

Université de Nantes

Unité de formation et de recherche « médecine et techniques médicales »

Année universitaire 2008/2009

Mémoire
pour l'obtention du
certificat de capacité d'orthophonie

Présenté par
Coralie Lecharpentier
Née le 25/05/1986

Comment évaluer l'orthographe ? Etude de l'influence de la nature de la tâche sur les résultats en orthographe d'enfants d'âge scolaire.

Président du jury : Monsieur Olivier Crouzet

Directeur du mémoire : Monsieur Jean Baumard

Membre du jury : Madame Karine Soubaigné

Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

Sommaire

Introduction.....	8
-------------------	---

Partie théorique :

Le système orthographique du français.....	10
A] <u>Différence entre écriture et orthographe</u>	10
B] <u>L'écriture : entre principes sémiographique et phonographique</u>	11
C] <u>Description du système orthographique du français d'après Nina Catach</u>	13

L'acquisition de l'orthographe.....	17
A] <u>Lire et orthographier : deux activités différentes</u> :.....	17
B] <u>Modèles d'acquisition de l'orthographe en stades</u> :.....	18
C] <u>Critique des modèles en stades</u>	19
D] <u>Phase pré-alphabétique</u>	19
E] <u>La phase alphabétique et la médiation phonologique</u>	21
F] <u>Le développement de l'orthographe lexicale</u>	22
G] <u>Développement de l'orthographe grammaticale</u>	23

Orthographier.....	27
A] <u>Les deux voies</u>	27
B] <u>Lexique mental et lexique orthographique</u>	27
C] <u>Conversion phonèmes/graphèmes</u>	28
D] <u>Utilisation de la morphologie</u>	29
E] <u>La stratégie d'analogie</u>	29
F] <u>Les accords</u>	29
G] <u>L'erreur</u>	31
H] <u>Le cas particulier de la dictée</u>	31

Dimension psychologique de l'orthographe.....	34
A] <u>Ecriture, séparation, et absence</u>	34

B] <u>L'acte d'écrire</u>	35
C] <u>Loi et orthographe</u>	35
D] <u>Portée émotionnelle des mots</u>	36
Dimension sociale de l'orthographe.....	37
A] <u>La fonction première de l'orthographe : la communication</u>	37
B] <u>L'orthographe : un objet social</u>	37
C] <u>L'orthographe : un objet institutionnel</u>	38
D] <u>De l'erreur à la faute d'orthographe</u>	41
E] <u>Niveau d'orthographe et caractéristiques socioculturelles</u>	41
F] <u>Conclusion</u>	42
Evaluation de l'orthographe :.....	43
A] <u>La dictée, un exercice scolaire</u>	43
B] <u>Les barèmes</u>	44
C] <u>Dictée et texte libre</u>	44
D] <u>L'évaluation en orthophonie</u>	45
Typologie des erreurs.....	47
A] <u>Erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale</u>	47
B] <u>Typologie de Nina Catach</u>	47
<u>Partie pratique :</u>	
Hypothèse de travail.....	49
Elaboration de l'épreuve de dictée :.....	52
A] <u>Orthographe lexicale</u>	52
B] <u>Niveau phonologique</u>	56
C] <u>Orthographe grammaticale</u>	57
Elaboration de l'épreuve de récit d'après images :.....	60
A] <u>Description de l'épreuve</u>	60
B] <u>Description des images de l'histoire</u>	60

<u>C] Vocabulaire et structures attendus</u>	60
Description de la population cible	62
<u>A] Choix du niveau scolaire</u>	62
<u>B] Détails de la population</u>	62
Conditions de passation des épreuves	64
<u>A] La passation</u>	64
<u>B] Consignes données</u>	65
Le pré-test	67
<u>A] population du pré-test</u>	67
<u>B] Interprétation de l’histoire en images</u>	67
<u>C] Recoupement entre les deux épreuves</u>	67
<u>D] Résultats statistiques</u>	69
<u>E] Conclusion</u>	70
Test statistique utilisé	71
<u>A] Conditions d’application</u>	71
<u>B] Utilisation du test</u>	71
Analyses des résultats concernant l’orthographe lexicale	73
1) Remarques générales sur l’orthographe lexicale :.....	73
<u>A] Remarques sur l’épreuve de dictée seule</u>	73
<u>B] Remarques sur l’épreuve de récit seule</u>	74
<u>C] Comparaison entre l’orthographe lexicale du récit et de la dictée</u>	75
2) Etude de l’orthographe lexicale du vocabulaire du récit et de la dictée	76
<u>A] Analyse quantitative</u>	76
<u>B] Analyse qualitative</u>	79
3) Quelques remarques sur l’influence du contexte sur l’orthographe lexicale :.....	83
4) Conclusion	84

Analyses des homophones grammaticaux.....	85
A] <u>Quelques remarques sur les résultats obtenus dans la dictée et hypothèses sur l'influence de l'environnement linguistique</u>	85
B] <u>Comparaison entre dictée et récit</u>	89
C] <u>Conclusion</u>	91
Analyses de l'orthographe grammaticale.....	93
1) Remarques sur les résultats en dictée seule	93
A] <u>Orthographe grammaticale dans le groupe nominal : accord au pluriel du nom</u>	93
B] <u>Orthographe grammaticale dans le groupe nominal : l'adjectif qualificatif</u>	96
C] <u>Orthographe grammaticale dans le groupe verbal</u>	98
2) Comparaison entre les deux épreuves de récit et de dictée	101
A] <u>Orthographe grammaticale dans le groupe nominal : accord au pluriel du nom</u>	101
B] <u>Orthographe grammaticale dans le groupe verbal</u>	103
3) Conclusion	105
Etude de cas.....	107
A] <u>L'accord du nom</u>	107
B] <u>Morphologie verbale</u>	108
C] <u>Orthographe lexicale</u>	110
D] <u>Cas d'un enfant reconnu dyslexique</u>	113
Discussion des résultats.....	116
Conclusion.....	118
Bibliographie.....	120
Annexes.....	123

Introduction

« *Il y a une faute d'orthographe* » remarqua Pierrot.

« *Je ne crois pas* » dit timidement Alice.

« *Lunne prend deux n.* » [...]

Elle demanda : « *pourquoi ?* »

« *Parce qu'il y en a deux* », répondit Pierrot. « *La pleine et la nouvelle.* »

(Raymond Queneau, Contes et propos).

L'orthographe du français est qualifiée d' « opaque » par les linguistes. Ils veulent signifier par ce terme que comme pour le danois ou l'anglais, l'orthographe du français entretient des liens complexes avec la langue orale. Pour l'utilisateur de la langue française, son système orthographique peut paraître obscur au sens propre. Il comporte nombre d'irrégularités et de difficultés qui vont nécessiter plusieurs d'années d'apprentissage pour être maîtrisées. Les formes orthographiques considérées comme seules correctes peuvent apparaître comme irrationnelles, bizarres, injustes ou compliquées, parfois poétiques, ou esthétiques.

L'orthographe du français est plus qu'une convention d'écriture. Elle fait l'objet de représentations positives ou négatives, selon les croyances, les perceptions, les connaissances mais aussi le vécu de chacun. Son apprentissage est dévolu seul à l'école et bien que chacun de nous soit amené à l'utiliser hors des murs des classes et salles de cours, elle devient pour beaucoup synonyme de réussite ou d'échec scolaire.

L'orthophoniste qui reçoit en bilan un patient qui se plaint de difficultés dans le langage écrit, n'a souvent que la dictée de mots ou de textes à sa disposition dans les batteries de tests pour évaluer la maîtrise de l'orthographe. L'école choisit aussi souvent ce moyen pour tester les connaissances de l'élève. Néanmoins, beaucoup d'enseignants signalent des différences dans l'utilisation de l'orthographe de leurs élèves entre la dictée et les productions d'écrits libres.

Ce constat nous a interpellé et a suscité de nombreuses interrogations. De quelle nature sont ces différences ? Touchent-elles de la même manière les différents systèmes de l'orthographe française ? Qu'est-ce que savoir orthographier et comment évaluer ce savoir ? La dictée est-elle un exercice trop artificiel pour rendre compte de la maîtrise de l'orthographe ?

Nous nous proposons dans ce mémoire, de tenter d'apporter des débuts de réponses à ces questions.

Nous allons tout d'abord décrire le système orthographique français et évoquer les étapes de son apprentissage. Nous nous intéresserons aussi à la dimension sociale de l'orthographe française qui est centrale à nos yeux, parce qu'elle explique le fait qu'elle n'est pas une simple convention, mais un objet qui suscite des passions et de grandes attentes et angoisses lors de son apprentissage ou de son évaluation.

Ensuite, nous exposerons notre méthodologie, notre cheminement dans la conception des épreuves et les résultats issus de deux épreuves : une dictée et une mise en récit d'après images, auxquels ont été soumis des élèves de CM1 et CM2, de deux écoles de milieux socioculturels différenciés.

Le système orthographique du français

A) Différence entre écriture et orthographe :

Parfois confondus, les deux termes « écriture » et « orthographe » ne sont pas interchangeables.

L'écriture est, pour reprendre la définition donnée par le Petit Robert « la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer ». Il s'agit d'un mode de représentation de la langue, utilisant un ensemble de signes graphiques choisis arbitrairement et reconnus par une communauté linguistique. Ces signes apparaissent sur un support spatial.

L'écriture peut être alphabétique, idéographique, syllabique... selon les unités qu'elle code.

Les écritures alphabétiques utilisent un alphabet qui représente les phonèmes de la langue. C'est le cas de nombre de langues : anglais, arabe, russe, vietnamien, turc, grec, hébreu... Ce système est présenté comme économique, le nombre de phonèmes ne dépassant que rarement la quarantaine pour une langue donnée.

Certaines langues ont recours à des syllabaires comme le japonais par l'utilisation des hiragana et des katakana. Ce type d'écriture n'est possible que pour les langues ne présentant qu'un nombre peu élevé de syllabes différentes (une centaine).

Enfin, l'utilisation d'idéogrammes, signes représentant un mot ou une idée, caractérise l'écriture du chinois, du japonais et des hiéroglyphes de l'Égypte Antique.

Coulmas (1989)¹ introduit une différence entre système d'écriture et écriture. Pour lui, le terme de système d'écriture (*writing system*) fait référence aux unités représentées, il s'agit des principes de notation. L'écriture (*script*) fait référence au système de notation effectivement choisi parmi les possibilités offertes par le système (écriture du grec, du français, du chinois...).

Il s'agit de la mise en œuvre des principes donnés par le système d'écriture.

L'orthographe, enfin, apparaît comme la normalisation et la standardisation de ce système de notation.

¹ Coulmas (1989) *The writing systems of the world*. Oxford

Cette définition de l'orthographe comme une forme conventionnelle de l'écriture est celle la plus souvent rencontrée. Etymologiquement, le mot orthographe vient du grec « *graphein* », « écrire » et « *orthos* », « droit, juste ». Honvault définit l'orthographe comme « une forme fixée parmi les formes variables que la langue écrite pouvait présenter à nos yeux, seule forme que nous connaissons et reconnaissons. » Parmi toutes les formes que pourrait présenter un mot écrit, parmi toutes les possibilités qu'offre l'écriture, une seule est reconnue comme correcte. Certaines langues ne possèdent pas d'orthographe unifiée par absence d'une institution régulatrice ou par un nombre trop restreint d'écrits. En Europe, c'est le cas par exemple de la langue romani : ainsi le mot [dʒ anav] « je sais », peut se trouver écrit džanav, zhanav ou ʒ anav selon l'auteur.²

Avant l'imposition d'une norme orthographique, le français utilisait lui aussi plusieurs variantes graphiques. Ces variations ont de plus évolué avec le temps. C'est pourquoi certains auteurs introduisent une perspective historique à la définition du mot orthographe. Pour Nina Catach il s'agit de la « manière de manifester une langue par écrit conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée ». Pour Jean-Pierre Jaffré l'orthographe désigne « des états anciens de l'écriture » qui tendent à complexifier les lois de base de l'écriture. Pour Jaffré l'écriture est ainsi ce qui relève du fonctionnel tandis que l'orthographe appartient à l'institutionnel.

Ces deux dernières définitions, en introduisant la dimension du temps, insistent sur le fait que l'orthographe n'est pas immuable. Elle est constituée d'un ensemble de conventions qui ont été établies par une minorité de lettrés. Elle est faite de choix arbitraires et de ce fait, peut faire l'objet de modifications, même si l'orthographe du français n'a fait l'objet d'aucune réforme profonde au cours du dernier siècle.

B] L'écriture : entre principes sémiographique et phonographique :

On différencie deux grands principes dans les systèmes d'écriture selon les unités utilisées :

_ le principe phonographique qui établit une correspondance entre les sons de la langue orale et les unités de l'écrit. C'est ce principe qui domine dans les systèmes d'écriture de type alphabétique ou syllabique.

² I. Hancock (1995) *A Handbook of Vlax Romani*. Slavica publishers

_ Le principe sémiographique qui a recours à la représentation d'unités porteuses de sens.
L'exemple le plus abouti est celui des idéogrammes.

Le principe phonographique paraît le plus économique en ce qu'il fait appel à un nombre limité d'unités infra-lexicales (phonèmes ou syllabes), alors que le principe sémiographique, utilisé dans le cadre d'une écriture idéographique, suppose de connaître en théorie autant de signes qu'une langue possède de mots.

Même s'ils paraissent opposés, en réalité tous les systèmes d'écriture combinent ces deux principes. En français, de part le matériau alphabétique utilisé, c'est le principe phonographique qui domine, tandis qu'en chinois l'utilisation d'idéogrammes implique une prédominance du système sémiographique. Néanmoins, le chinois note aussi des informations sur le son par l'utilisation d'idéogrammes à valeur phonique, et le français a recours au principe sémiographique parce qu'il permet une identification rapide du mot en lui fournissant une « image » (Honvault). Ainsi en français par exemple, le d et le s de « poids » qui n'ont pas de valeur phonique, participent à la physionomie du mot et permettent une reconnaissance idéovisuelle aisée.

J. Dubois³, cité par N. Catach partage cette idée et donne trois fonctions aux lettres muettes du français :

_ Elles ont un aspect traditionnel, qui aide à la mémorisation et participe au principe de permanence graphique

_ Elles ont un aspect syntagmatique en liant par une même marque graphique les mots qui occupent une même fonction dans une phrase.

_ Elles ont un rôle de suppléance en levant les ambiguïtés de la langue orale (elles distinguent « il chante » d' « ils chantent », des « voiles noirs » des « voiles noires »).

Cette désambiguïstation par l'écrit se retrouve dans de nombreuses langues où le principe sémiographique sert à distinguer les homophones comme en français : l'anglais aunt/ant (tante/fourmi), l'espagnol rallar/rayar (râper/clôture). La notion de blanc graphique séparant les mots est aussi à rapporter au principe sémiographique.

Les écritures phonographiques présentent des degrés de régularité différents dans l'application de ce principe. Le lien phonème/graphème peut être très régulier comme en espagnol, italien ou finnois (on parlera d'une écriture transparente) ou au contraire plutôt

³ J. Dubois (1965-1969), *Grammaire structurale du français*, Paris Larousse

irrégulier en français et surtout en anglais (écriture opaque). De même la notation syllabique est très régulière en japonais et plus complexe en chinois.

C] Description du système orthographique du français d'après Nina Catach :

L'orthographe constitue un système, dans le sens où elle est constituée d'unités qui entretiennent des relations entre elles. Dans le cas du français, on parle même de plurisystème, car trois grands types d'unités coexistent et s'imbriquent : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

a) Le graphème :

Le graphème est l'unité minimale graphique. Il peut être composé d'une seule lettre ou de plusieurs (on parlera alors de digramme ou de trigramme).

Les lettres sont les matériaux constitutifs des graphèmes. On peut distinguer trois types de graphème : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

b) Phonème et phonogramme :

Le phonème est la plus petite unité de la chaîne parlée non segmentable. Il a une fonction distinctive : deux mots se distinguant par un phonème ont deux sens différents (loup et roux, donner et dorer...)

Le français utilise une écriture alphabétique reposant sur 26 lettres de l'alphabet latin pour représenter la trentaine de phonèmes que compte notre langue ; leur nombre variant avec les différences régionales. Tous les phonèmes de la langue parlée se trouvent transcrits par des unités graphiques (contrairement à l'arabe classique par exemple, qui ne note pas les voyelles brèves). Les phonogrammes sont les graphèmes qui codent directement les phonèmes. Il s'agit donc des graphèmes prononcés de notre orthographe. Ainsi le mot « loup » compte deux phonogrammes (L et le digramme OU).

Notre orthographe est essentiellement phonogrammique puisque les phonogrammes représentent plus de 80 % des graphèmes utilisés.

Nina Catach a relevé cent trente graphèmes phonogrammiques, parmi lesquels elle a isolé trente-trois archigraphèmes. Il s'agit d'un ensemble théorique de trente-trois unités qui forment le cœur du système graphique. Ce sont des graphèmes en relation avec les phonèmes et représentant tous les graphèmes plus ou moins fréquents correspondants à ces mêmes phonèmes. Ainsi

l'archigraphème O représente les graphèmes o mais aussi eau et au.

Les archigraphèmes ont été choisis en premier lieu pour leur rendement linguistique élevé (ils forment 80 à 90 % des phonogrammes).

Les trente-trois archigraphèmes :

A E I O U EU OU

AN IN ON UN

ILL

Y

OI

OIN

P/B T/D C/G F/V S/Z X CH/J L R M N GN

Honvault conteste l'opposition IN/UN qu'il considère comme neutralisée et ajoute

l'archigraphème NG correspondant au phonème /ŋ/

Certains phonogrammes sont sujets à des variations selon leurs positions. Ainsi le graphème s sera prononcé [s] ou [z] selon sa place dans le mot et son environnement de consonnes ou voyelles. Le graphème G sera prononcé [g] avant a, o et u et [ʒ] devant i et e.

c) Morphème et morphogramme :

Un morphème est la plus petite unité porteuse de sens. Ainsi le mot « redemander » comporte trois morphèmes : re+demand+er. On distingue les morphèmes lexicaux (demand-) des morphèmes grammaticaux (re, -er).

Les morphogrammes sont des graphèmes qui notent des morphèmes. Ils transcrivent du sens grammatical ou lexical. Ils restent identiques qu'ils soient prononcés ou non : ainsi le morphogramme -s marquant le pluriel sur l'adjectif est toujours noté, qu'il soit prononcé comme dans l'énoncé « les grands enfants » ou muets comme dans « les grands bateaux ».

Les morphogrammes peuvent être des marques de genre, de nombre, des préfixes ou suffixes, des marques flexionnelles...

Les morphogrammes lexicaux :

Il s'agit de graphèmes non prononcés, souvent en position finale, en relation avec un phonème d'un mot de la même famille. Ainsi le t de petit se justifie-t-il par le morphème [t] du féminin petite ou du verbe rapetisser. Le morphogramme entretient donc un lien avec l'oral par l'intermédiaire d'un autre mot auquel il est lié par un processus de dérivation. Il peut aussi être prononcé lors d'un phénomène de liaison.

Les morphogrammes grammaticaux :

Ils ne sont pas permanents dans le mot, ils ne lui appartiennent pas. Leur présence dépend de la structure syntaxique de la phrase. Ils peuvent eux aussi être prononcés à l'oral lors d'une liaison. Ils apparaissent à la fin de certains types de mots : au sein du groupe nominal et à la fin des verbes.

Ils peuvent marquer des oppositions de genre. Ils auront alors une réalisation lexicale (père/mère), se présenteront sous formes de suffixes (chanteur/chanteuse) ou ne seront pas prononcés à l'oral (ami/amie). C'est ce dernier cas qui pose problème dans le choix de l'orthographe parce qu'il n'est pas basé sur des phonogrammes et oblige à une analyse grammaticale.

Les morphogrammes grammaticaux peuvent aussi noter une opposition de nombre. La différence entre singulier et pluriel peut être audible à l'oral pour certains noms et adjectifs (cheval/chevaux, loyal/loyaux) et pour certaines formes verbales (fera/feront, part/partent). Mais dans la majorité des cas pour le groupe nominal et pour les verbes du premier groupe, l'opposition de nombre n'apparaît qu'à l'écrit. Dans l'énoncé « les petits chats mangent » il n'y a qu'une seule marque du pluriel à l'oral « les » (par opposition à le) mais quatre à l'écrit. Le -s est le morphogramme de nombre pour tous les éléments du groupe nominal : déterminant, adjectif, nom et pronom. Après certains graphèmes, comme eu, le pluriel est noté -x. Pour les verbes à la 3^{ème} personne, le morphogramme est -nt ou -ent.

Les morphogrammes verbaux sont d'utilisation complexe : pour un verbe du premier groupe par exemple, on compte 21 formes différentes à l'oral contre 38 à l'écrit. Ainsi pour le

verbe « trouver » les trois formes écrites au présent « trouve », « trouves » et « trouvent » ont toutes la même réalisation orale.

Si on considère les formes les plus usitées, l'écart entre l'oral et l'écrit est encore plus grand : 80 % des formes verbales sont identiques à l'oral, contre 20 % d'homographes à l'écrit.

d) Lexème et logogramme :

Les logogrammes notent des lexèmes monosyllabiques. Par l'opposition entre des graphèmes pouvant noter le même phonème (lisse et lys) ou par l'utilisation de lettres muettes (coing/coin) , les logogrammes distinguent les homophones hétérographes. Le mot et la graphie sont confondus, le principe sémiographique est en fait appliqué au mot tout entier.

e) Les lettres muettes étymologiques et historiques :

Elles n'ont pas de rôle fonctionnel, elles font partie de l'histoire du mot. Il s'agit en français notamment de lettres d'origine latine, par exemple le p de loup qui est à lier au latin *lupus*.

Les lettres grecques sont aussi très présentes en français dans le secteur scientifique. Par convention, il a été décidé qu'à la lettre Θ (thêta) correspondrait la graphie « th » en alphabet latin, et à Φ (phi) la graphie « ph ». Ceci nous amène à écrire philosophie, thermique...

De plus, l'histoire de notre langue a pu cristalliser certaines anomalies qui sont difficilement justifiables. C'est sur cette partie de notre orthographe, la plus en marge du système que se sont portées les tentatives de réforme. Ainsi la réforme de 1990 préconise charriot au lieu de chariot, en accord avec charrette, ou encore boursouffler au lieu de boursouffler pour marquer le lien avec souffler.

L'acquisition de l'orthographe

Lorsqu'un enfant commence à apprendre à écrire, il est courant de dire qu'il « entre dans l'écrit ». Cette expression souligne que l'apprentissage de l'écrit demande une démarche personnelle de sa part.

L'enfant est très tôt en contact avec l'écrit, avant même de commencer à en faire l'acquisition. Il se rend vite compte du rôle social et de la finalité de la langue écrite.

A) Lire et orthographier : deux activités différentes :

Les compétences d'un sujet en langage écrit ne sont pas nécessairement homogènes : il est possible d'être un bon lecteur et un mauvais scripteur.

C'est que l'acte d'écrire présente des différences avec celui de lire. Même si ces deux activités reposent sur des compétences similaires, écrire est une activité qui comporte plus d'exigences :

Orthographier correctement un mot suppose une représentation précise du mot, alors qu'il est possible de lire à partir de représentations partielles ou erronées (ex : l'éléphant est lu facilement l'éléphant).

Lors de la lecture les unités à traiter sont écrites et donc permanentes, tandis que pour orthographier, les unités (phonèmes) sont plus fugaces : la reconnaissance puis l'identification des phonèmes peut être source de difficultés (Jaffré, Fayol 1997).

Comme le soulignent Mousty et Alegria (1996)⁴, écrire est une activité de rappel, celle des formes orthographiques (codage), tandis que lire est une activité de reconnaissance (décodage), cette dernière étant plus facile.

De plus la langue française offre une plus grande consistance dans la conversion des graphèmes en phonèmes (lecture) que dans celle des phonèmes en graphèmes (écriture). Ainsi le graphème « au » se lira toujours /o/ mais le phonème /o/ peut s'écrire o, au, eau...

L'apprentissage de l'orthographe suppose donc un apprentissage plus long que celui de la lecture. Il demande la mémorisation de formes orthographiques, la connaissance et l'application

⁴ L'acquisition de l'orthographe et ses troubles in S. Carbonel *Approche cognitive des troubles de lecture et d'écriture chez l'adulte et l'enfant*.

de règles spécifiques qui requièrent un enseignement particulier et suivent une acquisition progressive.

B] Modèles d'acquisition de l'orthographe en stades :

Les modèles traditionnels de l'acquisition de l'orthographe présentent une suite de stades successifs chacun d'eux apportant de nouveaux processus cognitifs.

Le modèle d'Utah Frith (1985) est basé sur l'idée qu'il y a deux manières d'orthographier (modèle à double-voie) : soit par conversion des phonèmes en graphèmes soit en utilisant les représentations orthographiques stockées. Le modèle compte ainsi trois stades successifs, le premier étant celui du jeune enfant n'ayant pas de connaissances sur le code :

- Le stade logographique : l'enfant écrit des mots familiers qu'il connaît par cœur, comme son prénom, sans donner de valeur aux lettres qu'il utilise.

- Le stade alphabétique : l'enfant prend conscience que le langage oral est constitué de phonèmes auxquels correspondent des graphèmes. La conscience phonologique joue ici un rôle très important. Il orthographie les mots en convertissant les phonèmes en graphèmes.

Ehri (1986) sépare ce stade en deux temps : l'enfant va d'abord commencer par produire des écritures semi-phonétiques : la structure phonologique du mot ne va pas être complètement respectée. L'enfant omettra des lettres ou utilisera une consonne pour représenter son nom (exemple du mot belle écrit BL).

Dans un second temps, l'enfant pourra produire une orthographe entièrement phonétique. Il ne prendrait pas en compte d'autre paramètre que la correspondance grapho-phonémique et échouerait à l'écriture de mots irréguliers (femme écrit fame).

- Le stade orthographique : durant le stade alphabétique, l'enfant va adopter une « lecture orthographique », c'est-à-dire que pendant sa lecture, l'enfant va se constituer un lexique orthographique interne où sera mémorisée l'orthographe des mots rencontrés. Quand l'enfant aura un nombre important de mots en mémoire, sa stratégie orthographique serait ensuite appliquée à l'écrit, c'est-à-dire que des unités supérieures aux phonèmes, les morphèmes voire les mots entiers, vont être utilisés.

Frith postule ainsi qu'il y a un décalage entre l'acquisition de l'écriture et de la lecture. Au stade logographique, c'est la lecture qui est en avance sur l'écriture, puisqu'il s'agit

essentiellement de reconnaissance. Puis ce serait l'écriture qui prendrait de l'avance, les stratégies alphabétiques étant surtout utilisées lorsque l'enfant écrit, alors qu'il resterait dans une reconnaissance logographique pour la lecture.

