

SOMMES-NOUS TOUS DES DISORTOGRAFIQUES ?

ÉTUDE DE L'ÉVOLUTION DE L'ORTHOGRAPHE

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. Une nouvelle thématique est ici proposée dans le cadre du groupe « statistique et enseignement », à savoir les services que la première rend à l'intelligibilité du second. L'occasion nous est donnée par une recherche menée dans le cadre d'un mémoire en orthophonie visant à connaître le niveau en orthographe d'adolescents et à le comparer avec les résultats obtenus antérieurement (Bihan-Poudec M., 2015). Les données obtenues à un test auprès de 110 élèves de quatre collèges des Alpes-Maritimes ont fait l'objet d'analyses en composantes principales. Il apparaît que quantitativement le nombre d'erreurs orthographiques a considérablement augmenté depuis 1980 (Girolami-Boulinier, 1983). Toutefois, qualitativement, la structure des erreurs reste, elle, inchangée.

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

Abstract. As part of the group “Statistique et Education”, a new theme is proposed: How Statistics is contributing to Education? Through a research dissertation in Speech therapy, we have attempted to assess the current level of spelling and have compared with previous results. Data were collected from 110 school students (Bihan-Poudec M., 2015), and a factorial analysis was performed. It has appeared that the number of spelling errors has significantly increased since 1980 (Girolami-Boulinier, 1983) but error structure has remained unchanged.

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

1 Statistique et enseignement

Rien de plus légitime que dans le cadre du groupe « statistique et enseignement » de la SFdS soit fait état des apports de la statistique à l'enseignement. Mais cependant, rien de très novateur. En effet, depuis longtemps la statistique est utilisée ou convoquée dans le champ de l'éducation. Que ce soit de manière fondamentale (cf. *L'inégalité des chances* de Boudon, 1973) ou de manière anecdotique tel le lien entre les mentions « très bien » au baccalauréat et les prénoms des lauréats (<http://coulmont.com/bac/nuage.html>, Coulmont, 2016) ; que ce soit de manière ciblée (la docimologie de Piéron, 1969) ou de manière publique tels les classements des universités, écoles de commerce... les apports de la statistique à l'éducation abondent. Nos propos s'intéresseront à un sujet qui apparaît (avec ou sans accent circonflexe ?) bien polémique : l'orthographe. L'occasion nous en est donnée par une recherche menée dans le cadre d'un mémoire en orthophonie visant à connaître le niveau en orthographe d'adolescents et à le comparer avec les résultats obtenus antérieurement (Bihan-Poudec M., 2015).

2 De l'orthographe...

Au préalable, situons-nous et précisons nos rapports vis-à-vis de l'orthographe. Cet objet peut être appréhendé de maintes manières : assurément linguistique, psychologique, voire neuropsychologique, pédagogique assurément... Pour notre part, nous mettons en avant sa dimension sociale, notamment comme processus de distinction (Bourdieu, 1979). En effet, et par exemple, il est souvent avancé qu'un déficit en orthographe est un handicap et préjudiciable lors d'une embauche. La raison invoquée est l'incapacité qu'aurait le dysorthographe à pouvoir communiquer par écrit de manière satisfaisante avec les autres. Nous allons démontrer que ce handicap n'est pas tant dans la capacité à communiquer qu'un handicap relationnel et à tout dire social.

L'approche généralement adoptée est de partir des écrits qui s'échangent et où les fautes d'orthographe sont rédhibitoires. Qui tolèrera qu'un professeur des écoles fasse une circulaire à destinations des parents d'élèves avec une syntaxe déficiente et des erreurs d'accord ? Qui admettra qu'un contrat établi par une secrétaire ait ces mêmes défauts ? Mais il convient de noter que ces constats sont faits par les personnes qui écrivent correctement et qui, à ce titre, sont à même d'identifier ces erreurs.

