



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

MOULIER Viviane épouse ROULX-LATY
Née le 18 octobre 1961 à Bagnères-de-Bigorre

**Elaboration d'un test d'évaluation
du langage écrit suggéré chez le grand
adolescent et le jeune adulte**

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian**

Co-directeurs de Mémoire : **MAILLAN Geneviève**
LE DANTEC Olivier

Membres du jury : **JAUBERT Sandrine**

Nice

Année 2011-2012

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole
d'orthophonie

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

MOULIER Viviane épouse ROULX-LATY
Née le 18 octobre 1961 à Bagnères-de-Bigorre

**Elaboration d'un test d'évaluation
du langage écrit suggéré chez le grand
adolescent et le jeune adulte**

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian**

Co-directeurs de Mémoire : **MAILLAN Geneviève**
LE DANTEC Olivier

Membres du jury : **JAUBERT Sandrine**

Nice

Année 2011-2012



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier :

Monsieur Bellone, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité tout au long de cette année de travail et ses nombreux conseils et encouragements,

Madame Maillan et Monsieur Le Dantec, mes co-directeurs pour leur relecture et leurs conseils lors de nos entretiens,

Madame Jaubert, membre du petit jury, qui a lu ce mémoire avec une attention bienveillante et constructive,

Les professeurs et les responsables des établissements qui m'ont permis de réaliser toutes ces passations, ainsi que tous les lycéens qui ont participé à mon étude,

Merci à Elvina Baeza pour son aide.

Merci à tous ceux qui ont porté un regard bienveillant sur moi, tout au long de ce parcours, vous m'avez permis de continuer.

Merci à mes amies Régine, Sylvie, Marie-Christine, Marie-Claude, Marianne, Michèle, Françoise, Magali, Edith... et amis d'avoir cru en moi et de m'avoir accordé un soutien indéfectible.

Une pensée pour mes parents, même si ils m'ont suivie « de loin », je les ai sentis souvent à mes côtés.

Un grand merci à mes enfants et mon mari pour leur patience et leur soutien jour après jour et sans qui rien n'aurait été possible.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS -----	2
SOMMAIRE -----	3
INTRODUCTION -----	4
ARTIE THEORIQUE -----	7
I. ECRITURE ET ORTHOGRAPHE-----	8
1. Histoire de l'écriture-----	8
2. Histoire de l'orthographe française-----	10
3. Crise et réforme de l'orthographe française-----	16
4. Le fonctionnement de l'écriture française actuelle-----	22
II. AQUISITION, APPRENTISSAGES ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE-----	36
1. L'acquisition de l'orthographe-----	36
2. L'apprentissage de la langue française-----	37
3. Les troubles de l'acquisition / difficultés de l'apprentissage ----	44
4. Orthographe française et étymologie-----	55
III. LE BILAN ORTHOPHONIQUE-----	57
1. Définition et utilité du bilan orthophonique-----	57
2. Le déroulement du bilan orthophonique-----	59
3. L'objectivité dans le bilan de langage : les tests en orthophonie-----	63
4. La subjectivité dans le langage-----	86
PARTIE PRATIQUE -----	89
I. ETAT DES LIEUX ET DEFINITION-----	90
1. Etat de lieux-----	90
2. Définition du langage suggéré-----	90
II. LES EPREUVES-----	91
1. Objectif des épreuves-----	91
2. Consignes de passation-----	91
3. Les épreuves-----	93
III. LES ETUDES STATISTIQUES ET RESULTATS-----	100
1. La population-----	100
2. Les calculs-----	102
3. Les résultats-----	103
SYNTHESE -----	128
CONCLUSION -----	133
BIBLIOGRAPHIE -----	137
ANNEXES -----	142

INTRODUCTION

Le langage écrit s'apprend durant la période qui s'étend du cours préparatoire à la fin de la classe de troisième. Au-delà, il n'est plus enseigné comme un code, il est considéré comme acquis. Il doit être suffisamment fonctionnel pour que les élèves poursuivent leurs études qu'elles soient générales ou professionnelles et pour l'utiliser dans leur vie d'adulte pour échanger, s'informer, se renseigner.

L'orthographe des élèves est évaluée dans les écoles et collèges en fonction de certains critères, de certaines normes. Mais on peut se demander où se situe la norme. On peut regretter, à chaque génération, que la nouvelle ne sache pas écrire correctement. Mais qu'en est-il exactement des niveaux actuels de l'orthographe ?

La dysorthographe est une pathologie très fréquente et les orthophonistes sont souvent sollicités pour tenter d'y remédier. Les moyens pour évaluer le langage écrit chez les adolescents de 15 ans et plus sont très rares. Le seul test récent existant évalue le langage écrit imposé, mais pas le langage écrit suggéré.

Le langage écrit imposé est un langage écrit complexe qui vient souvent de la littérature. Quant au langage écrit suggéré, c'est une situation de langage écrit induite par une situation particulière. Il peut être suggéré par une histoire imagée comme dans l'épreuve du Café et de la Caisse de S. Borel-Maisonny ou par le texte d'une dictée comme nous l'avons proposé dans notre mémoire. Le sujet n'est pas dans une situation de langage totalement libre, mais il a moins de contraintes que dans le langage écrit imposé car il peut s'exprimer en fonction de ce qu'il a compris du texte, choisir les mots et la forme des phrases, la construction du texte. Le sujet doit coordonner plusieurs capacités : comprendre le texte, avoir et exprimer des idées, avoir des capacités linguistiques, faire attention au choix du vocabulaire et aux relations syntaxiques, organiser son

discours. Il doit également maîtriser le graphisme, la présentation et les conventions de l'écrit. C'est une épreuve qui permet de recenser les aptitudes en expression et compréhension. Nous étudierons seulement l'expression et plus particulièrement l'orthographe.

En effet, nous étions partie sur un sujet très large qui était celui du langage écrit suggéré et du langage écrit imposé, mais pour des raisons de temps imparti à ce mémoire, nous avons dû recentrer notre étude sur l'orthographe suggérée et l'orthographe imposée.

Notre problématique est donc la suivante :

Existe-t-il une différence entre l'orthographe en langage suggéré et l'orthographe en langage imposé ? Et, si elle existe, de quelle nature est-elle ?

Dans un précédent mémoire, un test d'orthographe en langage imposé pour les grands adolescents a été créé sous la forme d'une lettre dictée afin que les orthophonistes puissent diagnostiquer, confirmer ou infirmer le diagnostic de dysorthographe. Cette dictée devait pouvoir s'insérer dans un bilan complet du langage écrit.

C'est pourquoi, pour compléter ce test, nous avons demandé à des adolescents de classe de seconde et de première de filières générale et professionnelle de se prêter à un travail d'écriture afin qu'ils expriment leurs idées sur un thème et de pouvoir ainsi recueillir des corpus.

Afin de pouvoir vérifier notre hypothèse, nous avons analysé et comparé le nombre et les catégories d'erreurs dans les deux épreuves. Nous avons donc évalué leur orthographe en langage écrit suggéré et l'avons comparé à leur orthographe en langage écrit imposé.

Dans la partie théorique, nous exposerons l'histoire de l'écriture et de l'orthographe, puis l'acquisition, les apprentissages et les troubles de l'orthographe et ensuite les moyens d'évaluation.

Dans la partie pratique, nous ferons un état des lieux, puis nous décrirons les épreuves et présenterons les statistiques et les résultats.

Enfin, nous conclurons en présentant les pistes possibles qui se dégagent de notre travail pour l'évaluation du langage écrit suggéré chez le grand adolescent et le jeune adulte.

Partie I

PARTIE THEORIQUE

I. Ecriture et orthographe

1. Histoire de l'écriture

L'homme utilise un langage articulé vraisemblablement depuis environ cent mille ans, mais les traces de ses écrit ne datent que de cinq ou six mille ans. « L'écriture est une des grandes inventions de l'humanité ». « Elle consiste en une représentation visuelle et durable du langage qui le rend transportable et conservable »¹.

L'écriture apparaît dans des civilisations en plein développement, dans des villes où l'essor du commerce et l'urbanisation font naître des besoins de tenue de livres de comptes, de livres notant les propriétés, ...mais aussi du besoin de fixer des messages et de consigner faits et pensées de façon durable.

1.1. En Mésopotamie

C'est sur les bords des fleuves de Mésopotamie, entre le Tigre et l'Euphrate, dans la ville d'Uruk, au sud de l'Irak actuel, qu'ont été retrouvés les plus anciens documents écrits par les Sumériens, sous forme de tablettes datant du IV^e millénaire avant notre ère. Les comptables et les exploitants agricoles développeront un système pictographique qui sert d'aide-mémoire, les éléments renvoyant à ce qu'ils représentent. Ce système évoluera vers plus d'abstraction, les hommes utiliseront des points, des lignes, des coins et deviendra l'écriture cunéiforme.

Puis, les signes prendront plusieurs sens en fonction du contexte. Plus tard encore, le système évoluant, il essaiera de transcrire les sons de la parole sous forme de rébus, le pictogramme rappelant un mot phonétiquement proche de l'objet désigné.

¹Marcel Cohen « La grande invention de l'écriture et son évolution » Librairie C. Klincksieck - Imprimerie nationale, 1958, p.1

1.2. En Egypte

Pendant que l'écriture cunéiforme se développe en Mésopotamie, non loin de là, en Égypte, est inventée l'écriture hiéroglyphique, mélange de pictogrammes (dessins stylisés représentant les choses et les êtres), de phonogrammes (les mêmes dessins qui représentent des sons) et de déterminatifs (signes qui permettent de savoir de quelle catégorie de choses ou d'êtres il est question). Les premiers documents portant des inscriptions hiéroglyphiques remontent au III^{ème} millénaire avant notre ère. Cette écriture rendait compte « à peu près complètement de la langue parlée » et renvoyait « à une réalité abstraite et concrète »². Elle évoluera vers une écriture cursive pour des raisons de rapidité et deviendra, vers 650 avant J.C., l'écriture démotique ou populaire, puis le copte, actuellement langue écrite sacrée.

1.3. En Chine

Dans presque toutes les civilisations, les premiers signes de l'écriture ont été des pictogrammes et des combinaisons de pictogrammes qui se sont stylisées au fil du temps et des nécessités. A l'autre bout du monde, en Chine, vers 1500 avant J.C, est inventée l'écriture idéographique, un signe symbolisant une idée, un concept. Cette écriture est, à l'heure actuelle, pratiquement la même qu'à l'origine.

L'écriture cunéiforme était constituée de six cents signes environ, l'écriture hiéroglyphique de quelques centaines de hiéroglyphes et l'écriture chinoise de mille caractères environ. Cela faisait beaucoup de signes, de caractères à noter et à reconnaître. Ecrire exigeait beaucoup de patience et de minutie et lire aussi. Cela était réservé à une petite partie de la population.

L'écriture se perfectionnant, les systèmes alphabétiques apparaîtront et permettront de tout transcrire avec un minimum de signes, environ une trentaine. C'est l'écriture phonétique (ou phonologique) qui témoigne d'une prise de

²G. Jean « L'écriture, mémoire des hommes » Découvertes Gallimard, 1987, p.27

conscience de la nature de la langue parlée. Elle suppose un décorticage fin du langage oral, en reconnaissant et en isolant les phonèmes. Elle représente un niveau d'abstraction supplémentaire car il n'y a plus de contenu sémantique. Ce système permettra de fixer le discours en utilisant des lettres.

Il est vraisemblable que le premier alphabet soit issu de multiples transformations et simplifications des écritures cunéiforme et démotique. Il semble que ce furent les Phéniciens qui le transmirent sur le pourtour du bassin méditerranéen au VIII^e siècle avant J.C., de celui-ci dériverait plusieurs écritures.

Les grecs se sont servis des mêmes signes que les phéniciens pour noter les consonnes qu'ils possédaient en commun, et ont emprunté à l'alphabet araméen plusieurs signes pour noter les voyelles dont les grecs avaient besoin pour transcrire leur langue orale. L'alphabet grec aurait servi de modèle aux autres alphabets, comme notamment à celui des Étrusques (habitants de l'actuelle Toscane)³ et à l'alphabet latin qui sera répandu par les Romains dans le monde méditerranéen par leur conquête militaire.

Cet alphabet latin deviendra la base de notre langue française écrite.

2. Histoire de l'orthographe française

L'origine du mot orthographe est grecque. Il signifie « écrire » (graphein, γραφειν) « correctement » (ortho, ορθο).

Certaines écritures alphabétiques sont transparentes, c'est-à-dire qu'à chaque son correspond un signe et à chaque signe, un son. C'est le cas du turc actuel et du serbo-croate. Mais la plupart des écritures sont des écritures de compromis qui tiennent compte du son et du sens.

L'écriture alphabétique française actuelle est dans ce cas et rencontre des problèmes de conversion graphophonémique et phono-graphémique. Notre alphabet vient donc de l'alphabet latin et les signes nécessaires pour transcrire exactement les sons de notre langue n'ont jamais été créés.

³G. Jean « L'écriture, mémoire des hommes » Découvertes Gallimard, 1987, p.60

2.1. Du début de notre ère à la fin du Vème siècle : le latin écrit, le latin parlé

Avec la conquête militaire romaine, au début de notre ère, le latin s'impose à la langue celtique. Il est dit classique, puis impérial, il est utilisé pour les textes officiels, les œuvres littéraires et les traités scientifiques. Il est demeuré stable pendant des siècles. Parallèlement, il y a le latin parlé, celui des correspondances familières ou écrits privés, c'est le latin de la vie quotidienne, appelé : latin vulgaire. Il existe à côté du latin écrit, il évoluera « sous l'influence des utilisateurs, c'est-à-dire de leur origine géographique, de leur rang social, de leur degré de culture, pour aboutir aux différentes langues romanes, dont le français »⁴.

2.2. Du VIème à la fin du VIIIème siècle : le latin à l'écrit, le protofrançais à l'oral

Le latin est utilisé à l'écrit. A l'oral, après la disparition du gaulois, la forme du latin vulgaire prise en Gaule est appelée le protofrançais (ou gallo-roman). Il fait son apparition après la chute de l'empire romain et après l'établissement des Francs dans le Nord de la Gaule. La langue germanique « tudesque » et la « rusticaromana lingua » (langue latine de la campagne) cohabitent à l'oral, cette dernière est la première forme du français.

2.3. Du début du IXème à la fin du XIIIème siècle : l'ancien français (le roman)

Au IX^e siècle, la réforme de Charlemagne a imposé de façon autoritaire le latin classique à l'école avec sa prononciation d'origine, mais elle échouera car les

⁴ G. Joly « L'ancien français », Paris, Berlin, 2004, p.4

confusions étaient trop nombreuses et le latin était de moins en moins compris par le peuple⁵.

A partir de cette époque et jusqu'au XII^e siècle, une littérature en langue vulgaire se crée. Le Concile de Tours en 813, réuni par Charlemagne, est l'une des plus anciennes preuves qu'à cette époque le latin n'était ni parlé ni compris par le peuple. Il y est demandé que les homélies ne soient plus dites en latin, mais en langue « tudesque » ou en « rusticaromana lingua ». En 842, le Serment de Strasbourg qui scelle l'alliance entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, rédigé en langue romane et en langue germanique, est considéré comme le plus ancien document écrit en français.

Vers le XI^e siècle, l'évolution phonétique du français se stabilise un peu et l'orthographe se fixe. Un certain consensus se crée, on l'observe à travers les manuscrits de cette époque (romans, poésies, fabliaux, chansons de geste, ...). Est-il dû à l'entente des jongleurs, à la concentration probable de la diffusion des écritures par des clercs ? L'orthographe dépend de l'étymologie de l'ancien français, des facteurs de position (par exemple : c/qu) et a du mal à noter les nombreuses voyelles et les diphtongues qui sont variables d'une région à l'autre⁶.

2.4. Du début du XIV^e à la fin du XV^e siècle le moyen français

C'est une période de transition entre l'ancienne langue et le français moderne. Le latin est à l'époque la langue de l'Eglise, de l'Université, du Parlement, des savants, des humanistes et des clercs qui sont de plus en plus nombreux.

De nouvelles caractéristiques de notre langue s'établissent au niveau du système nominal : l'article remplaçant les cas latins, au niveau du système verbal : le pronom remplaçant les flexions verbales, au niveau de la syntaxe : les morphèmes deviennent indépendants. Mais aussi, l'ordre des mots change, le vocabulaire s'enrichit grâce à la création de dérivés avec des racines latines ou

⁵ N. Catach « L'orthographe », Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1996, p.9

⁶ N. Catach « L'orthographe », Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1996, p.11 et 12

grecques, l'évolution phonétique est rapide et éloigne le français du latin et des autres langues romanes.

On assiste également à un changement d'écriture, on passe d'une écriture caroline à une écriture gothique avec diminution du format des lettres. De plus, selon M. Cohen, il y aurait un besoin de facilité et de rapidité dans le tracé qui produit « des usures de forme, quelquefois des remplacements ».

L'alphabet ne recouvre pas tous les besoins phonétiques et l'orthographe de cette période s'éloigne du phonétisme en prenant un aspect plus idéographique en ajoutant des lettres pour améliorer la lisibilité. Des lettres sont introduites qui permettent d'éviter la confusion. Par exemple, la graphie de la voyelle /u/ se confondait avec celle de la consonne /v/ et le /h/ a permis de distinguer/huile/ de /ville/, en signalant que le /u/ initial était une voyelle et pas la consonne /v/. Des signes sont introduits pour distinguer les formes trop proches (le recours aux accents graves sur des lettres : *à, où, là*), ... « On prend l'habitude de déchiffrer chaque lettre d'après son contexte et sa position dans le mot »⁷.

Dans cette période, deux faits sont importants. Tout d'abord le latin s'impose par l'intermédiaire de l'Université qui forme les clercs et ensuite, au moment de la mise en place de la langue française, la littérature française était encore soumise à un « bilinguisme culturel » alors qu'une littérature d'ampleur nationale aurait pu servir de modèle, comme cela a été le cas en Italie.

2.5. Pendant le XVIème et le XVIIème siècle

L'apparition de l'imprimerie et d'une véritable littérature nationale vont permettre des transformations. Le français va évoluer de façon originale et rapide, mais n'a jamais coupé les liens avec le système de l'ancienne langue.

Au XVI^e siècle, la langue nationale n'a pas effacé les dialectes qui varient considérablement d'une région à une autre, on distingue principalement les parlers d'oïl (au Nord) et les parlers d'oc (au Sud). Un écart se crée entre le

⁷ N. Catach « L'orthographe », Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1996, p.21

français écrit et le français parlé, les deux systèmes linguistiques coexistants. Les imprimeurs, par leurs innovations, vont permettre à la langue nationale de fixer l'orthographe du français écrit, en séparant les mots, les caractères, en supprimant les abréviations, en introduisant systématiquement les majuscules, les ponctuations, en plaçant les accents. Grâce à eux, les écrivains, tels que Ronsard et les scientifiques seront publiés. A la fin du siècle, la qualité des livres régresse à cause de coquilles, d'erreurs, de l'ignorance des règles orthographiques et cela fait la place au retour à une orthographe ancienne, sous l'impulsion des lexicographes et notamment de Raymond Estienne. En cas de doute, à cette époque, on conserve le recours à l'usage et à la création de règles arbitraires pour nommer un état de fait existant.

Au XVII^e siècle, l'usage du français se répand et l'orthographe tend à se fixer de plus en plus. L'usage du français se généralise dans la littérature, les éditions s'améliorent. « Cet aller-retour du modernisme au conservatisme est constant dans l'histoire de notre orthographe.

En 1635, l'Académie française est créée par Richelieu pour fixer l'usage de la langue française afin d'en faire un patrimoine commun à tous les Français et à tous ceux qui pratiquent cette langue.

L'Académie reprend le courant lexicographique pour une « orthographe d'Etat », comme la nomme Nina Catach. En 1680, César-Pierre Richelet publie le premier véritable dictionnaire français⁸.

En 1694, la première édition du dictionnaire officialise l'orthographe française. Elle marque une volonté de modernisation, en supprimant certaines consonnes muettes, surtout en finale, par exemple : blé pour bled. Elle simplifie, par exemple carré pour quarré. Elle supprime le /g/ final, par exemple malin pour maling.

2.6. Pendant le XVIII^e et le XXI^e siècle

En 1718, la seconde édition est marquée par le conservatisme.

⁸<http://www.culture.gouv.fr/culture/celebrations/dictionnaires/fichedico/Richelet-dico.html>

En 1740, la troisième édition, sous l'impulsion de l'abbé D'Olivet, avait pour projet de réformer l'orthographe de façon organisée, mais sans trop de bouleversements pour pouvoir être acceptée. Elle réduit les doubles consonnes et introduit l'accent circonflexe à la place, notamment du /s/ pré-consonantique⁹.

En 1762, la quatrième édition finalise les efforts de la troisième, en consolidant les premières réformes, met en place l'accent grave, veut simplifier les lettres grecques, règle les signes du pluriel, ...

En 1798, la cinquième édition continue la simplification des lettres grecques, introduit les nombreuses variantes des lettres doubles, ...

En 1835, la sixième édition revient à l'étymologie. En revanche, elle valide la modification /ai/ pour /oi/ qui était prononcé [è].

En 1878, des rénovateurs se font entendre et l'Académie nomme une commission pour modérer l'ardeur des conservateurs. Un rapport prévoit de modifier ou de supprimer les doubles consonnes, le /x/ final, le tiret des mots composés et de mettre la marque du pluriel à la fin, de simplifier les accents, ... Mais certains, dont le Duc d'Aumale, s'y opposent. L'Académie recule. La septième édition paraît avec quelques modifications seulement comme l'accent circonflexe qui remplacera certaines lettres enlevées, par exemple : gaîment pour gaiement, l'accent ne devant être que de transition deviendra définitif.

Entre 1932 et 1935, la huitième édition n'apporte que peu de modifications, des soudures de certains mots composés, comme par exemple : entracte, entraide, ...

En 1992, le premier volume de la neuvième édition paraît, il publie les mots de « A à Enzyme ». Les académiciens pensaient la terminer pour la fin du siècle¹⁰. En mai 2011, seuls les mots jusqu'à « quadrivium » étaient publiés au journal officiel.