Ehri propose également un modèle en stades où la constitution du lexique interne se fait par amalgamation des connaissances orthographiques à celles concernant les caractéristiques phonologiques mais aussi syntaxiques et sémantiques du mot déjà stockées par l'enfant. Ainsi quand un lecteur lit un mot, il y a création de connexions entre les graphèmes et la prononciation. La répétition de ce processus va créer et renforcer un amalgame dans la mémoire entre prononciation, orthographe et signification (Ehri 2000).

C] Critiques des modèles en stades :

Des études montrent que l'enfant a une sensibilité plus précoce aux régularités orthographiques que ne le prétendent les modèles en stades. Ainsi, des élèves de CE1 à qui l'on dicte des pseudo-mots font varier la graphie du son [o] selon la place du phonème dans le mot (Pacton et Fayol 2002).

De plus, ce modèle a été établi à partir de la langue anglaise. Pour certains chercheurs (Sprenger-Charolles 1997, Sprenger-Charolles & Casalis, 1996), les caractéristiques propres à la langue entrent en jeu dans l'acquisition de l'orthographe. Plus une langue est transparente comme l'italien ou le finnois moins l'enfant a besoin de recourir à une écriture logographique et peut acquérir très vite le processus alphabétique. D'autres auteurs cependant comme Jaffré, estiment qu'il existe des invariants qui dépassent ces différences.

Il faut aussi prendre en compte les variabilités intra-individuelles, qui dans le cas de l'orthographe, peuvent être fortes. Rieben (1999) parlerait plutôt de phases dans lesquelles domine une stratégie parmi d'autres.

D] Phase préalphabétique :

a) Familiarisation avec la langue écrite

Bien avant un apprentissage explicite de la langue écrite, l'enfant y est confronté dans son environnement : affiches, publicités, livres... L'enfant, par ces expositions répétées à certaines formes écrites, va petit à petit associer la forme du mot à un concept (enseigne d'un

magasin, prénom...). Il ne s'agit pas encore de mémorisation de formes orthographiques puisque l'ordre des lettres ne revêt pas d'importance dans la reconnaissance du mot (Foureaux, 1988). L'enfant se base en partie sur des caractéristiques secondaires : couleur du mot, formes des caractères...

b) Premiers écrits :

Vers 3 ans, l'enfant va faire la distinction entre l'écriture et le dessin.

Pour reprendre les termes d'E. Ferreiro⁵, l'enfant se met à distinguer l'iconique du non-iconique, le dessin de ce qui ne l'est pas. Chiffres et lettres peuvent ainsi être confondus et appelés tous deux « numéros » ou « lettres ».

Il va tenter d'imiter l'écriture en utilisant certaines de ces caractéristiques les plus saillantes : linéarité, verticalité, mouvement de la gauche vers la droite, présence d'unités isolées.

Dans une deuxième période, vers 4 ans, l'enfant va commencer à utiliser des lettres qui lui sont connues. Il va petit à petit se mettre à écrire son prénom et d'autres mots qui ont pour lui une résonance affective ou qu'il voit fréquemment.

Sa connaissance de l'écrit est plus fine : pour lui, un mot lisible doit répondre à deux critères (Ferreiro et al. 1982). Le premier est celui de la variation intra-figurale (un mot constitué de lettres identiques MMMM n'est pas lisible voire même s'il s'agit de séquences répétées LOLO). Le deuxième est celui de la quantité minimale (un mot composé d'une seule lettre n'est pas lisible).

Les qualités orthographiques sont alors pour lui indissociables des caractéristiques de l'objet représenté. Ainsi, il lui paraît étrange que le mot libellule soit plus long que le mot ours. De même quand il écrit, il produira une forme graphique plus longue pour train que pour automobile.

Ferreiro cite l'exemple d'un enfant qui écrit « chat » en utilisant quatre lettres et « chats » avec huit. Il s'agit pour elle d'une recherche formelle de la part de l'enfant sur les critères de variabilité du nombre de caractères.

⁵ E. Ferreiro (1988) L'écriture avant la lettre in *la production de notations chez le jeune enfant* PUF

L'enfant parvient à l'idée que chaque morceau d'un nom écrit correspond à un morceau d'un nom oral. Au début, la lettre peut représenter pour l'enfant plusieurs mots. Ce n'est que progressivement qu'elles seront comprises comme des parties d'un tout.

Dans un troisième temps appelé « période syllabique » par Ferreiro, l'enfant va faire l'hypothèse qu'à une lettre correspond une syllabe. Ferreiro cite l'exemple d'un enfant qui écrit *gato* (chat) « jt », *pez* (poisson) « pt » et *pegamento* (colle) « pimt »

L'enfant écrit ensuite en utilisant une écriture syllabico-alphabétique : les deux conceptions une lettre = une syllabe et une lettre = un phonème se trouvent mélangés : *mariposa* (papillon) se trouve écrit « maiosa » chez un enfant de 6 ans, *calabaza* (courge) « calasa ».

L'enfant va découvrir petit à petit le fonctionnement du système d'écriture et entrer dans la phase alphabétique.

E] La phase alphabétique et la médiation phonologique :

L'enfant va progressivement tenter de donner à chaque lettre une valeur sonore. Pour cela, il doit développer une conscience phonologique, parfois appelée compétence métaphonologique par certains auteurs. Il s'agit de la capacité à distinguer et manipuler les phonèmes de la chaîne parlée, à « manipuler les unités sous-syllabiques de la langue » (Tunmer, 1989). C'est un savoir-faire nécessaire aussi bien dans l'acquisition de la lecture que de l'écriture, même s'il est plus important dans ce dernier domaine, l'écriture demandant des représentations phonologiques précises.

Le phonème est une entité abstraite, difficile à isoler, notamment pour nombre de consonnes qui ne sont jamais prononcées seules dans le langage oral, mais en coarticulation avec une voyelle. Pour l'enfant il est complexe de segmenter la chaîne sonore en phonèmes et il va tout d'abord avoir accès à la syllabe, aux rimes et aux allitérations avant de pouvoir isoler les phonèmes. De plus, la segmentation est plus ou moins aisée selon le contexte syllabique : la séquence CV est plus facile à segmenter que la séquence VC dans laquelle la voyelle entretient une liaison plus forte avec la consonne.

Distinguer les phonèmes requiert une analyse fine qui peut être la cause de beaucoup d'échecs en langage écrit. A l'écrit, on peut noter des inversions quand deux consonnes se suivent (entre /sp/ et /ps/ par exemple), des confusions entre les phonèmes sourds et sonores (/f/ et /v/),

des omissions et des ajouts de phonèmes ou la non-perception de certaines caractéristiques (/ã/ écrit a).

Une fois les phonèmes différenciés, l'enfant doit les convertir en graphèmes. Dans les langues où la consistance phonème/graphème est forte, l'enfant peut à ce stade écrire correctement un grand nombre de mots. A l'inverse, dans une langue où cette consistance est faible comme le français ou l'anglais, l'enfant doit prendre en compte le fait que certains phonèmes peuvent avoir plusieurs représentations ([o] peut s'écrire o, au, eau...) et que certains graphèmes sont soumis à des règles contextuelles (s peut se lire [s] ou [z] selon sa place et son environnement).

F] Le développement de l'orthographe lexicale :

Pour écrire notre langue, il ne suffit pas de connaître les règles de conversion qui régissent notre système d'écriture mais aussi apprendre l'orthographe.

Si pendant une certaine période l'enfant va principalement utiliser la médiation phonologique pour écrire, il se met parallèlement à mémoriser certaines formes orthographiques conventionnelles, commençant ainsi à construire son lexique orthographique.

Le lexique orthographique interne est une structure de la mémoire qui contiendrait les représentations orthographiques connues du sujet. La réussite en orthographe dépend de la taille de ce lexique. En effet, en français la conversion phonème/graphème ne permet d'écrire que la moitié des mots (Veronis 1988).

Sa constitution résulte d'un processus lent et progressif. Les études montrent que la phonologie, par le biais du déchiffrage est l'une des bases de la mémorisation de l'orthographe des mots. On trouve une corrélation entre la performance en lecture à voix haute et la production orthographique (Share 1999).

En plus de la phonologie entre en jeu l'effet de fréquence, en particulier pour les langues opaques qui présentent des irrégularités. Plus un mot est rencontré fréquemment, plus il a de chances d'avoir une représentation stable et accessible.

Les travaux de Valdois et Martinet (1999) montrent que les enfants prennent en compte progressivement des indices orthographiques autres que la phonologie, au fur et à mesure que leurs capacités de mémorisation s'affinent au gré des rencontres.

C'est par ce même effet de fréquence que les enfants apprennent très vite et de manière implicite les règles grapho-tactiques : ils acquièrent rapidement des connaissances sur les suites légales et illégales de lettres et sur la fréquence de certains graphèmes. Dès la première année de primaire, les enfants ont conscience que le graphème « eau » ne peut se trouver en début de mot, mais qu'il apparaît souvent en position finale et même, qu'il suit plus souvent un r qu'un f (Pacton, Fayol, 2005).

Ces connaissances implicites permettent aux enfants d'écrire des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés en s'appuyant sur les régularités statistiques de la langue.

L'orthographe lexicale se constituerait donc à partir de connaissances explicites issues de la pratique de la lecture et de connaissances implicites s'appuyant sur des aspects statistiques de la langue.

Certains auteurs insistent aussi sur le rôle de la conscience morphologique dans la constitution du lexique. La compétence morphographique va permettre d'expliquer le choix de certains graphèmes : ainsi le [ɛ̃] de *faim* s'écrit « aim », le a et le m trouvant une justification dans le dérivé « affamé » tandis que celui de « fin » s'écrit « in » le mot finalité excluant la transcription de ɛ̃ avec un a. Remarquer consciemment ou inconsciemment ces liens aide à la construction du lexique orthographique.

G] Développement de l'orthographe grammaticale :

La grammaire de la langue orale peut rester implicite tandis que celle de la langue écrite demande à être explicitée par un enseignement particulier dispensé par l'école.

Elle demande de plus une réflexion et une analyse grammaticale de la phrase, sur la nature et la fonction des mots, sur les conditions d'application des règles. Gombert (1992) souligne l'importance de la conscience métasyntaxique qu'il définit comme la possibilité d'un sujet à « raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et à contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire ».

L'enfant doit acquérir des règles de production de la forme « si je rencontre telle situation, je dois faire cela ». Il s'agit de connaissances déclaratives qui deviendront procédurales au fur et à mesure de l'automatisation de l'application des règles. Le nombre d'erreurs diminue et la vitesse d'exécution augmente.⁶

⁶ Françoise Estienne, Bernadette Piérart, *les bilans de langage et de voix*, Masson

Néanmoins les erreurs subsistent même chez le scripteur expert, la plupart d'entre elles portant sur les accords (verbes, noms et adjectifs). La production d'un texte oblige à résoudre constamment des problèmes orthographiques. Il faut dans un premier temps repérer les mots pouvant être sujets à des variations morphologiques (noms, adjectifs, verbes) puis faire l'accord selon les règles qui les régissent.

Il n'existe pas à l'heure actuelle de modèle de développement de l'orthographe grammaticale. Néanmoins de nombreuses études nous fournissent des éléments sur la progression des connaissances et des savoir-faire de l'enfant dans ce domaine.

a) L'acquisition du nombre en français :

L'accord en nombre fait l'objet d'un enseignement explicite. En effet, la plupart des marques du pluriel en français sont muettes (-s, -x, -ent) et demandent l'apprentissage de règles et de techniques d'analyse. Seuls les déterminants (les, des, ces...) et certaines formes verbales (font, auront...) ont une réalisation à l'oral.

Les enfants français doivent apprendre la morphologie du nombre en même temps qu'ils apprennent la langue écrite.

Une étude de J.P Jaffré conduite en 1993 avec des enfants scolarisés en 6^e et 5^e sur les marques du pluriel dans le GN fait les constats suivants :

- _ Les erreurs sont moins importantes quand la variation morphologique s'entend à l'oral comme l'énoncé « les chevaux »
- _ Plus un mot est proche de celui indiquant le pluriel à l'oral, plus il est facile à accorder. Ainsi dans l'énoncé « les petits chats », le -s est plus souvent oublié à chats qu'à petits.
- _ Un mot antéposé a peu de chance d'être accordé (critère dynamique)
- _ Si un mot non-variable interrompt la chaîne d'accord, il la rend plus difficile : « les enfants du voisin jouent » est plus difficile que « les voisins jouent » (critère de rupture).

Une étude menée sur les marques du pluriel des verbes et des noms (Fayol, Totereau, Rambouillet 2006) constate que la compréhension du sens des marques du pluriel (tâche d'interprétation) précède leur production. Au CP l'enfant sait interpréter le -s final des noms et peut même énoncer la règle « je mets un s car il y en a plusieurs ». Il a des connaissances sur l'orthographe grammaticale mais ne les applique pas.

Plus tard, au cours du CE1/CE2, l'enfant va utiliser le -s final pour les noms et les adjectifs mais aussi pour les verbes, n'adaptant pas la règle apprise aux catégories syntaxiques.

Les enfants vont dans un troisième temps utiliser la flexion -nt pour les verbes mais ils vont avoir tendance à la généraliser à quelques noms et adjectifs, notamment quand ceux-ci sont homophones d'une forme verbale : les ferment pour les fermes, les volent pour les vols.

Ainsi, le pluriel du nom est acquis avant celui du verbe en production mais aussi pour la compréhension de la signification des marques du pluriel. Les erreurs de surgénéralisation entraînent des échecs dans l'application des accords.

Pour C.Totereau, la meilleure réussite des enfants de CP au CE2 aux tâches d'accord des noms par rapport à celles des verbes s'explique par le fait que l'accord nominal est sémantiquement motivé. Se représenter la différence entre singulier et pluriel est plus facile pour les noms, l'enfant peut facilement s'imaginer plusieurs objets. Pour les verbes et les adjectifs l'accord est plutôt formel.

D'autres hypothèses expliquent ce phénomène par le fait que les noms sont plus fréquents que les verbes : la probabilité de reconnaître -s comme une marque du pluriel est plus élevée que pour -nt. De plus -s est une marque fiable : seulement 2% des noms et adjectifs ont un -s au singulier (pourcentage calculé à partir de la base Brulex). Dans le cas des verbes, la marque -nt est moins fiable : certains verbes ne forment pas leur pluriel par simple ajout de -nt (exemple est/sont, a/ont) et 9% des mots comportent une finale en -nt au singulier (content, calmant...) ce qui la rend moins repérable comme une marque du pluriel.

b) L'automatisation :

Le décalage temporel entre la compréhension de la signification des marques et leur production effective peut s'expliquer par une absence d'automatisation. L'application des règles régissant les accords présente un coût pour le scripteur en termes d'attention et d'analyse de la phrase. Une automatisation va néanmoins se mettre en place progressivement, libérant l'attention et lui permettant de se consacrer à d'autres aspects du langage écrit (rédaction, choix du lexique...).

On peut situer le début de l'automatisation au cours du CM, avec des variations selon les individus (Fayol, Hupet, Largy 1999). Les chercheurs notent que la résolution de l'accord « le chien des voisins arriv... » est correctement effectuée en situation de dictée ou d'exercice, mais

que l'on a une erreur d'attraction lorsque l'attention est divertie par une deuxième tâche (par exemple compter) : l'enfant écrit alors « le chien des voisins arrivent ». Ce phénomène est constaté chez l'adulte expert et témoigne d'une automatisation des règles d'accord en nombre pour les verbes.

Ainsi, l'enfant peut avoir compris et être capable d'appliquer une règle d'orthographe ou de grammaire mais ne pas l'utiliser en certaines situations, si son attention se porte sur d'autres choses.

Orthographier

A] Les deux voies :

Ce modèle a été établi à partir de cas de patients cérébro-lésés présentant des dissociations : certains étaient capables d'orthographier les mots réguliers et non les mots irréguliers tandis que d'autres présentaient le cas inverse.

On considère donc que l'on peut orthographier selon deux procédures ou deux voies distinctes :

_ en utilisant la voie d'adressage appelée aussi voie lexicale : cette voie est sollicitée pour des mots dont l'orthographe est connue. Le sujet récupère directement la forme orthographique mémorisée dans son lexique mental. Elle est nécessaire pour écrire les mots irréguliers.

_ en utilisant la voie phonographémique ou voie d'assemblage : lorsque le mot n'est pas disponible dans le lexique mental, l'individu va utiliser la voie phonographémique par laquelle il va convertir les phonèmes en graphèmes selon les règles connues. Dans le cas du français, cette voie ne permet pas d'obtenir avec assurance la forme orthographique correcte du mot. En effet, /o/ peut être transcrit au, eau, o...

Plusieurs chercheurs postulent que chez un sujet expert, les deux voies sont sollicitées de manière concurrentielle. Il existerait ainsi des conflits pour la production des mots irréguliers, les deux voies fournissant des graphies contradictoires : ainsi pour écrire le mot /rok/, la voie phonographémique va donner une orthographe du mot selon les règles de conversion phonème/graphème les plus fréquentes « roque », tandis que la voie d'adressage va récupérer directement la forme dans le lexique interne et induire la graphie « rock ».

Les travaux de Delattre et al. basés sur la durée de transcription suggèrent que ces conflits commencent avant l'acte d'écrire et se résolvent durant la production écrite.

B] Lexique mental et lexique orthographique :

Le lexique mental est défini comme une structure hypothétique de la mémoire où sont stockées différentes informations sur les mots connus de l'individu. Il apparaît comme une sorte de « dictionnaire mental » et contient diverses informations sur le mot : sa forme phonologique, orthographique, sa catégorie grammaticale, sa signification...

Les chercheurs postulent aujourd'hui l'existence de deux lexiques : un lexique phonologique et un autre orthographique stockant les représentations orthographiques du mot.

Ces deux lexiques seraient divisées en deux : un lexique phonologique d'entrée, un lexique phonologique de sortie et de même, un lexique orthographique d'entrée (sollicité lors de la lecture), et un lexique orthographique de sortie (lors d'une production écrite).

D'autres chercheurs soutiennent que ces deux lexiques ne sont pas totalement distincts mais partagent entre eux certaines informations sur les mots. Ils argumentent leur théorie en s'appuyant sur les similitudes entre les troubles de la lecture et de l'écriture.

La taille du lexique serait ainsi l'un des facteurs entrant en compte dans la réussite en orthographe.

Certains chercheurs ont renoncé à l'idée d'un lexique mental parce que cette modélisation n'explique pas la fragilité des représentations orthographiques d'un individu. En effet, on peut « perdre » son orthographe, avoir des représentations moins précises, ou influencées par des formes erronées rencontrées fréquemment. Des recherches attestent que les représentations orthographiques peuvent être influencées par la simple lecture d'une forme orthographique correcte ou non (Brown 1988).

C| Conversion phonèmes/graphèmes :

Si l'on présente à un sujet un mot inconnu en dictée, il ne peut récupérer la forme orthographique en mémoire et va donc utiliser les règles de conversion phonémo-graphémiques. On parle alors de transcodage de l'oral vers l'écrit.

Pour cela, il doit tout d'abord stocker la forme sonore du mot temporairement dans un buffer phonologique. Plus la forme phonologique sera longue, plus elle sera difficile à stocker avec exactitude.

La forme sonore du mot va ensuite être segmentée en phonèmes qui vont faire l'objet d'une conversion en graphèmes. Cet appariement phonème/graphème dépend des connaissances orthographiques de l'individu sur les règles positionnelles et la fréquence des graphèmes utilisés.

La voie d'assemblage est principalement utilisée par l'enfant en cours d'acquisition de l'orthographe. Elle lui permet de produire des graphies phonologiquement correctes : chapo pour /ʃ apo/ par exemple.

Néanmoins, dans le cas du français, cette simple conversion graphophonémique n'est pas suffisante : nombre de phonèmes peuvent être transcrits de différentes façons, beaucoup de mots contiennent des lettres muettes et il existe des homophones non-homographes.

D] Utilisation de la morphologie :

Ainsi, pour orthographier un mot inconnu ou dont on a une représentation partielle, on n'utilisera pas seulement la voie phonographémique mais on aura aussi recours à une stratégie basée sur la connaissance de l'orthographe des morphèmes

Des études montrent que l'enfant a très tôt recours à ce type de stratégie, il ne se contente pas de produire des formes graphiques phonologiquement plausibles mais ajoute des lettres muettes.

L'utilisation des connaissances sur l'orthographe des morphèmes permet d'écrire correctement certains mots jamais entendus. Ainsi, on peut orthographier correctement jupette, maisonnette, pauvrete... sans hésiter avec aite, ête, ète si l'on connaît l'orthographe du morphème diminutif -ette. Les connaissances morphologiques permettent aussi de choisir la lettre muette finale : le -t de tricot par rapport au verbe tricoter, celui de savant par rapport au féminin savante.

Ce procédé peut mener à des erreurs : /nymero/ écrit numérot par analogie avec numéroter, /koʃ mar/ écrit cauchemard par rapprochement avec cauchemarder.

Ce procédé nécessite des connaissances orthographiques larges et la capacité à repérer les liens possibles entre les mots.

E] La stratégie d'analogie

L'orthographe d'un mot peut aussi être déduite à partir de ressemblances phonologiques sans lien sémantique ou morphologique.

La stratégie d'analogie, consciente ou inconsciente, combine les connaissances sur les correspondances grapho-phonémiques avec les connaissances lexicales des mots stockés en mémoire.

Ainsi, un sujet ne connaissant pas l'orthographe du mot « somme » pourra l'écrire correctement par analogie avec les mots « pomme », « homme » ou parce qu'il sait que la finale /-om/ est le plus souvent écrite -omme.

F] Les accords :

L'accord est un problème orthographique source de nombreuses erreurs soit parce qu'il implique des marques qui n'ont pas de réalisation orale, soit parce que les flexions utilisées peuvent s'orthographier de diverses manières selon le contexte grammatical : -é, -ait, -er...

M. Fayol note trois types d'accords erronés :

_ Omission de la flexion : « *les grande tour* »

_ Accord non-pertinent avec le mot précédent, dite « erreur d'attraction » : « *je vous donnerez tout cela* ». Il semble qu'une procédure automatique d'accord avec le mot qui précède soit appliquée.

_ Accord non-pertinent ne respectant pas la catégorie grammaticale du mot, dite « erreur de substitution » : « *je les timbres* ». Cette erreur se produit quand la forme conjuguée d'un verbe est homophone d'un nom commun.

Il déduit de cela que l'adulte connaît les règles d'accord mais, focalisant son attention sur le processus rédactionnel, il en vient à commettre des erreurs par l'application de procédures implicites d'accord avec le mot le plus proche ou d'utilisation de la forme la plus fréquemment rencontrée (ce qui explique les erreurs de substitution).

Fayol parle d'adaptation : l'application de ces procédures automatiques a de grandes chances d'aboutir à des réussites et les risques d'erreurs sont minimisés mais pas totalement évités.

Une étude (Fayol et al 1995) a montré que ces erreurs de substitution sont beaucoup plus nombreuses quand l'attention du scripteur expert se porte sur autre chose au cours de la tâche d'écriture.

Pour Fayol, cela prouve que l'adulte possède deux voies pour réaliser un accord :

_ Un algorithme fiable mais coûteux en attention et assez lent

_ Une voie plus rapide utilisant les formes rencontrées en lecture : certaines associations entre mots et inflexions sont stockées en mémoire (par exemple *timbres* plutôt que *timbrent*, moins fréquent).

Lors d'une tâche d'écriture, les deux voies sont mobilisées et la plus rapide l'emporte, par souci d'économie attentionnelle. Ceci explique des erreurs dans les accords chez des sujets qui seraient tout à fait capable de les corriger.

L'enfant en cours d'acquisition n'a pas lui de procédures automatisées et doit analyser grammaticalement la phrase de manière consciente.

G] L'erreur :

L'erreur d'orthographe peut être le fait de quelques individus donnés (faibles lecteurs ou faibles orthographes) ou peut venir de la langue elle-même pour quelques mots et quelques accords qui se présentent souvent de manière erronée chez les usagers.

Les analyses de corpus d'erreurs montrent certaines spécificités selon l'âge du scripteur. Les enfants les plus jeunes omettent les marques du pluriel, tandis qu'à partir du CM s'ajoutent à ces omissions des surgénéralisations (cité par Jaffré Fayol « des systèmes aux usages »). A partir de 10 ans, les erreurs en orthographe lexicale se concentrent sur les lettres doubles, erreur que l'on trouve aussi fréquemment chez l'adulte expert.

Une autre étude citée par Fayol et menée chez des adultes titulaires du baccalauréat à partir d'un corpus de documents courants (lettres, demandes d'emploi...) a permis de déterminer les erreurs les plus fréquentes et de dessiner ainsi les « zones de fragilité » de notre système orthographique :

- _ La première est celui des signes diacritiques : accents, cédilles, trémas, traits d'union. L'accent est souvent omis ou neutralisé (accent plat ou point). Ceci suggère que soit les adultes ont des difficultés pour distinguer les phonèmes /e/ et /ɛ / soit qu'ils ne font pas le lien entre le phonème et l'accent utilisé.
- _ Les ambiguïtés de transcription : choix entre s et c pour le phonème /s/, c et qu pour le phonème /k/ etc... auxquels s'ajoute la difficulté spécifique des homophones (choix entre c'est/ses/ces, si/ci...)
- _ Gestion des marques du pluriel : souvent omission du -s ou du -nt si elles n'ont pas de réalisation phonologique
- _ Les doubles consonnes. En français, le doublement d'une consonne à l'écrit n'implique pas une différence à l'oral par rapport à une consonne seule.

H] Le cas particulier de la dictée :

Ecrire sous dictée :

La dictée n'est pas une situation d'écriture naturelle mais un exercice, façonné par l'institution scolaire dont le but est d'évaluer le niveau de maîtrise de l'orthographe d'un individu.

Elle implique la transcription d'un message auditif à une représentation graphique. La neuropsychologie identifie les étapes suivantes :

_ Après l'analyse de l'image acoustique du mot, les informations sont transmises au lexique phonologique d'entrée où sont stockées toutes les représentations sonores des mots que l'individu peut reconnaître.

_ Une fois la forme phonologique reconnue, il y a activation de la représentation sémantique correspondante

_ Cette information sémantique va activer une représentation graphémique du lexique orthographique

_ L'individu orthographie le mot grâce à la voie lexicale. Pour cela il active un programme moteur spécifique pour chaque lettre à tracer.

Cependant Morton (1980) a évoqué la possibilité d'une écriture sous dictée sans médiation sémantique. En effet, il rapporte le cas d'une patiente qui pouvait écrire des mots irréguliers sans les comprendre. Il y aurait donc une activation directe des représentations orthographiques par les représentations phonologiques.

Ellis (1982) appuie la théorie d'une voie lexicale sans médiation sémantique pour expliquer les erreurs concernant les homophones chez les sujets normaux.

