisée*, il ne faut pas *t'en rajouter*.

Elle ne *sait* toujours pas *quelle* voiture acheter.

Cet acte est indigne, il mérite *vengeance*.

Cette piste est dangereuse, *n'y allez pas*.

Les *orgueilleux* sont *fatigants* ; ils parlent *d'eux* toute la journée. *On n'en peut plus*.

ANNEXE II : CATEGORIES SOCIO PROFESSIONNELLES

(SOURCE : INSEE)

1. Agriculteurs exploitants

Un agriculteur travaille la terre. Les CSP distinguent les chefs d'exploitation, classés dans cette catégorie "Agriculteurs exploitants" et les salariés agricoles classés dans les ouvriers.

2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise

Cette catégorie regroupe les indépendants non agricoles à l'exception des professions libérales. Elle inclut donc :

- les artisans : chefs d'entreprise produisant des biens avec moins de 10 salariés.
- les commerçants : chefs d'entreprise dont l'activité principale est la vente, et dont le nombre de salariés est inférieur à 10.
- les "chefs d'entreprise" de 10 salariés et plus, quelle que soit leur activité (non agricole).

3. Cadres et professions intellectuelles supérieures

Ce sont des salariés auxquels les conventions collectives reconnaissent une fonction d'encadrement, de direction d'autres personnes (d'où des avantages salariaux mais aussi des obligations horaires plus importantes que les autres salariés). A cette CSP s'ajoutent les professions intellectuelles supérieures : les professions libérales, les professeurs, les professions scientifiques, les professions de l'information, des arts et du spectacle, en tant que salariés ou indépendants.

4. Professions intermédiaires

Elles sont entre les cadres et le personnel d'exécution. La frontière ouvrier qualifié/technicien n'est pas toujours claire : les techniciens sont classés dans les professions intermédiaires alors que les ouvriers qualifiés appartiennent à la catégorie « ouvriers ».

5. Employés

Il s'agit du personnel d'exécution "non manuel", travaillant dans un bureau ou un commerce (quelle que soit l'activité de l'entreprise agricole, industrielle ou de services).

6. Ouvriers

L'ouvrier est considéré comme un salarié d'exécution. Il peut travailler dans l'industrie mais aussi dans l'artisanat ou dans l'agriculture. Il produit ou transforme souvent un bien matériel.

7. Retraités**8. Autres personnes sans activité professionnelle**

ANNEXE III : MOYENNES ET ECART TYPES

VARIABLES	Sous classes	Nb	moy usage	d.s. usage	moy gram	d.s. gram	moy syn	d.s. syn
Classe	2ndes	395	7.60	2.13	6.36	2.55	10.03	1.73
	Premières	382	8.66	1.92	7.67	2.27	10.90	1.14
	Terminales	245	9.10	1.76	8.45	2.15	11.13	1.06
Sexe	Filles	630	8.52	1.99	7.55	2.54	10.74	1.37
	Garçons	392	8.08	2.14	7.02	2.39	10.43	1.58
Suivi orthophonique	SS suivi	945	8.44	2.02	7.45	2.48	10.66	1.43
	AC suivi	77	7.22	2.26	6.18	2.47	10.12	1.78
Présence de l'indice	SS indice	885	8.27	2.05	7.18	2.48	10.55	1.50
	AC indice	137	8.88	2.06	8.44	2.33	11.04	1.14
Age	[165 ; 176]	10	8.70	1.95	8.40	1.51	10.80	0.63
	[177 ; 188]	224	8.07	2.13	6.95	2.51	10.27	1.66
	[189 ; 200]	382	7.99	2.10	6.89	2.52	10.46	1.51
	[201 ; 212]	281	8.77	1.99	8.06	2.33	10.93	1.28
	[213 ; 224]	106	8.94	1.67	7.92	2.32	11.06	1.08
	[225 ; 236]	17	8.88	1.65	7.12	2.23	10.94	0.90
	[236 ; 247]	2	10.50	0.71	7	5.66	10	2.83
CSP du parent ayant fait le plus d'études	CSP1	28	8.11	2.44	7.07	3.14	10.71	1.82
	CSP2	95	8.02	1.95	7.26	2.71	10.44	1.60
	CSP3	386	8.53	2.05	7.70	2.43	10.80	1.32
	CSP4	98	8.68	2.04	6.83	2.52	10.44	1.56
	CSP5	295	8.17	2.15	7.33	2.47	10.70	1.40
	CSP6	86	8.22	1.81	6.85	2.29	10	1.67
	CSP7	1	8	XXX	9	XXX	10	XXX
	CSP8	33	8.48	1.89	6.70	2.31	10.36	1.56
Section	Sans	395	7.60	2.13	6.36	2.55	10.03	1.73
	L	188	9.34	1.54	8.45	2.27	11.27	0.85
	S	292	8.54	1.96	7.90	2.23	10.93	1.17
	SES	147	8.72	1.94	7.52	2.18	10.77	1.24