Prenons la démarche inverse. Partons de la situation où l'on écrit... pour soi-même. L'observation des notes qu'un étudiant prend lors de ses cours montre que celui-ci utilise des abréviations, des codes, qui parfois ne sont compréhensibles que par lui-même : « cpt » pour « comportement », « ccpt » pour « concept », « Ω » pour « homme », « humain », etc. Reconnaissons que cette écriture ne pose aucun problème puisque le récepteur est l'émetteur lui-même. Émetteur et récepteur sont identiques et le code efficace. Élargissons le cercle : ce même étudiant écrit pour des proches, par exemple des SMS ou textos adressés à ses amis. Nul problème de réception bien souvent, puisque les interlocuteurs sont des amis et ont un code commun, voire l'ont élaboré ensemble. Mais une personne qui ne fait pas partie de ce cercle amical ne pourra lire « cc jpat asap ? » [traduction : « coucou, je pense à toi. On se voit le plus tôt possible ? »] et conclura que l'étudiant et ses amis ne savent pas écrire, quitte à avancer que l'écriture texto nuit au niveau en orthographe. Ce que balayaient différentes études : il n'y pas de lien entre niveau d'orthographe et l'importance des fautes dans les textos et SMS (voir par exemple, <http://www2.cnrs.fr/presse/communique/3475.htm>).

Les erreurs d'orthographe, les « fautes », le sont au regard d'une manière d'écrire codifiée, unifiée, réglementée et sont identifiées par ceux qui maîtrisent ce code, et au final en sont les maîtres ou au moins les dépositaires. L'étudiant devra (dans son mémoire par exemple) utiliser de fait une manière d'écrire qui rendent ses propos compréhensibles et admissibles par ses lecteurs. Bref, adapter l'écriture à ses récepteurs, comme il l'avait fait antérieurement pour ses amis (échanges de SMS) et lui-même (soliloque des notes de cours). À ce titre, la maîtrise de l'orthographe apparaît plus comme un « marqueur social » de son appartenance qu'un déficit à communiquer en soi.

En tant que différenciateur social et traces du capital culturel, peuvent être lus la multiplication des quizz, tests d'orthographe, les polémiques sur sa réforme, ou encore ces articles qui déplorent que le niveau baisse : « Dans les entreprises, zéro pointé en orthographe », « L'orthographe est-elle toujours utile pour réussir ? », « Les français et l'orthographe : un amour contrarié », « Pourquoi l'orthographe nous rend fous ».

À ceci s'ajoute chez les orthophonistes la multiplication des consultations pour dysorthographe. Cette pathologie, qui se caractérise par des difficultés persistantes à intégrer les processus orthographiques, se différencie du fait d'être « mauvais » en orthographe : son diagnostic est posé après passation de tests orthographiques et lorsque le sujet y obtient des scores s'écartant de la moyenne plus deux écarts-types. Or, si le niveau orthographique global baisse, quelle valeur a ce diagnostic, d'autant que le dernier étalonnage date des années 1980 ?

C'est dans cette visée qu'une recherche a été menée pour interroger la possible obsolescence des normes généralement admises pour diagnostiquer une dysorthographe.

2 ... à une recherche sur son niveau actuel

Cette recherche a été menée par une étudiante en fin de cursus d'orthophoniste ; elle a été réalisée auprès de 110 collégiens de classes de quatrième provenant de quatre établissements différents des Alpes-Maritimes (deux publics, deux privés, dont le taux de réussite au Brevet des collèges varie de 54,69 %, à 97,37 %).

Pour mesurer le niveau d'orthographe, deux tests ont été administrés collectivement. Créés par Borel Maisonnay, principale fondatrice de l'orthophonie en France, ils sont composés d'une épreuve de langage écrit imposé d'une part, d'une épreuve de langage écrit suggéré d'autre part ; ces deux tests ont l'avantage d'avoir été réévalués par Girolami-Boulinier (*op. cit.*) dans les années 1980. dans la présente communication, nous nous limiterons à présenter les résultats à l'épreuve écrite imposée : celle-ci est une dictée composée de 10 phrases contenant de 9 à 25 mots (tableau 1). Comme nous pouvons l'observer, des mots lexicaux moins familiers – pour ne pas dire inconnus – des collégiens sont présents (ils en étaient avertis). De plus, cette dictée permet de mettre en évidence les éléments suivants : les mots grammaticaux participant à des structures plus complexes risquent d'être confondus ou maltraités s'ils ne sont pas correctement identifiés ; des confusions portant sur les modes et des erreurs d'accords interviennent également.

