

SOMMES-NOUS TOUS DES DISORTOGRAFIKS (SUITE)?

ÉTUDE DE L'ÉVOLUTION DE L'ORTHOGRAPHE « SPONTANÉE »

AUPRÈS DE COLLÉGIENS EN CLASSE DE QUATRIÈME

Alain Bihan-Poudec¹ et Jean-Marie Marion²

¹ UCO – Faculté d'Éducation – BP 10808- 49008 ANGERS CEDEX 01 alain.bihan-poudec@uco.fr

² UCO – Faculté des Sciences – BP 10808- 49008 ANGERS CEDEX 01 jean-marie.marion@uco.fr

Résumé. À la suite d'une recherche sur l'orthographe dans le cadre d'une capacité d'orthophoniste (Bihan-Poudec M., 2015), nous avons remarqué que le nombre d'erreurs orthographiques avait considérablement augmenté depuis 1980 (Girolami-Boulinier, 1983) mais que, qualitativement, la structure des erreurs restait, elle, inchangée (Bihan-Poudec, A et Marion, 2016), Bref, augmentation du nombre d'erreurs mais stabilité de leur nature, ce qui confirme mais nuance le « déclin de l'orthographe ».

Toutefois, cette analyse était faite à partir des données recueillies suite à la passation d'une épreuve de langage écrit imposé (ou dictée). Les constats sont-ils les mêmes si l'écriture n'est que suggérée ? Pour ce faire, 110 collégiens de classes de quatrième étaient invités à raconter par écrit des histoires à partir de deux séries d'images.

Notons tout d'abord que le nombre d'erreurs décroît fortement quand les élèves sont libres de composer ; notons aussi que leur production est aussi abondante que trente-cinq ans plus tôt. Il n'en demeure pas moins qu'entre ces deux périodes, la proportion d'erreurs d'orthographe a doublé. Quant à leur nature, les erreurs d'usage, de genre/nombre et linguistiques ont en moyenne doublé, voire triplé, mais celles phonétiques ont, quant à elles, diminué.

Mots-clés. ACP, dysorthographe, évaluation, langage, orthophonie.

Abstract. Based on a research on spelling (Bihan-Poudec M., 2015), we noticed that the number of spelling errors has increased considerably since 1980 (Girolami-Boulinier, 1983), but the nature of the errors remained unchanged (Bihan-Poudec, A and Marion, 2016). In short, the increase in the number of errors and the stability of their nature confirm but nuance the "Decline of spelling".

However, this analysis was made on the basis of data collected following the imposition of a written language test (or dictation). Are the results the same if writing is only suggested?

Students in four different establishments in the Alpes-Maritimes, 110 school-class pupils were invited to write stories from two sets of images. First, let us note that the number of errors rapidly decreases when the pupils are free of composers; let us also note that their production is as important as thirty-five years earlier. Nevertheless, between these two periods, the proportion of spelling errors doubled. As to their nature, errors in use, gender / number and linguistics have on average doubled or even tripled, but phonetic errors have decreased.

Keywords. Assessment, dysorthography, language, PCA, speech therapist.

1. De l'orthographe...

L'orthographe est un sujet qui passionne. Quizz, « marronniers » des hebdomadaires, controverse sur sa réforme, elle est d'actualité. Elle l'est aussi pour les orthophonistes, confrontés aux demandes de consultation pour difficultés en orthographe. Mais à partir de quel degré les personnes qui consultent entrent-elles dans la « pathologie », la dysorthographie ? Des tests existent bien, mais si

« le niveau baisse », quelle confiance diagnostique leur accorder ? C'est pour établir la nécessité d'un nouvel étalonnage qu'une recherche a été menée dans le cadre d'un mémoire en orthophonie (Bihan-Poudec M., 2015). Partant des travaux *princeps* de Borel Maissonny et de leur réétalonnage par Girolami-Boulinier (1983), deux épreuves ont été administrées auprès de 110 collégiens de classes de quatrième provenant de quatre établissements différents des Alpes-Maritimes (deux publics, deux privés, avec un taux de réussite au Brevet des collèges variant de 54,69 %, à 97,37 %). De la première épreuve, dite langage écrit imposé ressort que quantitativement le nombre d'erreurs orthographiques a considérablement augmenté depuis 1980, mais que, qualitativement, la structure des erreurs reste, elle, inchangée (Bihan-Poudec, A et Marion, 2016), La seconde épreuve est dite suggérée et nous allons voir quels en sont les résultats au niveau de l'orthographe.