Légende :

Nb : nombre d'individus composant l'échantillon.

moy usage : moyenne en orthographe d'usage, sur 12 points.

d.s. usage : écart type en orthographe d'usage.

moy gram: moyenne en orthographe grammaticale, sur 12 points.

d.s. gram : écart type en orthographe grammaticale.

moy syn: moyenne en orthographe syntagmatique, sur 12 points.

d.s. syn : écart type en orthographe syntagmatique.

d.s.= déviation standard ou écart type

ANNEXE IV : EXEMPLE DE COPIE

CLASSE : Seconde Première Terminale

SECTION (pour les élèves de première et de terminale) : L S SES

SEXE : Féminin Masculin

DATE DE NAISSANCE : 12/12/1991

PROFESSION DU PERE : ...Medecin.....

PROFESSION DE LA MERE : ...mère au foyer.....

Avez-vous été suivi par un (une) orthophoniste pour un trouble du langage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...) pendant plus de 30 séances ? Oui Non

Au cours du règne de Louis XV, les silhouettes des cartisanes véritables modèles à adopter et imposées par la faveurite représentaient le refinement sageux de l'époque.

Les labyrinthes étaient forts à la mode dans les jardins royaux. Les courtisanes avaient le dessein d'en percer le mystère et savaient qu' en sortir leur donnerait la promesse d'une ribambelle de récompense.

Les déclarations d'impôts, qu'on ai je fais? j'en aurais besoin demain. Il faut que le comptable les ait.

Les amours dont tu es le geôlier ne doivent pas être dévoilées.

Catherine, ces efforts t'ont épuisés, il ne faut pas t'en rajouter.

Elle ne sait toujours pas quelle voiture acheter

Cette acte est indigne, il mérite vengeance.

Cette piste est dangereuse, n'y allez pas.

Les orgueilleux sont fatigants : ils parlent d'aux toute la journée. On n'en peut plus.

Dépouillement de la copie

Détermination de la CSP

Profession du père : médecin CSP 3

Profession de la mère : au foyer CSP 8

Nous retenons donc la Catégorie Socio Professionnelle 3.

Détermination de l'âge

Date de naissance : 12/12/1991 soit 168 mois au moment de la passation.

Dépouillement de la copie

Détermination de la CSP

Profession du père : médecin CSP 3

Profession de la mère : au foyer CSP 8

Nous retenons donc la Catégorie Socio Professionnelle 3.

Détermination de l'âge

Date de naissance : 12/12/1991 soit 168 mois au moment de la passation.

Orthographe lexicale

<i>Orthographe d'usage</i>	<i>score</i>	<i>erreurs</i>
<i>Silhouettes</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Raffinement</i>	<i>0</i>	<i>rafinement</i>
<i>Soyeux</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Labyrinthes</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Courtisans</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Mystère</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Ribambelle</i>	<i>0</i>	<i>ribanbelle</i>
<i>Récompenses</i>	<i>0</i>	<i>récompences</i>
<i>Geôlier</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Vengeance</i>	<i>0</i>	<i>vengence</i>
<i>Orgueilleux</i>	<i>0</i>	<i>orgueilleux</i>
<i>Fatigants</i>	<i>0</i>	<i>fatiguants</i>
<i>TOTAL</i>	<i>6</i>	<i>--</i>

Orthographe grammaticale

<i>Orthographe grammaticale</i>	<i>score</i>	<i>erreurs</i>
<i>Véritables</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Adopter</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Imposé(e)s</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Représentaient</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Donnerait</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Fait</i>	<i>0</i>	<i>fais</i>
<i>Aurai</i>	<i>0</i>	<i>aurais</i>
<i>Ait</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Dévoilées</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Épuisée</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Allez</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Fatigant</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
TOTAL	10	--