Dictée et régularité orthographique :

L'étude d'Helgard Kremin (1999) sur le niveau d'orthographe des adultes montre que la régularité orthographique et la fréquence des mots sont les deux variables qui influencent le plus les résultats obtenus en dictée chez l'expert. L'âge d'acquisition du mot ne semble pas avoir d'influence.

M. Delattre (2008)⁷ a étudié l'influence de la régularité orthographique lors d'une épreuve de dictée de mots. Elle a observé que le temps nécessaire pour écrire des mots réguliers est inférieur à celui pour écrire des mots irréguliers.

Elle explique cette différence par l'existence d'un conflit entre les deux voies d'assemblage et d'adressage dans le cas du mot irrégulier.

Néanmoins, elle observe que si on laisse du temps à la résolution du conflit, le temps d'écriture nécessaire pour les deux catégories de mots s'égalise et l'on a une disparition des erreurs de performance du sujet (erreurs du type glissement de plume, qui ne sont pas dues à une mauvaise connaissance de l'orthographe du mot).

⁷ M. Delattre (2008) impact de la régularité orthographique en production sous dictée

Dimension psychologique de l'orthographe

La langue écrite a des implications psychologiques qui doivent être surmontées par l'enfant au cours de son apprentissage : maîtrise de l'absence, relation à la loi, à la norme...

La dimension psychologique que présente l'orthographe peut être la source de difficultés persistantes pour certains enfants.

A] Ecriture, séparation et absence:

« L'écriture est à l'origine la langue de l'absent » écrit Freud⁸.

L'écrit est le premier apprentissage formel auquel va être confronté l'enfant. Pour acquérir le langage écrit, l'enfant doit avoir le désir d'apprendre et ce désir doit lui être propre. Pour cela, une prise de distance avec la mère est nécessaire, l'enfant doit devenir un sujet à part entière.

En plus de se séparer de la mère, l'enfant va devoir gérer une autre absence; celle de l'interlocuteur. En effet, écrire c'est aussi communiquer avec l'autre en son absence, c'est un acte solitaire. Ceci peut être source d'angoisse : l'acte de communication ne se fait dans la proximité rassurante de la réponse immédiate.

Contrairement au langage oral, l'apprentissage de l'écrit se fera par l'intermédiaire d'un tiers, il ne s'agira plus de la mère à laquelle les psychanalystes accordent un rôle prédominant dans l'acquisition du langage oral. Pour C. Chassagny⁹, l'école a ainsi une fonction paternelle de séparation et le langage écrit implique une identification au père : là où le langage oral fait de la parole une manifestation de soi, d'une parole liée à soi (« j'ai froid, c'est à moi »..), le langage écrit demande une représentation de soi-même, l'expression d'une parole dirigée vers les autres. Un échec dans l'identification au père insécurise l'enfant et entrave son apprentissage du langage écrit.

Ainsi, une insécurité affective due à l'absence de la mère ou à une trop grande proximité mère/enfant peut perturber l'acquisition du langage écrit.

⁸ Freud, (1995) *le malaise dans la culture* PUF

⁹ C. Chassagny (1968) *la lecture et l'orthographe chez l'enfant*

De plus, de nouveaux apprentissages marquent une rupture, un changement et réveillent les problématiques de séparation. L'enfant doit accepter d'être dans une position d'ignorance et d'attente face à l'inconnu.

B] L'acte d'écrire :

Pour écrire l'enfant doit accepter de laisser une trace, quelque chose qui vient de lui et qui sera transmis à un tiers.

Pour le psychanalyste J. Clerget, l'écrit n'est possible pour l'enfant que s'il y a une castration symbolique qui fera que l'écrit sera pour l'enfant une trace détachée de lui et non une partie détachée de son corps. Pour cela, il faut une référence au père par l'identification au nom qui mettra à distance le sujet de la trace.

L'acte d'écrire engage le corps, lieu de pulsions. Aussi, pour les psychanalystes, si l'acte d'écrire est trop sexualisé, il s'ensuivra une inhibition à écrire.

C] Loi et orthographe :

Ecrire suppose beaucoup de contraintes : celle de respecter la norme orthographique, le tracé conventionnel des lettres, et de rendre son écrit intelligible pour son destinataire absent.

L'acte d'écrire demande un certain contrôle de la part de l'enfant. Il doit organiser ce qu'il va exprimer, accepter la frustration de se plier à un mode d'expression plus contraignant que le langage oral. L'acte moteur graphique est plus lent que les mouvements de la pensée, l'enfant doit donc préparer la phrase qu'il va écrire, mettre en mots ses pensées.

Orthographe et code :

L'orthographe est un code, celui des adultes. L'expression souvent utilisée « entrer dans l'écrit » évoque bien l'idée d'un passage. Ce passage est celui qui mène un peu plus vers le monde des adultes, c'est un pas vers une plus grande autonomie.

En ce sens, le refus d'écrire peut se comprendre comme un refus de grandir ou une peur de l'absence.

Orthographier suppose de respecter un code qui est le même pour tous. Le code peut ainsi être interprété comme un symbole de la loi, qui peut être parentale, et éveiller le désir de le transgresser.

La faute d'orthographe :

Quand la norme orthographique devient centrale pour l'enfant, il peut s'ensuivre des réactions émotionnelles fortes lorsqu'il est amené à produire des écrits dont l'orthographe sera jugée : « Choisir l'orthographe adéquate, dans une dynamique de type obsessionnel, peut plonger un élève dans une perplexité paralysante ou dans la culpabilité et l'inciter à rayer, au dernier moment, la bonne réponse. La dictée, souvent, accentue ces réactions émotionnelles. » écrit la psychanalyste Sylvie Pouilloux.¹⁰

Pour les psychanalystes, les fautes d'orthographe peuvent être analysées au même titre que les lapsus. Les erreurs sur les noms des personnes peuvent avoir des motivations inconscientes. Pour Sylvie Pouilloux, faillir à une règle de grammaire peut aussi être la conséquence d'un enjeu inconscient. Elle cite l'exemple de la règle d'accord où le masculin l'emporte sur le féminin, qui peut être synonyme d'une hiérarchisation entre les êtres.

D] Portée émotionnelle des mots :

Une étude menée par F. Cuisinier, C. et J-P Sanguin-Bruckert montre le rôle de la tonalité émotionnelle du texte sur les performances orthographiques des élèves sous dictée.

Les textes utilisés étaient soit neutres, soit tristes, soit gais. Ils utilisaient les mêmes mots et étaient de difficulté orthographique comparable.

Les résultats ont montré que les performances des élèves étaient supérieures pour le texte neutre et que les erreurs étaient plus nombreuses dans le texte à tonalité positive que négative. Cela laisse à penser que l'attention de l'enfant lors d'une dictée est mobilisée par la charge émotionnelle du texte, ce qui peut être aux dépens du traitement orthographique. Ce phénomène est particulièrement accentué pour les textes positifs, où les erreurs syntaxiques sont plus importantes notamment chez les élèves qui ont déjà un haut niveau de connaissance orthographique.

¹⁰ Pouilloux S. (2006) questions de normes, questions d'affects in *Dossier orthographe des cahiers pédagogiques*, n°440,

Dimension sociale de l'orthographe

A] La fonction première de l'orthographe : la communication :

De nos jours, le langage écrit a pour fonction première la communication. Il permet de transmettre un message hors des contraintes imposées par le temps et l'espace. Il permet de pérenniser des messages mais également de donner une valeur officielle à des décisions (contrats, lois, reconnaissances de dettes...) dans les sociétés où l'écrit a une place importante.

L'orthographe est souvent considérée comme un moyen de faciliter cette communication, par son rôle dans la reconnaissance visuelle des mots. Le mot, familier à nos yeux sous sa forme conventionnelle, est lu et reconnu rapidement. Une erreur d'orthographe rend plus difficile la reconnaissance du mot et freine la lecture.

L'orthographe du français a de plus la particularité d'être redondante : dans l'énoncé « des longs chemins » on trouve trois fois la marque du pluriel -s. On explique souvent cette caractéristique par le fait qu'elle facilite la lecture en multipliant les sources d'information. Le principe de redondance est aussi utilisé dans la langue orale, dans l'énoncé « nous arrivons », on a deux fois l'idée qu'il s'agit de la deuxième personne du pluriel (nous et -ons). Mais ce principe reste tout de même limité à l'oral : dans l'énoncé « je trouve » il n'y a qu'une seule fois la marque spécifique de la première personne du singulier, la forme /truv/ étant commune aux trois premières personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel. A l'oral l'intitulé « les gros chiens courent » ne fait entendre qu'une seule fois la marque du pluriel sur le déterminant « les ». Pourquoi le principe de redondance serait-il indispensable au langage écrit et si limité à l'oral ? Le besoin d'une permanence visuelle n'est-il pas plus motivé par des raisons culturelles, sociales et identitaires que par un souci de faciliter la lecture ?

Dans le cas du français, l'orthographe est porteuse de significations sociales sur son usager et va cristalliser des sentiments variés selon qu'elle le valorise ou déprécie.

B] L'orthographe : un objet social

L'orthographe suscite des sentiments divers. Elle est détestée par les uns, statufiée et sacralisée par les autres. Les débats passionnés soulevés à l'évocation d'une possible réforme de

l'orthographe ou même de l'apparition de tolérances orthographiques dans les dictionnaires en témoignent. L'orthographe fait partie des habitudes, des repères, de la culture de ses usagers et de ce fait, beaucoup rechignent à la voir modifiée.

C'est que le degré de maîtrise de l'orthographe a une signification sociale. Avoir une bonne orthographe a longtemps été synonyme de culture :

« On ne voit jamais [...] des gens cultivés et de bonne éducation faire des fautes grossières » (manuel scolaire de 1945, cité par Guion).

L'orthographe est un enjeu social et éducatif. Une bonne orthographe est valorisée, elle est assimilée à une forme de politesse, de souci de l'autre. Les fautes d'orthographe sont interprétées comme de l'inattention, de la négligence voire de l'ignorance. Elles entraînent souvent honte et culpabilité. Au XIX^{ème} siècle, dans un sens figuré, la faute d'orthographe pouvait désigner un manquement aux usages, une mauvaise éducation : « pas la moindre faute d'orthographe dans la conduite de la mère ou de la fille » (Stendhal, Nouvelles inédites).

Cependant, l'orthographe du français est telle, que très peu de gens peuvent prétendre la posséder entièrement. Elle multiplie les exceptions, bizarreries, incohérences... Une haute maîtrise tient de l'exploit et provoque l'admiration. Les concours d'orthographe sous forme de dictée profitent d'une bonne couverture médiatique et en font l'équivalent d'un véritable sport.

C] L'orthographe : Objet institutionnel

L'orthographe n'est pas qu'un code, un ensemble de normes, c'est aussi une institution. « L'orthographe fonctionne comme une institution, c'est-à-dire qu'elle transcende les individus, qu'elle est obligatoire et qu'on doit se plier à ses règles. » (Jean Guion). En effet, bien souvent, l'orthographe française n'accepte qu'une seule forme écrite comme correcte. Le manque de connaissance, l'inattention ou les désirs personnels d'un individu face à la tâche d'orthographier ne pourront pas justifier d'autres formes orthographiques. On dira qu'il fait des fautes.

En plus d'être érigée elle-même comme une institution, l'orthographe s'appuie sur deux autres institutions : l'école et l'Académie.

a) L'école :

Contrairement à la langue orale, acquise sans enseignement formel grâce au bain de langage offert par l'environnement de l'enfant, la langue écrite fait l'objet d'un apprentissage explicite quasiment entièrement dévolu à l'école. L'orthographe est donc un produit de l'institution scolaire.

Aujourd'hui son enseignement est considéré comme important et indispensable, mais ça n'a pas été toujours le cas.

Sous l'Ancien Régime, la connaissance de l'orthographe n'est pas considérée comme essentielle. Elle est réservée à quelques corps de métier tels que ceux des secrétaires, des imprimeurs... En classe, on étudie la grammaire du latin plutôt que celle du français, on considérait qu'une culture latine fournissait les connaissances suffisantes pour orthographier le français. L'enseignement scolaire de l'orthographe du français existe cependant, mais il est limité à quelques établissements dans les grandes villes.

C'est au début du XIX^{ème} siècle que l'orthographe s'affiche au programme des écoles primaires. Cependant, une large majorité des instituteurs de l'époque était recrutée après avoir obtenu un brevet dit « de troisième degré ». Ce brevet, contrairement à celui des deux premiers degrés, n'exigeait pas de connaître l'orthographe du français, mais seulement de savoir « lire, écrire et chiffrer ». L'enseignement primaire dispensé est donc de maigre qualité. Le ministère de l'instruction publique prend alors les choses en main et organise des stages d'été à partir de 1833 pour remettre à niveau les instituteurs en orthographe et grammaire.

Dès 1850, l'orthographe va occuper une place importante à l'école primaire.

Elle est cependant négligée dans le secondaire. Jusqu'en 1914, elle n'y est pas abordée. On considère qu'elle fait partie de l'éducation et ce sont donc les surveillants d'études qui s'en chargent.

Au primaire, l'enseignement de l'orthographe passe par le par cœur que ce soit par l'épellation des mots ou la récitation des règles de grammaire, des listes d'exceptions... Les explications fournies aux élèves sont pauvres. On ne fait pas encore non plus de rédaction dont on ne voit pas l'utilité.

Le grand changement a lieu en 1879 avec l'école républicaine de Jules Ferry. On commence à mettre en avant le raisonnement, le jugement, la compréhension plutôt que l'apprentissage par cœur. On cherche à enrichir le vocabulaire des élèves avec les « leçons de choses ». La priorité n'est plus à l'orthographe, à la grammaire et au calcul comme dans les

années passées. Cependant, ces innovations pédagogiques rencontrent des résistances notamment dans le milieu rural.

De plus, l'institution du certificat d'étude en 1882 donnera une place de choix à l'orthographe. L'examen comporte une épreuve de dictée qui peut être éliminatoire en cas d'échec, c'est-à-dire à partir de cinq fautes. L'orthographe devient alors un objet de crainte et la dictée, devenue un passeport pour l'entrée dans le secondaire, une source d'angoisse pour les élèves, leurs parents et les instituteurs.

b) L'Académie :

L'orthographe est fixée par une autre institution, l'Académie Française qui sert d'arbitre dans le choix des formes correctes. Créée en 1635, c'est elle qui détient le pouvoir juridictionnel sur la langue. L'Académie a procédé à cinq réformes pour le seul XVIIIème siècle, mais depuis, son activité de réforme s'est ralentie.

L'Académie, légitimiste, s'est attachée à conserver les graphies anciennes. Pour elle, continuer les réformes aurait été aller dans le sens de la Révolution qu'elle désapprouvait. L'Académie avait d'ailleurs été supprimée durant la Révolution et rétablie seulement au retour de la monarchie en 1816

La dernière grande réforme de l'orthographe date de 1835 et supprime notamment la graphie -oi pour l'imparfait qu'elle remplace par -ai.

Au XXème siècle, la dernière modification en date est celle de 1990. Ce n'est pas à proprement parler une réforme puisqu'il s'agit de tolérances orthographiques qui ne revêtent pas un caractère obligatoire. Ces tolérances sont peu reprises par les médias et l'enseignement scolaire et ne sont pas toujours signalées par les dictionnaires usuels.

Les pouvoirs publics ont tenté à deux reprises d'assouplir l'orthographe à l'école et dans les concours sans passer par l'autorité de l'Académie : en 1902 avec l'arrêté Leygues et en 1975 avec l'arrêté Haby. Ils n'ont guère été respectés, montrant bien que l'orthographe en France ne peut être modifiée par des décisions politiques.

Les réticences des usagers à modifier l'orthographe du français est sans doute à mettre en lien avec le sentiment qu'elle fait partie de notre culture, du patrimoine au même titre que notre langue. Elle est plus qu'une simple convention, mais un objet de transmission, de culture et d'identité.

D] De l'erreur à la faute d'orthographe :

Le rôle premier de l'orthographe est de permettre une reconnaissance visuelle rapide et par conséquent, de faciliter l'accès au sens du message écrit. A la lecture, l'orthographe est une aide précieuse, qui nous permet de distinguer les homophones et d'appuyer la signification par la redondance (les marques du pluriel par exemple).

A l'écriture, l'orthographe devient quelque chose de difficile à gérer, elle est source d'hésitations qui entravent parfois l'acte d'écrire par les analyses qu'elle nécessite.

L'erreur d'orthographe est un obstacle pour le lecteur. Son regard achoppe, sa lecture est ralentie.

La notion de faute d'orthographe au sens où on l'entend actuellement est plutôt récente. Jusqu'au début du XIX^{ème} siècle, plusieurs graphies étaient acceptées pour de nombreux mots. On pouvait écrire « tems » pour « temps », « ortographe » pour « orthographe »... sans pour autant être hors du bon usage. Les accents, les lettres d'origine grecque, les doubles consonnes... faisaient l'objet de grandes tolérances.

De plus, au XVIII^{ème} siècle, on parle plutôt de « manquement », de « défaut » d'orthographe plutôt que de faute.

C'est au XIX^{ème} siècle que tout change, lorsque l'orthographe devient un pilier important de l'enseignement scolaire primaire. Tous les écarts à la norme sont désormais des « fautes ». Le mot « faute » contrairement au mot « erreur » a une connotation morale.

La faute d'orthographe devient ainsi un manquement à la morale, à la politesse, aux bonnes mœurs.

E] Niveau d'orthographe et caractéristiques socioculturelles :

L'étude d'Helgard Kremin (1999) sur la compétence orthographique de l'adulte montre les résultats suivants :

- _ Les femmes ont un meilleur niveau d'orthographe que les hommes
- _ Le niveau socioculturel a un rôle dans la performance orthographique. Le nombre d'années d'étude est corrélé avec la maîtrise de l'orthographe bien que le langage écrit fasse l'objet d'un apprentissage formel pendant l'enseignement obligatoire.
- _ Ces différences individuelles s'estompent quand il s'agit d'écrire des logatomes.

F] Conclusion :

L'orthographe, objet polymorphe à la fois convention, institution, enjeu social et affectif ... L'orthographe est plus qu'un simple code. En avoir une mauvaise maîtrise peut entraîner une certaine détresse et écorner l'image de soi.

Souvent, l'enfant ne voit l'orthographe que comme une discipline scolaire, dont la maîtrise est nécessaire pour obtenir de bons résultats. Pour l'adulte, elle est une marque de politesse envers le destinataire du message et une preuve de sa culture. Néanmoins on assiste depuis quelques années à un changement dans l'utilisation de l'écrit et l'apparition de nouveaux registres orthographiques dont la fameuse « écriture sms ».

On voit ainsi apparaître une orthographe basée sur la phonétique (à un son correspond une lettre) et sur l'utilisation d'abréviations comprises par la majorité des utilisateurs (slt pour salut).

Sur les blogs des adolescents, des modifications d'un autre ordre commencent à poindre. En plus d'une orthographe « phonétique » on trouve des doublements de voyelles (par exemple doublement systématique de la lettre i) ou des jeux avec la casse (alternance de majuscules et minuscules au sein du même mot). D'une prise de liberté avec le code orthographique pour des raisons pratiques, on passe à une appropriation de l'écriture qui devient personnalisée et objet de modifications formelles esthétiques.

Évaluation de l'orthographe :

A) La dictée, un exercice scolaire :

En didactique du français, la dictée a deux rôles distincts. Le premier est d'évaluer les connaissances orthographiques de l'élève par la présentation d'un texte qui lui est souvent inconnu.

Le deuxième est celui de l'apprentissage de l'orthographe. La correction de la dictée a pour but de souligner les difficultés et faire mémoriser aux élèves les règles de grammaire et l'orthographe lexicale.

La dictée n'a d'abord été qu'un outil d'évaluation. Elle n'est apparue que tardivement. Au XVIIIème siècle et jusqu'à la deuxième moitié du XIXème, on lui préférait les exercices de copie ou de cacographie : l'élève devait recopier sans erreurs un texte mal orthographié. Les premiers exercices de dictée consistaient en l'accumulation de phrases sans lien les unes avec les autres. Cet exercice fit l'objet de critiques, on soulignait son manque de naturel et de cohérence ainsi que la difficulté pour l'élève de passer d'une idée à l'autre.

La dictée classique vit le jour dans la deuxième moitié du XIXème siècle. Son rôle n'était pas limité au champ de l'orthographe, mais devait par son contenu avoir une valeur morale ou religieuse. Elle occupe une place de choix à partir de 1882 et de l'institution du certificat d'études : celui-ci compte une épreuve de dictée qui peut être éliminatoire en cas d'échec.

Aujourd'hui, la dictée fait l'objet de nombreuses critiques et de débats. On lui reproche souvent son artificialité et la dureté de son barème. Pour Guion¹¹, elle ne remplit pas son rôle d'évaluation et apparaît à la fois comme un « exercice d'enculturation » par l'accent qu'elle met sur le respect des usages, et un « exercice de sélection » par son rôle important dans les examens. Jean-Pierre Jaffré exprime son scepticisme sur son rôle dans l'apprentissage de l'orthographe et y voit plutôt un outil d'évaluation d'une compétence particulière qui n'est pas la même que celle en jeu dans la production d'écrits.

Néanmoins, elle reste très pratiquée en classe avec des formes parfois aménagées : dictée préparée, auto-dictée (l'élève apprend le texte par cœur), dictée à l'adulte (l'ensemble de la classe réfléchit aux problèmes orthographiques), dictée sans faute (avec utilisation du dictionnaire)...

¹¹Guion (1974) *L'institution orthographe*

Mais la dictée n'est pas qu'un exercice scolaire. Elle sort régulièrement des classes pour faire l'objet de concours et de loisirs avec les fameux concours télévisés. Certains textes de dictée sont même devenus célèbres pour leurs difficultés orthographiques comme celui de Mérimée ou ceux de Bernard Pivot.

B] Les barèmes :

Traditionnellement, on hiérarchise les fautes d'orthographe. Les fautes considérées comme les plus graves sont celles qui marquent un manque de connaissances ou un défaut d'application de savoirs élémentaires. Ainsi, la faute de grammaire est considérée comme doublement plus grave que celle touchant l'orthographe lexicale.

L'orthographe grammaticale dépend de règles apprises par tous les élèves, de ce fait, tous sont supposés égaux devant sa mise en application, contrairement à l'orthographe lexicale, dont la maîtrise dépend de la culture personnelle de l'enfant.

Ajoutons que la dictée est souvent l'un des seuls exercices scolaires où le barème est négatif. La note finale est obtenue par soustraction de points selon le nombre et la nature des erreurs contrairement aux autres exercices scolaires où l'on additionne les points attribués à chaque bonne réponse de l'élève.

C] Dictée et texte libre :

La dictée demande la mobilisation des connaissances orthographiques de l'enfant à la fois d'ordre linguistique et métalinguistique. Dans une production écrite spontanée, en plus de la gestion de l'orthographe s'ajoutent d'autres composantes telles que les capacités de rédaction, de construction de phrases, d'organisation des idées...

Ceci implique que la charge cognitive est plus forte dans une production écrite que dans une dictée. Certains enfants peuvent donc négliger l'orthographe lors d'une tâche de production d'écrit spontané pour consacrer leur attention à l'activité rédactionnelle.

Ces deux types de textes n'ont pas les mêmes objectifs : la dictée ne possède pas de visée communicative contrairement à la production d'un texte par l'enfant. La dictée ne reproduit pas les conditions de production d'écrit de la vie quotidienne : le choix des mots, des tournures de phrase est imposé et s'éloigne parfois grandement des habitudes linguistiques des enfants.

D] L'évaluation en orthophonie :

Les tests utilisés pour évaluer le langage écrit sont conçus en rapport avec les théories sur les troubles de la lecture et de l'orthographe. Dans la plupart des tests utilisés, l'évaluation de l'orthographe passe par la dictée.

La dictée de Borel-Maisonny, le marché, étalonnée en 1977, donne un niveau indicatif selon le type d'erreurs commises (phonétiques, d'usage et de règle). Plusieurs tests reprennent cette classification d'erreurs (Orlec...).

Le but de ces tests est de situer l'enfant parmi ceux de sa classe d'âge, ou de son niveau scolaire.

Certains tests s'intéressent plus précisément aux connaissances de l'enfant sur les conversions grapho-phonémiques. Ils utilisent pour ce faire la dictée de logatomes ou mots sans signification.

D'autres tests utilisent la dictée de mots parmi des phrases lacunaires, comme la BELEC. Le test ortho 3 de la BELEC évalue les connaissances des enfants sur les graphies selon leur contexte dans le mot, et les connaissances morphologiques. Une hiérarchisation des difficultés est faite selon la consistance des graphies, leur dépendance au contexte ou le besoin de recourir à un lexique orthographique.

Le test L2MA de Chevrie-Muller reprend la classification classique basée sur la distinction entre orthographe d'usage, phonétique et grammaticale qui sont évaluées à partir de la dictée d'un texte. L'orthographe phonétique est étudiée avec plus de précision dans une épreuve de dictée de logatomes.

La batterie L2MA¹² est l'une des seules à proposer une épreuve de récit pour préciser l'évaluation de l'orthographe de l'enfant. Ce récit est chronométré et se fait à partir d'un texte lu précédemment. Il s'agit cependant d'une épreuve facultative et elle ne fait pas l'objet d'un étalonnage. On propose à l'orthophoniste d'y repérer des marqueurs négatifs (tels que des segments inintelligibles, la présence d'agrammatismes, des problèmes de segmentation des mots, des erreurs phonologiques...), des marqueurs positifs (l'utilisation de conjonctions, de liens temporels, d'auxiliaires d'aspect, de pronoms, et la part d'imaginaire...). Enfin des données quantitatives viennent compléter ces observations : nombre de mots, de verbes, de temps...

¹² Chevrie-Muller C. (1997) *Batterie langage oral et écrit mémoire et attention* ECPA, Paris

On notera que ces marqueurs et ces différentes observations ont plus rapport avec les capacités rédactionnelles de l'enfant qu'avec ses compétences orthographiques.

Typologie des erreurs

A] Erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale

Cette distinction classique remonte au XIX^{ème} siècle, elle est utilisée lors de la notation des dictées scolaires. Ces deux types d'erreurs ne donnent pas lieu à la même sanction dans la notation. Traditionnellement, les erreurs grammaticales sont considérées comme plus graves que les erreurs d'orthographe lexicale. En effet, on considère que l'orthographe grammaticale est une acquisition d'ordre scolaire sur laquelle on peut avoir plus d'exigence que pour l'orthographe lexicale qui elle, dépend de la culture orthographique personnelle de l'enfant.

Cette dichotomie ne rend pas compte de la diversité et de la maîtrise de l'orthographe que peut avoir un enfant. Des typologies plus détaillées ont été élaborées, prenant en compte les différents aspects de notre système orthographique.