⁹Bernard Cerquiglini « La genèse de l'orthographe française » Editions Champion -Paris 2004- p.166

¹⁰www.academie-francaise.fr/dictionnaire/avant-propos.html

Cette période témoigne de l'évolution de notre orthographe du français. Selon Nina Catach, cette évolution n'est pas naturelle. Ce sont des « principes d'usage chez les peuples qui les ont adoptés librement, sans prendre le droit de les changer ou de les abandonner, quand il plaira à l'usage de les modifier ou de les proscrire ». L'écriture ne concerne pas tous les êtres humains. De plus, notre langue évolue très vite et le dictionnaire de l'Académie n'arrive plus à suivre cette évolution. On ne peut pas attendre cinquante ou soixante ans pour pouvoir écrire de nouveaux mots. Seuls les dictionnaires usuels peuvent la suivre. Les remaniements successifs qui permettent de rééditer des ouvrages avec une langue française modernisée, donnent l'illusion que l'orthographe est éternelle alors qu'elle est en perpétuel mouvement.

3. Crise et réforme de l'orthographe française

La norme orthographique est une norme contraignante qui a évolué dans le temps. Elle a toujours provoqué des débats entre les anciens et les modernes, entre les partisans de l'immobilisme et ceux de l'évolution nécessaire de l'orthographe.

3.1. Crise de l'orthographe

On entend souvent dire que le niveau d'orthographe des enfants est mauvais, qu'ils ne sauraient plus écrire, que le niveau est en régression.

L'apprentissage scolaire de l'orthographe se termine à la fin du collège, peut-être qu'un jugement est porté trop tôt dans la scolarité ou bien faudrait-il continuer à perfectionner l'orthographe au-delà de la troisième ?

Ceci étant, des études ont été menées pour répondre à la baisse supposée du niveau d'orthographe des élèves.

3.1.1. Les différentes études

- L'étude de L. Legrand¹¹ a comparé les résultats obtenus différentes années (1921, 1948 et 1965), lors de la dictée de la phrase de Binet : « Les jolies petites filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées hier ». Il en ressort que les résultats sont à peu près les mêmes.

- A. Chervel et D. Manesse ont fait une enquête nationale de grande ampleur sur le niveau en orthographe des élèves de CM2 à la Troisième en 1987, en les comparant à celui de 1886, à partir de milliers de copies d'élèves sur un texte intitulé « Les arbres ».

Les résultats obtenus montrent que :

- le niveau moyen en orthographe est plus élevé qu'en 1873, malgré la diminution du nombre d'heures dédiées à son enseignement
- Les erreurs dues à la compréhension des mots et des phrases ont diminué, mais celles qui portent sur la grammaire et le lexique ont augmenté, en valeur absolue, on note une amélioration.
- L'étude, menée en 2005 par D. Manesse et D. Cogis¹² apporte des informations importantes sur l'évolution des résultats de l'enseignement orthographique et grammatical au cours des vingt années précédentes. L'enquête reprend la précédente et relève trois informations importantes :

- entre 1987 et 2005, on assiste à une baisse très importante du niveau scolaire en orthographe.
- la baisse est due plus aux fautes de grammaire qu'aux erreurs de lexique.
- la progression des élèves entre le CM2 et la Troisième est nettement inférieure en 2005 par rapport à 1987. Les élèves de CM2 sont plus

¹¹L. Legrand- « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives »-Delachaux et Niestlé-Paris 1972

¹²D. Manesse et D. Cogis- »Orthographe à qui la faute ? »-Editions ESF-Issy les Moulineaux-20076-p.238

faibles qu'avant et apprennent moins d'orthographe pendant les cinq dernières années de leur scolarité.

La baisse des performances orthographiques est donc mesurée par classe, par âge, par types de fautes.

Cette enquête a le mérite de donner des informations et de laisser aux éventuels réformateurs, aux didacticiens ou toute autre personne, le soin de proposer et d'opposer des solutions.

- Dans « France, portrait social » de l'INSEE, le dossier intitulé « *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années* » rapporte que les compétences langagières sont en baisse. D'après l'évaluation SPEC6, l'orthographe est moins bien maîtrisée aujourd'hui qu'il y a vingt ans, cela est dû principalement aux erreurs grammaticales qui ont augmenté, en passant de 7,1 erreurs en 1987 à 10,8 erreurs en 2007, le niveau de vocabulaire est plus pauvre et le niveau de compréhension d'énoncés écrit est plus faible¹³. En effet, il s'avère que le niveau global de compréhension de l'écrit pour les élèves les plus faibles est en baisse.

En revanche, la maîtrise des mécanismes de base de la lecture, c'est-à-dire les automatismes impliqués dans l'identification des mots, comme le degré de connaissances phonologiques (prononce-t-on de la même façon « docteur » et « docteur » , ...), morphologiques (reconnaissance des mots d'une même famille) et les connaissances lexicales sur les mots fréquents (reconnaître les mots qui existent parmi une liste de vrais mots et de non-mots), reste stable.

L'appauvrissement des compétences langagières serait donc à rapprocher de l'augmentation du nombre d'élèves dont la compréhension de l'écrit est faible.

3.1.2. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont connu un essor sans précédent à la fin du XXème siècle. Les courriels, forums de

¹³ J.M. Daussin, S. Keskaik, T. Rocher- [www.insee.fr :fr :ffc :docs_ffc :ref :FPORSOC11I_D18eleves.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref:FPORSOC11I_D18eleves.pdf)-p.146 et 147

discussion, blogs, tchats et SMS représentent des situations nouvelles de communication. L'utilisation de ces outils dans la vie privée ou professionnelle a fait émerger des nouveaux codes et des manières différentes de traiter l'écrit qui s'apparentent à l'oral. Cette utilisation influence les pratiques scripturales et le rapport que les individus entretiennent avec la langue écrite.

Le SMS (Short Message Service) permet de transmettre de courts messages textuels entre personnes qui se connaissent. C'est un service proposé par la téléphonie mobile. Les adultes et surtout les adolescents, mais aussi les écoliers utilisent fréquemment ce moyen pour communiquer rapidement. Ce codage est aussi utilisé dans les messages envoyés par les messageries internet et par celles des réseaux sociaux.

« Les SMS s'apparentent, dans le traitement qu'ils font subir à la langue, aux codes secrets que nous avons tous créés dans l'enfance.[...], une langue de connivence qui fonctionnerait selon le même principe que le patois, l'argot ou le verlan des banlieues »¹⁴.

Cette façon de communiquer constitue un jeu pour les adolescents qui ont acquis la maîtrise de l'écrit. Ils développent ainsi une certaine créativité. En revanche, le risque de perte du sens orthographique serait plus grand chez des écoliers en phase d'acquisition de l'orthographe.

Du fait que le temps et l'espace sont réduits, les SMS utilisent de l'anglais francisé, une phonétique graphique, un écrit oratoire, des onomatopées, des néologismes, des abréviations, des phonèmes, des icônes, mais aussi des maladresses lexicales, grammaticales, syntaxiques. Tout ce qui constitue un ensemble de procédés qui favorisent la communication rapide, au détriment parfois de la compréhension par l'interlocuteur.

Voici quelques exemples :

Langage courant

Salut, comment ça va ?

Langage SMS

Sltkomensava ?

¹⁴L. Goulinet-Mémoire d'orthophonie Nice 2004-p.55

A plus tard, je suis pressé.

A + j suis preC

Qu'est-ce que le prof a dit ?

Keske le prof a di ?

Veux-tu aller au cinéma demain ?

Vtualé o 6né 2m1 ?

L'usage du codage SMS pour communiquer est un sujet de préoccupation et d'interrogations pour les parents et les enseignants. Ces messages, en rupture avec les messages traditionnels de l'écrit scolaire, contribueraient-ils au faible niveau en orthographe des élèves français ? Ce type d'écrit menacerait-il l'orthographe traditionnelle et la pratique de l'écrit ? Pour certains, la question pourrait se poser !

- En 2008-2009, l'agence britannique Becta (British Educational Communications Technology Agency), spécialisée dans le numérique appliqué à l'éducation, a financé une étude comparant les aptitudes d'élèves qui pratiquent le codage SMS avec celles d'élèves ne le pratiquent pas. Il montre que ce type d'écrit n'aurait pas d'effet négatif sur l'acquisition de compétences telles que la production de rimes, la lecture de mots ou de phrases. Il semblerait même, qu'il ait un effet plutôt positif¹⁵.

- Les chercheurs de l'université de Coventry (Royaume-Uni) ont comparé deux groupes d'élèves de 9-10 ans. Les élèves « SMSistes » ont fait des progrès similaires, parfois supérieurs, à ceux du groupe contrôle, sur la capacité à produire des interversions de lettres et de syllabes, à générer des rimes, à générer des mots reliés sémantiquement. Le contact avec l'écrit, même par l'intermédiaire du SMS entrainerait des progrès en lecture et en écriture.

Les études réalisées sur ce moyen de communication ne semblent pas le rendre responsable de la baisse du niveau d'orthographe.

- Dans leur étude en 2008, Thi Mai Tran, Marine Trencart et Domitille Servent³ ont montré que les adolescents dyslexiques utilisent l'écrit SMS et les autres moyens de communication électronique. L'appropriation de ce code écrit est facilitée par le nombre limité d'unités linguistiques utilisées. Leurs difficultés sont

¹⁵ www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/

moins stigmatisées, mais le cadre d'utilisation de ce code est limité à des interlocuteurs familiers, des thématiques simples, ...

Pour l'ensemble des jeunes d'aujourd'hui, l'écriture SMS est un moyen d'expression supplémentaire dont ils maîtrisent les codes notamment sociaux. « Cependant, à l'heure où les enfants sont de plus en plus tôt en contact avec les nouvelles technologies, on est en droit de s'interroger sur les effets à long terme d'une pratique précoce et régulière des SMS et autres écritures électroniques, non seulement chez des sujets en difficultés d'apprentissage et d'utilisation fonctionnelle du langage écrit, mais aussi chez des enfants en phase d'acquisition du langage écrit »¹⁶.

3.2. Réforme de l'orthographe

Depuis la transcription du français parlé, la principale difficulté a été que l'alphabet latin n'arrivait pas à transcrire tous les sons de notre langue. Il a donc fallu faire des compromis en tenant compte du son et du sens. Le français n'a jamais vraiment rompu avec le système de l'ancienne langue, le latin.

L'orthographe française actuelle comporte des irrégularités. Celles-ci apparaissent souvent comme arbitraires et le scripteur doit les connaître et les retenir afin de les transcrire correctement.

Mais il n'est pas toléré que le langage écrit soit déformé, alors qu'on le tolère à l'oral. Cela vient du fait, peut-être, que les écrits restent, qu'ils doivent être susceptibles d'être compris par tous, qu'ils ne sont pas soutenus par la communication non verbale.

Il faut comprendre aussi que l'histoire de l'orthographe française est celle d'une bataille d'idées, la graphie représentant les sons, mais aussi une image de la langue, une conception de l'écriture, une théorie du signe et, même, parfois l'appartenance à un niveau social. « La querelle lui est donc constitutive, qui met en jeu l'oral et l'écrit, l'usage et la raison, la mémoire et l'oubli. Le débat lui est

¹⁶ « Littéracie, SMS et troubles spécifique du langage »
www.linguistiquefrancaise.org :index.php ?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08034&Itemid=129

nécessaire, pour autant qu'il dévoile les intentions et désigne les pouvoirs. C'est en suivant les acteurs d'un vaste jeu social qu'il convient de raconter cette histoire »¹⁷.

Les réformes ou les désirs de réformes orthographiques existent depuis toujours. Elles ont souvent abouti à des modifications minimales et parfois n'ont même pas été appliquées.

Il y a d'un côté les conservateurs de l'orthographe actuelle qui décrivent un déclin, une crise de l'orthographe et d'un autre, ceux qui veulent que la langue écrite soit plus proche, plus cohérente et adéquate par rapport à la langue orale. Beaucoup regrettent de voir partir à la dérive l'orthographe, mais en même temps ne veulent rien changer.

De nos jours, il y a quatre grandes positions de réformes :

- L'immobilisme, qui refuse les bouleversements
- Le phonétisme, qui veut modifier complètement le système orthographique
- L'orthographe libre, qui ne peut pas être appliquée car elle engendrerait trop de difficultés de communication
- Les modérés, qui préconisent une modification réfléchie, limitée en tenant compte de ceux qui utilisent l'orthographe et en respectant les impératifs linguistiques et pédagogiques des pays francophones.

4. Le fonctionnement de l'écriture française actuelle

4.1. Le fonctionnement selon V. G. Gak

C'est un linguiste d'origine soviétique qui s'est employé le premier à appliquer au français les méthodes et les acquis actuels de l'étude du langage¹⁸.

¹⁷Bernard Cerquiglini « La genèse de l'orthographe française »Editions Champion -Paris 2004- p.1

¹⁸N. Catach « L'orthographe », Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1996, p.51

Auparavant, les études sur l'orthographe étaient soit normatives, soit pédagogiques et sans description théorique. Dans son livre, V.G. Gak envisage l'orthographe française comme un système et met en lumière les principes généraux malgré ses exceptions, ses disparités, ses contradictions. Grâce à cette typologie, il a mis en lien des faits apparemment dispersés.

Il a fait, tout d'abord, une différence entre graphie et orthographe. La graphie est la transcription terme à terme, dans une langue donnée des éléments phoniques de cette langue. Elle se fait grâce au matériel limité que sont les lettres de cette langue. « En jouant avec cette batterie de signes, en les séparant ou les réunissant, on parvient à en tirer, comme d'un instrument de musique, des ressources insoupçonnées ». « Le champ d'action de la graphie est en gros la notation arbitraire des sons »¹⁹.

L'unité de l'orthographe, pour le français, ce n'est pas seulement le son, mais aussi le morphème (monème) qui est une unité significative.

Le morphème est la partie construite du mot (préfixe, suffixe, désinence, flexion verbale,...), mais aussi le radical dans ses rapports avec ses diverses formes, ses dérivés, les autres mots avec lesquels il est lié d'une façon ou d'une autre.

Il a décrit, ensuite, cinq critères principaux qui se sont dégagés en même temps que le développement de la langue :

- d'un côté le principe phonétique et phonético-graphique
- de l'autre les quatre principes :
 - morphologique : « La permanence de l'image graphique sous la diversité des réalisations phoniques facilite l'intelligence du texte écrit »²⁰. Par exemple le « d » de « grand » est ajouté pour rappeler des formes « grande », « grandir »,... bien qu'il reste muet au masculin et qu'il sonne [t] en liaison (comme dans « grand homme » : [grBtOm]).

¹⁹V.G. GAK- « L'orthographe française »- Traduction française : I. Vilde-lot-Selaf Editeurs-Paris-1976) – p.7

²⁰V.G. GAK- « L'orthographe française »- Traduction française : I. Vilde-lot-Selaf Editeurs-Paris-1976) – p.59

- traditionnel : conservation de graphies anciennes pour perpétuer une prononciation révolue, un procédé de notation périmé ou une orthographe occasionnelle. Par exemple, le doublement des consonnes nasales intervocaliques, qui correspondait à une prononciation (comme « bonne »). Ces graphies traditionnelles, historiques ne s'expliquent que par l'histoire de la langue et celle de l'orthographe. Elles constituent la principale difficulté de l'orthographe française car elles doivent être retenues une à une.

- étymologique : contrairement aux précédentes, ces graphies « sont susceptibles jusqu'à un certain point d'être contrôlées à l'aide de comparaisons avec les mots d'où les mots en question sont tirés ou bien avec la forme des emprunts faits à la même source par d'autres langues modernes »²¹. Par exemple, la graphie de l'« h » muet, « homme » vient du latin « homo ».

- différenciatif : il permet de distinguer les homonymes (sang, cent, sans) pour éviter des risques d'ambiguïté. Même si ces graphies sont utiles, elles imposent un choix de plus à celui qui écrit.

Ces quatre derniers principes font que l'orthographe française s'éloigne du premier.

4.2. Le fonctionnement selon N. Catach

Elle décrit le « plurisystème » du français et reprend les travaux de l'équipe du CNRS-HESO. L'orthographe étant un ensemble complexe de signes linguistiques et pas seulement un code²². Sa description met l'accent sur la cohérence du système linguistique français.

Trois éléments, trois sortes de graphèmes sont reconnus, les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes, que l'on doit mettre en rapport avec les trois parties du système linguistique que sont le phonème, le morphème et le

²¹V.G. GAK- « L'orthographe française »- Traduction française : I. Vilde-lot-Selaf Editeurs-Paris-1976 p.63

²²Catach « L'orthographe », Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1996, p.52, 53

lexème, entrant eux-mêmes en combinaison dans la phrase. La syllabe étant considérée comme une étape intermédiaire entre le phonème et le monème.

4.2.1. Le système phonogrammique

C'est celui selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.

La langue française code l'oral et les phonogrammes transcrivent des sons. Par exemple dans « ami », il y a trois graphèmes a/m/i qui codent exactement trois phonèmes [ami]. Ces trois graphèmes sont des phonogrammes. Si on met le mot au pluriel, on ajoute un graphème à la fin : « amis » comporte alors quatre graphèmes a/m/i/s. Le dernier graphème n'étant pas prononcé, ce n'est pas un phonogramme.

4.2.2. Le système morphogrammique

C'est celui selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales.

Dans l'exemple précédent, le « s » du pluriel dans « amis » est un morphogramme car il ajoute une information qui n'est pas relative au son, il annonce dans ce cas le pluriel. Les noms, adjectifs, pronoms, verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes (tu manges), les désinences verbales, ... Tous ces mots ont un ou plusieurs graphèmes en finale qui donnent une ou plusieurs informations lexicales ou grammaticales.

Il y en existe deux sortes : les morphogrammes grammaticaux, porteurs d'une information morphosyntaxique, les morphogrammes lexicaux porteurs d'une signification lexicale et qui peuvent établir un lien visuel entre les radicaux et les dérivés (rang, rangement : « g » en est un).

4.2.3. Le système logogrammique

C'est celui selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer graphiquement les mots homophones. Le mot « thym » se différencie du mot « teint » ou « tain ». Chaque graphie renvoie à une autre réalité. Ces indices nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et en homophones tels que : « ver », « verre », « vers », « vair ».

4.3. Le fonctionnement selon C. Blanche-Benveniste et A. Chervel²³

L'histoire de notre écriture, pour eux, pourrait se résumer au conflit entre les deux principes que sont l'ordre et la régularisation. Le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, mais n'y arrive pas, alors le principe idéographique prend le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un « maquillage paradigmatique » qui est fondé sur l'analogie.

Les études de R. Thimonnier, de V.G. Gak ou de Horejsi ont pris en considération et ont examiné la distribution des graphèmes. « Il est à peu près acquis aujourd'hui, que notre écriture est bien un « système » dont les différents éléments entretiennent entre eux des relations données ». Contrairement à la langue que l'on peut isoler de son contexte géographique et historique, l'écriture ne peut être étudiée que par rapport à une langue, c'est-à-dire à autre chose qu'elle-même. « On se plaisait jadis à compter le nombre de graphies qui, dans notre écriture, peuvent transcrire un seul phonème ». Mais le raisonnement qui part du phonème pour aboutir au graphème ne tient pas. La pédagogie a bien compris, depuis longtemps, que l'écriture s'enseigne en allant du graphème au phonème.

« On attend d'une écriture, au moins au stade historique où la nôtre est parvenue, qu'elle soit en mesure de reproduire avec fidélité n'importe quel type de communication orale ».

²³ C. Blanche-Benveniste-A. Chervel_ L'orthographe- François Maspéro-Textes à l'appui-Paris-1974- p.113 à 206

Certains auteurs, comme F. Saussure et A. Martinet, ont une conception centrée sur l'oral, sur la phonologie. La langue écrite traduit le message oral en signes graphiques, c'est-à-dire qu'à chaque son correspond une graphie. Puis, F. François admet que la langue écrite a des caractères propres, comme par exemple, la ponctuation qui ne joue pas seulement le rôle de pause orale.

D'autres auteurs, comme R. Thimonnier, reprennent la position du classicisme orthographique des grammairiens du XIX^{ème} siècle, en décrivant « l'orthographe comme la seule manifestation stable et cohérente de la langue » à l'aide d'un ensemble important de règles. Cette conception prône une autonomie de la langue écrite et de la langue orale. Pour eux, l'orthographe n'est pas seulement une transcription phonologique de la langue, elle est aussi un moyen de transcrire de manière idéovisuelle, des différences, des détails qui sont les traits pertinents qui peuvent accélérer le déchiffrement. Puis cette position se radicalise et des auteurs comme F. Ters, M. Lobrot, E. Charmeux ou J. Foucambert prônent l'autonomie de la langue écrite et de la langue orale. Pour eux, le scripteur doit être conscient qu'il produit un message qui devra être compris par d'autres en tenant compte de la transcription phonologique, mais aussi en levant les ambiguïtés liées à notre système graphophonétique. Cette conception, centrée sur l'écrit, a conduit à considérer la langue écrite comme un ensemble de sous-systèmes, plus ou moins interdépendants.

Bien entendu, la langue écrite peut parvenir à une certaine autonomie, comme cela est le cas pour la nôtre, dans le cas des romans, traités scientifiques,... qui ne sont jamais parlés. Mais cela reste des cas marginaux.

Pour ces auteurs, le fonctionnement de l'écriture française actuelle est la relation que cette écriture entretient avec la langue parlée du moment.

Dans le fonctionnement de l'écriture française, l'étude diachronique nous invite à opposer les aspects phonographique et idéographique. Mais les éléments de notre écriture sont de nature phonographique et n'ont rien d'idéographique. Nous n'avons que vingt-six lettres et quelques diacritiques, c'est pourquoi l'idéographie pénètre certains graphèmes, comme h, k, w, y. C'est au niveau de leur emploi que l'on pourra distinguer phonographie et idéographie.

Dans le mot « corps », l'étude phonographique s'intéressera au segment /cor/ et l'étude des procédés idéographiques, au segment/ps/.C'est pourquoi, les auteurs ont étudié tout d'abord, la valeur phonographique des éléments et de leurs combinaisons, puis l'idéographie.