Orthographe syntagmatique

<i>Orthographe syntagmatique</i>	<i>score</i>	<i>erreurs</i>
<i>D'en</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Qu'en</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Qu'en ai-je</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Ces</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>T'ont</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>T'en</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Sait</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Quelle</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>Cet</i>	<i>0</i>	<i>cette</i>
<i>N'y</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>D'eux</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
<i>On n'en</i>	<i>1</i>	<i>--</i>
TOTAL	11	--

Indice : 1pt

ANNEXE V : ETUDE DE CAS

Corpus de la dictée

Au cours du règne de Louis XV les **silhouettes** des coutissanes **véritable** modèle a **adopté** et **imposé** par la favorite **repaisante soyeux** de l'époque.

Les **labirynthe** était fort à la mode dans les jardins royau. Les **courtisans** avaient le devoir **dans percé** le **mistère** et savaient **qu'en** sortir lors **donneraient** une **ribanbelle** de **récompense**.

Mes déclaration d'impôt **qu'en ai-je fait** ? J'en **aurait** besoin demain. Il faut que le comptable les **est**.

Les amours dont tu es le **jolier** ne doivent pas être **dévoiler**.

Catherine **ces** efforts **ton épuisé** il ne faut pas **t'en rajouté**.

Elle ne **sait** toujours pas **quelle** voiture acheter.

Cette acte est indigne il mérite **vengeance**.

Cette piste est dangereuse **n'y allé** pas.

Les **orgeilleux** sont **fatigant**, ils parlent **d'eux** toute la journée. **On n'en** peut plus.

Cotation de la dictée

Dans les tableaux suivants figurent les scores obtenus par Amandine pour chaque orthographe, les erreurs qu'elle a réalisées ainsi que le pourcentage de copies dans lesquelles les élèves de seconde ont réalisé la même erreur.

ORTHOGRAPHE D'USAGE	SCORE	ERREURS	% 2^{NDE}
SILHOUETTES	0	SILHOUTTES	4.10
RAFFINEMENT	0	?	
SOYEUX	1	--	
LABYRINTHES	0	LABIRYNTHE	20.33
COURTISANS	1	--	
MYSTERE	0	MISTERE	81.40
RIBAMBELLE	0	RIBANBELLE	58.91
RECOMPENSES	1	--	
GEOLIER	0	JOLIER	31.87
VENGEANCE	0	VANGENCE	14.85
ORGUEILLEUX	0	ORGEILLEUX	3.64
FATIGANTS	0	FATIGUANT	99.23
TOTAL	3	--	

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	SCORE	ERREURS	% 2^{NDE}
VERITABLES	0	VERITABLE	99.42
ADOPTER	0	ADOPTTE	70.45
IMPOSE(E)S	0	IMPOSSE	62.45

REPRESENTAIENT	0	REPAISANTE	
DONNERAIT	0	DONNERAIENT	75.42
FAIT	1	--	
AURAI	0	AURAIT	12.68
AIT	0	EST	2.82
DEVOILEES	0	DEVOILER	28.36
EPUISEE	0	EPUISE	50.95
ALLEZ	0	ALLE	19.91
FATIGANT	0	FATIGUANT	100
TOTAL	1	--	

ORTHOGRAPHE SYNTAGMATIQUE	SCORE	ERREURS	% 2^{NDE}
D'EN	0	DANS	100
QU'EN	1	--	
QU'EN AI-JE	1	--	
CES	1	--	
T'ONT	0	TON	37.38
T'EN	1	--	
SAIT	1	--	
QUELLE	1	--	
CET	0	CETTE	100
N'Y	1	--	
D'EUX	1	--	

ON N'EN	1	--	
TOTAL	9	--	

EPREUVES COMPLEMENTAIRES

- Lobrot : ortho 4

Elles jouent souvent à la poupée. 1 point

Ces bêtes sont très méchante. 1 point

Elle a vu la fleur que préfère les parents. 0 point

Tu l'as cassé. 0 point

Quand feras-tu ? 0 point

Il est tous prés. 0 point

Elle ira sur la plage où elle fera des chateau de sables. 1 point

Sa maman lui dit un non catégorite. 1 point

Ces bien ca place. 0 point

Elle en veut pour chacun d'eux. 1 point

Score : 5/10 soit le 4^{ème} quartile des 14 ans.