B] Typologie de Nina Catach :

Nina Catach a établi une typologie inspirée par la linguistique. Elle distingue dans un premier temps les erreurs graphiques des erreurs extra-graphiques.

Ces dernières regroupent :

- _ Les erreurs calligraphiques : ex : ajout, absence de jambages
- _ Les erreurs dans la segmentation des mots : ex : « lallée » pour « l'allée »
- _ Les erreurs de type phonétique : omission d'une lettre (« mateau » pour « manteau »), confusions de consonnes ou de voyelles (« sapeau » pour « chapeau »).

Les erreurs graphiques peuvent être :

- _ phonogrammiques : avec altération de la valeur phonique (« file » pour « fille ») ou non (« langage » pour « langage »).
- _ morphogrammiques :
 - _ verbales : confusions catégorielles (« les timbrent »), omission ou adjonction d'accords erronés (« les rue », « les chevaux »).
 - _ lexicales : au niveau du radical (« entairement » pour « enterrement »), des affixes (« derrouler » pour « dérouler »).

_ logogrammiques : confusion d'homophones lexicaux (« je bois du vain ») ou grammaticaux (« ils ce regardent »).

_ idéogrammiques : erreurs dans l'utilisation des majuscules, de la ponctuation, de l'apostrophe et du trait d'union.

_ erreurs sur les éléments non fonctionnels du système orthographique : erreurs sur les lettres étymologiques (« t  tre » pour « th  tre »), sur les consonnes simples ou doubles non fonctionnelles (« boursouffler » pour « boursoufler »), sur l'accent circonflexe n'ayant pas valeur de distinction (« patisserie » pour « p  tisserie »).

Hypothèse de travail

L'évaluation de l'orthographe en orthophonie se fonde principalement sur l'exercice de la dictée. Les batteries de tests standardisés proposent l'utilisation de dictées de mots, phrases ou textes pour analyser le niveau d'orthographe de l'enfant.

Seul le L2MA (Chevrie-Muller 1997) propose une épreuve facultative d'évaluation de l'orthographe à partir d'une description d'images. Néanmoins, seules les erreurs de segmentation de mots et de mauvais codage phonologique font l'objet d'une analyse dans la cotation.

La dictée peut être considérée comme un exercice artificiel, elle ne rend pas compte de l'utilisation de l'orthographe en situation naturelle d'écriture. André Angoujard (1994) la décrit comme « peu fiable » pour l'évaluation des compétences orthographiques. En effet, l'attention de l'enfant se porte uniquement sur les problèmes orthographiques, il se trouve dans une situation où il est dégagé de la nécessité d'organiser son récit, de choisir les mots, d'ordonner ses phrases. Pour Angoujard, la dictée ne permet que de montrer la capacité de l'enfant à réussir cet exercice, mais ne peut rendre compte du savoir orthographique.

Dans une étude datée de 2003, Fayol a montré l'effet de la tâche sur la réussite de la réalisation de l'accord en genre et en nombre de quinze substantifs. Trois tâches étaient proposées : la sélection (choix de la flexion parmi plusieurs propositions), le « complètement » (indication de l'absence de la marque flexionnelle par un trait et choix par l'enfant de la flexion) et la dictée. L'étude montre une meilleure réussite à la tâche de sélection qu'à celle de dictée, et de la dictée par rapport au complètement, pour les niveaux CE2 et CM1.

De Weck et al. (2002)¹³ montrent une diminution quantitative du nombre d'erreurs lors d'une dictée d'un texte lacunaire (seuls quelques mots étaient à réécrire) tiré d'un texte préalablement écrit de façon autonome par des enfants de CM1. Ils concluent de plus, que cette amélioration de l'orthographe sous dictée est beaucoup moins nette pour les enfants de CE1, par manque de stabilisation des représentations orthographiques.

Cette différence de performance orthographique selon la tâche est souvent pointée par les enseignants. Il s'agit de la question du transfert des connaissances orthographiques acquises à la

¹³ De Weck, Fayol, et coll. (2002). Is the effect of writing task identical in normal children and children with spelling difficulties ?

production d'écrit autonome par la stabilisation des représentations orthographiques et leur automatisaion.

La dictée demande une charge cognitive moins grande que la tâche de rédaction. Pour l'enfant qui se concentre sur l'activité rédactionnelle, l'orthographe passe au second plan, et le nombre d'erreurs est plus important.

Nous nous proposons de faire une analyse qualitative de ces fluctuations de la performance orthographique de l'enfant selon deux tâches : une dictée et un récit à partir d'une histoire en images. Les deux épreuves sont construites de manière à ce que des éléments lexicaux et des structures grammaticales impliquant des accords se retrouvent dans les deux textes produits.

L'analyse se fera aux niveaux lexical et grammatical. Pour l'orthographe lexicale, nous nous attacherons à faire une analyse des erreurs et réussites de l'enfant selon la tâche et les caractéristiques linguistiques des items plutôt qu'une étude quantitative consistant à recenser le nombre d'erreurs pour les différentes tâches ou les différents items.

Nous faisons l'hypothèse d'une différence de performance entre les deux tâches et une influence différente de la tâche sur l'orthographe grammaticale et lexicale.

La dictée, en mettant l'accent sur la question de l'orthographe, attire l'attention de l'enfant sur les accords. On peut faire l'hypothèse que les accords feront l'objet d'une vigilance particulière lors de l'exercice de dictée.

Cependant cette fixation de l'attention sur les problèmes orthographiques peut amener l'enfant à douter de ses représentations orthographiques et l'induire ainsi à faire des erreurs. Nous faisons donc l'hypothèse que certains mots feront l'objet d'erreurs en dictée et non dans la production du récit, où l'automatisation de l'écriture de formes orthographiques stabilisées n'est pas entravée par des interrogations sur leur exactitude.

Nous nous intéresserons à la différence garçon/fille et au terrain socioculturel pour nuancer certains de nos résultats. Certains tests de langage écrit comme « le vol du PC » propose une cotation différente pour les filles et les garçons et des études soulignent la plus grande réussite scolaire des filles à cet âge. Une étude menée par Isabelle Gauvin en 2003¹⁴ montre une

¹⁴ Gauvin I. (2006) *Grammar Performances in Writing : Some Gender Differences*. Earli SIG Writing, University of Antwerp

différence de réussite importante en orthographe pour le niveau 5^{ème} dans les rédactions (50 % de réussite pour les filles contre 35 % pour les garçons).

Nous avons également décidé de présenter certains de nos résultats par école. En effet, elles ne relèvent pas toutes du même contexte social et il peut y avoir des différences dues à l'enseignement reçu et/ou à l'ordre de présentation du programme choisi par l'enseignant (certains élèves d'une école donnée peuvent avoir travaillé plus profondément une notion que dans d'autres écoles).

Le but de cette expérience est d'amener à penser sur ce qu'est la compétence orthographique de l'enfant, d'observer comment elle s'exerce selon les différentes contraintes (la nature de la tâche mais également l'environnement linguistique...) pour aboutir à une réflexion sur la manière d'évaluer l'orthographe lors d'un bilan orthophonique.

Elaboration de l'épreuve de dictée

Nous avons élaboré un texte de dictée en tenant compte des difficultés tant sur le plan phonologique, lexical que grammatical. Elle a été conçue en prenant appui sur les travaux de Béatrice Pothier et non sur les exigences des programmes scolaires pour les niveaux CM1 et CM2.

Texte de la dictée :

« Endormie dans sa chambre, la joue contre son oreiller, Lucie rêve qu'elle visite un zoo étrange. Elle observe des hiboux poilus qui jouent aux billes dans un arbre, et plus loin, des souris aux oreilles dorées qui mangent des abricots.

Soudain, Lucie s'aperçoit qu'une souris s'est échappée. Elle a rongé les barreaux de sa cage avec ses dents.

Lucie se lance à sa poursuite pour l'attraper mais trop tard ! Sa maman la réveille, son beau rêve est brusquement interrompu. Elle doit se lever rapidement si elle ne veut pas être en retard à l'école. »

A] Orthographe lexicale :

a) *L'échelle EOLE :*

Le choix des unités lexicales soumises aux enfants pour la dictée a été fait à partir des données de l'échelle EOLE¹⁵ de Béatrice et Philippe Pothier.

Cette échelle d'acquisition donne un pourcentage de réussite en dictée de 12000 mots choisis parmi les plus courants, pour chaque niveau de l'école primaire. Ces pourcentages de réussite ont été recueillis en situation de dictée avec un minimum de contexte (déterminant pour les noms communs, nom commun singulier pour les adjectifs qualitatifs). Les verbes sont à l'infinitif.

L'orthographe d'un mot est considérée comme acquise pour un niveau donné à partir de 75 % de réussite.

¹⁵Pothier B et P (2003) *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Retz.

b) Choix des unités lexicales

Les mots de la dictée ont été choisis selon les difficultés phonologiques qu'ils présentaient (graphie du son [ɛ j] par exemple), leurs liens morphologiques (tard/retard) et aussi leurs particularités orthographiques :

_ Présence de lettres muettes justifiables par la morphologie (abricot/abricotier) ou non (la joue, la souris).

_ Présence de lettres doubles ayant une valeur phonique (interrompu) ou non (attraper)

_ Degré de familiarité pour l'enfant : mot très familier (école) ou très peu (brusquement, interrompu)

_ Critère de longueur : présence de mots particulièrement longs (brusquement, interrompu).

_ Mot faisant exception à une règle : apercevoir, écrit avec un seul p contrairement à la majorité des verbes commençant par /ap/ en français.

c) Pourcentages

Voici le tableau des pourcentages donnés par l'échelle EOLE pour chaque mot de la dictée. Les pourcentages sont donnés seulement pour les deux niveaux testés, CM1 et CM2. L'EOLE n'ayant pas de données pour le mot « zoo » nous avons indiqué ceux de « zoologique » à titre indicatif.

Sont soulignés les pourcentages inférieurs à 75 %, indiquant des mots considérés comme hors niveau.

Mots	CM1	CM2	Mots	CM1	CM2
abricot	<u>73 %</u>	87 %	jouer	95 %	88 %
apercevoir	<u>57 %</u>	<u>61%</u>	lancer	75 %	88 %
arbre	88 %	98 %	lever	80 %	90 %
attraper	<u>74%</u>	<u>73 %</u>	loin	94 %	90 %
avec	100 %	98%	mais	92 %	100 %
Avoir	100 %	100%	maman	100 %	99 %
barreau	<u>7 %</u>	<u>73 %</u>	manger	95 %	88 %
beau	100 %	100%	observer	<u>70 %</u>	79 %

bille	96 %	100 %	oreille	90 %	96 %
brusquement	<u>68 %</u>	86 %	oreiller	<u>45 %</u>	<u>51 %</u>
cage	100 %	100 %	pas	77 %	85 %
chambre	81 %	97 %	plus	96 %	96 %
contre	95 %	98 %	poilu	<u>71 %</u>	94 %
dans	100 %	100 %	poursuite	81 %	97 %
dent	96 %	94 %	rapidement	93 %	95 %
devoir	87 %	90 %	retard	<u>36 %</u>	<u>69 %</u>
doré	90%	85 %	rêve	86 %	88 %
échapper	<u>34 %</u>	<u>51 %</u>	réveiller	<u>61 %</u>	79 %
école	100 %	92 %	rêver	<u>41 %</u>	<u>71 %</u>
endormir	86 %	91 %	ronger	76 %	88 %
et	96 %	95 %	soudain	95 %	95 %
étrange	97 %	95 %	tard	86 %	86 %
être	90 %	90 %	trop	88 %	91 %
interrompu	<u>12 %</u>	<u>39 %</u>	visiter	94 %	95 %
hibou	89 %	90 %	vouloir	85 %	76 %
joue	75 %	84 %	zoo(logique)	92 %	93 %

d) *Commentaires sur les pourcentages théoriques*

Certains verbes du 3^{ème} groupe présentent un changement de radical lorsqu'ils sont conjugués : c'est le cas de devoir, être, avoir et de vouloir. Aussi les pourcentages indiqués pour ces verbes à l'infinitif renseignent peu sur ce qui pourrait être attendu dans le cadre de notre dictée, où ces verbes sont conjugués au présent.

On remarque pour certains mots une meilleure réussite pour le niveau CM1 que CM2. Souvent cette différence n'est que très sensible, et peut être imputée à des variations d'échantillonnage, mais il y a certains cas où elle peut être plus importante, avoisinant les 10 % comme ici pour « vouloir » ou « jouer ». C'est que, comme l'explique B. Pothier, l'orthographe

n'est pas toujours définitivement acquise mais peut être déstabilisée par de nouveaux apprentissages.

Parmi les mots considérés hors niveau pour les deux classes, on compte des mots :

- _ présentant une consonne double avec ou sans valeur phonique : « attraper », « échapper », « interrompu », « barreau ».
- _ un mot impliquant la connaissance d'une règle de position : « interrompu » (avec le m devant le p)
- _ Un mot faisant exception à une règle statistique : « apercevoir »
- _ Des mots ayant une finale difficile : « oreiller » avec la terminaison -er normalement propre aux verbes, « barreau » avec une finale en -eau
- _ Un mot comportant une finale muette pouvant être justifiée par la morphologie : « retard »
- _ Un mot présentant une particularité au niveau de l'accent : « rêver »

e) Morphologie lexicale :

Certains mots ont été choisis pour leur lien morphologique dérivationnel :

- _ Les mots « tard » et « retard »
- _ Les mots « oreille » et « oreiller »

Si le lien sémantique entre tard et retard paraît assez évident, celui entre oreille et oreiller est moins facilement perceptible.

On remarque dans les pourcentages donnés par Béatrice Pothier que le mot retard est beaucoup moins bien réussi que le mot tard. Cela signifie que certains enfants ne font pas le lien sémantique entre les deux mots ou ne l'utilisent pas pour orthographier.

Il existe également une différence entre les pourcentages des mots oreille et oreiller mais les erreurs sur le mot oreiller peuvent porter sur sa finale en -er moins courante que celle en -é(e) pour les noms communs.

f) Segmentation :

Quelques mots de la dictée peuvent présenter des difficultés de segmentation pour certains enfants. C'est le cas des mots commençant par une voyelle prononcés avec une liaison comme « aux oreilles » et « des abricots ». Certains enfants écrivent alors « soreilles », influencés par la liaison.

La deuxième difficulté porte sur les mots qui s'élident. Certains enfants peuvent être tentés de les attacher au mot qui le suit. Ainsi, « s'aperçoit » sera écrit « saperçoit », « l'attraper » devient « lattraper » et même « l'école » devient « lécole ».

La dernière difficulté porte sur des expressions figées qui peuvent être comprises comme faisant un seul bloc : « en retard » devient « enretard ».

Inversement, certains mots sont perçus comme deux mots distincts. C'est le cas de « endormi » parfois écrit « en dormi ».

g) *Familiarité :*

La base lexicale Manulex¹⁶ donne les fréquences d'apparition des différentes formes orthographiques de mots extraits d'une cinquantaine de manuels scolaires.

On peut ainsi avoir une idée de la familiarité qu'un enfant a aux mots utilisés dans la dictée. On a aussi la fréquence de chacun des homophones non homographes pour un mot donné.

Pour les mots de la dictée, on remarque que certains mots non grammaticaux sont très fréquents : c'est le cas des mots chambre (233 par millions), observe (186), loin (322), souris (142), oreilles (187), soudain (186), dents (183), trop (524), tard (222), maman (538), doit (302), veut (331), et école (376).

D'autres sont extrêmement rares et ont une apparition inférieure à 1 pour million. C'est le cas de « poilus », « échappée », « rongé ».

B] Niveau phonologique :

Le mot « observe » a été choisi pour la difficulté phonologique qu'il présente : il est en réalité prononcé /opserv/. Les enfants qui l'écrivent avec un p sont donc des enfants qui s'appuient sur ce qu'ils entendent et n'ont pas accès à une forme stockée en mémoire.

Quelques graphies dépendant du contexte sont également présentes dans le texte de la dictée. C'est le cas du son [s] qui dans la dictée est toujours écrit s, c ou ç. Certains enfants peuvent être tentés de l'écrire avec deux s alors que ce n'est pas nécessaire.

La dictée comporte les trois accents du e qui existent en français : é, è et ê. De plus la présence de groupes consonantiques dispensant l'ajout d'accent se retrouve dans plusieurs mots. On peut ainsi observer les connaissances de l'enfant dans la gestion des accents.

¹⁶ B. Lété, Colé, L. Sprenger-Charolles (2004)

C] Orthographe grammaticale :

a) Travaux de Béatrice Pothier :

Dans une étude citée par Françoise Estienne¹⁷, Béatrice Pothier a évalué à l'aide de dictées-tests la réussite d'élèves de primaire sur quinze points de l'orthographe grammaticale du français, choisis comme étant les plus courants.

Elle considère qu'une notion est acquise lorsque 75% des élèves d'un niveau donné réussissent au moins sept fois sur dix l'item cible.

Pour les deux niveaux qui nous intéressent, B. Pothier donne les résultats suivants :

Pour la classe de CM1 sont acquis l'écriture des temps au présent de l'indicatif, l'accord des pluriels en -s, les pluriels particuliers, la confusion entre homophones et verbes (confusion et/est, son/sont...), l'écriture des verbes à l'infinitif.

Pour la classe de CM2 s'ajoutent aux notions acquises en CM1 les accords en genre (qui n'étaient réussis que par 48 % des CM1), l'utilisation de l'imparfait de l'indicatif (70 % de réussite en CM1), au futur et au passé simple.

L'accord en nombre de l'adjectif et l'accord en genre et nombre associés restent non-acquis même en CM2 (respectivement 59 % et 33 % de réussite).

De même, le passé composé et l'écriture des participes passés ne sont pas considérés comme acquis par les élèves de CM tout comme la conjugaison des verbes aux autres temps et autres modes que ceux déjà cités.

b) Accords au sein du groupe verbal :

Les temps utilisés dans la dictée sont le présent et le passé composé de l'indicatif ainsi que l'infinitif.

La dictée comporte :

_ Cinq verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif, 3^e personne du singulier : rêve, visite, observe, se lance et réveille. Ces formes verbales présentent peu de difficultés car elles n'impliquent pas l'utilisation d'un morphème sans valeur phonique. Elles sont toutes situées

¹⁷ Estienne F. (2002) *Orthographe, pédagogie et orthophonie* Masson

immédiatement après le sujet à l'exception du verbe réveiller pour lequel le COD « la » s'interpose.

_ Deux verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif 3^e personne du pluriel : dans ce groupe, la forme verbale est phonologiquement identique à celle du singulier. Orthographier correctement ces verbes demande une analyse grammaticale. Ici il s'agit de « jouent » et « mangent ». Ces deux verbes suivent le pronom relatif « qui », lequel n'est pas immédiatement après son antécédent.

La forme verbale « jouent » présente une difficulté supplémentaire dans l'ajout de la terminaison -ent à une voyelle.

_ Trois verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif 3^{ème} personne du singulier : à l'oral, ces formes verbales sont identiques à celles des deux premières personnes.

Il s'agit de « s'aperçoit », « doit » et « veut ». Ces verbes demandent l'ajout du morphème -t qui les différencie du -s ou du -x des deux premières personnes. La forme « s'aperçoit » présente la difficulté supplémentaire par l'ajout d'une cédille que l'infinitif ne comprend pas.

_ Trois verbes au passé composé avec les deux auxiliaires différents. Deux des participes passés demandent d'être repérés comme tels et non comme des infinitifs, les deux verbes utilisés étant du 1^{er} groupe et étant donc homophones à l'oral avec la forme infinitive.

De plus, la forme « a rongé » a un sujet féminin (elle). L'enfant peut être tenté ici de mettre un -e final malgré l'auxiliaire avoir.

Le verbe « s'échapper » est un verbe pronominal qui requiert un accord du participe passé, le pronom réflexif étant COD. Néanmoins, la règle de l'accord du participe passé des verbes pronominaux n'étant pas enseignée aux élèves du primaire, l'enfant devra seulement repérer qu'il y a une utilisation de l'auxiliaire être, lequel suppose l'accord du participe passé. L'accord est ici en genre.

Le mot « interrompu » est un participe passé du verbe interrompre employé au présent à la voix passive. Il ne demande d'accord ni en genre ni en nombre. Il est à distinguer des formes du passé simple.

_ Deux infinitifs : attraper et se lever. Ces deux infinitifs du premier groupe ne doivent pas être confondus avec des participes passés.

c) Accords au sein du groupe nominal :

Dans la dictée, plusieurs noms communs sont au pluriel :

_ Pluriels des noms en -s : billes, oreilles, dents, abricots.

Parmi eux on fera plusieurs distinctions. On différenciera ceux qui sont introduits par « aux », cette préposition ayant une forme orale identique au singulier, de ceux introduits par des déterminants clairement pluriels.

On pourra aussi distinguer les noms commençant par une voyelle de ceux commençant par une consonne. En effet, sur les mots à l'initiale vocalique s'exerce la liaison du -x ou du -s du déterminant précédent, ce qui rend audible une marque supplémentaire du pluriel.

_ Pluriel particulier et irrégulier : en français, les mots en -au, -eu, et -eau prennent un -x au pluriel. Dans la dictée, c'est le cas du mot « barreau ». Les mots en -ou prennent un -s à quelques exceptions près dont fait partie le mot « hiboux ».

Accords des adjectifs qualificatifs :

La dictée en comporte trois, dont un est en réalité un participe passé employé comme adjectif (endormie). Deux sont épithètes et l'autre apposé.

_ Endormie : participe passé employé comme adjectif. Il est situé à distance du nom qu'il complète (Lucie) et avant lui. L'enfant doit distinguer cette forme de celle du passé simple puis faire l'accord à rebours s'il n'a pas repéré cette difficulté à la première lecture de la dictée.

_ poilus : l'adjectif est épithète et fait partie de la chaîne d'accord du GN. Il demande un accord en nombre.

_ dorées : l'adjectif est épithète et demande un accord double en genre et en nombre. Il doit de plus être distingué de l'infinitif « dorer ».

Elaboration de l'épreuve de récit d'après images

A] Description de l'épreuve :

Il s'agit de huit images disposées sur deux feuilles de format A4. Les huit images sont numérotées.

Sous chaque image plusieurs lignes permettent à l'enfant d'écrire sa narration. Sous la première image, le mot « aujourd'hui » est placé en amorce.

Le dessin est stylisé, en noir et blanc, à l'exception des fruits qui sont colorés en orange.

La suite de dessins représente une histoire que l'enfant est invité à raconter.

B] Description des images et de l'histoire :

L'histoire réutilise du vocabulaire de la dictée afin de permettre une comparaison entre les deux exercices sur l'orthographe lexicale.

L'histoire attendue dans l'idéal est la suivante :

1^{ère} image : Deux hiboux dorment sur la branche d'un abricotier.

2^{ème} image : Un des hiboux rêve qu'il saute sur un oreiller.

3^{ème} image : Le deuxième rêve à des souris qui dansent.

4^{ème} image : Une petite fille pose son échelle contre l'arbre où dorment les hiboux. Elle est intriguée par le fait que les barreaux sont rongés.

5^{ème} image : Elle pense que c'est une souris qui les a rongés.

6^{ème} image : Elle pleure et réveille les hiboux.

7^{ème} image : Ceux-ci se bouchent les oreilles.

8^{ème} image : les hiboux décident de lui lancer directement les abricots. La petite fille sourit.

C] Vocabulaire et structures attendus :

Par cette histoire, on cherche à ce que l'enfant utilise les mots suivants, déjà présents dans la dictée : hiboux, dormir, arbre, oreiller, rêver, souris, abricot, manger, ronger, barreaux, se réveiller, oreilles, lancer, attraper.

Pour ce qui est des temps du récit, on s'attend à ce que l'enfant utilise le présent à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel, un temps composé du passé pour la référence à la souris.

On s'attend aussi à l'utilisation d'infinitifs marquant les intentions des personnages : « elle veut, pour, ils vont, ils décident de ... » + infinitif.

On attend aussi l'utilisation de participes passés employés comme adjectifs en position d'attribut pour décrire l'état de certains éléments : « l'échelle est cassée » « les barreaux sont rongés » et d'adjectifs qualificatifs décrivant les sentiments des personnages « la fille est triste, contente... »

On s'attend à peu d'adjectifs épithètes, l'histoire ne cherchant pas en susciter, et les enfants les utilisant peu à cet âge.

Description de la population cible

Nous avons choisi de nous intéresser à une population d'enfants tout-venant scolarisés en CM1 et CM2.

Pour des facilités de recrutement, l'expérience a eu lieu dans les écoles avec l'ensemble des enfants des classes choisies.

A] Choix du niveau scolaire :

Nous avons choisi des enfants scolarisés en CM1 et CM2, les études montrant des différences de performances nettes selon la tâche proposée à partir du CM1. Des enfants plus jeunes n'auraient pas eu des représentations orthographiques assez stabilisés pour montrer une sensibilité à l'exercice présenté.

Nous avons retenu le niveau scolaire comme critère d'appartenance à l'échantillon et non l'âge des enfants. Les épreuves ont été élaborées selon le niveau scolaire et nous souhaitons comparer des enfants ayant théoriquement les mêmes connaissances.

B] Détails de la population

Notre population est constituée de 140 enfants. Ils sont issus de quatre écoles différentes situées dans deux villes de Basse-Normandie. Nous avons essayé d'équilibrer notre population en prenant en compte les différences socioculturelles qui sont prégnantes dans la maîtrise de l'orthographe.

a) Les quatre écoles :

1) Ecole A : une classe de CM2 de 23 enfants. Les enfants de cette école sont issus d'un milieu « protégé ». Ils suivent un cursus parallèle au conservatoire de musique de la ville.

2) Ecole B : 38 enfants répartis dans deux classes de cours double, parmi lesquels 24 enfants de CM2 et 14 de CM1.

Cette école fait partie du réseau RAR « Ambition Réussite » qui est un plan d'éducation prioritaire.

3) Ecole C : une classe de cours double de 29 élèves, 14 CM2 et 15 CM1. Cette école fait aussi partie du RAR.

4) Ecole D : 50 enfants répartis dans deux classes : un CM2 et un CM1/CM2. On compte 17 CM1 et 33 CM2. Les enfants de cette école sont aussi majoritairement issus d'un « milieu protégé ».

b) Nombre de copies :

Les deux exercices n'ayant pas lieu le même jour, tous les enfants n'ont pu participer aux deux tâches.

En définitive, nous avons rassemblé :

_ 137 dictées dont 93 de CM2 et 44 de CM1 parmi lesquels 4 enfants n'ont pu faire l'épreuve du récit

_ 136 récits dont 94 de CM2 et 42 de CM1 parmi lesquels 3 enfants n'ont pu faire l'épreuve de dictée.