4.3.1. Le code phonographique

a. Le matériau graphique

Notre alphabet est constitué de vingt-six lettres : six graphèmes voyelles « a », « e », « i », « o », « u », « y » qui semblent avoir des latitudes combinatoires spécifiques et vingt graphèmes consonnes. A part les graphèmes voyelles « a » et « y », les autres lettres ne constituent jamais à elles seules, un mot. Cinq signes diacritiques existent, il s'agit de : la cédille, l'accent grave, l'accent aigu, l'accent circonflexe, le tréma.

Les combinaisons entre lettres et signes diacritiques sont en nombre restreint et n'affectent que peu de lettres pour former, au total, trente-neuf signes graphiques distincts, dont certains sont d'un emploi exceptionnel. De plus, certains comme le « û » sont purement idéographique et n'affectent pas le son. En revanche, l'accent aigu sur le « e » modifie le son.

Les répartitions des graphèmes laissent apparaître un certain nombre de constantes, comme les séquences obligées, comme par exemple l'impossibilité de tel graphème dans telle position,... Appelées aussi « moules graphiques », ces répartitions ne seront saisies qu'intuitivement, sinon l'étude de l'orthographe serait trop exhaustive. Elles sont cependant fondamentales pour l'acquisition de l'orthographe. En général, elles seront bien perçues, à l'exception des dysorthographiques qui parfois écriront « l'impossible ». Nous présenterons ici quelques-unes de ces contraintes :

- Les séquences « nt », « qa », et « um » n'apparaissent jamais à l'initiale d'un mot
- jamais de redoublement du graphème voyelle, sauf « é » (pour « créé »), « o » (pour « alcool ») et « i » (pour les formes verbales de type « riions »)

- Pas de doublement de consonnes pour « h », « j », « q », « v », « w », « x »
- Les consonnes ne sont jamais redoublées à l'initiale, ni à la finale, sauf pour les mots étrangers (jazz, hall, ...)
- A l'initiale, toutes les consonnes peuvent faire groupe avec une autre, sauf « j », « w », « x », « z »
- Les trois consonnes « h », « l », « r » peuvent apparaître dans les groupes consonantiques très fréquemment en deuxième position et sont les seules à apparaître en troisième position (« strie », « chloroforme », « sphère », ...). Elles semblent avoir une distribution proche des voyelles.
- Quatre consonnes « j », « k », « v », « w » sont exclues de la finale des mots, à l'exception de rares mots importés (kayak, teck...)
- La présence d'un graphème est souvent conditionnée par les graphèmes environnants : devant « m », « b », « p », on trouvera « m » et pas « n ». Il s'agit d'un reliquat de prononciation. C'est lié à une époque où la réalisation sonore faisait apparaître ce « m » qui anticipait sur la labialisation suivante.
- « Certaines séquences de graphèmes ne se rencontrent que dans quelques mots. Le groupe initial *escient* n'apparaît que dans *bon escient* et la finale *-outte* n'apparaît que dans *goutte* et ses composés. Ces graphies sont isolées dans le système face à un certain nombre de moules graphiques bien établis ».

b. Le système phonologique du français

Il est difficile de comparer l'orthographe qui est un ensemble figé depuis plusieurs années avec le système phonologique qui lui, est en perpétuel devenir.

« Entre le système phonologique actuel et le matériau graphique se sont établies un certain nombre de relations plus ou moins régulières, qui constituent

le code phono-graphique »²⁴. L'écriture française est fondée sur un ensemble de correspondances entre des sons et des lettres.

Le système phonologique du français est un système de référence auquel sera confronté le système graphique. Le système phonologique diffère selon les régions, les générations, mais il existe une norme qui tient compte « à la fois du modèle idéal du bon usage, mais aussi des latitudes acceptées par tous les sujets parlants ». Elle doit être toujours remise en question pour recenser les évolutions pour être en accord avec la prononciation.

Le français recense :

- Seize consonnes ne prêtent pas à contestation, elles apparaissent toutes à l'initiale, à l'intérieur ou à la finale du mot, ce sont : [p, b, k, g, t, d, s, z, H, j, v, f, r, l, m , n]. Mais il est une position d'où certaines sont exclues comme dans « observe », le « obs » est prononcé [o_ps]. Les phonologues parlent alors de neutralisation, et notent [p] : /P/, car ce n'est plus un phonème, mais un archiphonème.
- quatre phonèmes sont en contestation, leur existence en tant que phonème est liée au problème de la syllabe :

[w] : « noix » ou « noua »

[J] : « pied » ou « piller »

[V] : « nuit » se prononce de façon monosyllabique ou « duel » qui se prononce de façon monosyllabique ou bisyllabique

[h] : le h muet a un mécanisme de liaison qui est parfois remis en cause : « hêtres » ou « êtres »

²⁴C. Blanche-Benveniste-A. Chovel_ L'orthographe- François Maspéro-Textes à l'appui-Paris-1974- p.123

Le redoublement de consonnes, à une exception près, n'a pas de rôle phonologique.

- L'inventaire des voyelles est plus difficile à faire. Certains auteurs en dénombrent dix-huit, certains seize, certains douze, certains onze et d'autres dix. Sont retenus les phonèmes [i, u, Ū, B, I, C, E], d'autres se discutent : distingue-t-on le [a] du [A], le [é] du [è], ... ? C. Blanche-Benveniste et A. Chervel en prennent treize en compte.

Transcrire n'a pas le même sens selon que l'on songe à une étude phonologique ou que l'on propose un système d'écriture d'utilisation courante. Il faut « savoir pourquoi et pour qui l'on transcrit », dit Martinet. « Les solutions adoptées dans l'étude du code phonographique ne préjugent donc nullement de celles qui pourraient être proposées pour une nouvelle écriture du français, dans la perspective d'une suppression de l'orthographe »²⁵.

c. Le code phonographique

Dans son principe, l'écriture française est de type phonologique, mais son fonctionnement est à la fois phonographique et idéographique. Il s'agit de confronter le matériau graphique au système phonologique.

Il existe cinq types de correspondance phonographique :

- La valeur de base : tous les graphèmes en ont une. On ne peut pas se fonder sur le nom de la lettre pour la dégager. Par exemple le « v » vaut toujours [v], mais « c » vaut parfois [k] et parfois [s], suivant par quel graphème il est suivi. La valeur de base est donc liée à un minimum de contraintes.
- La valeur de position : ce sont des valeurs secondes que prennent certains graphèmes et certains digrammes, suivant leur position dans le mot. Par exemple « c, g, t » ont pour valeur de base des occlusives [k, g,

²⁵C. Blanche-Benveniste-A. Chervel_ L'orthographe- François Maspéro-Textes à l'appui-Paris-1974- p.133

t], mais suivant leur position peuvent donner des constrictives [s, ʃ, s]. Le digramme : il combine valeur de position et valeur auxiliaire. Par exemple dans « feu », il est impossible de considérer séparément les segments « e » et « u », dans leur fonctionnement phonographique.

- La valeur auxiliaire : certains graphèmes peuvent servir d'auxiliaires, c'est-à-dire, qu'ils peuvent influencer la valeur d'un graphème voisin sans être eux-mêmes prononcés. C'est le cas, par exemple, du « u » de « guérir », il n'est pas prononcé, mais si il n'y est pas le « g » se prononcera [ʒ].
- La valeur zéro : Certains graphèmes prennent cette valeur en fonction de la place qu'ils occupent : en début (dans « science », le « s » est muet), en fin (dans « plomb », le « b » est muet), ou à l'intérieur de la syllabe (dans « isthme », le « th » est muet). Avec cette valeur, il n'y a plus de correspondance entre graphème et phonème. Les quatre phénomènes importants sont le « h » à l'initiale du vocabulaire non savant (« homme », « heure »), les consonnes doubles, les consonnes finales et le « e » à valeur zéro.

Pour un observateur superficiel, cet emploi de lettre peut paraître inutile et pourrait être supprimé lors d'une réforme de l'orthographe, certains lexicographes ont proposé de conserver ces graphèmes muets, mais en notant qu'ils ne sont pas prononcés. Mais ces graphèmes représentent une partie de l'idéographie. Si l'on ne supprimait que les lettres muettes, cela ne supprimerait pas toute l'idéographie et cela risquerait de troubler les fonctionnements (le « l » de « fils » justifie la lecture du mot « fille »).

4.3.2. L'idéographie

Le code phonographique permet d'écrire de différentes façons un même segment phonique, comme « pin », « pain », « peint »,... Une seule graphie étant possible pour un mot qui est placé dans un contexte particulier. C'est le choix orthographique que de sélectionner la graphie correspondante. Mais lorsqu'on décide d'écrire « pain », le choix fait est en relation avec toute la série des mots auxquels « pain » est apparenté. Le « a » a une valeur zéro, mais se retrouve

dans ses dérivés comme par exemple « panier », « panade » et dans ce cas, il aura sa valeur de base. Dans notre exemple, ces mots ont en commun les graphèmes « p », « a », « n », alors qu'oralement, ils n'auront en commun que le phonème [p]. Ces trois graphèmes communs forment un moule graphique sous-jacent aux trois mots : P A – N - , les tirets étant des places vides pouvant accueillir d'autres graphèmes. On peut parler dans ce cas de correspondance idéographique et c'est sur celle-ci que se fonde le mécanisme orthographique de la dérivation. « Le propre de la dérivation sera de grouper des unités lexicales comportant un même radical, reconnu par les locuteurs »

L'idéographie a pour effet de différencier les mots les uns des autres, en accumulant pour un même mot les marques qui le relient à sa parenté ou qui soulignent son rôle dans le syntagme, de sorte que chaque mot a son visage propre. L'idéographie permettrait ainsi d'ôter les ambiguïtés, notamment en ce qui concerne les homonymes.

a. La dérivation

L'une des transformations les plus importantes est celle qui fait passer les consonnes de leur valeur muette en fin de mot à leur valeur de base dans le dérivé, comme le « d » dans « pend », « pendons », « pendaison »). La plupart des consonnes muettes en fin de mot se justifient par leur rôle dans la dérivation. Une étude détaillée peut permettre de rendre compte de nombreuses particularités qui semblent difficilement explicables, à première vue.

La dérivation opère des classements sémantiques dans lesquels elle tend à unir les mots d'une même série en les dotant d'un moule commun, comme « doigt », « digital », mais aussi à dissocier graphiquement des mots qui correspondent à un radical unique en dégagant deux couches légèrement différentes, comme « sonner » et « dissoner ».

De sorte que, si l'on veut écrire un mot, il faut savoir auquel des deux types le mot appartient. Il y a la possibilité de recourir à l'étymologie mais cela ne fonctionne pas systématiquement.

b. L'orthographe grammaticale

« L'orthographe grammaticale est celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent. Elle implique une division d'ordre purement graphique entre les mots variables auxquels elle s'applique et les mots invariables »²⁶.

Les principes qui règlent cette zone de l'orthographe sont en grande partie semblables aux principes idéographiques de la dérivation (« blond », « blonde », « blondeur »). La distinction entre singulier et pluriel qui n'existe oralement que rarement (« cheval », « chevaux ») est généralisée à l'écrit. L'orthographe grammaticale est traitée différemment car il y a des comportements graphiques qui sont propres aux différentes parties du discours. Par exemple, un verbe ne se termine jamais dans l'écriture par la consonne prononcée, on lui ajoute toujours un « e », cela permettra de distinguer « il vole » de « vol ».

En ce qui concerne la conjugaison des verbes, l'idéographie va intervenir pour marquer le temps et la personne. En ce qui concerne les marques du temps dans le langage oral, elles sont déjà nettement organisées et différenciées. C'est surtout sur les marques de personne qu'elle intervient, en installant une régularité qui n'existe pas dans la langue parlée. L'idéographie intervient sur quelques points limités que la langue parlée peut confondre.

Ce sera le cas de la distinction entre infinitif en « er » et participe passé en « é ».

Les notions d'accord du participe passé font appel à la maîtrise de la langue qui fait une différence entre l'usage du verbe et celui de l'adjectif. Le participe passé garde sa forme verbale quand il est employé avec avoir, mais il a une forme adjectivale quand il est employé avec être et s'accorde alors, selon les règles d'accord des adjectifs.

²⁶C. Blanche-Benveniste-A. Chervel_ L'orthographe- François Maspéro-Textes à l'appui-Paris-1974- p.174

c. Les homonymes

Sont homonymes tous les mots qui ont une même phonie et des sens différents. On distingue deux types d'homonymes, ceux du type « ver » et « vert » qui sont homophones et non homographes et ceux du type « son » et « son » qui sont à la fois homophones et homographes. Seuls les premiers entrent dans une étude sur l'orthographe.

Les distinctions idéographiques se font par l'utilisation de signes diacritiques (où, ou), en utilisant des graphèmes muets (vers, vert), en doublant les consonnes (cane, canne), en utilisant différentes graphies pour un même phonème (tante/ tente, lacer/ lasser) ou encore, en ayant recours à l'étymologie (philo, phyllo, phylo).

II. Acquisition, apprentissages et difficultés d'apprentissage de l'orthographe

1. L'acquisition de l'orthographe

1.1. Les prérequis à l'apprentissage de l'écrit

Pour pouvoir écrire et lire, l'enfant a besoin tout d'abord d'un minimum de langage oral, la lecture et l'écriture pourront par la suite l'enrichir. Il faudra qu'il ait une articulation correcte pour favoriser la reconnaissance des sons et leur transcription en graphèmes. Un vocabulaire riche et précis ainsi qu'une syntaxe correcte lui faciliteront l'accès à l'écrit, en pouvant repérer les mots, les morphèmes. Un graphisme clair et rapide lui permettra de fixer des images nettes des lettres et des mots.

Et enfin, l'apprentissage de l'écrit sera facilité par la mémoire immédiate, une bonne perception visuelle et auditive, une capacité de concentration et d'attention.

1.2. Les différents stades d'acquisition

Uta Frith, en 1985 ou Seymour en 1984, faisant suite à leurs travaux respectifs, ont proposé des modèles de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe « qui ont joué un rôle déterminant en offrant un cadre de référence pour les travaux de recherche ultérieurs. »²⁷

Le stade logographique : c'est la reconnaissance globale des mots qui se fait progressivement, le contexte reste prévalent. L'enfant va reconnaître le mot comme une image et ne fera pas de traitement alphabétique.

Les erreurs de ce stade seront principalement des substitutions lexicales, visuo-sémantiques, ou sémantiques (enfant garçon). Cette stratégie sera, en principe, abandonnée lorsque la connaissance des correspondances lettres/sons sera suffisamment stable.

²⁷ S. Carbonnel, M.D. Martory, S Valdois « Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte »-Solal-Collection Neuropsychologie-1996-.p.168

Le stade alphabétique : c'est celui de l'application des règles les plus simples de correspondance graphophonétique dans les mots réguliers. Il ne permet pas le déchiffrement des mots irréguliers, comme femme, par exemple. C'est une étape brève qui permet d'apprendre à manipuler les phonèmes. Les erreurs seront phonologiques.

Le stade orthographique : c'est celui de la reconnaissance visuelle spontanée des mots avec un accès direct au lexique, sans passer forcément par le décodage. Lorsqu'il est atteint, ce stade permet au sujet la lecture silencieuse fluente, celle du bon lecteur.

Les auteurs établissent des interactions entre le développement de la lecture et celui de l'orthographe, la lecture donnerait l'impulsion pour la stratégie logographique, l'écriture pour la stratégie alphabétique, et la lecture à nouveau pour la stratégie orthographique.

Ces modèles reposent sur l'idée que l'acquisition du langage écrit se ferait au travers de stades successifs mais interdépendants, chaque stade se caractériserait par l'émergence d'une procédure dominante. A l'heure actuelle, la notion de stade est remise en cause, malgré tout, ces modèles ont mis l'accent sur les aspects dynamiques du développement, en insistant sur le rôle moteur du décodage (stade alphabétique) sur le développement des mécanismes rapides d'identification et de production des mots (stade orthographique).

2. L'apprentissage de la langue française

Le bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008²⁸ décrit ce que doit être l'enseignement du français au collège. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'étude de la langue et à l'expression écrite.

²⁸http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

2.1. Loi d'orientation et de programme

L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole précise que la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, et réussir sa vie en société²⁹.

La maîtrise de la langue française est une des sept compétences du socle commun.

L'objectif à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire, est que l'élève puisse acquérir et maîtriser une culture littéraire. L'élève apprendra à :

- s'exprimer correctement et clairement à l'oral comme à l'écrit
- lire et analyser des textes littéraires et des textes de toutes sortes
- raisonner
- argumenter
- structurer sa pensée

L'étude de la langue française au collège doit permettre à l'élève, dans la continuité du travail mené à l'école primaire, d'approfondir le fonctionnement de la langue et d'apprendre les règles qui la régissent, en grammaire, en orthographe et en vocabulaire, pour mieux comprendre les textes lus et mieux s'exprimer. Ces connaissances doivent lui permettre d'analyser la construction et le fonctionnement des phrases et des textes.

La grammaire : l'élève s'approprie les règles d'accord grammatical en les appliquant dans des exercices divers. Il devra connaître :

- la ponctuation
- les structures syntaxiques fondamentales

²⁹ Ministère de l'éducation nationale-www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de_connaissances-et-de-compétences.html

- la nature des mots et leur fonction
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes)
- la conjugaison des verbes
- le système des temps et des modes

L'orthographe : l'accent est également mis sur l'orthographe des mots et leurs différents sens et valeurs selon le contexte dans lequel ils sont employés. L'élève devra atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe se fait jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Il est précisé que la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation. L'élève devra connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

Le vocabulaire : il doit l'enrichir progressivement afin d'employer un lexique précis et varié, adapté aux situations. L'élève devra connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner les objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions
- le sens propre et le sens figuré d'une expression
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient
- des mots de signification voisine ou contraire
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier

En expression écrite : l'élève produit des textes de nature et de longueur très variés. Il apprend à résumer ou reformuler un texte lu ou un propos entendu, rédiger un dialogue, une description, un récit complet, à inventer des débuts ou suites de récits, à transformer un texte, à l'imiter. Ils apprennent aussi à commenter un texte et à développer des arguments pour soutenir un point de vue.

En expression orale : il s'entraîne à lire à haute voix et à réciter, à exprimer des émotions et des réflexions personnelles pour les partager, à reformuler la pensée des autres et à en rendre compte, à faire un exposé.

En lecture : l'élève étudie des œuvres, intégrales ou par extraits, des textes littéraires ou documentaires, des articles de presse, des images, ... Il apprend à les situer dans leur contexte historique et culturel, et à les analyser en fonction du genre auxquels ils appartiennent³⁰.

2.2. Les programmes de l'enseignement du français au collège

Le bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008³¹ décrit ce que doit être l'enseignement du français au collège. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'étude de la langue et à l'expression écrite.

2.2.1. L'étude de la langue

L'organisation des programmes de français vise notamment à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement devrait permettre aux élèves de comprendre ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent.

Les apprentissages des élèves au cours des quatre années du collège sont construits à partir des axes suivants :

- la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexicque)
- un déroulement chronologique, avec des époques privilégiées pour chaque niveau (Sixième : l'Antiquité ; Cinquième : le Moyen Age, la Renaissance et le XVII° siècle ; Quatrième : les XVIII° et XIX° siècles ; Troisième : les XX° et XXI° siècles) ; le respect de ce cadre, qui n'est pas exclusif, assure la cohérence entre les enseignements de français et d'histoire, rendant ainsi possible des activités et des travaux interdisciplinaires

³⁰Ministère de l'éducation nationale_ [Http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html](http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html)

³¹http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

- une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires
- le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques, en relation avec l'histoire des arts
- la pratique constante, variée et progressive de l'écriture, qui vient couronner le tout.

Le professeur dispose d'une certaine liberté pédagogique sur l'organisation de l'année.

a. La grammaire

La grammaire au collège doit permettre aux élèves de comprendre les mécanismes de la langue, de maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus.

Dans les programmes, la leçon de grammaire est fondamentale

La connaissance des mécanismes grammaticaux faisant appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition, participe à la structuration de la pensée. Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Il est précisé qu'ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis.

Le programme de grammaire répartit les objets d'étude par année, pour harmoniser les apprentissages entre les classes et éviter les répétitions pour les élèves.

Au collège, le programme doit privilégier l'apprentissage de la grammaire de la phrase.

b. L'orthographe

« Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle ... Elle rend nécessaire un apprentissage raisonné et régulier, étroitement articulé avec ces séances : le

professeur veille à la mémorisation des règles essentielles et à leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées ». Le professeur doit conduire l'élève à revenir sur ses erreurs, à les identifier, à les analyser et à les corriger. L'élève apprend par ailleurs à consulter et à utiliser régulièrement et méthodiquement le dictionnaire, le manuel de grammaire, le guide de conjugaison ou encore à se servir d'un logiciel de correction orthographique adapté.

Les formes d'évaluation de l'orthographe doivent être multiples : réécriture de textes, dictées, ...

c. Le lexique

La connaissance précise du sens des termes utilisés est indispensable pour exprimer sa pensée et comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral. Son enseignement doit permettre son apprentissage et son approfondissement. Le lexique devra faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi, donnant lieu à des recherches systématiques et à des évaluations et devra être aussi abordé par des activités : écriture, lecture, oral, réflexion sur la langue. Les approches de l'analyse du lexique devront être diversifiées : familles de mots, morphologie, étymologie, évolution historique du sens d'un mot, dérivation et composition, champ lexical, champ sémantique, homophonie/homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, niveau de langue.

Le vocabulaire abstrait, en relation avec le maniement des idées et la structuration de la pensée sera abordé en quatrième et troisième afin de faciliter la transition du collège au lycée.

L'usage des dictionnaires est encouragé car il constitue un outil de travail : il assure la correction orthographique et il permet d'explorer l'univers des mots afin de les utiliser à bon escient.

2.2.2. L'expression écrite

L'enseignement du français vise à la correction et l'enrichissement de l'expression écrite. Le but est que l'élève acquière « une conscience claire de sa

langue, ..., une connaissance précise et vivante de son fonctionnement , de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire».

« L'entraînement à l'écrit porte sur tous les faits de l'écriture, ponctuels ou globaux, qu'il s'agisse d'énoncés brefs - une phrase - ou de textes complets ... Toute séance d'analyse de textes littéraires comporte avant la séance, pendant, à la fin ou après, des travaux d'écriture. Les activités d'écriture sont variées. Le résumé ou la reformulation d'un texte lu ou d'un propos entendu, l'invention de débuts ou de suites de textes, les insertions, les imitations, les transformations par exemple, sont autant de contrepoints stimulants qui permettent une perception plus fine et plus personnelle des textes »³².

« Certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique ... Toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion, notamment ceux qui sont liés aux technologies numériques, dont les apports possibles sont en la matière d'une grande richesse »³³.

L'élève devra rédiger des textes aboutis et il est attendu de sa part : la correction de l'expression, la cohérence de la composition, le respect des consignes, la richesse et la sensibilité de l'invention.

Nous pouvons constater que les attentes relatives à l'enseignement du français au collège sont nombreuses et précises.

³²Ministère de l'éducation nationale - Bulletin officiel spécial N°6 du 26 août 2008 p. 3
http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

³³ Ministère de l'éducation nationale - Bulletin officiel spécial N°6 du 26 août 2008 p. 3
http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf p. 3

3. Les troubles de l'acquisition ou difficultés d'apprentissage de l'orthographe

3.1. Définition et classification de la dysorthographe

3.1.1. Définition³⁴

La dyslexie et la dysorthographe constituent un ensemble de difficultés durables d'apprentissages fondamentaux de l'orthographe et de la lecture chez un enfant ou un adulte présentant par ailleurs :

- un niveau intellectuel normal
- une scolarisation normale
- une évolution dans un environnement affectif, social et culturel normal, et n'ayant aucun :
 - trouble psychologique primaire prépondérant durant les apprentissages initiaux
 - trouble sensoriel ou perceptif (audition, vue)

La dysorthographe est un trouble dynamique de l'apprentissage qui se caractérise par une diminution significative des performances en orthographe par rapport à la norme d'âge. Ces difficultés sont durables. Il ne s'agit pas d'un simple retard d'acquisition.

Les mécanismes fondamentaux du langage écrit sont atteints dans leur structure même, souvent à la fois dans le versant compréhension et dans le versant expression. Les facteurs d'environnement psychologiques, linguistiques, socioculturels,... ne génèrent pas ces troubles, mais peuvent les aggraver, les compliquer, parfois sérieusement. Il faudra donc prendre en compte que tout problème de langage écrit n'est pas forcément un trouble spécifique, tenant à des perturbations structurelles des mécanismes fondamentaux du langage écrit, mais peut être aussi issu d'un blocage, d'un refus d'accès à l'écrit, de mauvais

³⁴ Dr Habib-C.Pech-Note d'information générale de base- Association CORIDYS et 3Les Lavandes »

apprentissages, ... C'est pourquoi un diagnostic spécifique sera essentiel.

3.1.2. Les classifications internationales

Pour l'Organisation Mondiale de la santé, les troubles développementaux sont présentés comme une affection dans laquelle les modalités d'apprentissage sont altérées dès les premiers stades de développement. Il existerait 8 à 10% des enfants normalement scolarisés présentant un réel handicap lié à la dyslexie. On relèverait également une forte disproportion entre les sexes : trois garçons pour une fille. Cette fréquence est stable dans l'histoire des données connues et atteint toutes les populations de la même manière.

Dans le DSM-IV-TR³⁵, « Le diagnostic d'un trouble des apprentissages est porté lorsque les performances du sujet à des tests standardisés, passés de façon individuelle, portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire et de son niveau intellectuel. Les problèmes d'apprentissage interfèrent de manière significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui nécessitent de savoir lire, écrire, ou compter. Plusieurs approches statistiques peuvent être utilisées pour déterminer si la différence est significative. Nettement en-dessous se définit généralement par une différence de plus de 2 déviations standards entre les performances et le QI. [...] Les troubles des apprentissages peuvent persister à l'âge adulte ».

Le DSM-IV-TR définit le trouble de l'expression écrite³⁶ comme « une faiblesse des capacités d'expression écrite (évaluées par des tests standardisés, passés de façon individuelle, ou par l'estimation de la qualité fonctionnelle de ces capacités), capacités qui sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests), et d'un enseignement approprié à son âge. [...] On observe en général un mélange de difficultés touchant les capacités du sujet à composer des textes écrits, objectivées par des erreurs de grammaire ou de ponctuation au sein des phrases, par une mauvaise construction des paragraphes, de

³⁵ DSM-IV-TR – Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé–Masson-2003-p.56

³⁶ DSM-IV-TR – Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé–Masson-2003-p.62 et 63

nombreuses fautes d'orthographe, et une très mauvaise écriture. » Il y est précisé que le diagnostic de trouble de l'expression écrite ne sera pas porté si seule une orthographe défailante ou une mauvaise écriture existe en l'absence d'autres perturbations de l'expression écrite. Cet ouvrage relève que l'on sait relativement moins de choses sur le trouble de l'expression écrite et sur sa rééducation, en particulier lorsqu'il survient en l'absence d'un trouble de la lecture. Les tests standardisés pour le trouble de l'expression écrite sont moins développés que les tests de lecture ou d'aptitudes mathématiques, sauf en ce qui concerne l'orthographe. Il faudra faire copier l'enfant, le faire écrire sous la dictée et écrire librement.

3.2. Les difficultés d'acquisition du langage écrit et leurs étiologies pour la neuropsychologie

3.2.1. Les difficultés d'acquisition du langage écrit pour la neuropsychologie

L'acquisition de l'orthographe a reçu moins d'attention que celle de la lecture, néanmoins, depuis plusieurs années, la neuropsychologie s'y intéresse, car elle a pris conscience que les processus impliqués dans le développement de la lecture et de l'orthographe sont en étroite interaction.

L'acquisition de l'orthographe est un défi majeur pour l'enfant³⁷. Il lui faut maîtriser des aspects périphériques à la tâche, comme les mouvements de l'écriture, respecter un certain nombre de conventions comme le sens de l'écriture qui va de gauche à droite, les espaces entre les mots, mais aussi des compétences complexes et variées.

Ces compétences se situent :

- au niveau phonologique, c'est la traduction des phonèmes en graphèmes
- au niveau de l'orthographe lexicale, c'est l'accès aux représentations orthographiques propres aux mots qui permet de les écrire correctement

³⁷ S. Carbonnel, M.D. Martory, S Valdois « Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte-Solal-Collection Neuropsychologie-1996-p.165

– au niveau morpho-syntaxique, la littérature en parle peu. Le pluriel ne fait parfois aucune différence au niveau phonologique et pourtant cette différence apparaît au niveau orthographique. Cela est identique pour les lettres muettes en fin de mot. Dans ce cas, c'est l'accès au sens qui permettra d'orthographier correctement le mot.

La neuropsychologie décrit un modèle à deux voies de l'écriture :

– une procédure lexicale directe ou sémantique (d'adressage) : elle permet de « récupérer l'orthographe d'un mot connu à partir d'une représentation orthographique stockée en mémoire. Elle serait sensible à la lexicalité. Le mot dicté subirait d'abord un traitement périphérique de manière à extraire une représentation intermédiaire acoustico-phonétique. Cette représentation, dans le cas de mots familiers, va permettre d'activer le lexique phonologique d'entrée et de récupérer sa signification (dans le système sémantique). Dans le cas de l'écriture spontanée, c'est du système sémantique que l'on partirait. La représentation sémantique permet ensuite de récupérer la représentation orthographique du mot dans le lexique orthographique de sortie. La nature exacte des représentations orthographiques (séquences de graphèmes, morphèmes) reste à préciser »³⁸.

une procédure extra-lexicale ou indirecte (d'assemblage) : la voie lexicale non-sémantique serait à l'origine d'erreurs homophoniques telles que « verre » pour « vert » et cela indiquerait une connexion directe, sans médiation sémantique entre le lexique phonologique d'entrée et le lexique phonologique de sortie. Elle se base sur l'utilisation d'un système de conversion phonème-graphème, le mot entendu, après analyse de sa forme sonore, serait segmenté en unités phonologiques, lesquelles recevraient ensuite une traduction orthographique. Ainsi, l'orthographe obtenue par assemblage du patron orthographique serait stockée dans une mémoire tampon graphémique. Cette procédure permettrait d'écrire les mots réguliers et serait donc sensible à l'irrégularité orthographique.

La dysorthographie de surface indiquerait l'atteinte de la voie lexicale (généralement du lexique orthographique de sortie) et le recours à la voie extra-

³⁸ S. Carbonnel, M.D. Martory, S Valdois « Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte-Solal-Collection Neuropsychologie-1996-p.166

lexicale.

La dysorthographe phonologique indiquerait l'atteinte de la voie extra-lexicale et le recours à la voie lexicale.

Pour la neuropsychologie, les difficultés d'apprentissage du langage écrit sont vues plutôt sous un angle de dysfonctionnement, de déficience, de carence.

Schéma du modèle classique de l'écriture sous dictée³⁹

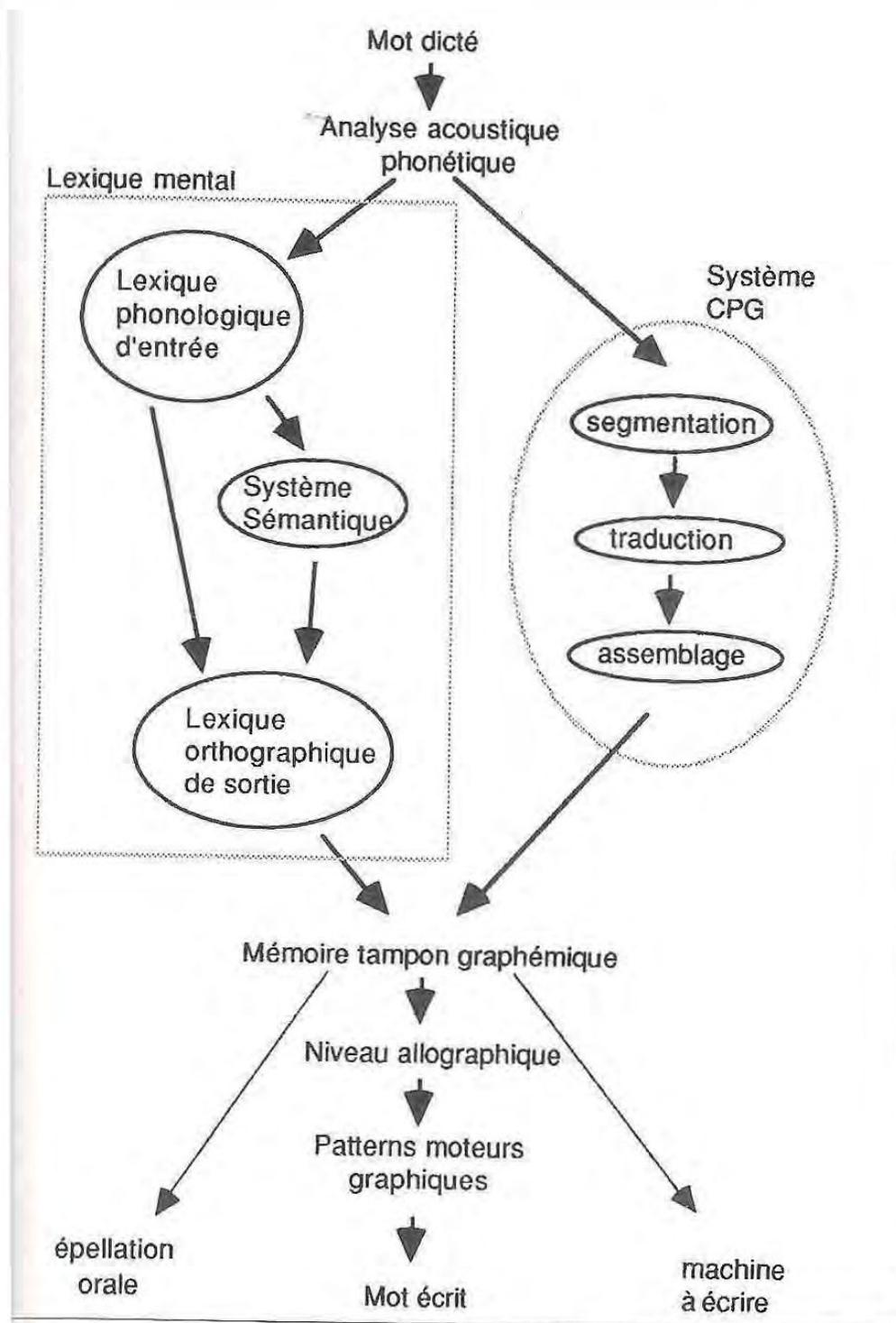


Figure 1. Modèle classique de l'écriture sous dictée.

³⁹ S. Carbonnel, M.D. Martory, S Valdois « Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte-Solal-Collection Neuropsychologie-1996-p.167

3.2.2. Les étiologies neurologiques et biologiques

Les travaux des chercheurs anglo-saxons, cités par le Dr Habib⁴⁰, à partir de la description de l'anatomie du cerveau de dyslexiques, ont fait le constat que de minimes anomalies structurales du cerveau peuvent avoir pour conséquence des difficultés à apprendre et à utiliser le langage écrit.

a. Les anomalies corticales

Albert Galaburda et ses collaborateurs ont examiné au microscope, post-mortem le cerveau d'anciens dyslexiques et ont découvert de multiples malformations à la surface de leur cerveau :

- des ectopies corticales : ce sont des amas de milliers de cellules nerveuses en position aberrante à la surface du cortex, présentes surtout dans la région périsylvienne gauche (aire du langage) et qui traduisent une migration anormale des neurones au cours de la maturation du cerveau, plus précisément, au cours de la période de la migration neuronale (sixième mois de gestation). Elles sont de véritables verrues corticales, sur la couche la plus superficielle du cortex qui en général est très peu pourvue en cellules.
- Des dysplasies corticales : ce sont des dispositions anarchiques au sein des couches cellulaires.

Les neurones sont donc en excès et en position atypique.

b. Les anomalies sous-corticales

A. Galaburda et M. Livingstone ont mis en évidence un autre type d'anomalies microscopiques, au niveau des noyaux relais thalamiques des voies visuelles (noyau géniculé latéral) et des voies auditives (noyau géniculé médian). Il existe une atrophie ainsi qu'une désorganisation anatomique des couches magnocellulaires. Ces anomalies ont été rapprochées des anomalies de la

⁴⁰ Michel Habib- »Dyslexie : Le cerveau singulier «- Solal-1997-p.125-151

perception des informations visuelles rapides et à faible contraste chez le dyslexique.

c. Les anomalies cérébrales macroscopiques

A. Galaburda a constaté un accroissement de la taille du planum temporal droit par rapport au gauche, dans les cas de réduction de la symétrie. Cela pourrait être dû à une survivance excessive de neurones durant la corticogénèse, le système d'élimination de ces cellules nerveuses serait défectueux. Cependant, d'autres chercheurs, Léonard et ses collaborateurs n'ont pas retrouvé une telle différence pour le planum temporal d'autres dyslexiques, mais une asymétrie dans la zone du lobe pariétal inférieur, région importante pour les traitements phonologiques. Une lésion dans cette zone provoque un trouble de l'ordonnement des phonèmes et des syllabes.

d. Les anomalies au niveau de la morphologie du corps calleux

Le corps calleux est une structure médiane servant au transfert d'informations entre les deux hémisphères. La mesure du corps calleux chez les sujets dyslexiques a montré deux différences. D'une part, il y aurait une aire sagittale calleuse plus vaste chez les dyslexiques et d'autre part, le corps calleux serait plus épais. Cela provoquerait un défaut de transfert des informations d'un hémisphère à l'autre.

e. Les anomalies au niveau des connexions fonctionnelles des aires du langage

Simos et ses collaborateurs ont montré que les difficultés des enfants souffrant de dyslexies développementales seraient associées à un pattern aberrant des connexions fonctionnelles entre les aires cérébrales normalement impliquées en lecture. Durant une tâche de reconnaissance de mots, une activation temporelle gauche suivie de celle des aires temporo-pariétales droites se feraient chez les enfants souffrant de dyslexie, alors que pour les enfants normo-lecteurs, l'activation se ferait au niveau de la zone temporelle gauche, suivie d'une au

niveau de la zone temporo-pariétale gauche. Ce dysfonctionnement pourrait être à l'origine d'une dysconnexion entre les procédures phonologiques par assemblage et par adressage.

f. La destruction programmée sous l'effet des hormones masculines

Des hormones, comme la Testostérone, pourraient être un facteur favorisant ou défavorisant dans la destruction programmée au cours du développement du fœtus. Cela pourrait expliquer le surnombre de milliers de neurones dans le cerveau du sujet dyslexique.

Ces constatations ont tracé une voie de recherche vers une tentative d'explication neurologique et biologique de la dyslexie.

L'hypothèse d'une étiologie génétique a été avancée. On retrouverait :

- des « familles de dyslexiques », mais ce n'est pas parce qu'un trait se présente par accumulation familiale qu'il est génétique
- une prédominance masculine de la dyslexie
- certains gènes seraient impliqués dans la dyslexie

3.2.3. Les difficultés d'apprentissage du langage écrit pour la psychanalyse

Comme l'écrit Françoise Dolto : « Pour tous ceux qui vivent au contact permanent des enfants, s'ils ont la sincérité d'enregistrer ce qu'ils voient, ils apportent maintes observations à l'appui des découvertes de la psychanalyse ». ⁴¹

La littérature psychanalytique est faible aussi bien en ce qui concerne la dyslexie que la dysorthographe. Malgré cela, elle « est la première position théorique qui prenne en compte les facteurs étrangers à l'enfant lui-même. La

⁴¹ Françoise Dolto-Psychanalyse et pédiatrie-Seuil-1971-p.10

compréhension des origines des difficultés d'apprentissages passe par l'analyse des relations objectales de l'enfant ». ⁴²

On constate qu'il y a une intrication profonde du cognitif, de l'affectif, du verbal et du psychomoteur. L'origine des difficultés de l'apprentissage du langage écrit remonterait à la petite enfance.

Arlette Mucchielli-Bourcier⁴³ propose d'aborder les problèmes de langage et plus généralement de l'échec scolaire, comme la manifestation d'un trouble touchant à l'ensemble de la personnalité de l'enfant. Elle précise que le problème relationnel est toujours majeur, mais que les autres facteurs organiques (troubles neurologiques, ...), socioculturels (position de la famille dans la société et son degré d'intégration, ...), psychosociaux (rencontre heureuse ou malheureuse avec le maître d'école) peuvent parfois être « présents à des dosages variés, s'organisant dans une configuration étiologique individualisée, avec facteurs dominants, sous-dominants compensatoires ou aggravants ».

C'est l'idée de départ de tous les disciples de Freud. Celui-ci définit « l'inhibition comme une limitation normale des fonctions du Moi, et le symptôme comme une manifestation ou un signe) de la modification pathologique de ces mêmes fonctions.

Le symptôme peut être lié ou non à une inhibition, et il est en général le substitut d'une satisfaction pulsionnelle qui n'a pas eu lieu : comme le rêve et l'acte manqué, il est une formation de compromis entre les représentations refoulées et les instances refoulantes. Il prend des formes particulières selon le type de pathologie» ⁴⁴.

On pourrait voir les troubles du langage écrit comme un symptôme « Tout se passe comme si le moi renonçait partiellement à la fonction cognitive pour éviter un conflit avec le Ca (la pulsion) ». ⁴⁵

Pour entrer dans les apprentissages du langage écrit, l'enfant doit renoncer à la toute-puissance et en accepter la frustration. Pour cela, il lui faudra une maturité

⁴² C. Bellone « Dyslexies et dysorthographies » Orthoédition Isbergues 2003 257pp.

⁴³ Arlette Mucchielli-Bourcier-Educateur ou thérapeute-Editions ESF-1986-p.183

⁴⁴ Elisabeth Roudinesco, Michel Plon-Dictionnaire de la psychanalyse- Fayard-1997-p.515

⁴⁵ C. Bellone et A. Oustric « Les thérapies spécialisées du langage » - 26 pages p.2-4

affective suffisante.

Françoise Dolto évoque une « inhibition au travail », une impossibilité à fixer l'attention, une instabilité, un refus de l'effort et des règles communes. Pour elle, il y aurait une forme de dysorthographe liée au refus d'appliquer les règles communes, une deuxième forme liée à l'inattention, à l'absence du sens de l'observation.

Mélanie Klein considérerait que les pulsions épistémophiliques avaient leur origine dans les identifications les plus précoces et le besoin de savoir ce qui se passe entre les parents.

Annie Anzieu évoquait « le sentiment de ne pas savoir » de certains enfants, comme une « anorexie intellectuelle », comme un refus de l'enfant de signifier sa subjectivité.

Pour Michèle Jouin⁴⁶, « Les manifestations dyslexiques apparaissent comme un refus ou une impossibilité d'accès au système symbolique de l'écrit. Impossibilité à organiser le langage écrit, à en différencier les formes, à en ordonner les éléments... correspondant à d'autres impossibilités telles que différencier les êtres, leur sexe, à voir leur rapport ou leur position dans un ordre.

Les manifestations dyslexiques nous apparaissent comme une occasion privilégiée pour signifier d'autres confusions, d'autres déplacements ou suppressions (ôter un élément, le mettre ailleurs ou ne pas le mettre) et le doute du sujet ou sa non-intégration à un ordre ».

Pour Claude Chassagny, l'entrée dans l'écrit nécessite le renoncement à la toute-puissance et à la fusion avec la mère, par l'enfant. Les apprentissages ne devant pas intervenir trop tôt dans la vie psychique de l'enfant, sous peine d'être perçus sans but et sans sens.

L'enfant par son symptôme exprime sa différence, son refus de se soumettre à la loi. Le symptôme est donc l'expression d'un refoulé. Et l'enfant utilise le symptôme pour exprimer ses difficultés.

Le symptôme est ambivalent car d'une part il freine les acquisitions et l'enfant souffre de son symptôme, mais d'autre part l'enfant obtient par son intermédiaire,

⁴⁶ Citée dans le livre de Arlette Mucchielli-Bourcier-Educateur ou thérapeute-Editions ESF-1986-p.191

des bénéfiques secondaires. Et tant que le sujet en a, il ne désire pas vraiment l'améliorer.⁴⁷

C'est pourquoi il sera important pour l'orthophoniste d'initier chez le patient un intérêt pour la langue écrite avant tout travail sur l'orthographe, le patient devant pouvoir exprimer son désir de changer quelque chose en lui. Si cela n'était pas le cas, il pourrait s'opposer activement ou passivement au changement, de telle façon qu'il serait incapable de transférer les acquis dans la vie quotidienne ou bien il pourrait déplacer son symptôme.