- Lobrot : ortho 2

Score : 29/30 (erreur : « beigner » pour « beignet »)

96,7% soit le 1^{er} quartile des 14 ans.

ANNEXE VI : DETAIL DES ERREURS

SECONDE
ORTHOGRAPHE LEXICALE**Silhouettes**

Silouettes	30,41
Silouhettes	29,82
Sillouettes	8,19
Silhouètes	7,02
Silouhètes	7,02
Silhouettes	4,10
Silouhaites	2,92
Sihlouettes	1,75
Silhouaites	1,17
Cilouhettes	0,58
Cylouètes	0,58
Shilouettes	0,58
Silhouettes	0,58
Sillhouètes	0,58
Sillhouettes	0,58
Sillouètes	0,58
Silloutes	0,58
Silouètes	0,58
Sylhouettes	0,58
Sylouettes	0,58
Sylouhaites	0,58

Raffinement

Rafinement	88,96
Raffinement	6,49
Raffinement	1,95
Raffiniement	0,65
Rafiment	0,65
Rafinement	0,65
Rafinment	0,65

Soyeux

Soyeu	41,67
Soilleux	16,67
Soiyeux	10
Soigneux	8,33
Soieux	6,67
Soigneu	3,33
Soielleux	1,67
Soieu	1,67
Soilleu	1,67
Soineu	1,67
Souyeux	1,67
Sougne	1,67
Souieux	1,67
Soyeus	1,67

Labyrinthes

labyrintes	36,81
labiryntes	20,33
labiryntes	14,29
labirintes	6,04
labyrhintes	5,49
labyryntes	2,75
labirinthes	2,20
lymbirintes	2,20
labhyrintes	1,10
labyryntes	1,10
labiraintes	0,55
labirhintes	0,55
labirhyntes	0,55
labiryntes	0,55
labityntes	0,55
labyrimthes	0,55
labyrinthes	0,55
lambirintes	0,55
limbirhintes	0,55
limbirintes	0,55
linbyrintes	0,55
lymberithes	0,55
lymbiraintes	0,55
lynbyrinhtes	0,55

Courtisans

courtisans	100
------------	-----

Mystère

mistère	81,40
myster	6,98
mystère	6,98
mister	2,33
mystaire	2,33

Ribambelle

ribanbelle	58,91
ribembelle	15,35
ribenbelle	11,88
ribanbèle	3,47
ribambèle	2,97
ribenbèle	1,49
ribembèle	0,99
rimbanbelle	0,99
ribambel	0,50
ribembaile	0,50
ribembel	0,50
ribendelle	0,50
ribonbelle	0,50
ribondème	0,50
rimbenbelle	0,50
rybambelle	0,50

Récompenses

récompences	62,79
récompances	16,28
récompanses	11,63
récompensses	4,65
réconpases	2,33
récompenses	2,33

Geôlier

jolier	31,87
jollier	21,98
jolié	10,62
joallier	4,39
geollier	3,66
jaulier	2,56
joalier	2,20
joelier	2,20
jollié	1,83
jolliet	1,83
geolié	1,47
golier	1,47
joellier	1,47
joillier	1,47
joliet	1,47
joaillier	1,10
geoliet	0,73
joelié	0,73
joiallier	0,73
geolé	0,37
geolier	0,37
gollier	0,37
jaollier	0,37
jaulliaient	0,37
jaullier	0,37
jeolier	0,37
jiollier	0,37
joiller	0,37
joler	0,37
jolivier	0,37
joller	0,37
jolliais	0,37
jolliait	0,37
joulier	0,37
joyé	0,37
joylier	0,37

Vengeance

vengence	34,66
vengance	30,70
vangeance	16,83
vangence	14,85
vangance	0,99
vegance	0,99

Orgueilleux

orgueilleux	40
orgeuilleux	34,55
orgueilleux	4,24
orgeilleux	3,64
orgueilleux	3,03
orgueilleux	2,42
orgeuyeux	1,82
orgeuieux	1,21
orgueilles	1,21
orgueilleux	1,21
orgueux	1,21
orgueuyeux	1,21

horgueilleux	0,61
orgelleux	0,61
orgeullieux	0,61
orgueilleurs	0,61
orgueilleux	0,61
orguieux	0,61
orguilleux	0,61