Nous avons ainsi 133 paires de copies récit/dictée dont 93 de CM2 et 40 de CM1.

c) quelques caractéristiques de l'échantillon :

Parmi les 140 enfants participant à l'expérience, trois enfants nous ont été signalés comme n'ayant pas le français comme langue maternelle et trois comme ayant une dyslexie reconnue. L'échantillon se compose de 24 filles et 22 garçons pour le CM1 et 45 garçons et 49 filles pour le CM2, soit 73 filles et 67 garçons en tout.

Conditions de passation des épreuves

A) La passation :

a) Conditions matérielles :

La passation des deux épreuves a eu lieu dans les écoles en situation de classe. Elles se sont déroulées au retour des vacances de février, dans le courant du mois de mars 2009.

Je n'étais pas présente les jours de passation afin de ne rien changer à la situation habituelle de classe.

Les deux épreuves n'avaient pas lieu le même jour pour éviter les interférences entre les deux exercices.

Il était précisé aux enfants que ces exercices étaient réalisés pour les besoins d'une étudiante faisant une recherche sur la manière d'écrire des enfants au CM.

La dictée a été réalisée sur des feuilles volantes. Le récit est rédigé sur des copies prévues à cet effet, chaque enfant disposait des images qu'il pouvait décrire sur des lignes placées en dessous.

b) Ordre de passation des deux épreuves :

L'ordre de passation « récit puis dictée » ou « dictée puis récit » ne semblaient pas avoir d'importance, les deux épreuves étant considérées comme indépendantes et les deux exercices n'ayant pas lieu le même jour.

Cependant, nous avons préféré contrôler cette variable. Ainsi, deux écoles ont suivi le premier ordre et les deux autres l'ordre inverse pour nous assurer des effets possibles de ce changement.

Il nous a semblé en effet important que le récit ne rappelle pas de manière trop appuyée le texte de la dictée. Nous souhaitions éviter que l'enfant ait des réminiscences des doutes orthographiques qu'il aurait pu avoir lors de l'épreuve de dictée et des choix qu'il a pu opérer pour le vocabulaire en commun entre les deux exercices. Nous souhaitions aussi que l'enfant choisisse des tournures de phrases et un vocabulaire qui lui sont propres.

Il apparaît au final que certains enfants ayant eu l'ordre « dictée puis récit » ont été influencés par l'histoire de la dictée pour l'interprétation des images. La vignette représentant la souris rongeur les barreaux de l'échelle a par exemple été parfois comprise comme celle d'une souris grignotant les barreaux de sa cage.

Néanmoins, l'influence de la dictée se limite à l'interprétation des dessins. Il n'a été trouvé qu'un seul récit où figure une structure identique à celle du texte dictée : « son rêve est interrompu ». Des différences orthographiques pour le vocabulaire commun aux deux exercices ayant été notées pour ces enfants, nous pensons que les choix orthographiques qu'ils ont pu faire lors de l'épreuve de dictée n'ont eu qu'une influence limitée.

B] Consignes données :

a) La dictée :

La dictée était réalisée par l'instituteur, le découpage du texte était laissé à sa libre appréciation. Une première lecture avait lieu avant la dictée. Un temps de relecture était ménagé pour l'enfant à la fin.

Il a été demandé à ce que la dictée soit faite au stylo, afin de pouvoir observer les ratures et les éventuelles corrections apportées par l'enfant.

La consultation du dictionnaire n'était pas autorisée et la dictée n'était pas préparée.

b) le récit d'après images :

La consigne pour le récit était de décrire au présent chaque image racontant une histoire. Un brouillon était composé avant de recopier le texte sur la copie. Nous pensons ainsi placer les enfants dans des conditions identiques à celles des productions écrites scolaires. Il nous avait été signalé lors du pré-test que la plupart des élèves de ce niveau n'ont pas la capacité de composer directement un récit sans passer par un brouillon. De plus, la phase d'interprétation de l'histoire d'après les images implique l'impossibilité pour l'enfant d'écrire son récit directement.

Nous assimilons la phase de copie du brouillon à la période de relecture de la dictée, les enfants ayant une deuxième lecture de leur texte en le réécrivant. Nous avons ainsi des conditions de productions d'écrits qui se rapprochent entre les deux exercices.

La copie du brouillon pose néanmoins un problème, celle d'erreurs de copie. Les oublis de mots constatés dans certains récits peuvent être considérés comme tels. A posteriori, nous pensons qu'il aurait sans doute été intéressant de pouvoir récupérer certains de ces brouillons.

Il n'y avait pas de limitation de durée à l'écriture du récit, l'enfant disposait de tout le temps qu'il jugeait nécessaire.

Il était précisé aux instituteurs que l'attention de l'enfant ne devait pas être dirigée vers l'orthographe lors de la production du récit. L'utilisation du dictionnaire n'était pas autorisée.

L'instituteur pouvait fournir des explications sur le contenu d'une image si un enfant le demandait.

Il a été demandé aux enseignants qui souhaitaient corriger la dictée en classe de ne pas le faire si l'épreuve du récit n'avait pas encore eu lieu. Cette disposition avait évidemment pour but d'éviter toute possibilité d'apprentissage d'orthographe lexicale entre les deux exercices.

Le pré-test

Les épreuves de dictée et de récit ont été testées sur un échantillon restreint d'élèves afin de cibler les éventuels problèmes d'interprétation que pouvaient poser les dessins et vérifier que des mots de la dictée étaient bien utilisés dans le récit.

A] Population du pré-test :

Les épreuves ont été proposées à 18 enfants d'un cours double CM1/CM2 d'une école faisant l'objet d'un plan d'éducation prioritaire.

La classe était composée de 13 élèves de CM1 (6 filles et 7 garçons) et de 5 de CM2 (2 filles et 3 garçons).

Deux élèves ont l'italien pour langue maternelle mais l'enseignante a signalé que cela n'avait pas d'incidence sur leur maîtrise de la langue française.

L'expérience a eu lieu au début du mois de février avec l'ordre de passation suivant : dictée puis récit.

B] Interprétation de l'histoire en images :

Une image n'a été comprise par aucun enfant de l'échantillon. Il s'agit de celle où un des hiboux rêve qu'il saute sur un oreiller. L'action de sauter et l'objet oreiller n'étaient pas reconnus par les élèves.

Le graphisme a donc été revu pour la passation des épreuves afin de lever l'ambiguïté du dessin.

C] Recoupement entre les deux épreuves :

a) Vocabulaire commun :

Dix-sept mots de la dictée ont été retrouvés dans le récit. Par ordre de fréquence décroissante : hiboux, rêve, souris, arbre, oreille, réveiller, dans, mais, manger, ronger, barreau, attraper, oreiller, lancer, soudain, s'apercevoir et trop.

Ces mots présentent des difficultés orthographiques variées : homophonie (mais), pluriel irrégulier (hiboux), mot invariable (souris, trop), gestion de l'accent (rêver, réveiller), doublement de consonnes arbitraire (attraper), exception à une règle (apercevoir).

Nous avons jugé ces mots en nombre suffisant et de variété orthographique assez large pour faire l'objet d'une comparaison intéressante.

b) Homophonie :

Le texte de la dictée comporte de nombreuses unités présentant des possibilités de confusions entre homophones. Ces homophones ont été aussi retrouvés dans les récits, avec par ordre de fréquence :

_ et/est

_ a/à et ce/se

_ son/sont

_ s'est/c'est/ses/ces

_ mais/mes

_ au/aux et sa/ça

La paire d'homophones si/ci n'a pas été retrouvée.

c) Orthographe grammaticale :

_ Dans le groupe nominal :

On a pu retrouver dans toutes les productions des élèves des accords au pluriel de noms communs.

On a trouvé certains adjectifs en position d'attributs. Dans la dictée, les adjectifs sont épithètes et sont donc plus proches du nom complété.

_ Dans le groupe verbal :

De nombreux élèves ont utilisé des temps du passé (imparfait et passé simple majoritairement) pour composer leur récit : deux enfants ont utilisé des temps du passé uniquement, dix ont utilisé le passé et le présent, et seulement six le présent uniquement (dont 4 CM2).

Ceci pose un problème pour une comparaison avec la dictée qui est écrite au présent. Il a donc été décidé que pour les passations ultérieures, il sera précisé aux enfants d'écrire leur texte au présent. Une amorce de phrase « aujourd'hui » a été placée sous la première image.

D] Résultats statistiques :

a) Orthographe lexicale :

Pour les mots en commun entre le récit et la dictée, dix élèves ont une orthographe meilleure dans le récit que dans la dictée, pour quatre autres il n'y a pas de changement, et pour les quatre derniers, l'orthographe est moins bonne dans le récit que dans la dictée.

Sur l'ensemble des mots écrits, les CM1 obtiennent un pourcentage de réussite de 70% en dictée et 75 % dans le récit. Pour les CM2 ces mêmes pourcentages sont de 78 et 76 %.

Au niveau individuel, les variations de résultats constatées entre les deux pourcentages s'échelonnent entre 1 et 16 %, et sont de 6% en moyenne.

Les variations sont donc peu importantes.

b) Homophones grammaticaux :

Sur l'ensemble de l'échantillon, 4 enfants distinguent mieux les homophones grammaticaux dans la dictée que dans le récit. On a la situation inverse pour 9 d'entre eux, et pour les 5 autres, il n'y a pas de changement constaté.

c) Orthographe grammaticale :

_ Groupe nominal :

On a comptabilisé le pourcentage d'accords réussis du nom commun au pluriel pour chacun des deux exercices.

Pour l'épreuve de dictée, les CM1 obtiennent une moyenne de réussite de 55%. Pour les CM2 elle est de 61% et 57 % pour l'ensemble de l'échantillon. On obtient la même moyenne pour l'épreuve de récit, avec 53 % pour les CM1 et 65 % pour les CM2.

Pour l'ensemble de l'échantillon, la différence entre les deux exercices semble négligeable. Individuellement, les différences s'échelonnent entre 3 et 53 % de pourcentage de réussite.

Sept élèves présentent des variations de réussite de plus de 20%, trois ont un meilleur score pour la dictée et quatre pour le récit.

_ Groupe verbal :

Nous avons comptabilisé le nombre d'accords réussis pour chacune des épreuves. Les formes verbales au passé n'ont pas été comptées dans le pourcentage de réussite. Seules les formes verbales en commun avec la dictée (présent, participe passé et infinitif du premier groupe) ont été prises en compte.

Les résultats sont à prendre avec précaution, beaucoup d'élèves ayant utilisé l'imparfait et le passé simple, ce qui conduit à réaliser un pourcentage de réussite sur un nombre très restreint d'accords.

Pour l'ensemble de l'échantillon, 64% des accords sont réussis en dictée et 58% dans le récit. Au niveau individuel, les variations de résultats s'échelonnent entre 0 et 38%, avec une moyenne de 17%. Sept enfants connaissent des variations de résultats supérieurs à 20%

E] Conclusion :

A l'issue de ce pré-test, il a été décidé de redessiner l'image qui posait des problèmes d'interprétation.

Nous avons décidé également de demander aux élèves d'écrire le texte du récit au présent, afin de pouvoir comparer de manière plus rigoureuse les résultats entre le récit et la dictée.

Les variations de résultats semblent peu importantes si on considère l'ensemble de l'échantillon. Au niveau individuel cependant, certains élèves semblent avoir des différences de performance notables suivant la tâche.

Test statistique utilisé

Pour pouvoir comparer les pourcentages de réussite entre les deux épreuves, nous avons utilisé le test t-student apparié.

A] Conditions d'application :

Le test student sert à comparer les moyennes et les variations de deux échantillons répondant à la loi de Gauss. Il s'applique à des variables quantitatives, ce qui est le cas de nos données, nos pourcentages de réussite étant assimilables à des notes sur 100.

Nos échantillons sont appariés, c'est-à-dire qu'il s'agit des mêmes sujets qui sont à l'origine des deux séries de données que l'on souhaite comparer. Dans ce cas, on considère que l'influence des facteurs exogènes est limitée et qu'il n'est donc pas utile de pratiquer un test F pour vérifier l'homogénéité des variances, laquelle est une preuve que l'échantillon suit une distribution gaussienne. On se dégage aussi généralement de la vérification de la conformité à la loi normale, lorsque les effectifs des deux échantillons est supérieur à 30, ce qui est notre cas ici. On considère que le test-t est un test relativement robuste et qu'il peut supporter une distorsion modérée à la loi normale.

B] Utilisation du test :

L'hypothèse nulle (H_0) est qu'il y a égalité entre les moyennes. Autrement dit, il n'y a pas de différence significative entre nos deux séries de pourcentages. Notre population de notes étant comparables, les différences observées sont imputables au hasard et non à la nature de nos épreuves.

L'application du test-t student sur nos deux échantillons nous fournit une valeur absolue t , une valeur critique de t et un seuil critique. Si la valeur absolue de t est supérieure à sa valeur critique, on conclut que la différence est significative et on choisit de rejeter H_0 . Ce rejet de H_0 doit être nuancé avec le seuil critique (valeur de p). Ce seuil est la probabilité de rejeter H_0 de manière erronée, autrement dit de conclure à une significativité des différences alors que ce n'est pas le cas.

Généralement, on considère que la valeur de p doit être inférieure à 0,05 pour conclure à la significativité des différences observées. Ainsi on a moins de 5 % de chance de rejeter H_0 de manière erronée.

Si la valeur de p est inférieure à 0,01 (moins d'1% de chance de rejeter H_0 alors qu'il aurait fallu l'accepter), on considère que les différences sont très significatives.

Si le seuil observé est supérieur à 0,05 le risque de rejeter par erreur l' H_0 est trop élevé, on choisira de conserver l'hypothèse nulle.

Analyses des résultats concernant l'orthographe lexicale

1) Remarques générales sur l'orthographe lexicale :

A] Remarques sur l'épreuve de dictée seule :

a) Données statistiques :

_ Pourcentages de réussite pour chaque élève :

Pour calculer ces pourcentages, on ne s'intéresse qu'à la partie lexicale de l'orthographe du mot. Ainsi, pour le mot interrompu, les formes « interromput », « interrompue » sont comptées comme justes.

Sur les 51 mots considérés dans la dictée, on a une moyenne de 40 mots correctement orthographiés pour l'ensemble de l'échantillon soit 79% des mots de la dictée. Sans surprise, ce pourcentage de réussite est meilleur pour les CM2 (82%) que pour les CM1 (72%).

Si l'on compare ces pourcentages selon la provenance de l'élève, les élèves de l'école A (composée uniquement de CM2) obtiennent des résultats nettement supérieurs (88%). Les écoles B, C et D obtiennent respectivement 73, 78 et 79 %. Leurs résultats sont comparables pour le niveau CM2 (78, 81 et 81%), et un peu plus contrastés pour le CM1 (65, 75 et 73%).

Aucune différence fille/garçon n'est à noter si l'on compare les moyennes pour chacun des deux sexes (80% pour les filles, 77% pour les garçons).

_ Comparaison avec les pourcentages théoriques :

Si l'on compare les pourcentages obtenus pour notre échantillon avec ceux donnés par Béatrice Pothier dans l'échelle EOLE, on remarque des écarts parfois importants.

Pour les CM1, on a un pourcentage moins bon de plus de 20% par rapport aux pourcentages théoriques pour les mots suivants : étrange, loin, doré, soudain, attraper, trop, tard, rapidement. Il est meilleur de plus de 20% pour : rêve, barreau, retard.

Pour les CM2 le pourcentage théorique est supérieur à plus de 20% pour les mots : barreau, poursuite et réveiller.

Il n'est pas aisé d'expliquer ces différences. Notons que le contexte de dictée est très différent (les mots sont dictés dans un texte dans notre cas, ils étaient seulement accompagnés d'un déterminant pour les noms et d'un nom pour les adjectifs pour l'EOLE). Il y a peut-être des différences dans la réussite orthographique selon que l'on fasse une dictée de mots avec un contexte minimal ou que l'on dicte un texte entier.

_ Remarques sur les variations orthographiques :

Certains mots ont donné lieu à une grande variété de formes orthographiques. C'est le cas de « s'aperçoit » :accolement du s' ou segmentation, doublement du p ou non, accent ou non sur le graphème « er », transcription du son [s] par un c, un ç, un s ou deux... Trente-et-une formes différentes ont été recensées pour ce qui concerne l'orthographe lexicale.

Les mots échapper et interrompu connaissent eux aussi une grande variété de formes orthographiques.

Certains mots posent des problèmes de segmentation : c'est le cas de « endormi » (écrit « en dormi » par 4% des élèves), doré écrit d'oré par 13% des élèves, « poursuite » écrit « pour suite » (5%).

De même, certaines expressions ont été écrites en un seul mot : « plus loin » (fusionné en un seul mot par 2% des enfants), de même pour « en retard » (12%) et l'expression « trop tard » (9%).

Les mots « rêve » substantif et « rêver » présent du verbe rêver ont un pourcentage de réussite comparable (respectivement 66 et 65%). La nature de ce mot ne semble pas influencer la réussite orthographique, nous n'en tiendrons donc pas compte quand nous recouperons les deux épreuves.

Certains mots font l'objet de variations de réussite importantes selon les classes. C'est le cas d'observer, hibou, brusquement, réveiller, tard et retard.

B] Remarques sur l'épreuve de récit seule :

Les pourcentages ont été calculés en ne prenant en compte que l'orthographe lexicale des mots. Tous les enfants n'ont évidemment pas employé les mêmes mots dans leurs récits. Certains ont pu prendre des risques en utilisant des mots dont ils ne connaissaient pas l'orthographe, d'autres se sont limités à un vocabulaire plus basique.

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon, la moyenne est de 77% de réussite. Les valeurs s'échelonnent entre 38 et 100%. Elle est de 72% pour les CM1 et de 80% pour les CM2.

Une fois encore, il y a peu de différences entre les écoles B, C et D (73, 79 et 75%). L'école A se différencie avec un pourcentage de 87%.

C] Comparaison entre l'orthographe lexicale du récit et de la dictée :

Si l'on compare la moyenne des pourcentages de réussite obtenus par chaque enfant, les différences entre les deux épreuves sont minimales :

	Dictée	Récit
Ecole A	88%	87%
Ecole B	73%	73%
Ecole C	78%	79%
Ecole D	79%	75%

Cependant, un test-t student pratiqué pour les échantillons de CM1 et de CM2 séparément, montre que la différence est réelle pour le niveau CM2 ($t = 2,32 > 0,04$ et $p = 0,02$). Cela signifie que la nature de l'épreuve a une influence sur l'orthographe lexicale que ce soit au profit de la dictée ou du récit. On ne peut aboutir à la même observation pour le niveau CM1, le test n'étant pas concluant.

On observe des écarts de pourcentage de réussite supérieurs ou égaux à 10 % pour 33 enfants, soit un quart de l'échantillon. Les écarts de pourcentage de réussite entre les deux épreuves s'échelonnent entre 0 et 27%. Pour 43% des enfants, le pourcentage de formes orthographiques correctes est plus élevé dans le récit, contre 53% en dictée. Néanmoins, rappelons que la différence de performance est inférieure à 10% pour les trois quarts de l'échantillon et que les enfants n'ont pas utilisé un vocabulaire aux difficultés orthographiques comparables à celui de la dictée dans l'ensemble de leur récit.

Pour une analyse plus fine des résultats, nous allons nous intéresser aux mots en commun entre les deux épreuves.

2) Etude de l'orthographe lexicale du vocabulaire commun aux deux épreuves :

A) Analyse quantitative :

a) Mots en commun entre les deux épreuves :

Sur l'ensemble des 133 paires de copies, 27 mots de la dictée ont été réutilisés dans les récits. Il s'agit par fréquence décroissante de : hiboux, souris, rêve, réveiller, abricot, oreille, ronger, arbre, barreau, oreiller, manger, veut, attraper et avec moins de 10 occurrences : apercevoir, cage, trop, doit, être (infinitif), beau, joue (verbe au présent), échapper, dent, zoo, lever, endormir, interrompu, tard.

Parmi les mots le plus souvent relevés, trois sont hors niveau pour les deux classes selon la classification de B. Pothier (attraper, barreau et oreiller), et deux ne le sont que pour la classe de CM1 (abricot et réveiller). Les sept autres sont considérés comme acquis pour le niveau scolaire considéré.

Le mot « souris » utilisé au singulier a été relevé prioritairement. En effet, certains enfants peuvent l'écrire correctement au pluriel (des souris) mais en avoir une représentation erronée au singulier (« une souri »). Pour les enfants n'utilisant pas « souris » dans un contexte où le mot est singulier, la forme plurielle a été comptabilisée dans une rubrique à part.

b) Mode de comptabilisation des variations :

On s'intéresse aux mots en commun entre le récit et la dictée. Tous les élèves de l'échantillon ont utilisés des mots de la dictée dans le récit.

Pour vérifier notre hypothèse selon laquelle l'orthographe lexicale pourrait être meilleure dans le récit que dans la dictée, nous avons choisi de comptabiliser les différences de la manière suivante : on ajoute un point par graphème amélioré dans le récit par rapport à la dictée. On ajoute un point négatif (-1) par graphème mieux orthographié dans la dictée par rapport au récit.

Nous considérons qu'une modification même fautive amenant à un respect de l'orthographe phonologique compte pour une amélioration. Ainsi, si un enfant écrit « reveille » dans la dictée et « rèveille » dans le récit, nous considérons qu'il y a amélioration pour cette dernière forme orthographique.

c) Données statistiques :

_ Modifications de l'orthographe d'une épreuve à l'autre :

Pour chaque élève, on compte 1 pour chaque graphème modifié entre le récit et la dictée. Pour l'ensemble de l'échantillon on a une moyenne d'1,74 modification par enfant. Cette moyenne est comparable entre les deux niveaux : 1,71 pour les CM2 et de 1,8 pour les CM1. Les valeurs vont de 0 à 6 pour les CM2 et de 0 à 4 pour les CM1.

Parmi les CM1, 18% écrivent de la même manière les mots du récit et de la dictée. Il n'y a pour eux aucune modification de l'orthographe d'une épreuve à l'autre pour les mots considérés. 30% font des modifications qui vont toutes dans le sens d'une amélioration de l'orthographe des mots en commun à l'épreuve de récit et 23 % ont le profil inverse. Pour 30% des élèves, certains mots ont une meilleure orthographe au récit mais d'autres mots sont mieux orthographiés à la dictée.

Pour les CM2 ces mêmes pourcentages sont respectivement de 24%, 30%, 20% et 26 %. Pour l'ensemble de l'échantillon, on obtient 22%, 30%, 21 % et 27%.

_ Variations globales :

On additionne pour chaque élève le total des variations (-1 pour un graphème meilleur en dictée, +1 pour un graphème meilleur dans le récit). Un élève ayant une orthographe lexicale globalement meilleure dans le récit pour le vocabulaire commun aura donc un nombre positif, et l'élève ayant le profil inverse obtiendra donc un nombre négatif. Enfin, un enfant pour qui il n'y a pas de changement entre les deux épreuves ou qui présente des variations qui s'annulent (un mot mal orthographié à la dictée mais un autre correct au récit) aura une variation de 0.

La moyenne des variations pour l'ensemble de l'échantillon est de 0,17. Elle est de 0,28 pour les CM1 et de 0,13 pour les CM2.

Des différences conséquentes sont à observer selon les écoles. Dans l'école A, la moyenne est de 1, tandis que dans la D elle est de -0,7 avec -0,9 pour les CM1.

Dans les écoles classées RAR, elle est de 0,48 pour l'ensemble des élèves.

Pour l'ensemble des élèves ayant une meilleure orthographe lexicale en récit, l'amélioration moyenne est de 1,56. Les valeurs s'échelonnent entre 1 et 4. Pour les enfants ayant une meilleure orthographe en dictée, elle est de -1,75 et les valeurs varient entre -1 et -3.

_ Profils des élèves :

On calcule les pourcentages d'élèves connaissant une amélioration globale, une diminution ou une absence globale de variation de réussite en orthographe dans le récit par rapport à la dictée.

On obtient des résultats comparables pour les niveaux CM1 et CM2. La proportion d'élèves connaissant une amélioration de son orthographe lexicale à l'épreuve de récit par rapport à la dictée est la plus importante.

	CM1	CM2	Total CM
Améliorations	43%	41%	41%
Absence de variations	33%	31%	32%
Diminutions	25%	28%	27%

Des différences importantes existent entre les écoles. L'école A compte 64% d'élèves qui ont une amélioration au récit contre 5% d'élèves pour qui l'orthographe est meilleure dans la dictée. L'école D présente un profil inverse avec 16% d'élèves qui ont une orthographe lexicale meilleure dans le récit contre 47% pour qui l'orthographe est meilleure dans la dictée pour le vocabulaire considéré.

Les deux écoles B et C ont des proportions à peu près semblables à la moyenne des résultats (47%, 32 % et 21 % pour l'école B, 57%, 21 % et 21 % pour l'école C).

d) Différence fille/garçon ? :

39 % des filles ont une amélioration de leur orthographe au récit et 25 % à la dictée. Pour 35% d'entre elles il n'y a pas de variation globale.

Pour les garçons ces mêmes pourcentages sont respectivement de 44 %, 29 % et 26 %.

e) Conclusions :

Une large majorité des enfants (78%) n'orthographie pas de la même manière les mots entre les deux épreuves. 68% ont une orthographe qui est même globalement meilleure pour l'une ou l'autre des épreuves. Cette différence peut s'expliquer soit par le fait que les représentations orthographiques des enfants de cet âge ne sont pas suffisamment stables, soit que la nature de

l'exercice favorise ou non l'accès à une représentation orthographique correcte. Ces modifications touchent en moyenne presque deux graphèmes (entre 1,7 et 1,8 selon le niveau).

Or, pour 41% d'entre eux, l'orthographe lexicale est globalement meilleure dans le récit contre 27% pour la dictée. Il semble donc que la nature des épreuves influe positivement ou négativement sur la nature des modifications, et que la stabilité des représentations orthographiques n'est pas le seul facteur à rentrer en jeu.

En moyenne, l'orthographe est globalement meilleure au récit. On peut expliquer cette différence en formulant l'hypothèse que la dictée, en concentrant l'attention de l'enfant sur l'orthographe, le fait douter de ses représentations orthographiques.

L'opposition nette constatée entre les résultats des écoles A et D, pourtant de terrain socioculturel comparable, pourrait être expliquée par une différence d'exigence scolaire en orthographe sur la dictée. On peut penser que la pression et le stress engendrés par la dictée sont plus importants dans l'école A.

On ne constate pas de différences notables entre les deux niveaux CM1 et CM2.

64% des filles vont avoir une orthographe globalement meilleure au récit ou à la dictée contre 73% des garçons. L'orthographe lexicale du récit est meilleure que celle de la dictée pour les deux sexes.

B] Analyse qualitative :

a) Différences entre les formes orthographiques observées :

Les pourcentages de réussite dans le récit sont calculés avec un échantillon plus restreint que dans la dictée, tous les enfants n'ayant pas réemployé l'ensemble des mots cibles dans le récit.