Tableau 1
Texte de l'épreuve écrite imposée

<p>Si j'étais à sa place, je ne jouerais pas volontiers ce concerto.</p> <p>Ces raisonnements impliquent-ils pour vous des faits que vous ne connaissiez pas ?</p> <p>Comment essaieriez-vous d'enrayer l'épidémie de typhus ?</p> <p>Aller et venir sans raison, se lever, s'agiter sans nécessité constituent des marques certaines d'instabilité psychomotrice.</p> <p>Attendez qu'arrivent les jours pluvieux pour vous enfermer dans cette bibliothèque.</p> <p>Secouées brutalement par le vent, les plus grosses têtes des chrysanthèmes s'étaient brisées et jonchaient le sol.</p> <p>Je ne pense pas qu'il faille envoyer chercher de l'eau chloroformée, mais seulement du coton hydrophile.</p> <p>Les experts se sont laissés prendre aux supercheries des faussaires.</p> <p>Quel bel étalage vous avez fait là, Messieurs ! Il témoigne d'un goût parfait.</p> <p>C'est lui qui m'a vue le premier et qui m'a saluée d'un sonore : Bonjour, Madame... qui m'a fait me retourner.</p>

Pour l'identification des erreurs d'orthographe, quatre catégories d'erreurs peuvent être distinguées :

- 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.
- 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*.
- 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*).

- 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*).

3 Premiers résultats de la recherche : le niveau actuel en orthographe

Nous nous centrons dans la présente communication sur les résultats à l'épreuve écrite imposée (ou la dictée). Les résultats donnent une moyenne individuelle de 36,84 erreurs, soit un pourcentage d'erreurs sur l'ensemble des phrases de 24,56 %. La médiane est proche de la moyenne : 35 erreurs. L'étendue est elle de 71 : le minimum d'erreurs effectuées est de 9 et le maximum est de 80. L'écart-type est de 17,04 erreurs et le pourcentage de variabilité est de 46,2 %.

Après la répartition des erreurs selon les élèves, voyons leur nature. Le tableau 2 en rend compte :

Tableau 2
Répartition de l'ensemble des erreurs selon leur type

type d'erreurs	erreurs genre/nombre	erreurs d'usage	erreurs phonétiques	erreurs linguistiques	total
nombre d'erreurs	1 291	1 162	373	1 227	4 053
pourcentages	31,9 %	28,7 %	9,2 %	30,3 %	100,0 %
moyennes	11,74	10,56	3,39	11,15	36,85
écarts-type	4,80	4,34	3,78	6,96	17,04

Si les erreurs d'usage, de genre et nombre, et linguistiques ont des pourcentages proches, celles relatives à la phonétique sont relativement rares. Précisons qu'il est admis en orthophonie que les erreurs d'usage, et en genre et en nombre, sont des erreurs de moindre importance ; les erreurs relevant de la pathologie sont les erreurs phonétiques et linguistiques. Ici, le nombre d'erreurs linguistiques est important et c'est cette catégorie d'erreurs qui semble poser le plus de difficultés aux collégiens.

Quels liens entre ces différents types d'erreurs ? Le tableau 3 rend compte de leurs corrélations.

Tableau 3
Tableau récapitulatif des coefficients de corrélation entre variables

Variables	âge	usage	perceptif	lecture	phonétique	morphologie	individualisation	linguistique
usage	0,051							
perceptif	0,285	0,586						
lecture	0,041	0,293	0,428					
phonétique	0,253	0,579	0,967	0,645				
morphologique	0,236	0,552	0,378	0,383	0,428			
individualisation	0,256	0,670	0,627	0,469	0,663	0,683		
linguistique	0,269	0,675	0,569	0,471	0,615	0,886	0,944	
genre/nombre	0,134	0,603	0,482	0,402	0,522	0,684	0,685	0,745

Toutes les corrélations étant positives et la plupart significativement, il n'est pas surprenant que le premier plan de l'ACP (axe 1-axe 2) indique un « effet taille ». Ce plan représente 78,49 % de la variation dans les résultats (58,78 % pour l'axe 1 ; 19,71 % pour l'axe 2)¹. Nous pouvons voir plusieurs choses :

¹ Quatre axes expliquent la totalité de la variation des données des neuf variables : ce qui met en évidence les liens entre elles. Mais le premier plan exprime près de 80 % de cette variation, le troisième et le quatrième axes n'en exprimant respectivement que 9 % et 4%. Cela se visualise par le fait que les flèches sur le plan n'atteignent le cercle, car elles se projettent aussi sur d'autres plans que le premier.

Les différents types d'erreurs se retrouvent sur la partie droite du plan ; ce qui marque le regroupement des élèves ayant le plus de difficultés en orthographe ;

- Les erreurs d'usage et celles en genre et en nombre sont proches, indiquant une forte corrélation entre elles ;
- De même en est-il pour les erreurs linguistiques et phonétiques ;
- Quant à l'âge, il se distingue des autres axes, indiquant une faible corrélation avec eux. Mieux, il n'y a aucune corrélation entre l'âge et les erreurs d'usage (un angle droit existe entre ces deux axes)².