2. Premiers résultats de la recherche : la production des élèves

Les premiers résultats étaient donc à l'issue d'une dictée. Qu'en est-il de la qualité de l'orthographe quand les élèves sont libres d'écrire ? Pour ce faire, étaient projetées deux images pour lesquelles les collégiens étaient invités à raconter par écrit l'histoire qu'ils avaient sous les yeux. Le nombre de mots produits par les collégiens varie de 28 à 243 et s'établit en moyenne à 117,1 mots, avec un écart-type de 40,7. En 1980, la production moyenne était de 124 mots en 3^{ème} (Girolami, *ibid.*, p. 17). Quant aux erreurs, nous pouvons parler en termes de *nombre d'erreurs* mais aussi ici en *pourcentage d'erreurs* car il est important de rapporter le nombre d'erreurs d'un collégien au nombre de mots qu'il a produits. Plus il écrit, plus grande est la possibilité qu'il fasse des erreurs. Toutefois, cela n'implique nullement qu'il en fasse plus ! Comme le montre le graphique suivant (figure 1) où sont représentés le nombre d'erreurs en fonction du nombre de mots, il n'existe pas de corrélation nette.

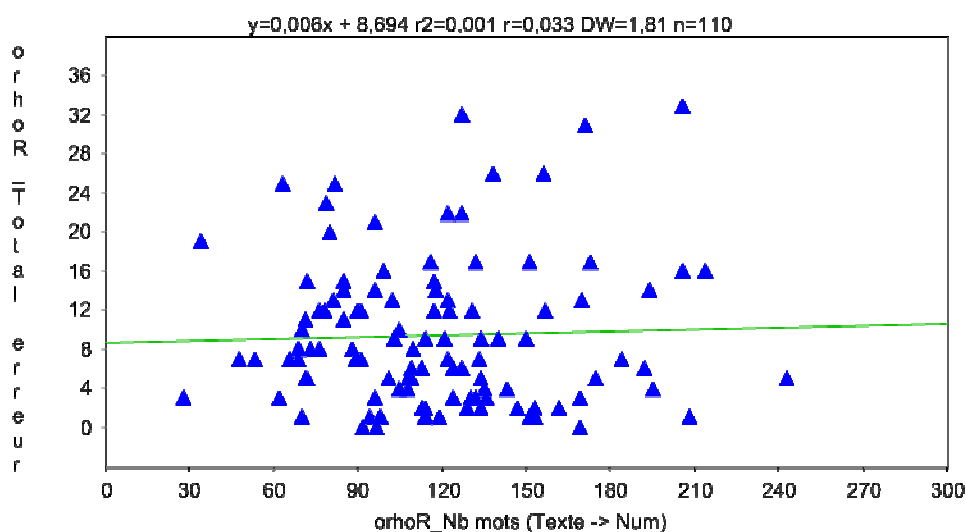


Figure 1 : répartition des collégiens selon leurs nombres de mots produits et leurs nombres d'erreurs

3. Typologies des erreurs

De quels types sont les erreurs repérées ? Rappelons les quatre catégories d'erreurs orthographiques :

- Les erreurs d'usage : elles portent atteinte à la forme graphique du mot sans pour autant porter atteinte à sa forme auditive : *crisantème* pour *chrysanthème* par exemple.
- Les erreurs en genre et en nombre : elles témoignent d'une non application ou d'une application incorrecte des règles d'accord, tel l'absence de « e » final pour *eau chloroformé*.
- Les erreurs phonétiques : elles peuvent être subdivisées en erreurs perceptives (*spichomotrice* pour *psychomotrice*, *conton* pour *coton*) et en erreurs résultant d'une acquisition approchée des mécanismes de lecture (*enrailler* au lieu d'*enrayer* ; *nous appellons* pour *nous appelons*).
- Les erreurs linguistiques qui peuvent être différenciées en erreur de morphologie verbale (*j'étais* à la place de *j'étais*) et celles d'identification ou d'individualisation (*plus vieux* pour les jours *pluvieux*).

En rappelant que les erreurs phonétiques et linguistiques sont plus essentielles que les autres, nous pouvons constater que globalement, sans porter l'attention sur les individus, nombre d'erreurs et ratio sont similaires statistiquement. Le tableau 1 et la figure 2 montrent la prédominance des erreurs linguistiques et des erreurs d'usage.