Si on considère tout l'échantillon, deux mots présentent un écart supérieur à 10% de réussite entre le récit et la dictée : il s'agit de « lancer » (75% dans la dictée et 60% dans le récit) et d'oreiller (44% dans la dictée contre 63% dans le récit).

Si l'on ne considère que les CM2, on retrouve ces deux mêmes mots :

_ Lancer (78% dans la dictée 47% dans le récit)

_ oreiller (51% dans la dictée 63% dans le récit).

Pour ce qui est des CM1, un écart important est retrouvé pour les mots cités :

_ Lancer (68% dans la dictée, 82% dans le récit). Il se trouve dans une situation inverse à l'ensemble de l'échantillon, avec une meilleure orthographe dans le récit.

_ oreiller (30% dans la dictée et 64 % dans le récit).

Le mot arbre vient s'ajouter avec un écart de 12% (80% à la dictée, 68% dans le récit). Ce mot ne présente aucune difficulté orthographique particulière, mais dans le récit, un certain nombre d'enfants oublie le premier r (9% des CM1) ou plus souvent le deuxième (23%). Ce type d'erreur se réduit à 3 et 5% dans les récits des CM2, et l'on n'observe pas d'écart de réussite pour ce mot entre les deux épreuves (89% dans les deux cas). On peut faire l'hypothèse d'expliquer le nombre d'erreurs plus important des CM1 sur le mot arbre avec la difficulté d'écriture que pose l'enchaînement du b et du r. Dans le récit, cette difficulté graphique pourrait faire l'objet d'un soin moins important.

b) Nature des changements orthographiques :

Pour chaque élève, nous avons répertorié la nature des changements orthographiques observés entre les deux épreuves pour les mots identiques.

Il peut s'agir de modifications sur :

- _ La gestion de la consonne doublée. Par exemple un élève qui écrit « attrapper » dans le récit et « attraper » dans la dictée. Il peut s'agir aussi de la différence entre « oreil » et « oreille », « barreau » et « bareau »...
- _ Le choix d'un graphème consonantique (sans changement phonologique) : aperçoit/apersoit, lancer/lanser, cage/caje...
- _ Le choix d'un graphème vocalique (sans changement phonologique) : lancer/lencer, aureille/oreille...
- _ Le choix de la terminaison au pluriel : hibous/hiboux, barreaus/barreaux
- _ La segmentation : soreilles/oreilles, doit/d'oi...
- _ Le choix de l'accent : rêve/rève, réveille/réveille/réveille...
- _ La présence ou l'absence d'accent : reve/rève, réveille/réveille...
- _ La présence ou l'absence d'une consonne muette : hibout/hibou, souri/souris
- _ Le choix de la consonne muette : souris/sourit
- _ L'utilisation de la cédille : lance/lançe
- _ La restitution de la phonologie du mot : oreille/oreiller, réveille/réveille, abicot/abricot...

c) Proportions des différents types de modification :

Sur l'ensemble des modifications observées, on calcule le pourcentage d'apparition de chaque type de modification :

	CM1	CM2	Échantillon entier
Gestion de la consonne doublée	16%	17%	16 %
Présence/absence d'accent	12%	18%	16%
Choix d'un graphème vocalique	13%	16%	15 %
Présence/absence d'une consonne muette	16%	12%	14%
Respect de la phonologie	16%	9%	11%
Choix de la terminaison du pluriel	10%	10%	10%
Choix de l'accent sur le e	3%	10%	8%
Utilisation de la cédille	1%	4%	3%
Segmentation	4%	2%	3%
Choix d'un graphème consonantique	3%	3%	3%
Choix de la consonne muette	6%	1%	2%

On remarque que le problème du doublement de la consonne est l'un des premiers types de modification pour les deux niveaux.

Les changements affectant la phonologie du mot sont plus importants au CM1 (16%) qu'au CM2 (9%). Cette différence peut s'expliquer par le fait que l'orthographe phonologique est l'un des premiers apprentissages que l'enfant doit effectuer pour orthographier. Il est donc possible que l'orthographe phonologique soit moins stable pour un plus grand nombre de CM1 que de CM2. De plus, certaines erreurs phonologiques peuvent être dues à des problèmes d'écriture (enchaînement du b et du r en écriture cursive pour arbre par exemple) qui peuvent se retrouver en nombre plus important chez des enfants plus jeunes.

Les problèmes d'accents graphiques prennent une proportion plus importante en CM2 (28%) qu'en CM1 (15%). Chez ces derniers, ce sont les problèmes liés aux consonnes muettes qui apparaissent plus fréquemment (CM1 : 22% contre CM2 : 13%).

d) Proportions des améliorations pour chaque type de modification :

Pourcentages pour chaque type de modification du sens de l'amélioration :

	Amélioration au récit	Amélioration à la dictée
Segmentation	83 %	17%
Gestion de la consonne doublée	74 %	16 %
Choix du graphème vocalique	69 %	31 %
Choix de la forme plurielle	68 %	32 %
Phonologie	60 %	40%
Choix de la consonne muette	60%	40 %
Choix de l'accent	59 %	41 %
Choix du graphème consonantique	50%	50%
Présence/absence de la consonne muette	46 %	54%
Présence/absence d'accent	31%	69%
Utilisation de la cédille	29 %	71 %

Le problème du doublement de la consonne est en grande majorité mieux géré dans le récit. Cette caractéristique orthographique est l'une des deux principales sources d'erreurs du scripteur adulte avec l'accent circonflexe (selon le rapport de la commission Beslais, 1965). Le doublement ou non de la consonne semble être l'un des traits orthographiques le plus sensible au doute orthographique suscité par la situation de dictée.

On remarquera que les modifications orthographiques qui favorisent la forme orthographique correcte à la dictée concernent des signes diacritiques : accents ou cédilles. On

peut penser que leur taille réduite leur donne moins d'importance aux yeux des élèves qui les négligent dans les situations d'écriture spontanée. Au contraire, la dictée va encourager l'enfant à avoir une attention accrue sur les « détails ».

La forte proportion d'amélioration de la segmentation au récit peut s'expliquer par une application plus importante de l'enfant à transcrire tous les sons en dictée, et ceci au détriment de l'accès au sens des mots. La plupart des erreurs de segmentation en dictée concernent en effet la transcription de la liaison au pluriel (les sœurs).

L'amélioration du choix de la terminaison du pluriel dans le récit peut s'expliquer par une interrogation plus appuyée de l'enfant lors de la dictée sur l'alternative x/s. Dans le doute, il va se référer à la règle générale apprise (on met un -s au pluriel) plutôt qu'à la forme qu'il aurait choisie instinctivement. C'est ainsi que l'on voit un certain nombre d'enfants écrire « des hibous » à la dictée mais « des hiboux » dans le récit.

Les caractéristiques orthographiques qui sont sensiblement améliorées au récit par rapport à la dictée touchent les traits les plus arbitraires de notre système orthographique : choix du graphème vocalique (eau, au ou o ?) et du doublement ou non de la consonne. A l'inverse, les problèmes orthographiques améliorés à la dictée sont ceux qui peuvent être résolus par l'appel à des règles (valeur du c selon la voyelle qui suit, règles d'accentuation des mots).

3) Quelques remarques sur l'influence du contexte sur l'orthographe lexicale :

Nous avons pu remarquer que les caractéristiques orthographiques des mots qui suivent ou précèdent un mot donné peuvent influencer l'orthographe de celui-ci. Voici quelques exemples :

_ « arbre » orthographié « harbre » après le mot « hibou ».

_ Autre exemple trouvé dans le récit d'une élève ayant une bonne orthographe : « volant dant le ciel », qui par ailleurs, avait écrit « dans » lors de la dictée.

_ Dans un récit : « habricot » à proximité du mot « hibou » puis « abricot » un peu plus loin.

On peut supposer que l'influence peut se faire à l'intérieur du mot lui-même. Nous avons ainsi relevé le cas d'une élève qui écrivait « rêver » dans la dictée, mais « raivait » dans le récit, sans doute influencée par la terminaison de l'imparfait.

Ces cas ont été relevés ponctuellement et sont peu fréquents. Ils donnent cependant matière à penser sur les facteurs qui vont influencer sur les choix orthographiques de l'enfant.

4) Conclusion :

La nature de l'épreuve a une influence sur l'orthographe lexicale, c'est ce que nous indique le test student. Il y a donc des variations de performance orthographique selon le type d'exercice proposé, et si l'on considère l'ensemble des mots utilisés, pour une petite majorité d'enfants, l'orthographe lexicale est meilleure à la dictée.

Cependant, les difficultés orthographiques n'étant pas comparables sur l'ensemble des mots utilisés, il est préférable de ne s'intéresser qu'au vocabulaire commun. Une très grande majorité d'enfant ne va pas utiliser la même orthographe pour au moins un mot d'une épreuve à l'autre. Environ 1,7 graphème en moyenne se trouve modifié selon la tâche proposée. Selon la notation scolaire d'un point par faute, c'est 1 à 2 points qui sont en jeu. Dans nos évaluations orthophoniques, ces 2 points peuvent parfois faire passer le score d'un enfant du normal au pathologique.

Les enfants sont sensibles au doute orthographique en dictée sur les aspects les plus arbitraires de notre orthographe, notamment le doublement de la consonne. Il peut être intéressant de le prendre en compte lors d'une évaluation orthographique. Distinguer les différents types d'erreurs lexicales en particulier celles qui sont accessibles aux règles, analogies et raisonnement, de celles qui sont difficilement justifiables ou qui font figure d'exception aux règles apprises pourrait nous apporter une connaissance plus fine du comportement orthographique de l'enfant.

Analyse des homophones grammaticaux

A] Quelques remarques sur les résultats obtenus dans la dictée et hypothèses sur l'influence de l'environnement linguistique :

La dictée comporte plusieurs mots grammaticaux pouvant être confondus avec un homophone. Dans certains cas, les deux homophones sont présents dans la dictée : on a ainsi les paires *et/est*, *a/à*. Pour d'autres, il n'y a qu'un exemplaire des homophones pouvant être confondus : *mais* (pouvant être confondus avec « *mes* » par exemple), *sa* (*ça*), *son* (*sont*), *s'est* (*c'est*), *si* (*ci*), *au* (*aux*), *se* (*ce*).

Quelques uns de ces mots apparaissent plusieurs fois : c'est le cas de « *sa* » (quatre fois), « *son* » (deux fois), *aux* (deux fois) et « *à* » (deux fois).

a) Homophones au/aux :

Il ne s'agit pas à proprement parler d'homophones grammaticaux puisqu'ils sont tous les deux de même nature. Il s'agit de la contraction de la préposition *à* avec l'article « *le* » pour « *au* » et « *les* » pour « *aux* ».

« *Au* » et « *aux* » sont homophones sauf si le mot suivant commence par une voyelle. On réalise alors une liaison pour la forme plurielle, faisant entendre le *-x* final. Dans les autres cas, l'orthographe suppose une analyse sémantique du nombre du nom commun.

Dans la dictée, « *aux* » compte deux occurrences. L'une où l'on réalise une liaison « *des souris aux oreilles dorées* » et l'autre non « *des hiboux qui jouent aux billes* ».

Le « *aux* » sans liaison est écrit correctement par 55% des enfants de l'échantillon contre 66% pour celui dont le pluriel se fait entendre. Cette différence est encore plus marquée si l'on ne considère que les CM2 : 58% de réussite pour le « *aux* » sans liaison contre 75% pour l'autre. Pour les CM1 l'écart entre les deux pourcentages se réduit à 8%. Cette liaison pousse 6% des enfants à écrire « *au s'* » ou à faire débiter le mot « *oreille* » par un *s-* ou *z-*

On peut penser que la liaison a un rôle dans le choix de la forme correcte et que la sensibilité des enfants à ce phénomène s'accroît avec leur expérience orthographique, ce qui expliquerait la différence observée entre les CM1 et les CM2.

b) Homophones sa/ça :

Sa et ça sont deux mots de nature différente : le premier est un adjectif possessif, le deuxième est un pronom démonstratif. Ils n'apparaissent donc pas dans le même contexte : « ça » ne peut être suivi d'un nom commun ou d'un adjectif alors que c'est obligatoirement le cas de « sa ».

Cette différence de contexte n'évite pas des erreurs pour un certain nombre d'enfants.

Dans la dictée « sa » apparaît trois fois : « endormie dans sa chambre », « elle a rongé les barreaux de sa cage », « Lucie se lance à sa poursuite », « sa maman la réveille ». Dans deux cas, le possesseur est Lucie, dans l'autre il s'agit d'une souris. Les liens de possession ne sont pas identiques : il s'agit d'une possession matérielle (« sa chambre »), d'un lien plus général de détermination d'un objet concret (« sa cage ») ou abstrait (« sa poursuite ») par leur relation avec un être vivant, et enfin d'un lien de filiation (« sa maman »).

Sur l'ensemble de l'échantillon les quatre « sa » sont reconnus comme tels par 96% des enfants. A un niveau individuel, certains enfants vont employer « ça » une, deux ou trois fois au cours de la dictée. Cependant les erreurs sont trop peu nombreuses pour que l'on puisse faire des hypothèses sur la possibilité d'une corrélation entre les confusions et la différence de force du lien sémantique entre « sa » et le nom déterminé.

c) Homophones son/sont :

« Son » est un adjectif possessif tandis que « sont » est une forme verbale du verbe être.

Dans la dictée « son » apparaît deux fois avec des caractéristiques sémantiques et phoniques différentes :

_ « la joue contre son oreiller » : relation de possession matérielle et liaison qui fait sonner le « n ».

_ « son beau rêve » : relation entre un être vivant et un objet abstrait, sans liaison.

« son » est écrit correctement par 85% de l'échantillon pour les deux occurrences. Les erreurs sont encore une fois trop peu nombreuses pour qu'on se laisse à faire des hypothèses sur les facteurs influant les confusions. On notera cependant que les confusions sont/son sont plus importantes que les confusions sa/ça.

d) Homophones s'est/c'est/ses... :

« S'est » est une forme pronominale de l'auxiliaire être, tandis que « c'est » associe le pronom démonstratif au verbe être, et est utilisé comme présentatif. La confusion peut se faire également avec des formes du verbe savoir (sais et sait).

L'article possessif « ses » est classiquement opposé au démonstratif « ces ». Il est difficile de les distinguer car leur fonction étant identique, une analyse sémantique est nécessaire.

On enseigne souvent aux enfants de procéder par analogie pour distinguer ces homophones : « on écrit « c'est » si on peut remplacer par « c'était » », « on écrit « ses » si on peut remplacer par « son » ou « sa »... ».

Dans la dictée deux homophones de cette série sont présents :

_ « elle a rongé la cage avec ses dents »

_ « une souris s'est échappée ».

« s'est » n'est écrit correctement que par un quart des enfants. Il est confondu le plus souvent avec « c'est » (47%) et dans une moindre mesure avec « ses » (11%) et « ces » (4%). « Ses » est au contraire bien orthographié par 76% des enfants. Les confusions ont lieu principalement avec « c'est » (9%) et « ces » (7%).

Les confusions sont donc bien moindres sur « ses » que sur « s'est ».

e) Homophones et/est :

« Et » est une conjonction tandis que « est » est une forme verbale du verbe être. Il est souvent conseillé de procéder par analogie pour les distinguer.

Dans la dictée, les deux homophones sont présents chacun une fois :

_ « et plus loin »

_ « son beau rêve est brusquement interrompu ».

Nous ne comptons la forme « s'est » qui, par la présence du pronom s', donne lieu à d'autres confusions citées ci-dessus.

« Et » est correctement orthographié par 91% des enfants tandis que « est » présente 79% de réussite. On peut penser qu'un certain nombre d'enfants va choisir préférentiellement « et » s'il doute entre les deux formes, d'où une réussite moindre pour « est ». Les confusions sont moindres chez les CM2 (92 et 81%) que chez les CM1 (86 et 74%).

f) A/à :

L'un est une forme verbale « a », l'autre est une préposition. Dans la dictée on les trouve trois fois :

_ « elle a rongé » : « a » est auxiliaire d'une forme verbale composée. L'orthographe est correcte pour 90% des enfants

_ « Lucie se lance à sa poursuite » : « à » est une préposition impliquée par le verbe lancer. La réussite est de 69 %

_ « être en retard à l'école » : « à » ici sert à situer spatialement un état. 79% des enfants l'écrivent correctement.

On remarque ici des variations dans la réussite selon l'item concerné. Les erreurs sont plus importantes sur « à » sans doute parce que certains enfants choisissent préférentiellement la graphie « a » par défaut en cas de doute. Parce qu'elle n'est pas accentuée, c'est la forme graphique la plus simple. La différence de réussite observée entre les deux « à » _ encore plus appuyée si l'on considère que les CM1 (61% pour « à sa poursuite » et 74 % pour « à l'école »)_ peut peut-être s'expliquer par leur différence sémantique.

En effet, le deuxième « à » de « à l'école » a un sens plus concret et plus transparent : il s'agit d'exprimer une relation spatiale qu'il est facile de se représenter. Pour « à sa poursuite » il s'agit plus d'un emploi figé, impliqué par présence du verbe « se lancer » qui n'accepte que des constructions intransitives (se lancer à l'assaut, à l'aveuglette, à corps perdu...).

On peut aussi imaginer que la séquence de mots « à l'école » est rencontrée plus souvent par les enfants et se trouve donc « photographiée ».

g) se/ce :

« Se » est un pronom réfléchi tandis que « ce » est un adjectif démonstratif. Leur contexte dans la phrase est donc différent. « Se » est suivi d'un verbe et « ce » d'un nom.

Dans la dictée « se » apparaît deux fois :

_ « Lucie se lance à sa poursuite » : 82 %

_ « elle doit se lever rapidement » : 96%

On notera que les deux verbes qui suivent le pronom « se » présentent une homophonie avec des substantifs (« un lever » et « une lance »). Une différence de 14% est observée entre les deux occurrences. Cela peut-être dû à la possibilité de se représenter l'action : « se lever » est une

action plus facile à visualiser que « se lancer à la poursuite » qui est une expression idiomatique plus abstraite : le verbe « lancer » est utilisé de manière métaphorique par rapport à son sens premier de « jeter » et exprime une action courte (elle s'apprête à courir).

h) Mais :

Dans la dictée, « mais » apparaît dans l'expression « mais trop tard ! ». Dans 81% des cas, « mais » est bien orthographié. L'homophone avec lequel il est le plus confondu est « mes » (14%). Viennent ensuite « met » et « mai » tous deux présents dans 2% des cas.

On observe une différence importante selon les niveaux : l'orthographe est correcte pour 70% des CM1 et 86% des CM2.

i) Conclusion :

Certaines paires d'homophones sont une source de confusions plus grande que d'autres. La différence entre s'est/c'est reste non acquise pour la grande majorité des enfants.

« Sa » et « son » obtiennent les pourcentages de réussite les plus élevés. Cependant, nous n'avons pas dans la dictée d'occurrence de leurs homophones « ça » et « sont ». Nous ne pouvons donc déduire qu'il s'agit des homophones les mieux distingués.

En effet, « sa » et « son » peuvent être les formes privilégiées et surgénéralisées parmi leur paire d'homophones respective, comme cela semble être le cas de « et » par rapport à « est » et de « a » par rapport à « à ».

On remarque que les erreurs diminuent avec l'âge de l'enfant. Les confusions demeurent au CM2 mais sont moindres qu'au CM1.

B] Comparaison entre dictée et récit :

a) Mode de comptabilisation :

Les erreurs et les formes correctes dans la dictée sont comptabilisées pour chaque enfant. Dans les récits, nous recensons les homophones grammaticaux présents, leurs formes correctes et incorrectes et les comparons avec celles de la dictée.

Dans la plupart des cas, les homophones sont confondus avec une seule autre forme. L'enfant a donc une chance sur deux de trouver la forme juste ou correcte. Nous ne prenons pas

en compte ce fait. Nous nous plaçons dans le cadre d'une évaluation unique, comme dans le cas d'un bilan orthophonique.

Ainsi, nous considérons que si pour la ou les formes présentes dans la dictée, il y a moins ou plus de confusions dans l'un ou l'autre des exercices, il y a une différence constatée.

Toutefois, cette différence ne pourra pas être imputée avec certitude à la différence de nature de la tâche, car encore une fois la probabilité de choix de l'une ou de l'autre des formes est souvent d'une sur deux.

b) Nombre de modifications :

Pourcentages des changements constatés entre les deux épreuves. Changement positif : changement montrant un meilleur choix dans la distinction des homophones pour l'épreuve de dictée. Changement négatif : changement au profit du récit.

	<i>CM1</i>	<i>CM2</i>	<i>CM Total</i>
<i>Changement positif</i>	28%	29%	29%
<i>Changement négatif</i>	20%	12%	14%
<i>Absence de changement constaté</i>	53%	59%	57%

On remarque que 43% des élèves de CM montrent une maîtrise des homophones différente d'une épreuve à l'autre. Cette différence entre les épreuves est plus importante pour le niveau CM1 où le pourcentage s'élève à 48%.

Cependant, une courte majorité d'élèves ne montre aucune différence entre les deux épreuves, et ce pour les deux niveaux.

Les changements sont majoritairement au profit de l'épreuve de dictée. On peut supposer une négligence plus grande des élèves dans la distinction des homophones pour l'épreuve de récit.

Sur l'ensemble de l'échantillon, il y a une moyenne de 0,6 paires d'homophones présentant un changement par enfant. Cette même moyenne est de 0,7 en CM1 et 0,6 en CM2. Les valeurs s'échelonnent entre 0 et 3 paires d'homophones affectées pour un même enfant.

c) Analyse des modifications par type d'homophone :

Peu de changements sont à noter pour les paires sa/ça, son/sont et s'est/c'est avec moins de 10% de modifications entre les deux épreuves. Les deux premières paires étaient parmi les moins confondues dans la dictée. On peut penser que leur distinction est acquise par une majorité d'enfants et que la différence de vigilance que présentent les deux exercices ne va pas influencer leur orthographe.

A l'inverse, la paire s'est/c'est était celle qui avait fait l'objet du plus grand nombre d'erreurs en dictée. On retrouve les mêmes difficultés dans le récit d'où l'absence de changement rencontré. La distinction étant non acquise pour la grande majorité des enfants, il n'y a pas de sensibilité à la tâche pour cette série d'homophones.

La paire d'homophones pour laquelle le nombre de changements constatés est le plus élevé par rapport au nombre d'emplois dans le récit est a/à. Pour un quart des élèves parmi les 111 qui l'ont employée aussi dans le récit, le choix entre les deux formes est meilleur dans la dictée. Pour 5% seulement, ce choix apparaît comme meilleur dans le récit. Le phénomène est plus appuyé au CM2 (27% de changements positifs) qu'au CM1 (seulement 21%).

Cette paire d'homophones présente la particularité de ne différer que par la présence ou l'absence d'un accent. On peut peut-être donc mettre en relation le nombre important de changements positifs pour a/à avec le fait que comme pour l'orthographe lexicale, les accents vont devenir négligeables dans le récit pour un certain nombre d'enfants.

Pour la paire et/est, on constate 7% de changements positifs et 4% négatifs. Cette paire ne fait l'objet que de peu de changements au niveau CM2 (8% des enfants vont faire apparaître une modification de son usage) mais est beaucoup plus importante au CM1 (16% des enfants). Le nombre de changements positifs diffère peu des négatifs.

Les paires au/aux et si/ci ont été réutilisées par un nombre trop restreint d'enfants dans le récit pour qu'il y est des comparaisons possibles.

Pour les 34 enfants qui ont réutilisé la conjonction « mais » dans le récit, 6 vont mieux l'orthographier dans la dictée. Aucun d'entre eux ne va mieux l'orthographier dans le récit.

C] Conclusion :

Il n'est pas aisé de rendre compte de l'influence du type d'épreuve sur les choix des homophones. Nous n'avons pu que nous cantonner à prendre en compte les formes qui

apparaissent dans l'une et l'autre des épreuves, sans pouvoir avoir accès au raisonnement de l'enfant (le choix entre deux graphies se fait-il au hasard ou est-il le résultat d'un raisonnement ?).

Un peu plus de 40% des enfants va montrer des performances différentes dans l'une ou l'autre des épreuves. Une seule épreuve ne peut donc rendre compte des capacités de l'enfant à choisir entre deux homophones dans une situation de production de texte, qu'il soit dicté ou composé par l'enfant.

Les paires présentant le moins de confusions en situation de dictée sont celles qui sont le moins sensibles à des modifications entre les épreuves. On peut supposer que leur choix est automatisé par un grand nombre d'enfants de la classe d'âge considérée.

La paire d'homophones présentant la plus grande sensibilité au changement d'épreuve est a/à. Il s'agit de la paire dont la différence graphique est la moins consistante (présence ou absence d'accent).

Analyse de l'orthographe grammaticale

1) Remarques sur les résultats en dictée seule :

A) Orthographe grammaticale dans le groupe nominal : accord au pluriel du nom :

Nous nous intéressons aux six accords du nom au pluriel qui figurent dans la dictée :

- _ Deux accords avec « aux » : « aux billes » et « aux oreilles ».
- _ Deux accords avec un pluriel irrégulier : « les barreaux, « des hiboux »
- _ Deux accords en -s avec des déterminants ayant une forme plurielle différente du singulier : « des abricots », « ses dents ».

Parmi ces six pluriels, deux font entendre une liaison : « les abricots » et « aux oreilles ».

a) Pourcentages de réussite :

Les pourcentages de réussite sont calculés de la manière suivante : 1 point est compté par accord au pluriel juste. Dans le cas des pluriels irréguliers, 0,5 point est compté si l'accord est noté mais avec la mauvaise terminaison (-s pour -x). Si l'accord n'est pas marqué, aucun point n'est comptabilisé.

On obtient ainsi un score sur six points qui est ensuite converti en pourcentage de réussite afin de pouvoir être comparé avec celui obtenu au récit.

_ Différence CM1/CM2 :

Sur l'ensemble de l'échantillon, la moyenne des pourcentages de réussite est de 73% (4,4/6). Si on distingue les niveaux CM1 et CM2, on remarque une différence nette : au CM1 la moyenne est de 59% contre 79% au CM2.

_ Différences socioculturelles :

Moyenne des pourcentages de réussite pour chaque niveau selon les écoles :

	CM1	CM2	Total CM
École A	/	91%	91%
Ecole B	31%	62%	51%

Ecole C	67%	73%	70%
Ecole D	79%	87%	84%

Les deux écoles A et D qui ont une population issue d'un « milieu protégé » obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne de l'échantillon. On a l'inverse pour les écoles faisant l'objet d'un plan d'éducation prioritaire (B et C).

Plus encore que pour l'orthographe lexicale (les différences entre les quatre écoles n'étaient pas supérieures à 10% pour l'ensemble de l'échantillon), les différences sont nettes selon la population considérée.