Le patient devra être acteur de sa rééducation et nous devrons l'y aider.

4. Orthographe française et étymologie

Le système écrit de la langue française comporte de nombreuses ambiguïtés liées à son histoire. En effet, pour transcrire leur langue les premiers Français ne disposaient pas d'un alphabet adapté, à l'inverse des bulgares, par exemple. Pour lever ces ambiguïtés, les écrivains ont eu recours à plusieurs procédés plus ou moins précis et simples. L'étymologie, réelle ou supposée, compte parmi ceux-ci. Certaines de ces données étymologiques sont devenues, aujourd'hui, inutiles mais elles subsistent dans la langue écrite, ce qui a pour effet de complexifier ce qu'elles devaient originellement rendre simple.

Les élèves qui rencontrent des difficultés avec l'orthographe n'ont pas toujours conscience de l'organisation, de la structure et de l'histoire de leur langue écrite, de ce qu'elle peut apporter par rapport à l'aspect oral de la langue. Ils n'ont pas conscience de cette informativité et donc l'usage qu'ils font de la langue peut paraître un usage appauvri.

Si on voulait rendre ces élèves plus habiles en orthographe, on pourrait peut-être commencer par leur expliquer ce qu'est l'orthographe, leur montrer qu'elle a du sens et que comprendre cela pourrait leur simplifier les choses. L'écrit comporte plus de redondances que l'oral, comme les accords par exemple et une

⁴⁷G. Dubois-Rééducation orthophonique- Septembre 1988 n°155-p.307

information plus précise, comme dans le cas des homophones. Un récent mémoire sur l'étymologie⁴⁸ s'est intéressé à son rôle auprès des enfants présentant un retard de langage. L'auteur y a montré que, lorsqu'on introduit l'étymologie auprès d'enfants en difficulté en orthographe, ceux-ci font des progrès.

Grâce à cet apport, l'élève peut comprendre l'organisation et la structure de la langue ce qui lui permet alors d'établir des liens entre les différentes unités du discours et, par là, une orthographe plus précise.

⁴⁸D. INCORVAIA - [L'étymologie ou la "Caverne aux mots" d'Ali Baba](#) – Mémoire orthophonie Nice – 157 pages

III. Le bilan orthophonique du langage écrit

Le bilan orthophonique va s'intégrer dans un projet thérapeutique, un projet sous-jacent de soins. Il n'y a pas de projet thérapeutique sans bilan orthophonique et pas de bilan sans projet thérapeutique⁴⁹. Il est composé de tests, mais ne se réduit pas à cela.

Le bilan est à la fois standard et particulier et permet d'extraire de l'objectivité dans la subjectivité.

1. Définition et utilité du bilan orthophonique

1.1. Définition du bilan orthophonique

Le bilan est depuis 1982, la pièce maîtresse de l'activité orthophonique. C'est un acte maîtrisé car il est prescrit par un médecin en toute connaissance de cause, complexe car il fait appel aux connaissances techniques, scientifiques, humaines, administratives de l'orthophoniste, et social car il peut être un acte de prévention, si une rééducation n'est pas nécessaire.

Il est indispensable et obligatoire afin de pouvoir prendre en charge un patient. Il relève officiellement de notre compétence⁵⁰. Selon la Fédération Nationale des Orthophonistes, le bilan comprend le diagnostic orthophonique, les objectifs et le plan de soin.

« Faire un bilan orthophonique, c'est engranger des informations, les définir, les trier, les exploiter, les partager, les communiquer pour être capable de les faire ressurgir au bon moment afin qu'elles stimulent notre imagination professionnelle et s'inscrivent dans notre expérience. Enfin et surtout, faire un bilan orthophonique, c'est ne pas oublier ce qui n'a pas été dit et qui est parfois plus révélateur de l'échec que ce qui a été exprimé »⁵¹. Comme le précise Anne-Marie

⁴⁹ A. Duval-Gombert, professeur en Sciences du langage et C. Le Gac, orthophoniste-« Le bilan : Qu'est-ce qui compte? » Article dans « Chiffrer et déchiffrer, enjeux du bilan » Journées d'études de la FOF, 15, 16/09/2011-p.110

⁵⁰ Texte officiel du Ministère de la Santé-J.O. N°49 du 27 février 2003

⁵¹ P. Ferrand et A.M. Tréanton-« Le bilan orthophonique »-L'orthophoniste Edition-1983

Zeller dans la préface de ce livre, le bilan est « la base d'un métier sur lequel se tissent les liens entre le rééducateur et son patient, le rééducateur et l'entourage familial et scolaire, entre le rééducateur et les médecins, entre le rééducateur et toute l'équipe de travail ». Le bilan orthophonique est donc un moyen d'entrer en relation avec le patient, éventuellement sa famille et de recueillir des éléments afin de pouvoir poser un diagnostic.

1.2. Utilité du bilan orthophonique

Le bilan orthophonique est une composante essentielle de la pratique orthophonique, il permet de dépister, d'évaluer les dysfonctionnements, de déterminer leur nature, de poser un diagnostic et de pouvoir proposer une rééducation. Grâce à lui, l'orthophoniste va essayer de comprendre la plainte du patient et/ou de son entourage qu'il soit familial, scolaire ou professionnel. « Le bilan permettra de déterminer avec précision la nature des troubles, l'opportunité et les chances d'une rééducation »⁵².

La demande de bilan est un acte réalisé sur prescription médicale. Elle indique un « bilan d'investigation » ou un « bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire ». Le médecin y ajoute parfois certains éléments qui ont motivé sa demande de bilan.

Le « bilan d'investigation » est un bilan isolé, le médecin demande un avis spécialisé à l'orthophoniste qui indiquera son diagnostic et éventuellement ses propositions de rééducation dans son compte-rendu. Le médecin pourra ensuite demander qu'une rééducation en conformité avec la nomenclature soit faite.

Dans le cas de demande de « bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire », l'orthophoniste indiquera dans son compte-rendu son diagnostic orthophonique, il y précisera le ou les objectifs de la rééducation, un plan de rééducation en rapport étroit avec les résultats de l'évaluation et en accord avec les demandes du prescripteur, du patient et/ou de son entourage, ainsi que le nombre et la nature des séances proposées.

⁵²J.M. Kremer et E. Lederlé- L'orthophonie en France »-PUFQue sais-je ? 6° édition Paris 2009

Si une rééducation est nécessaire, l'orthophoniste effectue une demande d'entente préalable auprès des Caisses d'Assurance Maladie. Mais si l'enfant ne présente pas de troubles avérés ou que ses troubles ne relèvent pas d'une rééducation orthophonique, si le développement de l'enfant ou l'action sur la famille peut suffire à l'évolution de l'enfant, l'orthophoniste pourra juger la prise en charge inutile ou bien la différer.

Le compte rendu du bilan permettra à l'orthophoniste d'informer le prescripteur et son patient des différentes composantes du bilan : diagnostic orthophonique, objectifs et plan de soins.

Les finalités du bilan orthophonique⁵³ sont de :

- connaître son patient
- observer le comportement et la qualité de la relation
- dresser l'inventaire de ses difficultés et de ses troubles
- explorer ses capacités et ses connaissances
- suggérer des examens complémentaires éventuels
- informer le médecin traitant, le médecin conseil, la famille, l'équipe thérapeutique
- servir de base de départ à la rééducation
- favoriser une action préventive
- devenir un élément de référence dans les contrôles ultérieurs

2. Le déroulement du bilan orthophonique

Dès la prise de rendez-vous par téléphone, le bilan commence. L'orthophoniste note si c'est le patient, la mère, le père qui l'appelle pour prendre le rendez-vous ; quelle en est la raison ; la nature de la demande et de qui elle émane : du patient, de la famille, du médecin, du milieu scolaire ou professionnel, s'il s'agit

⁵³P. Ferrand et A.M. Tréanton- »Le bilan orthophonique «-L'orthophoniste Edition-1983

d'un adulte. Tous les éléments apportés dès cette entrée en relation sont importants, car ils permettront de comprendre l'implication du patient dans une éventuelle rééducation. Pour G. Guérin⁵⁴, les personnes qui viennent porter la plainte ne sont pas toujours à l'origine de celle-ci. Pour lui, « la plainte est d'emblée un élément vivant, qui circule, qui vient faire des liens, que l'on se repasse,... quelque chose de bien éloigné finalement d'un simple besoin de rééducation, comme on l'entend parfois ».

Le bilan orthophonique a une trame invariante et se déroule en cinq moments⁵⁵ :

- l'entretien pendant lequel l'orthophoniste recueille la demande, la plainte
- l'anamnèse pendant laquelle l'orthophoniste situe les difficultés du patient dans une histoire
- une évaluation pendant laquelle l'orthophoniste fait passer des tests
- les hypothèses diagnostiques de l'orthophoniste qui vont orienter ou non vers une prise en charge
- la décision qui découle des précédentes

Ces moments sont souvent regroupés en trois phases :

- une phase d'entretien (plainte et anamnèse)
- une phase de tests
- un entretien final (hypothèses et/ou diagnostic et décision)

2.1. L'entretien initial

Durant celui-ci, l'orthophoniste va recueillir les renseignements administratifs nécessaires, va établir l'anamnèse, écouter la demande, la plainte et essayer de la rendre plus claire. Car comme le dit René Diatkine : « Les motifs de consultation ne sont jamais aussi clairs qu'ils paraissent à première vue, et

⁵⁴http://acchassagny.free.fr/dossiers/bilan_ortho_aujourd'hui/d_une_plainte.html -G. Guérin- »D'une plainte à une indication «- Ateliers Chassagny

⁵⁵A. Duval-Gombert et C Le Gak « Le bilan : Qu'est-ce qui compte? »- Article dans « Chiffrer et déchiffrer, enjeux du bilan »6Journées d'études de la FOF, 15 ,16/09/2011-p.109

l'inquiétude des parents s'accroche à la forme d'expression la plus évidente, même si elle n'est pas la plus grave »⁵⁶. De plus, dans le domaine du langage, le déficit ne doit jamais être isolé de l'ensemble de la personnalité du sujet.

L'orthophoniste devra rechercher les éléments suivants :

- les antécédents pathologiques propres au patient : la naissance, hospitalisation, ...,
- les troubles propres à la structure familiale,
- les antécédents familiaux concernant le langage et les apprentissages, car en écoutant les parents, on peut découvrir qu'un membre de la famille a eu ces troubles,
- l'acquisition du langage : le babillage, les premiers mots, les premières phrases, ...
- l'histoire des troubles de l'enfant : les dates de leur apparition, les répercussions éventuelles, les consultations avec des médecins ou orthophonistes, ...

Mais aussi :

- les antécédents généraux : les modes de garde pré et périscolaires, les rythmes de vie, ...
- l'âge des différentes acquisitions de l'enfant : la marche, la propreté, l'autonomie, ...
- la vie actuelle de l'enfant : vie sociale, journalière, scolaire, ...

L'orthophoniste va recueillir toutes les informations émanant du patient ou des parents de façon bienveillante, les noter sans jugement.

L'entretien ne peut pas être considéré seulement comme une série de questions portant sur l'anamnèse de l'enfant avant les épreuves étalonnées du patient. Il doit aussi être lieu d'expression. L'orthophoniste crée un espace de parole dans lequel le patient et éventuellement ses parents peuvent dire les difficultés de

⁵⁶René Diatkine- « Langages et activités psychiques de l'enfant »_Editions Papyrus-Paris 2006-p.34

langage et exprimer une demande. Charlotte Petit⁵⁷ s'est intéressée à cet espace, à travers la Pédagogie Relationnelle du Langage. Les paroles échangées lors de cette rencontre laisseront une trace, un point de repère vers lequel chacun des participants pourra se référer tout au long de la prise en charge. Cet entretien étant un lieu d'énonciation qui pose un cadre thérapeutique dans lequel le patient pourra devenir sujet à part entière.

2.2. Les épreuves étalonnées : les tests

Grâce à l'entretien, l'orthophoniste aura pu déterminer et choisir les tests de langage écrit et de langage oral et utiliser des batteries de tests en fonction de la tranche d'âge et du niveau scolaire du patient.

La passation de ces tests et leurs résultats permettront de mettre en évidence les troubles du langage, de les objectiver et de poser un diagnostic ou, au moins, une hypothèse diagnostique. L'évaluation permettra de constater l'évolution du patient et décider de la suite de la prise en charge.

2.3. L'entretien final

Il s'agit de la dernière étape du bilan. L'orthophoniste restituera oralement au patient et à ses parents les résultats des épreuves techniques et donnera son avis clinique, son diagnostic ou ses hypothèses diagnostiques ainsi que la conduite à tenir envisageable.

L'orthophoniste devra adresser au médecin prescripteur un compte rendu écrit, argumenté et clairement explicité qui mentionne l'objet du bilan, l'anamnèse, les domaines explorés, les tests utilisés, les résultats obtenus, en précisant le diagnostic, le projet thérapeutique, les objectifs de la rééducation et suggérant éventuellement des examens complémentaires⁵⁸.

⁵⁷Charlotte Petit - « Rôle et place de l'entretien dans les bilans orthophoniques »-Mémoire d'orthophonie de Nice-MO07 Nice 11/1bis - 2007

⁵⁸Architecture rédactionnelle des comptes rendus de bilans orthophoniques <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000601792&dateTexte=>

Le compte rendu est important pour l'orthophoniste car il lui permet d'élaborer son projet thérapeutique, et de constater les évolutions lors du bilan de renouvellement, pour le médecin qui assure le suivi médical du patient, pour le patient et les parents car il sera un support écrit à l'entretien final.

Cet entretien est l'occasion pour l'orthophoniste d'échanger avec le patient et d'établir avec lui les axes de la prise en charge afin qu'il obtienne le changement souhaité, en fonction de ce que l'orthophoniste sait de lui et de sa famille et en fonction de la façon dont l'orthophoniste conçoit son métier. L'orthophoniste pourra ainsi établir un contrat de soin entre le patient, la famille et lui-même.

3. L'objectivité dans le bilan du langage : les tests en orthophonie

3.1. Qu'est-ce qu'un test ?

Selon René Zazzo, le test est « une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation qui permet de situer un sujet par rapport à une population elle-même définie biologiquement et socialement »⁵⁹.

Il implique une standardisation car on présente la même tâche à tous les sujets, dans les mêmes conditions et on applique les mêmes critères de correction. La standardisation permet des comparaisons interindividuelles.

Il implique aussi une normalisation, un étalonnage qui permet de comparer des performances individuelles à celles de groupes correspondants.

Pour que le test soit valable, il lui faut des caractéristiques psychométriques, appelées qualités d'un test. Elles sont au nombre de trois. Le test doit être valide, fiable et sensible.

Il doit être enfin, facile et rapide à faire passer tout en fournissant une évaluation correcte. Facile, pour ne pas décourager celui qui le passe; rapide mais sans

⁵⁹C. Belot, M. tricot- « Les tests en orthophonie »- orthoEdition-2001-p.9

restreindre le nombre et la variété des tâches présentées pour que l'évaluation corresponde à ce que le test est censé évaluer.

3.2. L'utilité des tests dans le bilan orthophonique

Les tests sont incontournables pour explorer le langage oral et écrit, du degré le plus simple au plus complexe car les troubles et la plainte du patient peuvent ne pas être évidents.

G. Dubois⁶⁰ justifie leur utilisation parce que « la pathologie du langage n'est pas obligatoirement massive et que le désordre du langage peut ne pas apparaître ». Mais aussi parce l'orthophoniste a besoin de comparer les productions des patients par rapport à une norme afin de n'être ni trop inquiet ni trop tolérant. Le test et sa norme vont servir de repère. Certaines incorrections du langage faisant partie de son développement, d'autres non.

En ce qui concerne le versant de l'expression, les tests ont pour but d'apprécier les atteintes légères ou modestes, de mesurer l'évolution des caractères du langage enfantin, d'apprécier les performances linguistiques globales du patient, d'apprécier leurs aptitudes à utiliser un langage pertinent selon l'épreuve proposée.

En ce qui concerne le versant compréhension, il est difficile à évaluer. Il peut être supérieur à l'expression, mais la supériorité ne veut pas dire forcément qu'il soit intègre. Il est donc indispensable de connaître la compréhension :

- de façon objective
- au niveau du langage commun
- au niveau morphosyntaxique et/ou morpho-lexical, celle-ci indépendante du contexte ou de facteurs situationnels qui peuvent habituellement la faciliter

⁶⁰G. Dubois- « A propos des tests de langage Borel-Maisonny chez l'enfant de 8 à 9 ans »-Rééducation Orthophonique-1976p.545

Le bilan orthophonique doit s'appuyer sur des tests car les pathologies du langage n'obéissent pas à des critères spécifiques et systématiques. Chaque patient ayant des difficultés, a des troubles qui lui sont propres. Le bilan cherche à mettre en évidence ces troubles et il ne peut les justifier qu'en les comparant à une norme correspondant à des chiffres fournis par un étalonnage, ce que font les tests.

En faisant passer ces tests au patient, l'orthophoniste évalue les écarts à la norme, ce qui lui permet de savoir où le patient se situe par rapport à la population des pairs, d'apporter ou de confirmer un diagnostic et ainsi d'apporter des éléments essentiels à une bonne rééducation. En cours de rééducation, ils permettront de constater l'évolution du patient.

Les tests sont utiles au bilan mais il ne faudra pas oublier la notion de plainte du patient, en consacrant une partie du bilan à l'écoute et à la recherche de sa demande et l'observation clinique.

3.3. Les tests permettent l'évaluation en orthophonie

L'évaluation est un acte clinique visant à apprécier les performances langagières de l'individu au moyen de tests ou de grilles d'analyse⁶¹.

Le langage est « un acte physiologique car il est réalisé par différents organes du corps humain, psychologique car il suppose l'activité volontaire de la pensée, social car il permet la communication entre les hommes⁶².

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons particulièrement aux tests qui s'adressent aux patients qui sont au moins en troisième.

3.3.1. Evaluation des composantes structurales du langage

J.A. Rondal définit le langage comme une « fonction de communication basée sur un système de correspondance [...] Le langage est le produit de l'intégration

⁶¹C. Belot, M. tricot- « Les tests en orthophonie »- orthoEdition-2001-p.17

⁶²F. Brin, C. Courrier, E. Lederle, V. Masy-Dictionnaire d'orthophonie-Isbergues-1997

de plusieurs sous-systèmes »⁶³. On identifie généralement cinq sous-systèmes : le niveau phonologique, le niveau lexico-sémantique, le niveau morphosyntaxique, le niveau pragmatique, le niveau discursif. Chaque sous-système a une autonomie relative par rapport aux autres et permet de déterminer l'aspect langagier que l'on cherche à mesurer.

a. Le niveau phonologique

Le phonème, unité abstraite résultant de la deuxième articulation, selon A. Martinet. C'est un son de la chaîne parlée résultant de la combinaison de plusieurs traits articulatoires. On n'arrive pas à l'identifier dans la parole. La phonétique étudie le son indépendamment de la langue à laquelle il appartient, alors que la phonologie étudie le rôle de chaque son au sein d'une langue donnée. Le français comporte 36 phonèmes. Le système phonologique est très important pour chaque personne car c'est lui qui détermine sa propre perception des sons.

b. Le niveau lexico-sémantique

Le lexique, c'est « l'ensemble des unités de langue que possède un individu ou une communauté linguistique, que ces unités soient exprimées verbalement (c'est le vocabulaire actif) ou qu'elles existent de façon potentielle, étant comprises sans être exprimées (c'est le vocabulaire passif) »⁶⁴. Ces unités de langue sont nommées en linguistique, lexèmes ou morphèmes lexicaux car ils sont porteurs de sens. C'est, par exemple, dans la séquence [aimons], « aim » est le morphème lexical et « ons » est un morphème grammatical qui appartient au niveau morphosyntaxique.

On utilise le qualificatif de lexico-syntaxique parce que des liens unissent le mot au sens qu'il véhicule. Une personne ne comprend et n'utilise un mot que s'il a du

⁶³ J.A. Rondal- »L'évaluation du langage »-Mardaga-Liège-1997- p.

⁶⁴ F. Estienne et A. Van Hout-Les dyslexies-Masson-Paris61994-p.

sens pour lui, ce sens pour lui pouvant être juste, incomplet ou erroné et pouvant s'enrichir tout au long de l'existence.

L'évaluation permettra, entre autres choses, de cerner l'étendue et la qualité du lexique que maîtrise le patient.

c. Le niveau morphosyntaxique

La morphosyntaxe est l'étude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés, c'est-à-dire, l'étude des morphèmes grammaticaux, tels que les flexions verbales, les dérivations, les marques du genre, les marques du nombre, ... et la syntaxe.

Au niveau morphologique, l'évaluation s'intéressera plus spécialement aux marques du genre, du nombre sur les articles ; du genre, du nombre de la personne, de la réflexivité sur les pronoms ; du genre, du nombre sur les adjectifs ; de la personne, du temps, du mode sur le verbe ; du genre et du nombre sur le participe.

Au niveau syntaxique, l'évaluation s'intéressera aux différents types de syntagmes (nominiaux, verbaux, prépositionnels, adverbiaux, attributifs, conjonctifs) ; aux différents types de phrases (déclarative, exclamative, interrogative, impérative) ; aux accords grammaticaux à l'intérieur des syntagmes ; aux conjonctions de coordination et aux adverbes qui établissent les rapports entre les phrases ; à la coréférence pronominale (un nom pouvant être produit dans une phrase pour être repris pronominalement dans la phrase suivante).

d. Le niveau pragmatique

Le niveau pragmatique du langage, en linguistique concerne les aspects sociaux du langage, c'est-à-dire la situation de communication dans laquelle se trouve le sujet. Les modes de compréhension et de production langagières sont conditionnés par cette situation, le sujet ayant la capacité d'adapter le contenu de son discours en fonction de celle-ci., de son interlocuteur, aux connaissances de son interlocuteur sur le sujet du discours, ...