Fatigants

fatiguants	99,23
fatigeants	0,39
fatigens	0,39

PREMIER
ORTHOGRAPHE LEXICALE

Silhouettes

silouettes	31,58
silouettes	30,70
sillouettes	7,89
silhouètes	5,26
silhouttes	5,26
silouhètes	4,39
silhouettes	3,51
shilouettes	1,75
sillouettes	1,75
silouhaites	1,75
syloettes	1,75
sihouettes	0,88
sillouhaites	0,88
silouètes	0,88
siluetes	0,88
syllouettes	0,88

Raffinement

rafinement	86,17
raffinement	7,45
raffinement	5,32
ravisement	1,06

Soyeux

soyeu	39,02
soigneux	12,20
soilleux	12,20
soieux	9,76
soiyeux	9,76
soiyeu	4,88
saillieu	2,44
soyieux	2,44
soyilleux	2,44
soyneux	2,44
soualleux	2,44

Courtisans

courtisans	100
------------	-----

Labyrinthes

labyrintes	33,98
labiryntes	19,42
labyrhintes	9,71
labiryntes	7,77
labirinthes	5,83
labirintes	4,85
labyryntes	2,91
labirhyntes	1,94
labyrentes	1,94
labyryntes	1,94
labhirintes	0,97
labhiryntes	0,97
labhyrintes	0,97
labireintes	0,97
labiryntes	0,97
labyrenthes	0,97
labyrinhtes	0,97
labyrints	0,97
labyrrintes	0,97
lanbyrinthes	0,97

Mystère

mistère	70,83
mystère	12,50
mistaire	4,17
mister	4,17
mystaire	4,17
mystèr	4,17

Ribambelle

ribanbelle	51,63
ribembelle	18,95
ribenbelle	18,30
ribambèle	3,27
ribembaile	1,96
ribanbele	1,31
ribenbèle	1,31
ribambel	0,65
ribanbel	0,65
ribambelle	0,65
ribanbelle	0,65
ribenbelle	0,65

Récompenses

récompanses	72,41
récompances	13,79
recompanse	10,34
récompens	3,45

Geôlier

jolier	19,91
jollier	18,18
geollier	9,52
joallier	7,79
joalier	7,36
jolié	6,49
jaulier	4,76
joaillier	2,60
jaullier	2,16
jeolier	1,73
joelier	1,73
joillier	1,73
jollié	1,73
joellier	1,30
joliet	1,30
jolliet	1,30
geolié	0,87
goalier	0,87
golié	0,87
golier	0,87
jolier	0,87
geolier	0,43
geoilier	0,43
geolliet	0,43
jauliet	0,43
jaulliet	0,43

jeolié	0,43
jeollier	0,43
joalié	0,43
joallié	0,43
joilliet	0,43
jouallier	0,43
joullier	0,43
joyallier	0,43
joyllier	0,43

Vengeance

vengance	44,71
vengence	28,24
vangence	15,29
vangeance	10,59
veangence	1,18

Orgueilleux

orgueilleux	48,60
orgeuilleux	42,99
orgueilleux	2,80
orgeilleux	1,87
orgeueilleux	0,93
orgueils	0,93
orgueullieux	0,93
orguilleux	0,93

Fatigants

fatiguants	99,56
fatigeants	0,44

TERMINALE
ORTHOGRAPHE LEXICALE

Silhouettes

silouettes	39,24
silouettes	27,85
silhouètes	12,66
silouhetes	6,33
silhouttes	2,53
sillouettes	2,53
sylouhettes	2,53
silhouaites	1,27
silhouettes	1,27
silhoutes	1,27
silouetes	1,27
silouhaites	1,27

Raffinement

raffinement	100
-------------	-----

Soyeux

soilleux	33,33
soyeu	33,33
soieux	8,33
soigneux	8,33
soilleu	8,33
soiyeux	8,33

Courtisans

courtisans	100
------------	-----

Ribambelle

ribanbelle	51,90
ribembelle	21,52
ribenbelle	12,66
ribambèle	3,80
ribambel	2,53
ribenbel	2,53
ribambelle	1,27
ribembèle	1,27
ribenbèle	1,27
rimbambelle	1,27

Récompenses

récompences	77,78
récompances	11,11
récompensses	11,11

Mystère

mistère	100
---------	-----

Labyrinthes

labiryntes	40,74
labyrintes	27,78
labyrhintes	5,56
labirintes	3,70
labirinthes	3,70
labiryntes	3,70
labyryntes	3,70
labyrynthes	3,70
labirhyntes	1,85
labiryenthes	1,85
labrynthes	1,85
lymbirinthes	1,85