_ Valeurs minimales et maximales :

Huit enfants de l'échantillon ne marquent aucun pluriel. Tous les accords sont marqués et de façon juste par 42 enfants (soit 31,5% de l'échantillon).

b) Différences garçon/fille :

Quand l'on comparait les pourcentages de réussite en orthographe lexicale, l'écart était minime (77% de réussite pour les garçons, 80% pour les filles). Pour l'accord des noms, la différence est plus importante : la moyenne des pourcentages de réussite est de 67% pour les garçons contre 78% pour les filles. Un test student confirme cette différence pour les CM2 (valeur de p inférieure à 0,05) mais ne permet pas de conclure pour les CM1 (valeur de p de 0,38).

c) Remarques sur les pluriels irréguliers :

Dans la majorité des cas, un nom commun au pluriel doit se terminer par un -s au pluriel. Cependant, sur les 6 substantifs au pluriel de la dictée, deux exigent un -x : il s'agit de barreaux et hiboux.

Pour « barreaux », le -x est impliqué par la finale en -eau. C'est le cas, à quelques exceptions près, des mots en -eu, -au et -eau. Au contraire les mots en -ou doivent prendre un -s sauf pour quelques exceptions parmi lesquelles figure « hiboux ».

_ « Des hiboux » :

83% des enfants utilisent une marque du pluriel pour écrire hibou. Si nous excluons les choix orthographiques qui ne peuvent exiger un -x au pluriel (6 enfants ont écrit « hibouts » ou « hiboues »), on remarque que parmi les enfants notant le pluriel, 73% utilisent le -x et 17% le pluriel.

_ « les barreaux » :

81% des enfants marquent le pluriel. Si on ne considère que les formes orthographiques qui peuvent exiger un -x au pluriel (on exclut les formes en -ots et -os), parmi les enfants qui notent le pluriel, 91% utilisent le -x et 9% le -s.

La plus faible utilisation du pluriel en -x pour hiboux peut être expliquée par deux raisons :

1) La première est que le pluriel de hiboux devrait être hibous s'il suivait la règle de formation du pluriel de la majorité des noms en -ou. C'est ainsi que le mot pour lequel le pluriel en -x est une règle (barreaux) voit son pluriel noté correctement dans une plus grande proportion que pour hiboux.

2) On a vu dans l'analyse de l'orthographe lexicale que certains enfants vont préférer le -s pour hiboux dans la dictée, mais vont écrire -x dans le récit. L'épreuve de dictée fait douter certains enfants de la terminaison adéquate, même s'ils savent qu'« hiboux » est une exception.

e) Remarques générales sur la notation du pluriel :

Pourcentage d'enfants qui notent une marque du pluriel (-s ou -x) pour chaque nom commun :

	CM1	CM2	Total CM
Aux billes	39%	67%	59%
Aux oreilles	48%	73%	65%
Des abricots	70%	87%	82%
Les barreaux	70%	83 %	81%
Ses dents	61%	87 %	79%
Des hiboux	77%	88%	85%

On note un écart important entre les pluriels notés après « aux » (qui a une prononciation identique au singulier) et ceux déterminés par des adjectifs ayant une forme plurielle différente du singulier. L'idée de pluriel est donc plus claire si le déterminant a une forme plurielle qui ne présente pas d'ambiguïté.

Dans l'analyse des homophones grammaticaux, nous avons vu qu'il existait une différence dans l'orthographe de « aux » dans sa distinction de « au » selon qu'il y ait une liaison de prononcée ou non. Ce même effet de liaison semble apparaître légèrement sur la notation de la marque du pluriel sur le nom déterminé avec 59% pour billes (absence de liaison) et 65% pour oreilles (liaison prononcée). L'écart est beaucoup plus marqué au CM1 qu'au CM2.

Pour les autres noms, la liaison ne semble pas jouer en faveur d'une notation du pluriel. Le fait qu'abricots soit précédé d'une liaison ne le distingue pas beaucoup de « hiboux » déterminé lui aussi par l'article « des » mais sans liaison (82% pour abricots, 85% pour hiboux).

Au CM1, on note une différence entre les pluriels déterminés par des articles utilisés très couramment (les et des) et un autre, moins commun (« ses ») qui de plus peut être confondu avec des homophones qui ne sont pas porteurs de l'idée de pluriel (comme c'est, cet, sait... qui sont des graphies choisies par 18% des CM1).

e) Conclusion :

L'accord du nom paraît sensible au type de déterminant. L'influence de la liaison semble, elle, minime.

On note une différence entre CM1 et CM2, entre filles et garçons et selon le terrain socioculturel. L'accord du nom paraît donc sensible aux facteurs sociologiques, linguistiques et culturels.

B] Orthographe grammaticale dans le groupe nominal : l'adjectif qualificatif :

La dictée comporte quatre adjectifs qualificatifs :

_ endormie (adjectif apposé qui apparaît bien avant le nom complété et qui demande un accord en genre)

_ poilus (adjectif épithète qui demande un accord en nombre)

_ dorées (adjectif épithète qui demande un double accord en genre et en nombre)

a) Pourcentages de réussite des deux adjectifs épithètes :

_ « des hiboux poilus » : 65 % des enfants marquent le pluriel en -s. Deux enfants ont utilisé une terminaison en -ent. 10 % vont utiliser la terminaison du féminin en -e.

_ « aux oreilles dorées » : 20 % des élèves font le double-accord en genre et en nombre. Six enfants utilisent des terminaisons verbales en -ent, -ai et -er.

18 % ne note que l'accord en nombre et 15% n'accordent qu'en genre.

b) Pourcentages de réussite pour l'adjectif apposé :

L'adjectif « endormie » est séparé du mot « Lucie » qu'il complète de huit mots. L'accord est donc très difficile, le mot « endormie » apparaissant de plus, avant le mot Lucie.

Curieusement, 56 % des élèves notent un accord en -e. 7 % d'entre eux marquent un accord au pluriel, 12 % utilisent une forme verbale avec une finale en -t.

On peut tenter d'expliquer ce pourcentage élevé de réussite (seulement 35% des élèves marquent le genre pour dorées alors qu'il est épithète) si l'on observe le mot « interrompu ». Le mot « interrompu » est un participe passé séparé du nom complété par deux mots : un adverbe (brusquement) et l'auxiliaire (est). Il présente la même forme que l'adjectif qualificatif qui en est dérivé (interrompu). Ce mot ne demande aucun accord, pourtant 28% des enfants vont utiliser une marque du féminin en -e pour l'orthographe. 7% lui mettent un -s.

On peut faire l'hypothèse que certains enfants, repérant que le mot est un adjectif singulier mais ne pouvant se contenter d'une terminaison nue, ajoute à « endormie » une terminaison sans analyse, qui sera dans la plupart des cas un -e.

c) Différence CM1/CM2 :

On note une différence entre les deux niveaux, montrant une meilleure maîtrise des CM2 par rapport aux CM1.

_ Endormie : 48 % en CM1, 59 % en CM2

_ Poilus : 54 % en CM1, 70 % en CM2.

_ Dorées : 11 % en CM1 marquent le double-accord, 20 % seulement le féminin, 29 % seulement le pluriel. 21 % des CM2 font le double accord, 13 % seulement au féminin et 25 % seulement au pluriel.

d) Conclusion :

L'accord en nombre est plus facilement noté que l'accord en genre.

Un accord juste ne signifie pas que l'enfant a eu un bon raisonnement. On voit que certains enfants utilisent des terminaisons en -s ou -e pour les adjectifs de manière erronée.

Une frange très réduite de l'échantillon confond la marque du pluriel dans le GN avec celle des verbes en -ent.

C] Orthographe grammaticale dans le groupe verbal :

Outre les verbes considérés dans les homophones grammaticaux la dictée comporte quinze formes verbales :

- _ 5 formes au présent singulier 1^{er} groupe : Lucie rêve, elle visite, elle observe, elle se lance, sa maman la réveille.
- _ 3 formes au présent 3^{ème} groupe : Lucie s'aperçoit, elle doit, si elle ne veut.
- _ 2 formes au présent pluriel : des hiboux poilus qui jouent, des souris aux oreilles dorées qui mangent.
- _ 2 formes au passé composé : une souris s'est échappée, elle a rongé.
- _ 1 passif au présent : son beau rêve est brusquement interrompu.
- _ 2 infinitifs : pour l'attraper, se lever.

a) Pourcentages de réussite :

Un point est compté par forme verbale juste. On obtient ainsi un score sur quinze qui est ramené à un pourcentage de réussite.

_ Différence CM1/CM2 :

Pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne des pourcentages de réussite est de 71%. Elle est de 65 % pour les CM1 et de 74 % pour les CM2.

_ Différences socioculturelles :

Les différences entre les écoles sont moins appuyées que pour l'accord du nom au pluriel :

	CM1	CM2	Total CM
Ecole A	/	81 %	81%
Ecole B	60 %	68 %	65 %
Ecole C	71 %	72 %	72 %

Ecole D	65 %	73 %	71 %
---------	------	------	------

L'école A a toujours un pourcentage bien supérieur aux autres. Néanmoins les différences entre les écoles B, C et D sont inférieures à 10 %.

_ Valeurs minimales et maximales :

Les valeurs s'échelonnent entre 36 % et 100 %. Le sans fautes est atteint par seulement 5% des élèves de l'échantillon.

_ Différence fille/garçon :

La différence fille/garçon est négligeable. La moyenne est de 70 % pour les garçons et 72 % pour les filles.

b) Remarques :

_ Les verbes au présent de l'indicatif, 3^{ème} personne du singulier :

Le présent singulier ne pose pas de problème particulier. Il n'y a pas de lettres muettes. Les erreurs de terminaison sont très rares : pour le mot « rêve » deux terminaisons en -s et -ent ont été notés, deux -ent pour « lance », un -ent pour visite, aucune pour observe et réveille.

La confusion entre « réveille » et le nom commun « réveil » existe pour 14 % des enfants.

_ Les verbes au présent de l'indicatif, 3^{ème} personne du pluriel :

Même si la distance entre le verbe et le sujet est beaucoup plus importante pour « jouent » (4 mots) que pour « mangent » (1 mot) les pourcentages de réussite pour les deux verbes sont identiques : 37 %. La distance entre le sujet et le verbe ne semble donc pas très influente mais on notera que les mots qui séparent « jouent » de « souris » sont au pluriel (des souris aux oreilles dorées qui jouent). On ne peut donc exclure que certains enfants ont accordé « jouent » avec « oreilles ».

Pour « jouent », les terminaisons choisies se distribuent ainsi : 37 % en -ent, 52 % d'absence de terminaison, 6 % de -s, 5 % autres (joux, jout, jouer ...)

Pour « mangent », 37 % en -ent, 56 % d'absence de terminaison, 4 % de -s, 3% autres (manger).

On remarque que certains enfants utilisent le -s pour marquer le pluriel, confondant le pluriel des noms avec celui des verbes.

_ Les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif :

Deux verbes ont une terminaison en -oit : « doit » et « s'aperçoit ». A terminaison égale, la réussite n'est pas identique : 88 % pour « doit » et seulement 44 % pour « s'aperçoit ». Pour le mot « veut », la finale en -t est notée par 70 % des enfants.

Tableau des terminaisons observées :

	Doit	S'aperçoit	veut
- t	88 %	44 %	70 %
- s ou -x pour veut	7 %	20 %	5 %
Absence : « -oi » ou « -eu »	1 %	17 %	2 %
-e	0 %	12 %	0 %

A noter que pour « veut », 20 % des enfants ont orthographié « ve ». Nous n'avons pas répertorié cette forme dans « absence de terminaison », car lui en ajouter une changerait la prononciation (ves, vet). L'enfant était donc dans l'obligation de ne pas accorder ce verbe pour conserver l'orthographe phonologique.

On peut faire plusieurs hypothèses sur le pourcentage de réussite plus faible du verbe s'aperçoit :

Contrairement à « doit » ou même à « veut », « s'aperçoit » possède beaucoup de difficultés orthographiques : segmentation ou non du s', choix entre p ou pp, présence ou absence d'accent sur la graphie « er », transcription du son [s]. L'attention de l'enfant dirigée vers ces problèmes d'orthographe lexicale, fait baisser sa vigilance sur la terminaison finale.

La deuxième hypothèse porte sur la fréquence des deux mots. Selon la base Manulex qui donne les fréquences d'apparition des mots dans les manuels scolaires, « doit » est dix fois plus fréquent que « s'aperçoit ».

_ Les deux passés composés et infinitifs :

Les passés composés et les infinitifs présents dans la dictée sont tous des formes des verbes du premier groupe. Les confusions entre les deux types de formes verbales sont donc possibles.

Reconnu comme :	Participe passé	Infinitif
échappée	67 %	28 %
rongé	64 %	33 %
lever	20 %	66 %
attraper	33 %	65 %

On remarque que les pourcentages de participes et d'infinitifs justes sont comparables. Les enfants ne semblent pas surgénéraliser une forme en particulier.

Les deux participes passés n'exige pas le même accord : « elle a rongé » est conjugué avec l'auxiliaire avoir, et bien que le sujet soit féminin, il ne doit pas y avoir accord contrairement à « elle s'est échappée ».

Terminaisons en :	-ée	-é	-és ou -ées
échappée	36 %	29 %	2 %
rongé	20 %	23 %	1 %

Si l'on ne considère que les enfants qui ont reconnu les participes passés comme tels, la forme « rongé » est choisie à 56 % et « rongée » à 31 %. Pour le verbe échapper, la terminaison -ée est choisie à 53 % et -é à 43 %.

2) Comparaison entre les épreuves de récit et de dictée :

A] Orthographe grammaticale dans le groupe nominal : accord au pluriel du nom :

a) *Mode de comptabilisation :*

Comme pour la dictée, on note un point par accord au pluriel du nom juste. On donne 0,5 point si l'accord demandait un -x et que l'enfant a mis un -s. On ramène le score obtenu à un pourcentage de réussite.

b) Pourcentages obtenus :

La moyenne des pourcentages obtenus pour l'ensemble de l'échantillon est de 65 %. Les valeurs s'échelonnent entre 0% (7% des élèves) et 100 % (29 % des élèves).

_ Différence CM1/CM2 :

Pour les CM1, la moyenne obtenue est de 49 %, pour les CM2, elle est de 71 %. On constate un écart important entre les deux moyennes.

_ Différences socioculturelles :

On remarque de fortes différences entre les écoles, notamment entre les écoles A, C, D et l'école B. L'école C, bien qu'étant en zone d'éducation prioritaire garde un niveau comparable à celui des écoles A et D. Au niveau CM2, les différences s'estompent entre les écoles A C et D, mais demeurent pour l'école B.

	CM1	CM2	Total CM
École A	/	82 %	82 %
École B	25 %	55 %	44 %
École C	70 %	72 %	71 %
École D	54 %	75 %	69 %

c) Ecart entre les deux tâches :

_ Comparaison des moyennes :

Pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne obtenue au récit était de 65 % et celle de la dictée de 71 %, soit un écart de 6 points. Pour les CM1, l'écart est de 10 points (49 et 59 %). Pour les CM2, il se réduit à 8 points (71 et 79 %).

Les valeurs s'échelonnent entre aucune variation du pourcentage (28 % de la population totale) à 83 points. Quatre enfants sur les 133 présentent un écart supérieur ou égal à 50 points.

_ Ecart :

Pourcentages d'enfants pour qui les accords au pluriel sont mieux respectés dans le récit (récit meilleur), dans la dictée (dictée meilleure) ou pour lesquels aucun écart n'est constaté.

	CM1	CM2	Total CM
Récit meilleur	23 %	23 %	23 %
Dictée meilleure	50 %	48 %	49 %
Pas d'écart	27 %	29 %	28 %

On remarque que les CM1 ont des pourcentages comparables aux CM2, et que l'on retrouve pour chaque niveau les mêmes proportions d'enfants pour qui l'influence de la tâche est positive, négative ou ne change rien.

d) Influence du type d'exercice sur les résultats :

Un test t-student pratiqué sur l'ensemble de l'échantillon confirme que les écarts observés sont dus au type d'exercice : $t = 4,5 > t$ théorique 0,12 avec $p = 1,4.e-05$. La différence est donc très significative.

Pour les CM1, on obtient les mêmes résultats avec une valeur de $p = 0,04$ et $t = 2,03 > t$ théorique = 0,17. De même pour les CM2 ($t = 4,2 > t$ théorique = 0,12 avec $p = 5,2e-05$.)

Le test statistique conclut de manière très tranchée que le type d'épreuve a une influence sur les pourcentages de réussite obtenus.

e) Conclusion :

On remarque une différence entre les deux exercices qui favorisent le respect des accords au pluriel du nom dans la dictée. La vigilance de l'enfant est donc en général bien plus importante sur cette difficulté orthographique lorsqu'il est en situation de dictée.

B) Orthographe grammaticale dans le groupe verbal :

a) Mode de comptabilisation :

Malgré la consigne d'écrire au présent, certains enfants ont mis quelques verbes au passé simple et imparfait, or ces temps ne sont pas présents dans la dictée. Ces formes verbales ne sont donc pas comptées pour obtenir le pourcentage de réussite au récit. De même, les présents à la troisième personne du pluriel en -ont ne sont pas comptabilisés, car ils ne posent pas la même difficulté orthographique qu'une terminaison en -ent.

b) Pourcentages de réussite au récit :

Le pourcentage de réussite est de 67 % pour l'ensemble de l'échantillon. Les valeurs s'échelonnent entre 29 % et 100 % (cinq enfants).

_ Différence CM1/CM2 :

Les enfants de CM1 obtiennent un pourcentage de 62 % en moyenne. Pour les CM2, elle est de 69 %.

_ Différences socioculturelles :

La différence majeure se situe toujours entre les écoles B, C, D d'une part, et A d'autre part. L'école C diffère peu de l'école D, malgré la différence de milieu. Il est donc difficile de lier les différences de résultats à celles du terrain.

	CM1	CM2	Total CM
École A	/	79 %	79 %
École B	57 %	62 %	60 %
École C	66%	71 %	68%
École D	62 %	67 %	65 %

c) Ecart entre les deux tâches :

_ Comparaisons des moyennes :

Pour l'ensemble de l'échantillon, on observe un écart de 4 points (71% pour la dictée et 67 pour le récit). Pour les CM1 l'écart est de 3 points et de 5 pour les CM2.

Les valeurs s'échelonnent entre aucune variation constatée et 48 points. Sept enfants présentent plus de 30 points d'écart. La moyenne des écarts est de 13 points, 40 % présentent un écart entre les épreuves supérieur à cette moyenne.

_ Ecarts :

Pourcentages d'enfants pour qui les accords des verbes sont mieux respectés dans le récit (récit meilleur), dans la dictée (dictée meilleure) ou pour lesquels aucun écart n'est constaté :

Là encore, il n'y a pas de grande différence entre les deux niveaux.

	CM1	CM2	Total CM
Dictée meilleure	58 %	63 %	62 %
Récit meilleur	38 %	31 %	33 %
Aucun écart	4%	6 %	5 %

Presqu'un tiers des enfants a un résultat meilleur en dictée avec un écart supérieur à 13 points entre les deux tâches. 11 % d'entre eux ont un écart aussi conséquent, mais à la faveur du récit.

Ainsi, environ 40 % des enfants présentent un écart entre les pourcentages de réussite de plus de 13 points selon l'épreuve proposée.

d) Test student :

Le test confirme que la nature de l'épreuve explique les différences observées pour les CM2. Le test t donne $t = 3,1 >$ valeur t théorique de 0,08 avec $p = 0,002$. La différence est donc très significative. On obtient une valeur de t supérieure aussi pour les CM1, mais avec une valeur de p trop élevée (0,18) pour pouvoir conclure sur l'influence du type d'épreuve.

e) Conclusion :

L'influence de l'épreuve apparaît nettement pour le niveau CM2. Pour une majorité d'entre eux, on a un pourcentage de réussite plus élevé lors de la dictée. En CM1, l'influence de l'épreuve est mise en doute par le test statistique. On peut penser que leurs acquisitions en conjugaison étant plus fragiles que celles des CM2, le type d'épreuve a une influence moindre.

3) Conclusion :

Dans le domaine de l'orthographe grammaticale, les différences observées entre les écoles nous permettent de conclure qu'elle peut être sensible aux facteurs socioculturels ou à l'enseignement proposé.

L'influence du déterminant dans la notation du pluriel qui suit laisse à penser que beaucoup d'enfants se fient à des règles mécaniques d'accord par la proximité entre le déterminant et le nom plutôt qu'à l'« idée » de pluriel pour le noter. De même, la liaison semble avoir une influence minime.

La vigilance sur l'accord au pluriel est bien plus importante dans la dictée, malgré le fait qu'elle comporte des déterminants spécifiques (aux, ses...) qui n'ont pas été toujours retrouvés dans les récits où des déterminants plus classiques sont utilisés (des, les...).

L'influence du type d'épreuve sur l'application des règles de conjugaison est patente chez les CM2 mais est mise en doute pour le niveau CM1. Néanmoins plus d'un tiers d'entre eux présente un écart supérieur à 13 points entre les deux épreuves.

Etude de cas

Les prénoms des élèves ont été changés.

A] L'accord du nom :

Tania est élève en CM1, école D.

a) *Dictée :*

« Endormi dans sa chambre, la jout contre sont oreiller, Lucie rêve qu'elle visite un zoo étrange. Elle observe des hiboux poilus qui joue aux billes dans un arbre et plus louins, des souris aux oreille dorées qui mange des abriquots. Soudin, Lucis sapèrsoi qu'une souris set échapé. Elle à rongué les baraux de sa cague avec cet dens. Lucie se lence à sa poursuite pour l'atrapé mes trop tars ! Sa maman la réveille, sont bos rêve et buscement intérompu. Elle doit se levé repidement si elle ne veux pas être en retard à l'école ».

Ratures : un -s à doit et à levé.

b) *Récit :*

« Les hibou dormes sur une banche d'arbre à abrico ou pêche. Il y en a un il rêve d'un cousin confortables. L'otre rêve de deux souris qui dance. Il y a une petite fille qui voulué queille des pêche mes l'échelle et casé. Elle pansé que c'était une souris qui à fait sa. Epuis elle pleure, la povre. Elle crilla pour que il arête, de faire du bruit. Elle lanse des pêche et ils senvola. »

c) *Observations :*

Dans la dictée, Tania note tous les accords au pluriel sauf celui du mot « oreilles », malgré l'accord au pluriel de l'adjectif épithète qui le complète. A l'inverse, dans le récit, aucun pluriel n'est noté.

On voit que dans la dictée, l'attention de Tania est particulièrement appuyée sur le problème de l'accord au pluriel. Les -s qu'elle avait ajoutés à levé et doit peuvent être la marque de cette préoccupation. Les adjectifs épithètes sont accordés en genre et en nombre même si l'accord en genre est incorrect pour « poilus ».

Dans le récit, cinq noms demandaient une marque du pluriel, dont deux qui ont un statut particulier, puisqu'ils n'ont pas de déterminant (à pêches ou abricots). On note l'apparition de marques de pluriel pour un verbe (« dormes » pour « dorment »), un adjectif (« confortables »

sans que l'on puisse trouver une raison à ce choix) et sur le pronom « ils » homophone de sa forme au singulier « il ». L'idée du pluriel apparaît donc dans le récit, mais ne concerne pas l'accord du nom.

B] Morphologie verbale :

Clothilde, CM2, école A :

a) Dictée :

Endormie dans sa chambre, la joue contre son oreillé, Lucie rêve qu'elle visite un zoo étrange. Elle observe des hibous poilus qui jouent aux billes dans un arbre est plus loin, des souris au oreilles dorée qui mangent des abricots.

Soudain, Lucie s'aperçoit qu'une souris c'est échappée. Elle a rongé les barreaux de sa cage avec ses dents. Lucie se lance à sa poursuite pour l'attraper mais trop tard ! Sa maman la réveille, son beau rêve est brusquement interrompu. Elle doit se lever rapidement s'il elle être en retard à l'école.

Ratures : « observe » corrigé en « observe », « bareaux » en « barreaux » puis « barreaux ».

b) Récit :

Deux hibous dort tranquillement, les hibous sont : Rara le père et Riri le fils. L'un rêve de sauté sur un cousin. L'autre de souris qui danse. Une fille commence à monter dans leur arbre pour cueille des abricots. Et elle voit que les barreaux de son échelle ont été cassés. Elle se dit que c'est les rats qui les ont rongés.

Elle commence à pleurer et les hibous se réveillent. Ils en ont assez et ils ne peuvent plus dormir. Il l'a bombardé d'abricots et elle est contente.

c) Analyse :

On remarque dans la dictée les deux verbes au présent à la 3^{ème} personne du pluriel portent la marque du pluriel en -ent. Ce n'est pas le cas dans le récit, où les quatre formes verbales susceptibles de prendre -ent ne l'ont pas (« danse », « réveille », « peut » et « bombarde » ;

nous mettons à part « dort » qui est un emploi fautif en lien avec le langage oral plus qu'avec un problème d'accord dans le langage écrit).

Deux de ces formes verbales sont d'ailleurs accompagnées d'un pronom au singulier (« il »). On voit que l'attention sur l'accord des pluriels est plus importante dans la dictée. On remarquera que Clothilde ne distingue pas l'infinitif du participe passé pour les verbes du premier groupe, et utilise dans tous les cas la forme en -é.

Profil inverse : Paul CM2, école A :

a) Dictée :

« Endormie dans sa chambre, la joue contre son oreillé, Lucie rêve quelle visite un zoo étrange. Elle observe des hibous poilus qui joue aux billes dans un arbre, et plus loin, des souris aux oreilles d'oré qui manges des abricots.

Soudaint, Lucie s'apperrsoi qu'une souris c'est échapper. Elle a rongé les baraus de sa cage avec s'est dents.

Lucie se lence à ça poursuit pour l'atrape mais trop tard ! Sa maman la réveille, son beau rêve et brusquement interronpu. Elle doit se levé rapidement si elle ne veut pas être en retard à l'école.

Ratures : h- initial à oreillé a été barré. Hésitation entre d et t pour écrire le d de soudaint.

« s'est » raturé remplacé par « c'est ».

b) Récit :

Les hibous dormment dans un abricotier. Un hibou rêve qu'il sote sur un oreillé. Lotre hibou rêve que des souris danse. Une jeune fille vient ceillir des abricot mais l'échelle est cassé. Elle pense qu'une souri à rongé les bareaux.

La fille pleure est elle réveille les hibous. Les hibous se pouchent les oreille. Ils lui donnent des abricots pour la consauler.

Ratures : -s final barré à la fin de hibou dans les deux cas où il apparaît au singulier. De même pour le -s final de souris quand il est au singulier.

c) Analyse :

L'orthographe lexicale varie un peu entre les deux épreuves : le mot souris au pluriel est écrit correctement dans le récit mais pas dans la dictée (où il est orthographié avec deux r), mais reste incorrect au singulier (il est orthographié sans -s final). Le mot barreau va prendre le -x au pluriel dans le récit au lieu du -s dans la dictée et le choix de la terminaison en -eau remplace la graphie erronée en -au de la dictée.