Les enfants doivent arriver à communiquer leurs intentions, à gérer une conversation, à traiter l'implicite, ..., ce niveau pourra donc être évalué.

e. Le niveau discursif

C'est le niveau de l'organisation des idées lors d'une argumentation. On pourra évaluer l'organisation structurale du discours et l'utilisation des dispositifs qui permettent la cohésion du discours.

A chaque niveau s'ajoute la dimension métalinguistique, c'est-à-dire la prise de conscience que l'on peut effectuer de tel ou tel aspect de l'organisation d'une langue :

- la métaphonologie étant la possibilité d'épeler un mot correctement
- la métalexicologie étant possibilité de s'interroger sur le sens d'un morphème lexical
- la métamorphosyntaxe étant possibilité de faire varier la forme des mots en fonction de la structure de la phrase
- la métapragmatique étant la possibilité d'adapter les formes données à l'énoncé pour agir sur autrui
- le métadiscours étant la possibilité d'identifier et varier les différents types de discours, d'organiser l'information dans la trame discursive.

Il est difficile d'évaluer la dimension métalinguistique.

Le fonctionnement langagier et la connaissance métalinguistique sont distincts, dans le sens où on peut comprendre et produire des énoncés sans être conscient des niveaux d'organisation de la langue et inversement on peut avoir des connaissances métalinguistiques sans avoir un fonctionnement langagier supérieur à la moyenne (clarté articulatoire, correction grammaticale, richesse expressive).

3.3.2. Evaluation des fonctions langagières

Les tests tentent d'évaluer les deux grands versants de l'activité langagière que sont la production (expression, encodage) et la réception (compréhension, décodage) du langage.

J.A. Rondal décrit plusieurs types d'expression et de compréhension du langage⁶⁵.

a. L'expression du langage

- L'imitation provoquée immédiate, c'est la tâche de répétition qui représente la contrainte maximale pour l'enfant.
- Le complément d'énoncé, c'est l'exercice de complétion de phrases
- Le langage spontané, soit en expression libre, soit sur une image, soit sur un thème, le recueil ducorpus peut être étudié en analysant le lexique, les structures grammaticales employés.

b. La compréhension du langage

- La compréhension non verbale, c'est le décodage du sens du message à partir du contexte situationnel, des éléments prosodiques
- La compréhension linguistique, elle est utilisée dans les épreuves de désignation et elle est limitée au décodage du lexique employé dans le message.
- L'analyse lexicale et morphosyntaxique, consiste à une épreuve de désignation plus complète. Par exemple « Montre-moi parmi ces enfants, celui qui joue ». Elle est plus complète.

⁶⁵J.A. Rondal- »L'évaluation du langage »-Mardaga-Liège-1997- p.

3.4. Les différents tests utilisés

Ils permettent de réaliser un bilan de langage chez le grand adolescent. Lors du bilan, il conviendra d'explorer le langage oral, la lecture et l'orthographe du patient.

3.4.1. Les tests de langage oral

Lors d'un bilan, l'orthophoniste doit évaluer le langage oral, même si les difficultés du patient semblent se porter sur le langage écrit. En effet, les difficultés de langage oral peuvent se transposer à l'écrit que ce soit au niveau du vocabulaire, de la compréhension syntaxico-sémantique, des compétences métaphonologiques et provoquer des difficultés en langage écrit.

On peut faire l'hypothèse, selon N. Maurin⁶⁶, que certaines grandes difficultés scolaires ou le manque de maîtrise de l'écrit, en compréhension comme en expression, peuvent être liées au manque de maîtrise du langage oral complexe. En effet, le langage écrit peut se percevoir comme la traduction d'une pensée qui s'exprime parfois oralement en première intention. C'est la raison pour laquelle, il faudra repérer ces difficultés pour les aborder non pas à partir des conséquences des difficultés d'écrit, mais à partir de la cause, en travaillant sur le langage oral complexe.

Nous allons décrire les tests de langage oral qui s'adressent plus particulièrement aux adolescents, car ce mémoire s'adresse à eux.

a. Le TLOCC (Test de langage oral complexe pour collégiens)

Ce test concerne les adolescents entre 10 ou 11 ans et 14 ou 15 ans, mais peut être employé, dans certains cas, au-delà de cette limite. « Le but de TLOCC est de distinguer, chez le collégien consultant en orthophonie, la part du langage oral dans son trouble du langage écrit, motif le plus fréquent de consultation, ou dans un trouble de la communication plus général. Le TLOCC permet, grâce à ses

⁶⁶Nicole Maurin-Manuel du TLOCC – Isbergues-OrthoEdition

quatre subtests, de cerner le type de difficultés du sujet et de faire un plan de traitement en cas de pathologie ».

b. Les tests de langage oral et écrit suggéré

Il s'agit de l'épreuve composée de deux histoires, formant chacune une séquence de quatre images, le « Café et la « Caisse » d'Adamson. S. Borel-Maisonny les a utilisées dans « son test d'orientation, jugement et langage »⁶⁷.

Elle a été étalonnée par A. Girolami-Boulinier en 1984, pour une production orale et écrite, du CE2 à l'ENA, les ouvriers spécialisés et la personne âgée.

Le test se fait tout d'abord à l'oral, en montrant au patient les images, puis on les cache et enfin on lui demande de raconter l'histoire. Ensuite, on demandera au patient d'écrire l'histoire en lui laissant les images sous les yeux.

Ce test permettra d'évaluer la compréhension et l'expression du patient, par des analyses qualitatives et quantitatives et on obtiendra un taux de redondance et de richesse lexicale.

- Compréhension :

A partir de l'histoire suggérée par les images, le patient doit distinguer deux idées principales par série et relever les détails.

- Expression :

Il sera pris en compte la syntaxe et le vocabulaire dans lequel seront distingués les mots lexicaux, les mots grammaticaux et les mots de Henmon.

Les analyses effectuées permettent d'évaluer le niveau de langage par rapport à une épreuve précise et procurent un moyen simple et rapide de constater où se situe le langage d'un patient par rapport à l'échelle de référence.

✓ Les structures syntagmatiques

Elles permettent de préciser la nature des termes qui composent les structures syntaxiques et leur plus ou moins grande richesse. « Il s'agit de l'analyse des

⁶⁷A. Girolami-Boulinier-« Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit »- Editions Masson-Paris-1984-p.4

termes qui se rapportent au verbe-centre de chaque structure syntaxique, c'est-à-dire des groupes sujets, objets, attributs, circonstances, étant entendu que nous ne faisons pas intervenir, outre le verbe-centre de la structure, le « il » impersonnel, le « ce » présentatif et les termes sous-entendus quand ils ne sont pas enrichis dans la structure concernée »⁶⁸.

On trouve trois groupes syntagmatiques se rapportant au verbe-centre :

1- Le groupe-nom, isolé ou enrichi « Un vieux monsieur rêve devant une table. »

2- Le groupe-pronom, substitut du nom, isolé ou enrichi : « Fatigué de la journée, il rentre chez lui. »

Ces deux premiers groupes peuvent être enrichis par quatre facteurs :

. Les prédéterminants tels qu'articles, possessifs et démonstratifs qui font le plus souvent partie intégrante du nom,

. Les adjectifs, peu importe leur place par rapport au nom,

. Les compléments du nom ou du pronom "lui" peuvent être de simples précisions ou au contraire des enrichissements à cascades, puisque de nouveaux enrichissements peuvent se greffer sur eux au fur et à mesure que le langage s'étoffe.

. Les relatives qui peuvent dans un premier temps se trouver uniquement avec l'emploi du « ce » représentatif (« C'est un monsieur qui boit un verre ») et dans un deuxième temps apporter un véritable enrichissement (« Sur la table qui est devant lui se trouve un verre plein. »)

3- Le groupe-verbe substitut du nom ou centre d'une subordonnée : « Il boit en se reposant au soleil. »

Le groupe verbe peut se diviser en deux sous groupes :

. Le verbe substitut du nom peut être un infinitif (« à pleuvoir ») présentant toutes les fonctions du nom ou un gérondif qui ne peut être que circonstant (« en se servant de la table... »),

⁶⁸A. Girolami-Boulinier-« Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit »- Editions Masson-Paris-1984-p.20

. Le verbe centre d'une subordonnée peut être celui d'une proposition avec le verbe au mode infinitif (« Il sent tomber quelques gouttes de pluie. ») ou au mode participe, ou d'une proposition avec un verbe à un mode personnel comme une conjonctive (« Lorsqu'il veut clouer d'un côté, comme la caisse est trop pleine ») ou une interrogative. La proposition minimale est bien sûr composée d'un sujet et d'un verbe.

Les infinitifs existent toujours en plus grande proportion que les conjonctives et le nombre d'infinitifs augmente beaucoup à partir de la troisième et surtout à l'ENA. L'infinitif enrichi apporte plus de légèreté à la phrase et est donc employé dès qu'apparaît le désir d'une expression plus soignée (« Après que + indicatif, après + infinitif).

Le gérondif apparaît dès le CE2 et son utilisation devient de plus en plus fréquente après la sixième. L'utilisation d'une subordonnée avec verbe au participe tient une place beaucoup plus fréquente chez l'adulte pour donner élégance et légèreté à la phrase.

✓ Le vocabulaire

Il comprend les mots lexicaux, les mots grammaticaux et les mots de Henmon.

1- Les mots lexicaux : ce sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes lexicaux (ceux qui ont fonction de terme dans la structure syntaxique ou de nom à l'intérieur d'un terme).

2- Les mots grammaticaux : ce sont les adjectifs, les pronoms, les prépositions, les subordonnants, les adverbes (le plus souvent quantitatifs exprimant une comparaison et modifiant en général un adjectif ou un autre adverbe) ou les mots charnières qui n'appartiennent pas à la liste de Henmon.

3- Les mots de Henmon : la liste constitue à peu près la moitié de tous les mots contenus dans les copies étudiées par A. Girolami-Boulinier. Ce sont les soixante-neuf premiers mots en fréquence d'après les travaux du linguiste américain V.A.C. Henmon⁶⁹. Elle est constituée essentiellement de déterminants

⁶⁹V.A.C. Henmon-« A french word book»-Université of Wisconsin, Madison-1924

et de pronoms usuels, de quelques prépositions et conjonctions constamment employées, ainsi que de douze verbes ayant le plus souvent fonction d'auxiliaire, de quatre substantifs, de six adjectifs et d'un adverbe.

c. L'EVIP (Test de vocabulaire en images Peabody)

Ce test permet d'évaluer la compréhension lexicale du patient et l'évolution du développement du vocabulaire. L'analyse est quantitative et qualitative.

L'échelle comporte deux versions parallèles (version A et B, ce qui est intéressant pour le test-retest) présentant chacune 5 items d'entraînement, suivis de 170 items rangés par ordre croissant de complexité. On présente de 25 à 50 items de difficulté appropriée.

3.4.2. Les tests de lecture

a. ANALEC (Analyse du savoir lire)

Ce test s'adresse à des patients âgés de 8 ans à l'âge adulte. Il rend compte de la maîtrise d'encodage en écriture et de décodage en lecture. L'étalonnage est réalisé de 8 à 15 ans, mais les auteurs considèrent que ce test est possible jusqu'à l'âge adulte.

Il est composé de huit épreuves permettant d'évaluer trois domaines :

- La lecture silencieuse :

Elle s'effectue à partir d'un texte qui a du sens. On note la vitesse de lecture ainsi que la compréhension immédiate et différée.

- La lecture oralisée :

L'épreuve donne une note de vitesse de lecture et le nombre d'erreurs qui n'ont pas été corrigées spontanément.

- La maîtrise des mécanismes de transcription de la langue :

Elle sera détaillée dans la partie sur les tests d'orthographe.

b. Le vol du PC

Il teste la lecture chez les patients de 11 à 18 ans.

La passation dure entre 10 et 15 minutes.

Ce test permet d'effectuer une évaluation fonctionnelle de la lecture, car il prend en compte trois éléments fondamentaux : l'assemblage et l'adressage pour la lecture des mots et la compréhension du texte.

Le patient doit lire un texte de trente et une lignes, qui comporte une partie narrative afin de permettre l'évaluation de la compréhension et une partie documentaire afin de pouvoir évaluer les capacités du patient à extraire des informations.

c. « L'alouette » de P. Lefavrais

Le test est étalonné du Cours Préparatoire à l'âge adulte.

La passation de ce test dure trois minutes au plus.

Il se compose d'un texte de 265 mots dont chacun, selon l'auteur, est « une situation de lecture par ses niveaux graphique, idéatoire et phonétique, par les termes qui le précèdent et qui le suivent, par les images qui l'accompagnent, par sa position dans la ligne » (p. 26) .De plus, ce test est construit de telle sorte «que les sujets soient placés devant un texte présentant des difficultés de déchiffrage qui les amène à commettre des fautes de lecture»(... manuel p. 30)

L'orthophoniste note le nombre de mots lu par l'enfant, le nombre et la qualité des erreurs de lecture.

Le nombre de mots lu en trois minutes, ou le temps nécessaire à la lecture du texte entier donne le niveau apparent de lecture, exprimé en âge, selon des barèmes précis.

Quand un décalage de douze à dix-huit mois s'exprime entre le niveau réel en lecture et l'âge mental de lecture, on peut poser l'indication de rééducation.

Ce test permet d'analyser, seulement, les capacités de déchiffrement. Il néglige la compréhension de la lecture, qui n'est pas recherchée. On ne peut tester, dans ce cas, qu'une écriture phonétique

3.4.3. Les tests d'orthographe

L'orthographe peut être évaluée à partir de différents moyens. Pour une évaluer de façon complète, il faudra proposer trois épreuves :

- La dictée :

Si elle est de mots, de phrases ou de texte, elle permet d'apprécier toutes les particularités de l'orthographe : système morphosyntaxique du patient, éventuelles difficultés au niveau phonologique, segmentation, usage, ...

Si elle est de logatomes, elle ne permet de tester que le niveau phonologique seulement.

- Les items de complétion de phrases :

Ils évaluent le niveau de connaissance de la langue écrite par le patient. Ce sont souvent des questionnaires à choix multiples qui permettent d'explorer en un minimum de temps, le maximum d'éléments.

- Le langage écrit libre ou suggéré :

Il permet d'évaluer les capacités en langue écrite (orthographe, organisation du système, ...) dans un contexte moins contraignant que la dictée.

a. Le Petit Poucet

C'est un test qui est étalonné pour le second trimestre du Cours Élémentaire première année à la troisième. Il est composé d'une dictée qui s'inspire du conte de Grimm, il permet de faire un diagnostic de dysorthographe et d'en mesurer la sévérité. Les bases théoriques de ce test proviennent du modèle issu de la neuropsychologie cognitive, celui à deux voies décrit par Goodman et Caramazza en 1986, notamment.

- Analyse qualitative :

Le type de dysorthographe sera déterminé par une analyse qualitative rigoureuse de donner le type de dysorthographe. Elle peut être à prédominance de surface ou phonologique, mais dans la plupart des cas, elle est mixte. En effet, ce test détaille la maîtrise du système phonologique, du code grammatical, l'étendue du stock lexical orthographique et les compétences morphosyntaxiques.

- Analyse quantitative :

La sévérité de la dysorthographe sera déterminée par une analyse quantitative qui va comparer les performances du patient à celles obtenues en moyenne par une population de sujets de référence d'une même classe.

b. Test de niveau d'orthographe

C'est un test élaboré par le Centre de Psychologie Appliquée. Ce test permet d'évaluer le niveau d'orthographe, du CE2 au CM2 et de la sixième à la terminale. Il est composé de deux types d'items et se passe en trente minutes environ.

Ce test inventorie les différents types d'erreurs qui peuvent être commises en orthographe d'usage et en orthographe grammaticale.

Il a un triple intérêt :

- estime le niveau d'orthographe à tous les niveaux de la scolarité
- Contrôle l'évolution de l'orthographe au cours d'une rééducation
- apprécie le niveau de maîtrise de l'orthographe d'un adulte

Dans le premier type, le sujet doit cocher la bonne réponse parmi trois proposées, dans le deuxième type, il doit repérer la forme erronée.

Il se compose de 90 items de 45 pour l'usage et de 45 pour la grammaire.

Les auteurs précisent que ce test ne constitue pas une catégorisation exhaustive des fautes d'orthographe possibles, mais correspond aux préoccupations pédagogiques les plus courantes. Il pourra être complémentaire à une dictée ou à une épreuve de langage suggéré.

c. Chronodictées

C'est un test étalonné pour les patients du Cours Élémentaire première année à la troisième.

Il permet de répondre aux demandes d'aménagement des conditions de passation d'examens pour les enfants atteints de troubles spécifiques du langage écrit.

Ce test propose une évaluation basée sur une dictée de phrases avec ou sans contrainte temporelle.

Deux dictées par tranche d'âge ont été élaborées, l'une que l'orthophoniste dictera, l'autre qui a été enregistrée en se basant sur la vitesse moyenne d'écriture, évaluée en graphomotricité, en fonction du niveau de classe. Sur cette dernière, l'orthophoniste ne pourra pas intervenir, ce qui oblige le patient à mobiliser toute son attention. La dictée est enregistrée à un rythme équivalent à celui que le patient doit suivre en milieu scolaire.

Les deux dictées sont équilibrées en difficultés (longueur, phonétique, syntaxe, segmentation, orthographe d'usage), ce qui permet d'évaluer l'impact de la contrainte temporelle sur les performances du patient.

Elles ne permettent pas d'expliquer l'éventuelle lenteur du patient. Il faudra donc relever les observations cliniques telles que l'anxiété, les difficultés motrices, celles d'évocation des graphies, ...

Les erreurs orthographiques sont réparties en plusieurs catégories :

- erreurs phonétiques
- erreurs de segmentation
- erreurs d'usage
- erreurs syntaxiques
- omissions

Ce test peut permettre à l'orthophoniste d'orienter sa prise en charge.

d. Dictées de S. Borel-Maissonny

Il s'agit de six dictées de niveau croissant, élaborées par S. Borel-Maissonny et étalonnées par A. Girolami-Boulinier⁷⁰ pour la fin de chaque niveau scolaire, du CE1 à la troisième, les acquisitions étant supposées effectuées à cette période. Cette dernière dictée pouvant être également proposée aux adultes. Elles sont faites avec des difficultés croissantes.

Elles ont été élaborées avec minutie, avec beaucoup d'éléments différents : segmentation (l'armoire et non la remoire), finale ouverte (le séchoir en opposition à l'armoire), caractère sourd/sonore (le facteur vient), pluriel, généralisation (pomme/pommier), graphies complexes (vient, entre), liaisons (des autos et non des zautos), ...

L'étalonnage prend en compte différents points qui permettront d'orienter la prise en charge.

Pour la passation, on fait écouter deux fois les phrases au sujet, puis on lui demande d'écrire de mémoire, tout en lui précisant qu'il peut à tout moment demander à réentendre l'item sans être pénalisé.

- Les fautes d'accord en genre et en nombre : Il s'agit de la non-application ou de l'application erronée des règles d'accord. « Dans un monde éparpillé, la redondance du code écrit français en matière de pluriel demande justement une persistance de l'attention ». A. Girolami-Boulinier ajoute que certaines fautes peuvent être dues à un raisonnement qui ne convient pas ou à des règles dont on n'a pas vraiment compris pourquoi elles doivent s'appliquer, ce qui est souvent le cas des participes passés. L'enfant essaie de se rappeler la règle, mais l'interprète.

Selon elle, « cette catégorie d'erreurs fait intervenir divers facteurs (affectivité, attention, rétention, mode d'apprentissage, ...). Et, la maturation psychoaffective aidant, certains individus deviennent capables de supprimer les fautes de genre

⁷⁰ « Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit »- A. Girolami-Boulinier- Editions Masson-Paris-1984-p.127_134

et de nombre « du jour au lendemain ». Aussi ces fautes ne peuvent-elles être considérées, dans l'ensemble, comme « pathologiques » par elles-mêmes »⁷¹.

- La faute d'usage : c'est une faute qui porte atteinte à la forme graphique du mot (en soi et non en situation) sans porter atteinte à sa forme auditive, c'est-à-dire, la forme du mot telle qu'elle est présentée dans les dictionnaires, à savoir la forme au singulier pour les noms et les adjectifs, et la forme infinitive pour les verbes. A. Girolami-Boulinier exclut toutefois de cette catégorie les mots de Henmon, en raison de leur fréquence, et les mots grammaticaux principaux qui contribuent à l'ossature de la phrase, leur non reconnaissance atteint la compréhension de la phrase. Les homophones grammaticaux (m'a/ma, c'est/ces/ses, ...) sont donc à exclure de cette catégorie.

Les erreurs catégorisées Usage concernent essentiellement :

_ les substitutions de consonnes ou de voyelles (picante pour piquante, quoment pour comment)

_ les simplifications de consonnes doubles ou les redoublements de consonnes qui ne changent pas (ou à peine) la prononciation

_ les erreurs portant sur les lettres muettes (omissions, ajouts, substitutions)

_ les homophones qui ne font pas partie de la liste de Henmon (foie/fois/foi)

_ les erreurs entre les différentes graphies pour un même son (eau/pivot/dos, aide/élève/neige)

_ les différentes orthographes malgré la mise en évidence d'une famille de mots (chariot/charrette)

A. Girolami-Boulinier considère que « les fautes d'usage ne peuvent être véritablement considérées comme pathologiques puisque, une fois attention et rétention éduquées, et le recours aux exigences du code écrit, accepté, voire

⁷¹ « Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit »- A. Girolami-Boulinier- Editions Masson-Paris-1984-p.129

désiré, elles disparaissent pour la plus grande partie, le dictionnaire pouvant toujours intervenir en cas d'incertitude ou de défaillance »⁷².

- Les fautes phonétiques :

Ce type est divisé en deux sous-groupes, les fautes perceptives et les fautes résultant d'une acquisition approchée des mécanismes de lecture.

- Les fautes perceptives :

Elles peuvent être visuelles, auditives ou même motrices. Sortes de "perceptions approchées, elles aboutissent à des mots existants comme à des barbarismes et se divisent en" :

▶ des substitutions, traduisant des confusions du mode d'articulation ou du point d'articulation des phonèmes à transcrire, ou des influences dues au contexte. Par exemple, des confusions consonnes sourdes/sonores, comme dans pidon/bidon, églater/éclater.