Mystère

mistère	100
---------	-----

Geôlier

jolier	18,75
geollier	16,67
jollier	15,28
joallier	8,33
jaulier	6,25
joaillier	6,25
joelier	5,56
joalier	3,47
jolié	2,78
joliet	2,78
joellier	2,08
goalier	1,39
geollier	0,69
geoilier	0,69
geoliet	0,69
gollier	0,69
jaualiers	0,69
jaulié	0,69
jaullier	0,69
jeollier	0,69
joailler	0,69
joalié	0,69
joiellier	0,69

joillier	0,69
jollié	0,69
jolliet	0,69
jonlier	0,69

Vengeance

vengence	45,45
vengance	31,82
vangence	18,18
vangeance	4,55

Orgueilleux

orgeuilleux	44,68
orgueilleux	36,17
orgeulleux	8,51
orgueulleux	6,38
orgeilleux	2,13
orgueuyeux	2,13

Fatigants

fatiguants	100
------------	-----

SECONDE
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Véritables

véritable	99,42
véritablement	0,58

Adopter

adopté	70,45
adoptées	13,64
adoptés	11,36
adoptée	4,55

Imposés

imposé	62,45
imposer	28,98
imposée	8,16
imposait	0,41

Représentaient

représentaient	54,95
représenté	24,75
représenter	7,92
représentée	3,96
représentés	3,96
représentées	2,97
représentai	0,50
représentais	0,50
représentez	0,50

Donnerait

donneraient	75,42
donnerai	15,42
donnerais	2,92
donneré	2,92
donnerer	0,83
donnerés	0,83
donneraient	0,83
d'honorer	0,42
donnera	0,42

Fait

fais	96,77
faits	1,94
fai	0,65
faient	0,65

Aurai

aurais	83,41
aurait	12,68
auraient	2,44
aurai	0,49
auré	0,49
auréye	0,49

Ait

aient	47,18
ai	24,30
ais	11,62
aies	11,27
est	2,82
aie	2,11
aits	0,70

Dévoilées

dévoilé	70,15
dévoiler	28,36
dévoilaient	1,49

Épuisée

épuisé	50,95
épuisés	40,82
épuiser	3,80
épuisées	3,16
épuisait	0,95
épuisaient	0,32

Allez

allait	38,43
aller	28,24
allé	19,91
allaient	9,26
allés	1,85

allais	1,39
allai	0,46
allée	0,46

Fatigants

fatigant	100
----------	-----

PREMIERE
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Véritables

véritable	100
-----------	-----

Adopter

adopté	57,14
adoptées	21,43
adoptés	21,43

Imposés

imposé	51,48
imposer	36,09
imposée	11,24
imposait	1,18

Représentaient

représentait	48,76
représentées	18,18
représenté	13,22
représentée	5,79
représentés	5,79
représenter	4,96
représentais	1,65
représenté	0,83
représenta	0,83

Donnerait

donneraient	77,60
donnerai	18,58
donnerais	1,64
donneraie	0,55
donnerais	0,55
donneré	0,55
donnerer	0,55

Fait

fais	99,29
faits	0,71

Aurai

aurais	90,11
aurait	8,24
auraient	1,65

Ait

aient	55,36
ai	24,55
aies	8,48
ais	6,25
aie	4,02
ait	0,45
aits	0,45
est	0,45

Dévoilées

dévoilé	63,33
dévoiler	33,33
dévoilers	3,33

Épuisée

épuisé	53,09
épuisés	43,97
épuisées	1,30
épuiser	1,30
épuisait	0,33

Allez

allait	40,35
aller	35,09
allé	10,53
allaient	8,77
allai	1,75
allay	0,88
allée	0,88
allés	0,88
allés	0,88

Fatigants

fatigant	100
----------	-----

TERMINALE
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Véritables

véritable	98,18
véritablement	1,82

Adopter

adopté	63,64
adoptés	18,18
adoptée	9,09
adoptées	9,09

Imposés

imposé	67,05
imposer	23,86
imposée	7,95
imposaient	1,14

Représentaient

représentait	60,34
représenté	18,97
représentées	12,07
représenter	3,45
représentés	3,45
représentée	1,72