Les ratures présentes dans la dictée portent sur l'hésitation entre deux formes, montrant les doutes de Paul. Il en fait également dans le récit, pour rectifier des accords, ce qui montre que la question de l'orthographe est présente également quand il rédige et qu'elle l'amène à une relecture.

Pour ce qui est de l'accord des verbes, aucun pluriel en -ent n'est marqué dans la dictée, même s'il a repéré pour un des verbes la notion de pluriel (présence d'un -s final à « manges »). Dans le récit, trois verbes sur les quatre nécessitant un accord en -ent le porte. Enfin, aucun infinitif en -er n'est utilisé dans la dictée (levé, l'atrape) mais il y en a un de présent dans le récit (consauler).

Contrairement à ce que l'on peut attendre, la conjugaison paraît meilleure dans le récit que dans la dictée. Néanmoins ce n'est pas le cas des accords au pluriel du nom : les six accords sont notés dans la dictée, et on compte deux oublis sur cinq accords dans le récit.

C] Orthographe lexicale :

Virginie CM1, école C.

a) Dictée :

« Endormit dans sa chambre , la joue contre son oreillé, Lucie rêve qu'elle visite un zoo étrange. Elle observe des hiboux poilu qui joue au bille dans un arbre et plus loin des souris au oreille d'oré qui mange des abricots. Soudain, Lucie s'appersoit d'une souri serchaper. Elle a ronger les barro de la cage avec ses dents. Lucie se lance à sapoursuite pour la traper mais tros tard ! Sa Maman la réveille, son beau rêve est brusquement un térupu. Elle doit se lever rapidement si elle ne ve pas être en retar à l'école. »

Ratures : « au » raturé pour écrire « observe », « hiboux » corrigé « hibous » et « soudaint » en « soudain ».

b) Récit :

« Deux hiboux dorment sur un arbre. Un des hiboux rêve d'être un hibou dans une maison. Il tombe sur un oreillé et il saute dessus. L'autre rêve d'une souris qui danse avec une autre et après ils marchent dehors. Les deux souris ont ronger l'échelle. Alors la fille ne peut pas monter à l'échelle pour ramacer les pommes.

La fille pense que c'est des souris qui ont ronger les barreau de l'échelle. Et elle se met à crier très fort. Elle se met à pleurer et elle réveille les hiboux. Et elle demande que les hiboux laide et les hiboux lui lance des pomme pour qu'elle est des pommes. »

c) Analyse :

Quatre mots voient leur orthographe modifiée entre les deux épreuves : barreaux, hiboux, oreiller et souris. Sur ces quatre mots, trois seront meilleurs dans le récit et un dans la dictée.

On voit les hésitations de Virginie dans la dictée par ses ratures et réécritures (deux ratures pour le mot soudain). L'amélioration de l'orthographe dans le récit concerne le choix de la marque du pluriel (hibous/hiboux), le choix d'un graphème vocalique (barro/barreau), la présence d'une consonne muette (souri/souris) qui se confond avec le problème de l'accord au pluriel du nom.

L'amélioration dans la dictée concerne le choix d'un graphème vocalique (oreiller/oreillé). On remarque que l'orthographe du mot « rêve » varie dans la dictée : on a « rêve » puis « réve ».

Chloé, CM1 école D :

a) Dictée :

« Endormie dans sa chambre, la joue contre son oreillé, Lucie rêve qu'elle visite un zoo étrange. Elle observe des hiboux poilus qui joues aux billes dans un arbre et plus loin, des souris aux oreilles dorés qui mangent des abricots.

Soudain, Lucie s'aperçoit qu'une souris c'est échappé. Elle a rongé les barreaux de sa cage avec ses dents.

Lucie se lance à sa poursuite pour l'attrappé mais trop tard ! Sa maman la réveillé, son beau rêve est brusquement interrompu. Elle doit se levé rapidement si elle ne veut pas être en retard à l'école. »

Ratures : hésitations entre a et à pour « a rongé ». « interrompu » corrigé en « interrompu ».

b) récit :

« 2 hiboux dorment tranquillement et rêvent de choses belles comme si ils étaient dans un lit. L'un des rêves qu'il vient de trouver un cousin et qu'il va enfin pouvoir arrêter son mal de dos. Le deuxième rêve de souris qui danse dans un film qu'il a vu à travers une fenêtre d'une vieille dame.

Mais Alex pose une question tout bas « pourquoi les barreaux de l'échelle sont-ils cassés ? » Elle ne voit pas les hiboux.

Elle croit que c'est un rongeur qui a fait ça. Elle veut redescendre quand elle se pique le pied avec un morceau de bois (elle est en tong) elle réveille les hiboux.

Les cris d'Alex sont tellement forts qu'ils se bouchent les oreilles ! Mais les hiboux ne résistent pas et partent en faisant tomber les abricots et ça calma Alex en plus elle avait faim ! »

Ratures : « Alex monta » remplacé par « Alex pose une question », « elle ne voyait pas » remplacé par « elle ne voit pas », « s'est un rongeur » par « c'est un rongeur », « quand elle voit » remplacé par « quand elle se pique le pied ».

c) Analyse :

On note des différences en orthographe lexicale qui sont au profit de la dictée : « abricots » (dictée) et « abricos » (récit), réveillé (dictée) et reveille (récit), barreaux (dictée) et barreux (récit). Les deux derniers cas peuvent être mis sur le compte d'oublis ou d'étourderies. Pour le premier il est plus difficile de savoir s'il s'agit d'un oubli de lettres ou d'un choix orthographique délibéré.

On remarque par les ratures dans le récit que Chloé fait des modifications dans le choix de ses phrases, elle est donc toujours dans un souci rédactionnel au moment où elle recopie son texte.

Tous les pluriels des noms sont notés aussi bien dans la dictée que dans le récit. On notera dans le récit la présence d'un nom singulier au pluriel (une question). L'accord de l'adjectif est soigné dans la dictée (seulement un oubli de l'accord en genre de « dorés ») et apparaît aussi dans le récit en position d'épithète (des choses belles) mais pas d'attribut (les cris d'Alex sont tellement forts).

Chloé marque le pluriel des verbes mais varie entre -s (qui manges) et -ent (jouent). Dans le récit, certains verbes qui auraient dû être notés au singulier sont accordés au pluriel à cause de la proximité d'un mot à sens pluriel : « l'un deux rêves », « le deuxième rêves ». A noter que même si le pronom n'est pas au pluriel, Chloé fait tout de même l'accord « il se bouches les oreilles ». Dans le récit, les deux verbes en -oir (elle croi, elle voi) n'ont pas de terminaison, contrairement à la dictée où « s'aperçoit » et « doit » montrent un -t final.

L'auxiliaire avoir « a » est mal orthographié dans le récit : « à fait » et « à vu ». La différence a/à était un motif d'hésitation pour elle dans la dictée comme on le voit par sa rectification. Dans le récit, elle n'y prête plus guère d'attention.

On remarque donc que chez Chloé, l'orthographe lexicale, grammaticale et l'écriture des homophones sont influencées par le type d'exercice et ce, au profit de la dictée. On peut peut-être l'expliquer par l'effort rédactionnel de Chloé qui a écrit un récit riche et original, ce qui peut-être, a déplacé son attention des questions orthographiques.

D] Cas d'un enfant reconnu dyslexique :

Jérémy, CM2, école C

a) Dictée :

« En dormie dans ça chambre, la joue contre son orreille, Lusie rêve qu'elle vissite un zoo étrenge. Elle opserve des hibou poillut qui joue au bille dans un arbre et plus loin, des sourir au s'oreille dorée qui mange des abricot.

Soudien, Lusie ça pésoit qu'une sourir c'est echapé. Elle a rongé les barrot de se cage avec c'est dent. Lusie ce lance a ca pour suite pour l'attrappe mais trotar ! Sa maman la reveil, son beau rêve et bruiquement interonput. Elle dois se luvé rapidement si elle ne ve pas être en retard à l'école. »

Ratures : « endormie » écrit d'abord en un mot puis séparé. « opserve » : le s a été fait par dessus un l. « d'or » raturé devant dorée. « ce » remplacé par « c'est » sur les deux fois où il apparaît.

Trois mots ont été barrés pour être réécrits à l'identique « à l'école » et « arbre ».

b) Récit :

« Y fait chaud à Marseille. Petit frère du d'ore, non y fait traus beau. Tu ve une orange.

_ Oui elle on l'her baune.

Je viens de faire un rêve. Alors raconte. J'ai rêve que dormais sur un oreiller. Il été confortable. Oui très confortable.

Tu sais moi aussi j'ai rêve que deux sourie qui dancé le disco. Abons. Et apré elle son parti ce caché. La dame mon a les chele et tous rongé. La dame pence que une sourie a rongé les chéle. La dame dit hi et le hibou fait hi est l'autre hibou reveil.

Les deux hibou se bouche les oreille et la dame dit ouin. Les deux hibou decole de l'arbre avec une petit orange. »

Ratures : Elles ne concernent pas l'orthographe : « y fait traus beau pour » : le mot « pour » est raturé. « elle son parti cherche » : suppression de « cherche » remplacé par « ce caché ».

c) analyse :

On note une confusion t/d (du d'ore) qui apparaît dans le récit et pas dans la dictée. Cela est peut-être en partie dû au fait que le mot suivant (d'ore) commence par un d-.

Dans les deux exercices, on note des oublis d'accents. Des erreurs de segmentation sont présentes dans les deux exercices également (« trotar», « ça pésoit » dans la dictée, « abons », « les chele » dans le récit).

Deux mots voient leur orthographe modifiée entre les deux exercices : sourir (dictée) et sourie (récit), orreille (dictée) et oreiller (récit). Certains mots restent incorrects et ne sont pas modifiés : reveil (pour réveille), rêve (pour rêve), ve (pour veut). Le mot « trop » change de forme mais cela est dû à une segmentation différente entre les deux tâches : trotar (dictée) et traus beau (récit).

Aucun pluriel des noms n'est noté, et ce ni dans le récit, ni dans la dictée. Il n'y a aucun pluriel en -ent de noté dans les deux tâches également. Les infinitifs en -er sont tous remplacés par des participes passés en -é. Il en est de même dans le récit pour l'imparfait (deux sourie qui dancé) sauf si la forme verbale n'est pas homophone d'un participe passé (dormais).

On note que pour JérémY, il n'y a pas de différence notoire en ce qui concerne l'orthographe grammaticale pour les deux exercices. Les erreurs de segmentation et d'accentuation se retrouvent également dans les deux cas.

Le mot « souris » remplacé par « sourire » dans la dictée et ce par deux fois (alors que l'on a bien phonologiquement le mot « souris » dans le récit), pose la question de la compréhension du texte de la dictée par Jérémie. L'autre modification peut aussi être imputée à un problème de compréhension dans la dictée (confusion entre oreille et oreiller) à moins qu'il ne s'agisse d'un oubli d'accent (il voulait écrire orreillé). On note cependant un meilleur choix quant à la consonne doublée dans le récit.

Ainsi donc, on peut dire que l'influence de l'exercice est minime. Les difficultés orthographiques sont telles, que la nature de la tâche ne va pas avoir d'impact sur l'utilisation de l'orthographe. Le manque d'automatisation et/ou la difficulté d'application des règles grammaticales voire leur méconnaissance empêche d'observer une différence. L'amélioration de l'orthographe lexicale dans le récit peut en réalité être expliquée par des problèmes de compréhension dans la dictée.

Discussion des résultats

Par ce mémoire nous avons cherché à mettre en évidence l'influence de la nature de la tâche proposée sur les performances orthographiques d'enfants scolarisés au cours moyen.

Nous avons pu réunir un grand nombre de paires de copies dictée/récit mais nous regrettons de n'avoir pu équilibrer l'échantillon entre élèves du CM1 et du CM2.

Nous avons choisi de présenter les différences de résultats selon les écoles, car nous avons eu un sentiment de disparités importantes à la lecture des copies, tant sur le plan de l'orthographe que dans la maîtrise de la langue écrite. Il nous a paru intéressant de nuancer autant que possible certains résultats en fonction de l'école d'origine des élèves, afin d'observer si l'on pouvait dégager des différences selon le niveau socioculturel.

On peut penser que des variations peuvent s'expliquer par les différences d'enseignement qu'aura reçu l'enfant dans le domaine de l'orthographe, les priorités de l'enseignant dans le domaine des apprentissages, mais aussi le climat de la classe et la personnalité de l'enseignant (l'exercice de la dictée peut être source d'une angoisse plus ou moins importante selon la manière dont elle est présentée aux enfants et les attentes des parents).

L'analyse de l'orthographe lexicale a montré des modifications intéressantes entre les deux épreuves. L'analyse de l'orthographe grammaticale a été plus problématique, le récit en images pouvait induire des items précis, mais l'utilisation des temps est une variable plus difficile à contrôler. Selon le type de verbe, ses irrégularités et le temps choisi, les difficultés peuvent être différentes même si le temps et la personne sont identiques à celles en dictée. De plus, la probabilité de choisir la bonne forme représente souvent une chance sur deux (e/ent, é/er), mais parfois plus selon les difficultés de l'enfant (é/er/ait/ai). Ainsi, sur un nombre restreint de formes orthographiques, il était donc difficile de se représenter ce qui a amené l'enfant à un choix orthographique défini, s'il s'agissait d'un effet de la probabilité (entre é et er) ou d'un choix réfléchi qu'il soit erroné ou non. Nous avons choisi de comparer alors des pourcentages de réussite mais les temps et les formes orthographiques diffèrent selon les enfants (certains peuvent avoir utilisé des infinitifs du premier groupe, d'autres non).

D'un point de vue méthodologique, nous devons souligner que la passation s'est faite en situation de classe et que l'on peut débattre sur le transfert de ces résultats pour un bilan

orthophonique. On peut imaginer qu'un enfant prenne soin de manière identique de son orthographe en situation de bilan pour la rédaction d'un récit, sachant que son orthographe sera observée.

La situation de classe ne permet pas non plus l'absence totale de communication et d'échanges entre les enfants. Nous avons trouvé dans l'une des classes plusieurs récits avec l'idée que les hiboux « bombardent » la petite fille d'abricots, alors que cette interprétation n'a jamais été retrouvée dans les autres écoles. Ainsi, si le choix des mots a pu être « copié » entre les enfants, il a pu être possible que certains enfants aient été influencés dans leur choix orthographiques en jetant un coup d'œil sur la copie de leurs voisins... Nous espérons que le nombre important d'enfants dans l'échantillon et de formes orthographiques observées rendent négligeables ce problème méthodologique.

Nous regrettons de ne pas avoir des connaissances en statistiques plus importantes qui auraient peut-être pu nous permettre de faire des interprétations plus fines et plus nuancées des faits observés.

Notre étude se limite à des enfants de niveau CM. Il serait intéressant de voir comment l'influence de la nature de l'épreuve évolue selon l'âge et le niveau de l'enfant. Il pourrait être intéressant aussi de nuancer les résultats selon la personnalité de l'enseignant et ses habitudes dans l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe.

Il serait intéressant aussi de conduire une étude avec un échantillon d'enfants consultant en orthophonie pour des problèmes de langage écrit pour observer s'ils se singularisent des enfants tout-venant dans leur utilisation de l'orthographe selon la tâche d'écriture.

Conclusion

Notre étude a montré une influence de la tâche sur l'orthographe grammaticale et lexicale de manière quantitative (pourcentage de réussite assimilable à une note sur 100), et ce, au profit de l'épreuve de dictée.

Notre étude plus approfondie de l'orthographe lexicale ne considérant que les mots en commun entre les deux épreuves, montre que globalement, les mots considérés sont mieux écrits dans le récit pour la majorité des enfants. De plus, nous avons montré que certains aspects orthographiques vont avoir tendance à être améliorés dans des textes libres (segmentation, consonne doublé...), tandis que d'autres seront plus soignés dans la dictée (présence ou absence de la cédille, de l'accent...). Certains enfants semblent avoir également une utilisation différente des homophones grammaticaux selon l'épreuve notamment dans la différenciation a/à.

Tous les enfants ne réagissent pas de la même manière aux deux épreuves. Si la majorité a une orthographe grammaticale meilleure à la dictée, et une orthographe lexicale (si on ne considère que les mots en commun) meilleure au récit, certains sujets ont présenté le profil inverse.

Tout ceci vient à poser la question de l'évaluation de l'orthographe, notamment lors d'un bilan orthophonique. La dictée peut nous donner une idée des connaissances orthographiques de l'enfant notamment en ce qui concerne l'orthographe grammaticale. Cet exercice exige de pouvoir résoudre des problèmes orthographiques dans la gestion de la chaîne d'accords, dans l'identification des temps, qui fait appel à la connaissance de règles mais aussi du sens (comme l'accord au pluriel de « aux billes » dans notre dictée). Pour ce qui est de l'orthographe lexicale, la dictée va poser deux problèmes majeurs. Le premier est le doute orthographique notamment sur certains aspects de notre orthographe comme nous l'avons relevé dans notre analyse, qui peut amener l'enfant à écrire de manière erronée un mot qu'il aurait écrit correctement si son attention n'était pas centrée sur l'orthographe. Le deuxième est celui qu'implique la nature même de l'exercice : résoudre des problèmes orthographiques nécessite un accès au sens, or la dictée peut comporter des mots ou des expressions que l'enfant ne connaît pas ou ne saisit pas. Ainsi, des problèmes de segmentation peuvent se poser dans la dictée par un mauvais accès au sens.

La dictée est donc tributaire de l'étendue du lexique de l'enfant, des enseignements scolaires qu'il a reçus et de son ressenti face à l'exercice de dictée.

Le récit permet de voir les capacités de l'enfant dans un autre contexte. Son attention est beaucoup moins centrée sur l'orthographe qu'en situation de dictée. Les mots qu'il choisit sont des mots qu'il connaît. Cependant, cet exercice ne permet pas une évaluation exhaustive des capacités orthographiques de l'enfant, puisqu'on ne peut juger que des problèmes orthographiques que le texte de l'enfant présentera. De plus, l'activité rédactionnelle peut être coûteuse en attention pour certains enfants, ce qui va les faire échouer sur des points qu'il va omettre (accentuation des mots, accords au pluriel...). Par cet exercice, on ne peut juger des connaissances orthographiques « théoriques » de l'enfant (connaissance des règles grammaticales) mais de leur possibilité d'application et surtout de leur degré d'automatisation.

L'exercice du récit peut aussi mettre en lumière des problèmes de maîtrise du langage oral. La présence de formes verbales fautives qui peuvent rendre impossibles leurs accords (« les hiboux dort », « ils lança »...) donne un aperçu des difficultés que peut rencontrer l'enfant dans sa gestion des problèmes orthographiques.

Au final, il nous semble intéressant d'utiliser les deux exercices qui nous paraissent complémentaires, l'un nuancé l'autre. Il semble important d'évaluer les connaissances « scolaires » sur les règles et les accords et de les comparer à ce qui est pour nous le vrai savoir-faire orthographique : la possibilité de les utiliser dans un contexte de production d'écrit personnel, de les appliquer et si possible de les automatiser.

Pour ce qui est de l'évaluation des connaissances orthographiques grammaticales, nous nous interrogeons sur l'opportunité de dicter un texte entier, qui fera intervenir le facteur de la compréhension de manière importante. La dictée de phrases isolées pourrait être un bon compromis.

Enfin, il semble aussi indispensable de faire expliciter à l'enfant le raisonnement qui l'a amené à faire ses choix orthographiques qu'ils soient justes ou erronés. Nous pensons aussi qu'il est intéressant d'analyser les erreurs d'orthographe lexicale selon leurs caractéristiques, certaines présentant une sensibilité plus ou moins importante au type d'exercice.

Bibliographie

Ouvrages :

- Boimare S. (1999) *L'enfant et la peur d'apprendre* Dunod
- Carbonel S. et coll. (1997) *Approche cognitive des troubles de lecture et d'écriture chez l'adulte et l'enfant*. Solal
- Catach N. (2003) *L'orthographe* PUF
- Catach N. (1991) *L'orthographe française* Nathan université
- Chassagny C. (1968) *La lecture et l'orthographe chez l'enfant* PUF
- Chervel A. Manesse D. (1989) *La dictée, les français et l'orthographe* INRP
- Clerget J. (2002) *L'enfant et l'écriture* Erès
- Coulmas F. (1989) *The writing systems of the world*. Oxford
- Dubois J. (2001) *Dictionnaire de linguistique* Larousse
- Dubois J. (1965), *Grammaire structurale du français*, Paris Larousse
- Ducard D. Jaffré J-P Catach N. (1995) *L'orthographe en trois dimensions* Nathan
- Estienne F., Piérart B.,(2006) *les bilans de langage et de voix*, Masson
- Estienne F. (2002) *Orthographe, pédagogie et orthophonie* Masson
- Fayol M. Jaffré J-P (2008) *Orthographier* PUF
- Fayol M. Jaffré J-P (1998) *Orthographe des systèmes aux usages* Flammarion
- Freud S., (1995) *le malaise dans la culture* PUF
- Guion J. (1974) *L'institution orthographe*. Le Centurion
- Hancock I. (1995) *A Handbook of Vlach Romani*. Slavica publishers
- Pothier B et P (2003) *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Retz.
- Sinclair H. (1988) *La production de notations chez le jeune enfant*, PUF
- Yaguello A. (1981) *Alice au pays du langage* Seuil

Revue :

- *L'orthographe* Rééducation orthophonique n°200 (1999)
- *L'orthographe* Revue française de pédagogie (1999)

Articles :

- Bolotte C. (2006) L'entrée dans l'écrit quelques enjeux psychologiques et symboliques

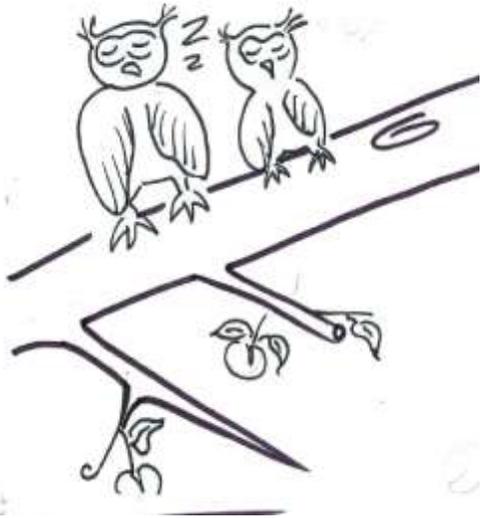
- De Weck G. (2003) Les erreurs et les variations d'écriture dans la dysorthographe de l'enfant
- De Weck G., Fayol M., Challard M., Collay S., Krugel S., Sigrist S. (2002). Is the effect of writing task identical in normal children and children with spelling difficulties ? 9th International Congress for the Study of Child Language (IASCL). Madison, USA, 16-21 July 2002.
- Dixon M., Kaminska Z. (1997) Is it misspelled or misspelled ? The influence of fresh orthographic information on spelling *Reading and writing : an interdisciplinary journal*, 9, 483-498
- Fischer JP (2006) la dictée sans erreurs *Psychologie et éducation*, 3, 43-59
- Gauvin I. (2006) *Grammar Performances in Writing : Some Gender Differences*. Earli SIG Writing, University of Antwerp
- Lete, Fayol M., Gabriel MA (1996) Du développement de la correspondance phonème/graphème chez les enfants de 6 à 7 ans
- Lete B., Peereman R. , Fayol M. (2008) Consistency and word-frequency effects on spelling *Journal of memory and language*, 58, 952-977
- Lete B., (2006) Apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques, *Langue française*, 151, 41-58
- Notenboom A. (2003) Investigating the dimensions of spelling ability *Educational and psychological measurement*, vol 63, n°6
- Pacton S. (2003) Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles, *Rééducation orthophonique*, 213, 27-55
- Pacton S. (2008) l'apprentissage de l'orthographe lexicale du français , *Normes et pratiques orthographiques*, 331-354
- Pacton S., Perruchet P., Rey A. (2005) L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe , *Rééducation orthophonique*, 222, 47-68
- Pacton S. (2005) Utiliser les informations morphologiques à l'écrit : pourquoi, comment, qui, quand ? *Rééducation orthophonique*, 223, 155-175
- Pouilloux S. (2006) questions de normes, questions d'affects in *Dossier orthographe des cahiers pédagogiques*, n°440

- Richards A. (1993) Anxiety and the spelling and the use of threat/neutral homophones
Current psychology, vol 12, 18-25
- Sanguin-Bruckner (2004) Rôle des connaissances morphographiques dans l'acquisition de l'orthographe *Lidil* 30

ANNEXES

Support du récit en images (dessins réalisés par Adélaïde Lecharpentier)

Prénom : _____
Classe : _____



1) Aujourd'hui,

2)

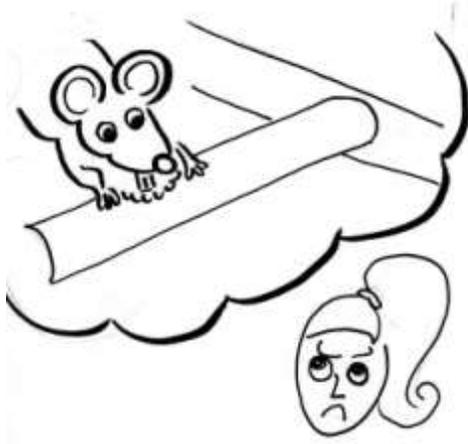


3)



4)

Prénom :



5) _____

6) _____



7) _____

8) _____

Résumé :

L'évaluation de l'orthographe fait partie du bilan de langage écrit pratiqué en orthophonie. Cette évaluation passe souvent par des exercices de dictée, dont on peut pourtant critiquer l'aspect artificiel.

Dans le présent mémoire, nous avons souhaité étudier l'influence de la tâche (dictée ou récit) sur les performances orthographiques d'élèves de cours moyen.

Le but de notre recherche est d'amener à penser sur ce qu'est la compétence orthographique de l'enfant, d'observer comment elle s'exerce selon les différentes contraintes (nature de la tâche mais également environnement linguistique) pour aboutir à une réflexion sur la manière d'évaluer l'orthographe lors d'un bilan orthophonique.

Mots-Clefs : orthographe – dictée – écrit spontané – bilan de langage écrit – orthographe lexicale – orthographe grammaticale

Summary :

Dictation is often used in spelling evaluation by speech therapists. Yet, many criticize its artificial nature.

In this report, we have wished to study the influence of the task (dictation or narration) on children's spelling performance.

With this research we would like to draw attention to the nature of children's spelling ability and to observe the influence of the constraints on it (type of task and linguistic environment) in order to reflect on spelling evaluation methods.

Key-words : spelling – dictation- narration- spelling evaluation – lexical spelling – grammatical spelling.