Tableau 1
Répartition des erreurs au regard de leur type

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

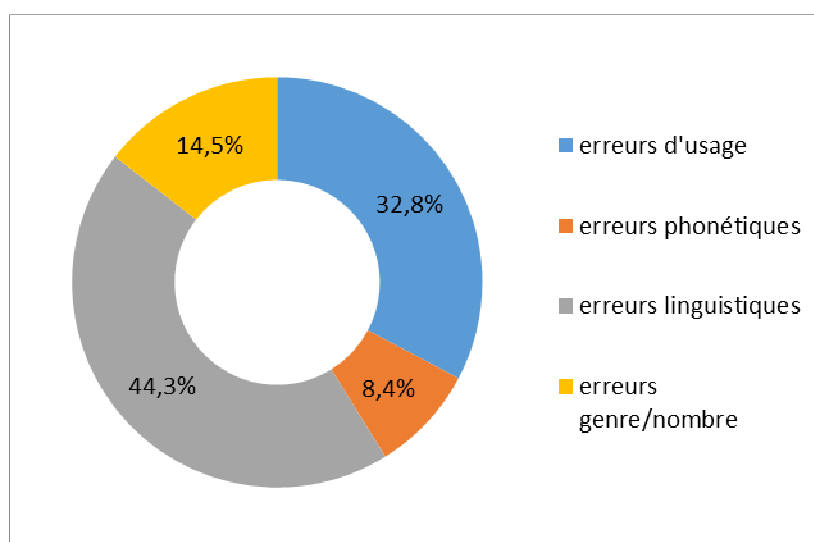


Figure 2 : répartition des erreurs selon leur type

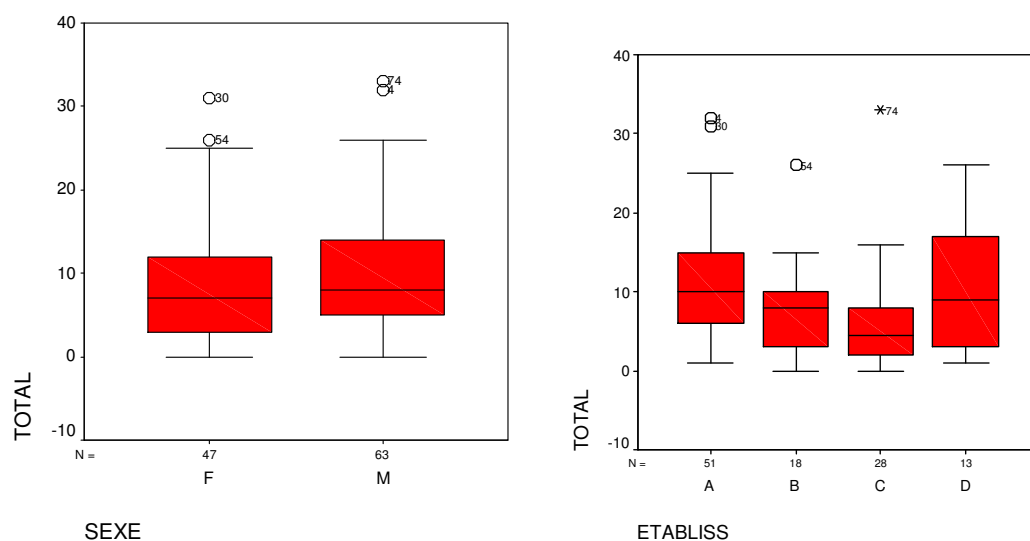
Avant que d'aller plus avant, il convient de voir si d'autres variables interviennent dans ces résultats.

4. Effets genre et établissement scolaire

Si le genre est une variable naturelle, les collèges ont été sélectionnés avec des niveaux scolaires différents en se basant sur leur taux de réussite au brevet¹, et ce afin que l'ensemble des élèves de l'échantillon soit le plus représentatif possible de la population. Ils se trouvent tous dans le département des Alpes-Maritimes : trois se situent dans la ville de Nice et le dernier dans la ville d'Antibes.

Si les box plots (figures 3 et 4) soulignent la présence d'individus atypiques (faisant un total important de fautes), les ANOVA amènent les conclusions suivantes :

- Pour le total des erreurs, seul l'établissement est significatif (différence significative entre C et D) ;
- Pour les erreurs d'usage, seul l'établissement est significatif (différence significative entre A et C) ;
- Pour les erreurs en genre et en nombre, il n'y a pas de différence significative pour l'établissement et pour le sexe ;
- Pour les erreurs phonétiques, seul l'établissement est significatif (différence significative entre C et D) ;
- Pour les erreurs linguistiques, pas de différence significative pour l'établissement et pour le genre.



Figures 3 et 4 : box plots relatifs à la répartition du nombre d'erreurs selon le genre et selon l'établissement fréquenté

Donc les garçons ne font pas significativement plus d'erreurs que les filles et ceci quel que soit le type de faute. Par contre, il existe des différences significatives suivant les établissements pour certains types de fautes, mais non pour d'autres ...