Donnerait

donneraient	90,11
donnerai	7,69
donnerais	1,10
donnerée	1,10

Fait

fais	98,55
faits	1,45

Aurai

aurais	98,97
aurait	1,03

Ait

aient	55,45
ai	24,55
aies	10,00
aie	7,27
ais	1,82
aits	0,91

Dévoilées

dévoilé	72,73
dévoiler	27,27

Épuisée

épuisé	60,80
épuisés	36,93
épuisées	1,14
épuisait	0,57
épuiser	0,57

Allez

allait	35,21
aller	33,80
allé	21,13
allaient	4,23
allée	2,82
allais	1,41
allés	1,41

Fatigants

fatigant	100
----------	-----

SECONDE
ORTHOGRAPHE SYNTAGMATIQUE

D'en

dans	100
------	-----

Qu'en

quand	94,20
quant	2,90
d'en	1,45
en	1,45

Qu'en ai

quand	76
quand n'	8
qu'en n'ai	6
quant	4
quand l'	2
quand né je	2
quant n'	2

Ces

ses	81,25
c'est	14,06
s'est	4,69

T'ont

t'on	61,68
ton	37,38
dont	0,47
tant	0,47

T'en

tant	75
d'en	12,5
ten	12,5

Sait

s'est	66,67
c'est	11,11
s'ai	11,11
ses	11,11

Quelle

qu'elle	100
---------	-----

Cet

cette	100
-------	-----

N'y

ni	100
----	-----

D'eux

de	100
----	-----

On n'en

on en	98,23
ont en	1,77

PREMIERE
ORTHOGRAPHE SYNTAGMATIQUE

D'en

dans	100
------	-----

Qu'en

quand	96
quant	4

Qu'en ai

quand	76,92
quand n'ai	15,38
quand l'ai-je fait	3,85
quant	3,85

Ces

ses	86,67
c'est	13,33

T'ont

t'on	80,18
ton	19,82

T'en

tant	100
------	-----

Quelle

qu'elle	100
---------	-----

N'y

ni	100
----	-----

D'eux

de	81,82
deux	18,18

On n'en

on en	98,75
ont en	1,25

TERMINALE
ORTHOGRAPHE
SYNTAGMATIQUE

D'en

dans	100
------	-----

Qu'en

quand	100
-------	-----

Qu'en ai

quand	85,71
quand l'	14,29

Ces

ses	85
c'est	15

T'ont

t'on	72,55
ton	27,45

T'en

tant	100
------	-----

Sait

c'est	100
-------	-----

Quelle

qu'elle	100
---------	-----

TABLE DES MATIERES

Organigrammes	2
1- Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1. Fédération Santé :	2
1.2. Fédération Sciences :	2
Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	9
PARTIE THEORIQUE.....	10
LES ORTHOGRAPHES.....	11
1 - Définition.....	11
2 - Historique	11
3 - Types d'orthographe	11
4 - L'orthographe française.....	12
4.1. Difficultés de l'orthographe française.....	12
4.2. Le « plurisystème » du français	13
L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE	13
1 - Orthographe des mots isolés	14
1.1. Le modèle à étapes de Frith	14
1.2. Constitution du lexique orthographique.....	15
2 - Orthographe des mots en contexte	15
2.1. De la nécessité d'une réflexion métalinguistique	15
2.2. Acquisition de l'orthographe des mots en contexte	15
L'EXPERTISE ORTHOGRAPHIQUE	17
1 - Description du modèle à double voie	17
2 - Définition de l'expert en orthographe	17
3 - Evolution de l'orthographe de l'expert	18
L'EVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE.....	18
1 - Choix des items.....	18
2 - La dictée permet elle d'évaluer l'orthographe ?	18
TYPOLOGIE DES ERREURS.....	19