▶ des omissions-simplifications souvent par séquelles de retard de parole (orde/ordre) ou ajouts, fréquemment dus à l'environnement (hydrophile).

▶ des incertitudes visuelles, où même l'élément moteur peut entrer en jeu par manque de maîtrise, comme un nombre indifférencié de jambages pour m /n/, i/u, des confusions de formes pour a/o, ... L'auteur cite le cas d'un « jeune homme incapable de différencier i/u/n/m d'une part et a/o d'autre part, les difficultés visuomotrices rendant son langage écrit pratiquement illisible... »

▶ des bouleversements dans l'ordre de réalisation du signe graphique, de la syllabe, du mot ou du groupe de mots. Quand ils sont répétés, ils montreraient, un manque de correspondance entre le temps et l'espace (sèje/chaise, spicomotrice).

- Les fautes dites « de lecture » :

Elles montrent la plupart du temps que certaines difficultés lexiques n'ont pas été maîtrisées. C'est le cas pour :

⁷² « Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit »- A. Girolami-Boulinier- Editions Masson-Paris-1984-p.130

▶ les deux valeurs de /c/ et /g/, selon les voyelles qui le suivent et l'utilisation de la cédille devant a, o, u

▶ les deux valeurs de s à l'initiale et associé à une consonne ou un autre s ou situé seul entre deux voyelles (versser, asi/assis).

▶ La confusion /ill/ - /y/ (enrailler/enrayer)

▶ L'intoxication par le nom de la lettre, comme dans le cas extrême /séchoir/ transcrit /care/ cé (la lettre) + are (pour /choir/)

▶ Les deux valeurs de la lettre /e/ suivi d'une consonne isolée ou d'un redoublement de consonnes. Par exemple : nous appellons/appelons, il jete/jette.

▶ Et enfin, l'utilisation erronée des accents ou de leur non-utilisation, ce qui donne des fautes phonétiques.

Les fautes linguistiques :

Elles aussi divisées en deux sous-groupes :

▶ les fautes de morphologie verbale, elles concernent :

- Les confusions entre les verbes en er et les verbes en ir, oir, re, comme dans : il clout, il boie

- La création de formes verbales erronées, comme « Vous avez faient »

- des confusions avec utilisation d'une forme verbale existante, comme il a clouer, il va cloué

▶ les fautes d'identification ou d'individualisation sont les plus graves, puisqu'elles portent atteinte à la compréhension et à la construction de la phrase.

- La non-individualisation : Le sujet « rassemble, ou il sépare, plus ou moins franchement, (Exemple : /on la trouvé/ = /on l'a trouvé/), en laissant au lecteur le soin de prendre la décision lui-même, comme dans les inscriptions antiques où les mots n'étaient pas séparés »⁷³.

- La non-identification :

⁷³ « Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit »- A. Girolami-Boulinier- Editions Masson-Paris-1984-p.133

. Le sujet fait éclater ou contracte des mots lexicaux ou grammaticaux, ou maltraite des mots de Henmon, ce qui donne soit des mots existants (comme « Les jours plus vieux » pour pluvieux), soit des barbarismes associés à des mots existants ou non (« Ca m'est égal » écrit : samétégale).

. Il peut confondre les mots de Henmon les uns avec les autres (comme on/ont, son/sont ou vice versa

. Il ajoute (« Où as-tu acheté **de** l'huile? »), retire (« On entend pas tout ») ou substitue (« fermière » pour « crémère »)

A. Girolami-Boulinier ne compte qu'une faute par catégorie. Par exemple : dans crisentème, il y a une seule faute d'usage, mais dans crisentène, il y a deux fautes : une d'usage et une faute perceptive.

De plus, elle n'associe pas les fautes d'accents aux autres fautes d'orthographe, seuls les accents permettant d'identifier un mot grammatical seront retenus (à, où, là, ...). Cela sera pareil, pour les suppressions de majuscules ou à l'inverse leur adjonction inopinée qui ne seront pas retenues.

e. ANALEC (Analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte)

Nous avons déjà décrit ce test dans la partie qui concerne la lecture, nous décrivons, maintenant la partie qui concerne la maîtrise de la transcription de la langue.

ANALEC est étalonné de 8 ans jusqu'à 15 ans et 9 mois et applicable jusqu'à l'âge adulte.

La maîtrise des mécanismes de transcription de la langue :

▶ Orthographe avec consigne à entrée auditive : c'est la dictée de la fin du texte lu silencieusement. On évaluera l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles, uniquement sur certains mots du texte.

▶ Orthographe avec consigne visuelle (dictée muette) : il s'agit d'une évocation écrite à partir d'images.

► Analyse phonologique : le patient doit repérer ce qui s'entend et se voit « pareil » dans une liste de mots écrits. Cette épreuve évalue la maîtrise de la combinatoire nécessaire à l'identification de mots et donc à l'automatisation de la lecture, ainsi qu'au développement de la phase orthographique.

► Synthèse phonographique : le patient doit retrouver le mot qui manque dans une phrase, le reconstituer et l'écrire à l'aide de morceaux mélangés.

f. EVALAD (EVALuation du langage écrit et des compétences transversales ADOlescents de 1^{re} et de terminale)⁷⁴

Cette batterie permet d'analyser les compétences en lecture et en orthographe, mais aussi en mémoire, attention, dénomination rapide et conscience phonologique chez les adolescents et les adultes. Elle a été élaborée auprès de lycéens de première et de terminale.

Les épreuves présentent un caractère diagnostique testant spécifiquement chacun des mécanismes impliqués dans le langage écrit. Elles sont étalonnées et validées. Elles permettent également de déterminer quels sont les troubles persistants de façon significative chez l'adolescent et l'adulte dyslexique.

Actuellement, les moyens font défaut pour évaluer le langage écrit chez les lycéens et les adultes. Cette batterie permet d'orienter, de justifier et de proposer des demandes d'aménagement pédagogiques pour la scolarité ou pour les examens.

La batterie explore l'orthographe de :

- mots réguliers et irréguliers
- texte de 218 mots (système phonologique, contrôle sémantique, compétences morphosyntaxiques, stock lexical orthographique)
- logatomes

La batterie explore également, la lecture de :

- mots réguliers et irréguliers

⁷⁴ EVALAD - C.Pech-Georgel/F.George – Collection Tests et Matériels en orthophonie - Editions SOLAL – ISBN 978-2-35327-109-2

- non-mots
- texte avec restitution du texte lu

Mais aussi :

- la conscience phonologique : détection d'intrus phonologiques, substitution de phonèmes, suppression de syllabes
- la dénomination rapide
- la mémoire auditive : rappel immédiat et différé d'une liste de mots, d'une histoire, empan de chiffres endroit et envers
- la mémoire visuelle : tâches de mémorisation et de reproduction de figures géométriques en rappel immédiat et différé
- l'attention visuelle : épreuve de recherche de cibles parmi des distracteurs
- l'attention auditive : repérage de cibles au sein de distracteurs

Le temps de passation total est d'une heure environ. Les scores sont répartis en percentiles. La pathologie se situant dans la tranche inférieure ou égale au dixième de percentile.

Cependant cette batterie ne teste pas le langage suggéré.

g. Les épreuves de langage écrit suggéré : les récits du café et de la Caisse

Les récits du Café et de la Caisse d'Adamson font toujours suite à la version orale demandée en premier lieu, et ce à partir de fin de CE2 (fin de CE1 pour le récit écrit du CALE).

Les récits créés à propos d'un même support permettront de situer un sujet par rapport au niveau qui lui correspond. Cela nous permettra également d'avoir une analyse plus fine de son orthographe car certaines catégories apparaîtront en langage écrit suggéré et pas dans la dictée ou inversement.

Les différentes erreurs seront classées selon les mêmes critères que pour les dictées de S. Borel-Maisonny. Il faudra établir un indice de redondance, calculé par le rapport entre le nombre de mots lexicaux différents et le nombre de fois où

ils seront utilisés (cet indice est idéalement proche de 1) et de richesse lexicale qui est calculé par le rapport entre le nombre de mots lexicaux différents et le nombre de mots.

4. La subjectivité dans le bilan de langage

Nous avons vu que le bilan doit être objectivé par des tests, mais il ne doit pas être réduit à ces seuls tests. La tendance actuelle semble être à la standardisation. Mais le bilan ne se résume pas à des épreuves, des tests standardisés et étalonnés avec précision car le langage n'est pas extérieur à l'individu, il n'est pas seulement un système fonctionnel de communication. Le langage est par essence subjectif.

La Pédagogie Relationnelle du Langage a été pensée par Claude Chassagny. Elle considère le langage comme constitutif du sujet et non pas comme une fonction instrumentale. Elle préconise d'accueillir le symptôme sans que celui-ci ne devienne l'objet central de la rencontre. L'orthophoniste reçoit une personne et non un trouble. Il devra garder à l'esprit la place du symptôme et l'écoute de la demande du patient ou de son entourage. L'orthophoniste pourra ainsi faire du bilan un temps d'observation et un temps d'évaluation exhaustive, dans une relation vraie. « La place importante accordée à la relation permet de rencontrer l'enfant d'une façon différente et de lui laisser prendre la parole, de lui laisser choisir ses possibilités d'accession au langage, à l'expression, à la pensée, la communication, l'échange. L'objectif du thérapeute du langage est que l'enfant puisse avoir le temps, l'espace, la sécurité d'accéder à une certaine forme d'existence, qui s'appuie sur la conscience qu'il peut avoir d'être un parmi les autres, à travers ses créations et la perception qu'il en a »⁷⁵.

⁷⁵ GONDALLIER de TUGNY A. – « La place de la subjectivité dans le bilan orthophonique : réflexions sur les outils cliniques de l'orthophoniste » - Mémoire d'orthophonie- Nice 2005 – MO05NICE11/1 bis – p. 59

C'est pourquoi, dans cette approche, le bilan ne peut alors plus se résumer à une quantification et à une objectivisation des troubles. L'orthophoniste accordera une place au symptôme en le percevant comme signifiant et une création personnelle du sujet. L'orthophoniste observera de quelle personne émane la demande : l'enfant, les parents ? Il écoutera et favorisera la prise de parole de l'enfant. Cette écoute favorisera l'élaboration d'un cadre contenant et étayant qui pourra devenir un espace transitionnel entre un monde subjectif et un monde de la réalité, espace de séparation qui permettra la symbolisation.

L'orthophoniste devra repérer les éventuelles altérations par rapport à la langue orale ou écrite et comment le sujet fonctionne avec ses altérations. Il observera en faisant des liens avec ce qu'il a pu voir pendant l'anamnèse ou pendant les tests que ce soit l'attitude corporelle ou le comportement relationnel du patient. Il est important d'observer comment le langage est investi.

Le bilan de langage est un temps d'observation et de recherches pendant lequel va se créer une relation intersubjective. Nous relèverons de nombreux éléments qui nous permettront de faire des liens et d'élaborer un projet avec le patient.

Conclusion

Cette partie théorique nous a permis de retracer l'histoire de l'écriture et de l'orthographe. Nous avons essayé de décrire l'acquisition de l'orthographe, son apprentissage et comment ses troubles pouvaient être objectivés.

Partie II

PARTIE PRATIQUE

I. Etat des lieux et définition

1. Etat des lieux

Certains lycéens, les étudiants, mais aussi les adultes salariés se plaignent de difficultés en orthographe qui les handicapent dans leur vie quotidienne. Certains ont besoin de justificatifs pour l'obtention d'un tiers-temps aux examens tels que le baccalauréat ou les examens d'études supérieures et la demande est croissante.

Cependant, actuellement, les moyens d'évaluation de l'orthographe que ce soit en langage imposé (comme la dictée) ou en langage suggéré sont rares, la tranche d'âge évaluée s'arrêtant à la classe de troisième. De plus les thèmes évoqués sont peu adaptés aux adolescents et aux adultes.

Face à ce constat, le mémoire d'orthophonie « Projet d'évaluation de la dysorthographe chez le grand adolescent » d'Elvina Baeza en 2008 a proposé un nouvel outil d'évaluation de l'orthographe pour les grands adolescents par l'intermédiaire d'une dictée. Celle-ci constitue un outil pour évaluer l'orthographe. Cette dictée de texte permet d'accéder au sens et donc à un travail d'écriture qui pourrait constituer un corpus de langage écrit suggéré.

2. Définition du langage suggéré

Le langage écrit suggéré est une situation de langage écrit, induite par une situation particulière. Dans l'épreuve du Café et de la Caisse de S. Borel-Maisonny, le langage suggéré est induit par une histoire imagée séquentielle. Dans notre épreuve, il sera induit par un langage complexe que constitue le texte de la dictée et est donc limité par la compréhension de ce texte. Le sujet n'est pas dans une situation de langage totalement libre car la situation d'écriture est induite par un texte d'appui mais il a tout de même la latitude de s'exprimer en fonction de ce qu'il a compris du texte.

C'est pourquoi certains élèves n'ont pas voulu participer à cette épreuve car ils n'avaient pas compris le sens du texte. Nous pouvons citer en exemple cette élève arrivée de Tchétchénie depuis un peu plus d'un an qui a participé à la dictée, mais m'a expliqué qu'elle n'avait pas compris le sujet et ne pouvait pas participer à cette épreuve. Les autres élèves n'ayant pas participé sont des élèves de classes professionnelles. Ils ont évoqués les mêmes raisons.

Dans notre épreuve, le sujet doit coordonner plusieurs capacités : la compréhension du texte, avoir et exprimer des idées d'actions, avoir des capacités linguistiques. Il doit également faire attention au choix du vocabulaire, à l'organisation du langage autour de ses idées c'est-à-dire aux relations syntaxiques, à l'organisation du discours. Le sujet est également confronté à des capacités spécifiques à l'écrit comme la maîtrise du graphisme, la présentation et les conventions de l'écrit.

C'est une épreuve qui permet de recenser les aptitudes en expression et compréhension. Nous étudierons seulement l'expression.

II. Les épreuves

1. Objectif des épreuves

L'objectif de nos épreuves était de savoir si, à partir de la dictée et du langage suggéré recueilli, il était possible d'obtenir un pré-étalonnage en vue de sa validation et de pouvoir dégager des axes de rééducation pour les adolescents et adultes qui désireraient être pris en charge ; ainsi que la possibilité de faire un point sur l'évolution de la prise en charge quand celle-ci dure depuis longtemps.

2. Consignes de passation

2.1. La dictée

Les conditions ont été les mêmes que pour le précédent mémoire.

Le texte a été lu une première fois intégralement afin que les élèves comprennent le sens du texte. Cette écoute doit permettre aux élèves de recueillir des éléments utiles pour qu'ils puissent orthographier les mots.

Puis, la lettre a été dictée avec sa ponctuation, sans contrainte temporelle, afin de permettre une réflexion sur la syntaxe, les accords, ...

Enfin, nous avons proposé au sujet de se relire, s'il le souhaitait. Dans ce cas, nous lui avons demandé d'effectuer les corrections d'une autre couleur, afin de mieux appréhender ses stratégies.

La passation de la dictée a duré entre 25 et 45 minutes suivant les classes. Les élèves de classes professionnelles ont mis plus de temps.

La passation totale de l'épreuve, c'est-à-dire la dictée et le langage suggéré, a duré 50 minutes pour les classes de seconde et de première générale et 1h30 pour les classes de seconde et de première professionnelle.

2.2. Le langage suggéré

Dans l'épreuve que nous proposons, c'est à partir de la lettre dictée que l'élève est invité à donner des idées d'actions, un avis, une opinion.

Nous avons demandé aux élèves de répondre à la lettre de telle sorte qu'à la lecture de leur réponse, une personne n'ayant pas eu connaissance de la lettre initiale puisse comprendre leurs écrits. Nous avons imposé un minimum de cinq lignes pour cette rédaction afin d'inciter les élèves à produire un véritable texte.

Les élèves ont répondu directement sur leur copie sans faire de brouillon.

3. Les épreuves

3.1. La dictée

« Chers citoyens du monde,

Je reviens à l'instant d'un périple au pôle Nord, durant lequel j'ai, attentivement, observé les dégâts provoqués sur la glace arctique par le réchauffement climatique actuel. Ce séjour m'a bouleversée. Mais je le referai, à coup sûr. Même enceinte ou souffrante, j'y reviendrai sans hésiter, car il faut combattre ce phénomène, et en témoigner.

Cela fait bientôt une année que j'ai quitté mon mas de Provence pour m'abriter sous le mât d'un navire scientifique franco-italien. Des geysers des îles du Nord aux étangs irlandais, le merveilleux prédominait. Toutes les demi-heures, un paysage nouveau s'offrait à notre admiration, de même que des oiseaux dont mon mari, ornithologue, m'avait souvent entretenue.

Mais l'arrivée au Groenland se présenta d'une bien plus triste façon. Nous découvrîmes avec stupeur que la banquise fond, et plus vite qu'on ne saurait l'imaginer.

Les hommes sont souvent trop naïfs ou incoiséquents. Ils pensent que tout s'arrangera, malgré le constat désolant des grands ours qui n'hibernent plus, et d'un avenir qui plus précipitamment s'annonce.

Faut-il que l'on fuie cette réalité effrayante ? Je ne crois pas. Ne soyons pas de ceux qui attendent que ce processus ait trop adouci nos océans pour intervenir. En conduisant, ou en ne recyclant pas nos déchets, nous contribuons au dérèglement planétaire. Quand bien même nous refuserions de voir la vérité en face, la nature se chargerait de nous la rappeler.

Ne nous donnons pas l'occasion de dire, lorsqu'il sera trop tard : « nous aurions dû faire quelque chose... ». Quoï que vous en pensiez, et quelles que soient vos convictions, je vous demande, comme un appel au secours, de me donner des idées d'actions afin que demain, dans dix ans, dans un siècle, les manchots aient encore un sol blanc et neigeux où ils puissent se mouvoir et s'ébattre.

Merci de l'attention que vous porterez à la présente. J'attends de chacun ne serait-ce qu'un petit geste.

Madame Xavière Eflampeuil

3.1.1. La création de la dictée

Cette dictée répondait à plusieurs critères :

- Toutes les compétences grammaticales censées être acquises en classe de troisième sont présentes afin de les évaluer
- Tous les phonèmes de la langue française sont représentés afin d'apprécier les déformations phonétiques
- Certains mots peuvent poser problème de segmentation, lors de leur écriture
- La compréhension du texte est nécessaire au sujet pour orthographier les mots correctement que ce soit au niveau de la syntaxe, des règles, mais aussi des marques morphologiques
- Le texte est adressé au sujet, sous forme de lettre reprenant le thème de l'écologie qui est susceptible d'intéresser le grand adolescent pour l'épreuve de langage suggéré

3.1.2. La cotation de la dictée

3.1.2.1. La cotation choisie :

Les erreurs orthographiques ont été classées en cinq catégories. Quatre catégories ont été déterminées par la classification de Mme Girolami-Boulinier : erreurs d'usage, phonétiques, linguistiques et d'accords et une catégorie a été empruntées au test « Chronodictées » : les omissions et ajouts de mot.

Les oublis ou les ajouts de majuscules et les oublis ou erreurs de ponctuation n'ont pas été pris en compte.

3.2. Les erreurs d'usage

L'erreur d'usage est celle qui porte atteinte à la forme graphique du mot, sans porter atteinte à sa forme auditive. Si elle porte atteinte à la forme auditive, il s'agit d'une erreur phonétique.

Une erreur sur un mot de Henmon ne sera pas comptée comme une simple erreur d'usage, mais comme une erreur linguistique, plus particulièrement, d'identification. En effet, la non-reconnaissance d'un mot de Henmon est considérée par Mme Girolami-Boulinier, comme gênante pour la compréhension de la phrase.

Pour Mme Girolami-Boulinier, les fautes d'usage ne sont pas réellement pathologiques car elles disparaissent en grande partie lorsque l'attention et la rétention sont rééduquées et peuvent être corrigées en utilisant le dictionnaire.

3.3. Les erreurs phonétiques

Ce sont celles qui portent à la forme phonétique du mot. Elles doivent disparaître au cours des apprentissages scolaires. Elles peuvent exister dans les cas de bilinguisme, chez des sujets présentant des séquelles de retard de parole. En trop grand nombre, elles peuvent marquer une dyslexie-dysorthographe.

Elles sont de deux sortes : les erreurs perceptives et les erreurs de lecture.

- Les erreurs perceptives

Elles peuvent être visuelles, auditives ou motrices et sont considérées comme « des perceptions approchées ».

- Les erreurs de mécanisme de lecture

Elles montrent souvent que certaines difficultés de lecture ne sont pas maîtrisées. Elles portent essentiellement sur les différentes valeurs des lettres C, G, S (exemple : « façon » écrit « facon » ou « fason »).

3.4. Les erreurs linguistiques

Elles peuvent se rencontrer à tout âge. En trop grand nombre, elles sont le signe d'une dysorthographe

- Les erreurs de morphologie verbale

- La confusion entre la terminaison verbale d'un verbe en –er et celle d'un verbe en –ir, -oir, -re

- La création de formes verbales erronées

- La confusion du temps verbal utilisé

- La confusion avec une forme verbale existante mais erronée

- Les erreurs d'identification et d'individualisation

Elles portent atteinte à la compréhension et à la construction de la phrase.

- Les erreurs d'identification

Le sujet fait des erreurs sur les mots de Henmon qu'il n'identifie pas correctement et sont mal orthographiés.

Les homophones grammaticaux ne sont pas identifiés : « sur » pour « sûr », « du » pour « dû »,...

- Les erreurs d'individualisation et de segmentation

Le sujet éclate ou contracte le mot lexical ou grammatical.

3.5. Les erreurs d'accords

Les erreurs d'accords en genre et en nombre sont des erreurs mineures qui témoignent d'une mauvaise application des règles d'accords. La redondance de l'écrit implique souvent des multiples accords du pluriel qui peuvent ne pas être marqués par méconnaissance des règles ou par inattention. Elles ne concernent pas les marques verbales qui sont enregistrées dans la catégorie linguistique.

d. Les omissions et ajouts

L'élève ajoute, retire ou n'écrit pas un ou plusieurs mots du texte. Les ajouts proviennent souvent d'une modification d'une structure de phrase un peu

complexe. Certains élèves n'écrivent pas assez vite, ce qui les empêche d'écrire tous les mots.