Ceci va dans le sens de la variabilité recherché dans le choix des établissements mais invite à approfondir les résultats.

¹ <http://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/alpes-maritimes-06/>

5. L'analyse en composantes principales

L'analyse en composantes principales est pour l'épreuve d'écriture suggérée plus compliquée à interprétée que pour l'épreuve d'écriture imposée (Bihan-Poudec, A et Marion, *op. cit.*). Et ce pour trois raisons :

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

Nous nous limiterons pourtant ici au premier plan factoriel qui rend compte de 58,8 % de la variation (44,6 pour l'axe 1, 14,2 pour l'axe 2). Que peut-on observer ?

- Quel que soit leur nature, les nombres d'erreurs et leurs ratios sont généralement proches, donc fortement corrélés ; il en est de même pour les composantes des types d'erreurs (erreurs de perception et les erreurs de lecture pour les erreurs phonétiques ; morphoverbales et d'identification/individualisation pour les erreurs linguistiques.
- Le nombre de mots produits est intéressant à observer. Opposé au ratio « nombre d'erreurs/nombre de mots », il laisse à penser que moins l'on écrit, plus on fait d'erreurs. Toutefois, « nombre de mots » est mal représenté sur ce plan : l'examen de ces autres montre au final que le nombre de mots produits n'intervient guère dans le nombre d'erreurs commises.
- Différents types d'erreurs se retrouvent sur la partie droite du plan (effet *taille*) ; ce qui marque le regroupement des élèves ayant le plus de difficultés en orthographe ;
- Cependant, un type d'erreurs se singularise : celui de genre et de nombre. En effet, la variable le représentant (en nombre et en ratio) est orthogonale aux autres types d'erreurs, montrant une absence de corrélation statistique à leur égard. Ceci se constate aussi sur les autres plans. Nonobstant, les variables les plus proches sont celles relatives au « nombre total d'erreurs » et aux ratios « nombre d'erreurs/nombre de mots ». Cela souligne que les erreurs de genre et de nombre interviennent dans la qualité de l'orthographe.

Conclusion : l'évolution de la pratique de l'orthographe

Les résultats que nous venons de voir diffèrent-ils de ceux obtenus antérieurement (Girolami-Boulinier, 1983, *op. cit.*). Et en quel sens ? Commençons également par comparer le total des erreurs de l'échantillon de Mme Girolami-Boulinier avec celui constitué par les 110 élèves de 4^{ème} ayant participé à cette recherche. Le nombre moyen d'erreurs a significativement augmenté pour les collégiens actuellement scolarisés en classe de quatrième puisque nous passons de 4 % d'erreurs sur le nombre de mots transcrits à 8,04 % erreurs, soit le double. Notons également que l'écart-type est actuellement plus élevé (7,49) que celui calculé par Mme Girolami-Boulinier (4,15). Cela montre que la dispersion autour de la moyenne est plus importante pour notre échantillon et que ce dernier est moins « homogène ». Si nous considérons que la pathologie se situe à -2σ et si nous nous en

tenons au nombre moyen d'erreurs par sujet, 7 sujets seraient considérés comme étant dans la zone de pathologie en reprenant l'étalonnage actuel mais ils seraient 25 à l'être selon l'étalonnage de Mme Girolami-Boulinier.

Quant aux types d'erreurs, leur répartition est semblable, hormis les erreurs phonétiques qui diminuent fortement (figure 5) :



Figure 5 : répartition des erreurs relevées par Mme Girolami Boulinier et répartition actuelle des erreurs

En résumé, pour l'orthographe en situation d'écriture « spontanée », nous relevons tout comme pour la situation de dictée, une augmentation générale du nombre d'erreurs ; la structure des erreurs reste stable, sauf pour les erreurs phonétiques qui diminuent proportionnellement.

Références bibliographiques

- [1] Bihan-Poudec, M. (2015). *L'orthographe aujourd'hui : étude et comparaison du niveau actuel en orthographe auprès de collégiens en classe de quatrième*. Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste. Nice : Université Sophia Antipolis – Faculté De Médecine – École d'orthophonie.
- [2] Bihan-Poudec, A. et Marion, J.-M. (2016). *Sommes-nous tous des disorthogafiques ? Étude de l'évolution de l'orthographe auprès de collégiens en classe de quatrième*. Communication aux 48^{es} journées de la Société Française de Statistique, Montpellier, 30 mai.
- [3] Girolami-Boulinier, A. (1983). *Contribution à la recherche d'un niveau actuel de langage, lecture, orthographe, chez des enfants, adolescents et adultes de langue française*. Thèse de doctorat d'État. Paris : Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.