1 - Qu'est ce qu'une erreur ?	19
2 - Typologie des erreurs	19
2.1. Typologie classique	19
2.2. Typologie de Catach	19
2.3. Erreurs portant sur les accents	20
3 - L'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe	20
3.1. Orthographe phonétique	20
3.2. Orthographe lexicale	21
3.3. Orthographe grammaticale.....	21
3.4. Orthographe syntagmatique	21
4 - L'erreur experte	22
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	23
Problématique	24
Hypothèses générales	24
1 - Etude de l'effet classe :	24
2 - Etude de l'effet section	24
3 - Etude de l'effet sexe	25
4 - Etude de l'effet du suivi orthophonique	25
5 - Etude de l'effet de la catégorie socio professionnelle des parents	25
EXPERIMENTATION	26
La Population.....	27
Matériel	27
1 - Orthographe d'usage	28
1.1. Fréquence des items	28
1.2. Classe grammaticale	29
1.3. Régularité orthographique.....	29
2 - Orthographe grammaticale	30
3 - Orthographe syntagmatique	31
Procédure	31
1 - Recueil des données	31
2 - Traitement des données	32
PRESENTATION DES RESULTATS.....	33
Analyse statistique	34

1 - Etude de l'effet classe	34
1.1. Orthographe d'usage	34
1.2. Orthographe grammaticale.....	35
1.3. Orthographe syntagmatique	35
2 - Etude de l'effet section	36
2.1. En première	36
2.2. En terminale.....	37
3 - Etude de l'effet sexe	39
3.1. En seconde	39
3.2. En première	40
3.3. En terminale.....	42
3.4. Seconde	43
3.5. Première.....	44
3.6. Terminale	44
Analyse qualitative	45
1 - Répartition des erreurs par classe	45
1.1. Orthographe d'usage	45
1.2. Orthographe grammaticale.....	45
1.3. Orthographe syntagmatique	46
2 - Répartition des orthographes les plus échouées par classe	46
3 - Analyse de chaque item	46
DISCUSSION DES RESULTATS	48
Résultats de l'analyse statistique	49
1 - Evolution de l'orthographe au lycée	49
2 - Influence de la section	50
3 - Etude de l'effet lié au sexe	51
4 - Rôle du milieu socio-professionnel d'origine	51
5 - Influence de l'âge	51
6 - Présence de l'indice de culture générale	52
7 - Suivi orthophonique	52
8 - Corrélation entre les trois types d'orthographe	52
Apports de l'analyse qualitative	53
1 - En orthographe d'usage	53
2 - En orthographe grammaticale	54
3 - En orthographe syntagmatique	54

4 - Comparaison terminale générale/technologique	55
5 - Comparaison troisièmes / secondes	55
Etude de cas	56
Critiques de notre travail.....	57
1 - Qualité de notre échantillon.....	57
2 - Qualité de notre matériel	58
3 - Passation	59
Apports de notre travail pour l'orthophonie	59
À poursuivre... ..	60
Conclusion	61
Bibliographie	62
ANNEXES	67
Annexe I : TEXTE DE LA DICTEE	68
Annexe II : CATEGORIES SOCIO PROFESSIONNELLES (source : INSEE)	69
Annexe III : MOYENNES ET ECART TYPES.....	71
Annexe IV : EXEMPLE DE COPIE	73
Annexe V : ETUDE DE CAS	78
Annexe VI : détail des erreurs.....	82
Table des Matières	96

Nadia GARELLI

ESSAI DE MISE EN EVIDENCE D'UN NIVEAU D'EXPERTISE EN ORTHOGRAPHE LEXICALE : Grammaticale et syntagmatique chez des élèves de lycée en filière générale

100 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2006

RESUME

De nombreux auteurs ont étudié l'orthographe, son acquisition, son évolution, ainsi que les mécanismes utilisés par le scripteur expert. Certaines de ces études ont abouti à la création d'outils permettant le dépistage de troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte. Néanmoins, peu de recherches portent sur l'orthographe des lycéens, alors que l'on observe, en orthophonie, de plus en plus de demandes de bilan au-delà du collège. Il existe par ailleurs de nombreux préjugés quant au niveau d'orthographe des lycéens, sans qu'aucune théorie ne vienne les étayer.

Notre expérimentation a donc pour but d'étudier les orthographe lexicale, grammaticale et syntagmatique au lycée. Nous avons, pour cela, créé une dictée et avons recueilli 1022 corpus de lycéens. L'analyse de ces données nous a permis de rendre compte de l'évolution de l'orthographe au lycée.

MOTS-CLES

Orthographe, Evolution, Lycée général, Expertise, Evaluation.

MEMBRES DU JURY

Agnès WITKO

Véronique GENTY-BLONDET

Florence BALDY-MOULINIER

MAITRE DU MEMOIRE

Florence BRAU

DATE DE SOUTENANCE

Jeudi 6 juillet 2006