4 Évolution du niveau en orthographe

Voici ce que Girolami-Boulinier constatait en 1980 (1983, *op. cit.*, p. 198) :

En 4ème nous avons analysé l'orthographe de 98 élèves répartis en 4 classes à qui nous avons dicté le texte imposé "si j'étais". Les résultats ont donné une moyenne individuelle de

20 fautes, avec un écart de 2 à 56 fautes.

{ 51% des élèves font de 2 à 19 fautes
 { 12% de 2 à 10 fautes
 { 39% de 11 à 19 fautes
 49% des élèves font de 20 à 56 fautes
 { 35% de la moyenne à 1 écart-type (20 à 29 fautes)
 { 11% de 1 écart-type à 2 (30 à 38 fautes)
 { 3% au-delà de 2 écarts-types (à partir de 39 fautes)

Nous constatons une hausse du nombre d'erreurs effectuées par des collégiens scolarisés en classe de quatrième comparativement à celui de leurs camarades scolarisés au même niveau scolaire dans les années 1980 (tableau 4). En effet, ce nombre est passé de 20 erreurs en moyenne par individu à 36,85 ; l'hétérogénéité semble elle aussi augmenter, mais cela est démenti par les pourcentages de variabilité.

Tableau 4
Comparaison entre l'échantillon actuel et celui de Girolami-Boulinier

		Échantillon actuel	Échantillon Girolami-Boulinier
Total erreurs	Moyenne	36,85	20
	Écart-type	17,04	9,5
	% de variabilité	46,2	47,5
	Nombre de sujets à +2σ	2 (48)	3
Usage	Moyenne	10,56	6
	Écart-type	4,34	3
	% de variabilité	41,1	50,0
	Nombre de sujets à +2σ	1 (38)	

² Il convient de circonscrire ces remarques au niveau de notre population et de ne pas en édicter d'emblée des règles générales. À la date de la passation des épreuves, l'âge des élèves ne varie en effet que de 12 ans 7 mois à 15 ans 11 mois, soit un écart maximal de 3 ans 4 mois.

Phonétique	Moyenne	3,39	2
	Écart-type	3,78	2,5
	% de variabilité	111,4	125,0
	Nombre de sujets à $+2\sigma$	5 (14)	
Linguistique	Moyenne	11,15	6
	Écart-type	6,96	5
	% de variabilité	62,4	83,3
	Nombre de sujets à $+2\sigma$	2 (30)	
Genre/Nombre	Moyenne	11,74	6
	Écart-type	4,8	2,5
	% de variabilité	40,9	41,7
	Nombre de sujets à $+2\sigma$	3 (55)	

Il convient de souligner que si les orthophonistes se réfèrent aux seuils établis en son temps par Girolami-Boulinier (*op. cit.*) et à partir desquels le diagnostic de dysorthographe peut être avancé (moyenne plus deux écarts-types), le nombre de collégiens concernés exploserait (entre parenthèses dans le tableau 4).

Si, sur le plan quantitatif, la détérioration du niveau d'orthographe peut difficilement être contestée (les élèves font plus de fautes), qu'en est-il sur le plan qualitatif ? Pour l'épreuve de langage écrit imposé, le tableau 5 indique que la répartition des erreurs en fonction de leur type est quasiment similaire après plus de trente années (khi-deux d'ajustement = 6,01 ; $nddl = 3$; $p \text{ value} = 0,00038$).

Tableau 5
Répartition des erreurs d'orthographe selon leur type

type d'erreurs	usage	genre/nombre	phonétique	linguistique	total erreurs
nombre d'erreurs	1 162	1 291	373	1 227	4 053
% actuel	28,7%	31,8%	9,2%	30,3%	100%
% selon Girolami-Boulinier	32,5%	33,0%	9,0%	25,5%	100%

En conclusion, aux réserves d'usage sur le choix des échantillons, les élèves actuels font plus d'erreurs d'orthographe mais la qualité (*sic*) en reste inchangée.

Ce constat de prime abord sera approfondi lors de notre communication.

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] 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.
- [3] Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- [4] Coulmont, B. (2011). *Sociologie des prénoms*. Paris : la Découverte.
- [5] Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie* (2^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- [6] Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : les Éd. de Minuit.