3.1.2.2. Une autre cotation possible :

Le classement décrit ci-dessus a été choisi parce qu'il a été utilisé dans un mémoire précédent et que l'on voulait comparer les résultats avec les nôtres, mais il y existe la possibilité d'élaborer une autre cotation qui prendrait en compte les relations internes et externes au signe : les relations signe/signe, les relations signifiant/signe et les relations signifié/signe. L'accent serait ainsi mis sur les difficultés du signifiant ou la mauvaise approche du signifié qui ne permet pas de faire le lien avec le signifiant. Par exemple, si un élève écrit « ver » alors que c'est la couleur, cela ne permet pas de faire le lien avec la couleur verte et dans ce cas le signifié n'est pas pris en compte.

Ce classement permettrait peut-être de répondre à certaines questions : Est-ce le signe dans sa globalité qui n'a pas été perçu ? Est-ce que c'est le signifiant ne correspond pas au bon signe ? Est-ce le signifié qui n'a pas été perçu ?

Il permettrait d'aborder l'analyse des erreurs de façon différentes. Il est vrai que le classement d'A. Girolami-Boulinier n'est pas très précis. Par exemple toutes les erreurs sur les mots de Henmon sont classées dans la catégorie « erreur d'identification » au même titre que les homophones grammaticaux.

3.6. Le langage suggéré

Nous avons tout d'abord corrigé les réponses en relevant et classant les erreurs d'orthographe. La grille utilisée est la même que celle appliquée à la dictée.

Nous avons trié les mots en mots lexicaux, en mots grammaticaux, en mots de Henmon.

Ensuite nous avons analysé la production de langage suggéré avec la méthode de S. Borel-Maisonny et de A. Girolami-Boulinier afin de mettre en évidence l'indice de richesse lexicale et l'indice de redondance.

3.6.1. Les mots lexicaux

Ce sont les noms, verbes, adjectifs, adverbes lexicaux (ceux qui ont la fonction de terme dans la structure syntaxique ou de nom à l'intérieur du terme).

3.6.2. Les mots grammaticaux

Ce sont les adjectifs ou pronoms, prépositions ou subordonnants, adverbes (ceux qui expriment une comparaison ou modifient un adjectif ou un autre adverbe), les charnières.

3.6.3. Les mots de Henmon

Ce sont les 69 mots, recensés par V.A.C. Henmon, qui constituent à eux seuls 50% des mots de tout texte français, quel qu'en soit le type ou le thème.

3.6.4. L'indice de richesse lexicale et l'indice de redondance

En relevant le total des mots lexicaux utilisés par chaque sujet, on peut constater que certains ne sont employés qu'une fois ou bien peuvent être répétés. Certains sujets recherchent des synonymes et évitent ainsi les répétitions. D'autres font des répétitions.

a. L'indice de richesse lexicale

Il s'agit du rapport entre le nombre de mots lexicaux différents et le total des mots.

Richesse lexicale = Nombre de mots lexicaux différents / Nombre total de mots

b. L'indice de redondance

C'est le rapport entre le nombre de mots lexicaux différents utilisés et le nombre de fois qu'ils sont utilisés. Il indique la fréquence d'utilisation des mots lexicaux.

Indice de redondance = Nombre de mots lexicaux différents / Nombre total de mots lexicaux.

Cette cotation pourra permettre d'organiser une prise en charge en fonction des types de difficultés du patient.

III. Etudes statistiques et résultats

Dans le mémoire « Projet d'évaluation de la dysorthographe chez le grand adolescent », un pré-test pour adolescents présentant des difficultés de langage écrit imposé a été réalisé. Il permet de diagnostiquer, de confirmer ou d'infirmier le diagnostic de dysorthographe. Il nous a semblé intéressant, comme le suggérait E. Baeza de continuer ces recherches en analysant le travail d'écriture suggéré à la suite de la dictée, ceci afin d'avoir un outil d'évaluation du langage écrit qui garderait une certaine logique interne.

Cela va nous permettre :

- de comparer les résultats obtenus pour la dictée lors du premier mémoire et les nôtres pour les classes communes
- de comparer ceux obtenus à la dictée et en langage suggéré en observant dans quelle épreuve ils font plus d'erreurs. C'est pourquoi, nous avons réalisé des moyennes par classe avec écarts types sur les erreurs en langage imposé et en langage suggéré
- et d'observer les indices de richesse lexicale et de redondance

1. La population

La dictée et le langage suggéré ont été proposés à 93 adolescents répartis en quatre classes :

- 31 élèves en Seconde générale
- 12 élèves en Seconde professionnelle
- 34 élèves en Première générale

- 16 élèves en Première professionnelle

La population se répartissait en 28 filles et 65 garçons.

Le redoublement ou la prise en charge orthophonique n'ont pas été pris en compte comme critère d'exclusion pour l'analyse, car l'objectif était de constituer un échantillon de population représentatif de la population générale. En revanche, les immigrés en phase d'apprentissage initial de la langue française ont été exclus des données statistiques.

	Seconde générale	Seconde professionnelle	Première générale	Première professionnelle	Total
Filles	15	0	13	0	28
Garçons	16	12	21	16	65
Age moyen	15 ans 7 mois	16 ans 1 mois	16 ans 4 mois	17 ans 3 mois	-
Effectif total	31	12	34	16	93

Je dois souligner qu'il m'a été très difficile de trouver des établissements m'autorisant à faire passer les épreuves. Plusieurs lycées d'enseignement général n'ont pas donné une suite favorable à ma demande en invoquant le manque de temps, les programmes chargés et le fait que l'orthographe n'est plus enseignée dans ces classes. En revanche, le lycée professionnel a répondu favorablement dès la première prise de contact. Leurs élèves ont de grandes difficultés en orthographe et les professeurs de ces établissements sont intéressés par les démarches qui peuvent les aider à mieux comprendre ces troubles et à terme aider leurs élèves. Les passations se sont toutes passées dans des établissements de Nice.

Je tiens à préciser que les élèves des deux classes du lycée professionnel ont manifesté, avant de commencer les épreuves, des attitudes de dévalorisation, d'appréhension devant le langage écrit que ce soit la dictée ou le langage suggéré, disant qu'ils sont « nuls » en orthographe, puis qu'ils ne savent pas quoi répondre. J'ai pu noter que la liberté donnée en ce qui concerne le nombre de lignes à écrire pour le langage suggéré a désorienté une grande partie de ces élèves. Ces remarques passées, ils ont participé volontiers aux épreuves.

Seuls une élève de seconde générale et quatre élèves de première professionnelle ont participé à la dictée, mais n'ont pas participé au langage suggéré. Il s'agissait d'un élève en cours d'apprentissage du français, les autres m'ont dit ne pas savoir quoi écrire, ne pas s'en sentir capables.

Seules les deux premières lettres des prénoms des élèves sont visibles pour garantir l'anonymat.

2. Les calculs

Nous avons enregistré tous les résultats des corpus dans des tableaux, classe par classe, et en séparant ceux de la dictée et du langage suggéré, afin de pouvoir calculer les moyennes et les écarts types.

2.1. Calcul de la moyenne

La moyenne arithmétique est la moyenne « ordinaire », c'est-à-dire la somme des valeurs numériques (de la liste) divisée par le nombre de ces valeurs numériques.

Elle est définie par la formule :

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Dans cette formule, n est l'effectif total et xi les différentes valeurs du paramètre.

2.2. Calcul de l'écart type

Le calcul de l'écart type est le plus significatif de tous les paramètres de dispersion. Plus l'écart-type est faible, plus les valeurs obtenues sont resserrées

autour de la moyenne. L'écart type est la racine carrée de la variance (la variance étant la moyenne des carrés des écarts à la moyenne).

Il est défini par :

$$s := \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Si M est la moyenne et s est l'écart type, on trouvera :

- 68,3% des valeurs dans l'intervalle [M-s ; M+s], c'est vrai pour les phénomènes qui suivent la loi normale
- 95,5% des valeurs dans l'intervalle [M-2s ; M+2s]

Au-dessus de 2 écarts types par rapport à la moyenne, on considérera le sujet comme ayant une pathologie du langage écrit.

3. Les résultats

Sur les quatre classes nous avons remarqué quelques éléments

Nous avons pu constater que les élèves n'ont que très rarement rédigé le langage suggéré sous forme de lettre, l'entête était souvent absente, sans mise en page.

Nous avons pu remarquer que les accents étaient souvent oubliés, certains élèves les négligeant sur la totalité de leur langage écrit. Peut-être est-ce dû aux nouvelles habitudes prises en écrivant des sms sur les téléphones, le clavier ne donnant pas un accès direct aux lettres accentuées, ou bien au fait d'effectuer des recherches sur internet, les lettres accentuées se transformant en symboles.

Le graphisme des élèves a parfois rendu difficile la lecture et la correction des corpus.

Concernant la compréhension, nous avons pu noter que le langage suggéré ne reprenait pas toujours le sujet exprimé dans le texte ou pas complètement.

Les effectifs en filière professionnelle sont réduits et représentent à peu près la moitié de ceux en filière générale. Ces effectifs sont souvent allégés parce que les élèves sont en difficulté.

3.1. Résultats de la classe de seconde générale

Nous avons retenu 30 élèves dans cette classe.

3.1.1. La dictée

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	6,8	2,3	8,3	4,9	1,2	23,5	7%
ECART TYPE	4,3	2,0	4,7	2,4	1,9	11,4	3%
MOY. + 2 EC	15,5	6,3	17,8	9,6	4,9	46,3	13%
MOY. + 1 EC	11,2	4,3	13,1	7,3	3,0	34,9	10%

La moyenne individuelle en dictée est de 23,5 erreurs avec un écart de 6 à 58 erreurs.

- 63% des élèves font de 6 à 24 erreurs
- 37% des élèves font de 25 à 58 erreurs

Parmi eux :

- 20% se situent entre la moyenne et 1 écart type (de 25 à 35 erreurs)
- 14% se situent entre 1 et 2 écarts types (de 36 à 46 erreurs)
- 3% se situent au-delà de 2 écarts types (à partir de 47 erreurs)

b. La répartition par catégorie et par sexe

Les filles :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omission /ajout	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	7,9	2,0	7,9	4,7	1,2	23,7	6,9%
ECART TYPE	4,5	2,4	2,7	1,9	1,9	9,8	
MOY. + 2 EC	17,0	6,7	13,2	8,4	5,1	43,3	
MOY. + 1 EC	12,5	4,4	10,5	6,6	3,1	33,5	

Les garçons :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omission /ajout	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	5,9	2,6	8,8	5,0	1,1	23,3	6,7%
ECART TYPE	4,0	1,6	6,0	2,8	1,9	12,9	
MOY. + 2 EC	13,9	5,8	20,8	10,7	4,8	49,2	
MOY. + 1 EC	9,9	4,2	14,8	7,8	3,0	36,3	

Nous ne trouvons que peu de différence entre les filles et les garçons. Quel que soit le sexe, les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses et les erreurs phonétiques les moins nombreuses.

c. La répartition des erreurs par catégorie en pourcentage

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omission /ajout
MOYENNE	29%	10%	35%	21%	5%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 35% des erreurs totales. Les erreurs d'usage viennent ensuite avec 29% des erreurs, puis les erreurs d'accord avec 21%. Les erreurs phonétiques sont les moins nombreuses et représentent 10%.

3.1.2. Le langage écrit suggéré

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nb total erreurs	Nb total mots	Nb erreurs / Nb mots
MOYENNE	1,0	0,4	1,1	1,3	3,7	101	4%
ECART TYPE	1,2	0,8	1,2	1,4	2,6	45,8	3%
MOY. + 2 EC	3,5	1,9	3,5	4,1	8,9	9,7	9%
MOY. + 1 EC	2,2	1,1	2,3	2,7	6,3	55,5	7%

La moyenne individuelle en langage suggéré est de 3,7 erreurs pour 101 mots produits en moyenne, avec des écarts de 0 à 11 erreurs et de 31 à 207 mots produits.

Cela nous donne une moyenne de 4% d'erreurs par rapport au nombre de mots, la répartition se faisant ainsi de part et d'autre de la moyenne :

- 57% des élèves font entre 0% et 4% d'erreurs
- 43% des élèves font entre 5% et 12% d'erreurs

b. La répartition par catégorie et par sexe

Les filles :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nb total erreurs	Nb total mots	Nb erreurs /Nb mots
MOYENNE	1,2	0,1	1,6	1,4	4,3	119	4%
ECART TYPE	1,5	0,5	1,4	1,4	3,3		
MOY. + 2 EC	4,2	1,2	4,4	4,1	10,9		
MOY. + 1 EC	2,7	0,7	3,0	2,7	7,6		

Les garçons :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nb total erreurs	Nb total mots	Nb erreurs / Nbmots
MOYENNE	0,8	0,6	0,8	1,2	3,3	86	4%
ECART TYPE	1,0	0,9	0,9	1,5	1,7		
MOY. + 2 EC	2,8	2,3	2,5	4,2	6,6		
MOY. + 1 EC	1,8	1,5	1,6	2,7	4,9		

Nous constatons que le pourcentage d'erreurs est le même.

Pour les filles les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses ; pour les garçons, ce sont les fautes d'accord.

Les filles produisent 38% de mots en plus que les garçons.

c. La répartition des erreurs par catégories en pourcentage

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords
MOYENNE	26%	10%	30%	34%

Les erreurs d'accord sont les plus nombreuses avec 34% des erreurs totales. Les erreurs linguistiques viennent ensuite avec 30% des erreurs, puis les erreurs d'usage avec 26%. Les erreurs phonétiques sont proportionnellement les moins nombreuses et représentent 10%.

Si nous voulons mieux comparer les moyennes des erreurs en dictée et en langage suggéré, le rapport du nombre d'erreurs et du nombre de mots intervient.

Nous trouvons en moyennes individuelles :

- en dictée, 7% d'erreurs avec 23,5 erreurs de moyenne
- en langage suggéré 4% d'erreurs avec 3,7 erreurs de moyenne pour 101 mots produits

Nous notons qu'un élève n'a pas fait d'erreurs, soit 3% de l'effectif de la classe.

Nous constatons, comme nous l'avions supposé qu'en langage suggéré le pourcentage d'erreurs est inférieur à celui de la dictée pour la classe de seconde générale.

En langage suggéré, les élèves s'expriment avec des mots qui leur sont familiers et ils sont peut-être plus prudents.

d. Répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

	Total de mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
MOYENNE	101	38%	4%	58%	37%	95%

- **Répartition des mots :**

Pour la classe de seconde générale, l'ensemble du langage suggéré comporte une moyenne de 101 mots produits répartis en 38% de mots lexicaux, en 4% de mots grammaticaux, en 58% de mots de Henmon.

Nous constatons que le pourcentage des mots de Henmon dépasse les 50% habituels. Mais qu'il est inférieur à celui des élèves abordant le secondaire : 61%⁷⁶.

- **Indice de richesse lexicale :**

Le nombre de mots lexicaux différents par rapport au total des mots est de 37%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 26%⁷⁷.

- **Indice de redondance :**

Le nombre de mots lexicaux différents utilisés par rapport au nombre de fois qu'ils sont utilisés est de 95%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 76%⁷⁸.

⁷⁶ A. Girolami-Boulinier « l'énarque et le langage courant »-Communication et langage n°36 1977-Page19

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1977_num_36_1_1146

⁷⁷ A. Girolami-Boulinier « l'énarque et le langage courant »-Communication et langage n°36 1977-Page19

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1977_num_36_1_1146

⁷⁸ A. Girolami-Boulinier « l'énarque et le langage courant »-Communication et langage n°36 1977-Page20

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1977_num_36_1_1146

3.2. Résultats de la classe de seconde professionnelle

Nous avons retenu 8 élèves dans cette classe.

3.2.1. La dictée

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omission ou ajout	Nb total d'erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	15,6	8,3	21,1	9,5	0,9	55,4	16%
ECART TYPE	6,2	3,2	7,6	4,9	1,4	16,9	5%
MOY. + 2 EC	28,1	14,6	36,3	19,2	3,6	89,2	26%
MOY. + 1 EC	21,9	11,4	28,7	14,4	2,2	72,3	21%

La moyenne individuelle en dictée est de 55,4 erreurs avec un écart de 33 à 78 erreurs.

- 50% des élèves font de 33 à 55 erreurs
- 50% des élèves font de 56 à 78 erreurs

Parmi eux :

- 25% se situent entre la moyenne et 1 écart type (de 56 à 72 erreurs)
- 25% se situent entre 1 et 2 écarts types (de 73 à 89 erreurs)
- 0% se situent entre au-delà de 2 écarts types (à partir de 89 erreurs)

b. La répartition par catégorie et par sexe

Dans la classe de seconde professionnelle, il n'y a que des garçons.

c. La répartition des erreurs par catégorie en pourcentage

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions ou ajouts
MOYENNE	28%	15%	38%	17%	2%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 38% des erreurs totales. Les erreurs d'usage viennent ensuite avec 28% des erreurs, puis les erreurs d'accord avec 17%. Les erreurs phonétiques sont proportionnellement les moins nombreuses et représentent 15%.

3.2.2. Le langage écrit suggéré

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nb total d'erreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	2,9	1,6	4,5	1,6	10,6	89	12%
ECART TYPE	2,9	1,3	3,7	1,8	9,0	64	6%
MOY. + 2 EC	8,7	4,2	12,0	5,2	28,6	216	24%
MOY. + 1 EC	5,8	2,9	8,2	3,4	19,6	153	18%

La moyenne individuelle en langage suggéré est de 10,6 erreurs pour 89 mots produits en moyenne, avec des écarts de 2 à 26 erreurs et de 23 à 229 mots produits.

Cela nous donne une moyenne de 12% d'erreurs par rapport au nombre de mots, la répartition se faisant ainsi de part et d'autre de la moyenne :

- 63% des élèves font entre 3% et 12% d'erreurs
- 37% des élèves font entre 13% et 20% d'erreurs

b. La répartition par catégorie et par sexe

Dans la classe de première professionnelle, il n'y a que des garçons.

c. La répartition des erreurs par catégories en pourcentage

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords
MOYENNE	27%	15%	43%	15%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 43% des erreurs totales. Les erreurs d'usage viennent ensuite avec 27% des erreurs, puis les erreurs d'accord et les erreurs phonétiques avec 15% pour chacune des deux catégories.

Si nous voulons mieux comparer les moyennes des erreurs en dictée et en langage suggéré, le rapport du nombre d'erreurs et du nombre de mots intervient.

Nous trouvons en moyennes individuelles :

- en dictée, 16% d'erreurs avec 55,4 erreurs de moyenne
- en langage suggéré 12% d'erreurs avec 10,6 erreurs de moyenne pour 89 mots produits

Nous constatons qu'en langage suggéré le pourcentage d'erreurs est inférieur à celui de la dictée pour la classe de seconde professionnelle.

d. Répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

	Total de mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
MOYENNE	89	39%	1%	59%	37%	92%

- **Répartition des mots :**

Pour la classe de seconde professionnelle, l'ensemble du langage suggéré comporte une moyenne de 89 mots produits répartis en 39% de mots lexicaux, en 1% de mots grammaticaux, en 59% de mots de Henmon.

Nous constatons que le pourcentage des mots de Henmon dépasse les 50% habituels, mais qu'il est inférieur à celui des élèves abordant le secondaire : 61%.

- **Indice de richesse lexicale :**

Le nombre de mots lexicaux différents par rapport au total des mots est de 37%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 26%.

- **Indice de redondance :**

Le nombre de mots lexicaux différents utilisés par rapport au nombre de fois qu'ils sont utilisés est de 92%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 76%.

Que ce soit pour la répartition des mots, pour l'indice de richesse lexicale ou l'indice de redondance, les chiffres sont proches de ceux obtenus pour la seconde générale.

3.3. Résultats de la classe de première générale

Nous avons retenu 33 élèves dans cette classe.

3.3.1. La dictée

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	6,8	3,1	11,5	5,0	1,3	27,7	8%
ECART TYPE	6,0	2,4	7,1	3,4	2,4	17,2	5%
MOY. + 2 EC	18,8	7,9	25,8	11,7	6,0	62,0	18%
MOY. + 1 EC	12,8	5,5	18,7	8,4	3,7	44,9	13%

La moyenne individuelle en dictée est de 27,7 erreurs avec un écart de 2 à 79 erreurs.

- 61% des élèves font de 2 à 28 erreurs
- 39% des élèves font de 29 à 79 erreurs

Parmi eux :

- 24% se situent entre la moyenne et 1 écart type (de 29 à 45 erreurs)
- 9% se situent entre 1 et 2 écarts types (de 46 à 62 erreurs)
- 6% se situent au-delà de 2 écarts types (à partir de 62 erreurs)

b. La répartition par catégorie et par sexe

Les filles :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	5,2	1,9	8,8	3,5	0,6	20,0	6%
ECART TYPE	4,3	1,1	4,2	2,7	1,0	10,9	
MOY. + 2 EC	13,9	4,2	17,2	8,9	2,5	41,8	
MOY. + 1 EC	9,6	3,0	13,0	6,2	1,6	30,9	

Les garçons :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	7,9	3,9	13,3	6,0	1,7	32,8	9%
ECART TYPE	6,8	2,7	8,1	3,4	2,9	18,8	
MOY. + 2 EC	21,4	9,3	29,6	12,9	7,5	70,3	
MOY. + 1 EC	14,6	6,6	21,4	9,4	4,6	51,5	

Nous constatons que les garçons font plus d'erreurs en nombre que les filles avec un écart de 12,8 erreurs et un écart de 3%. Quel que soit le sexe les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses.

c. La répartition des erreurs par catégorie en pourcentage

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts
MOYENNE	25%	11%	41%	18%	5%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 41% des erreurs totales. Les erreurs d'usage viennent ensuite avec 25% des erreurs, puis les erreurs d'accord avec 18%. Les erreurs phonétiques sont les moins nombreuses et représentent 11%.

3.3.2. Le langage suggéré

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nb total d'erreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	0,7	0,7	1,8	1,0	4,3	79	5%
ECART TYPE	1,2	1,2	2,1	1,9	4,8	47	7%
MOY. + 2 EC	3,0	3,2	6,0	4,8	13,9	174	19%
MOY. + 1 EC	1,9	1,9	3,9	2,9	9,1	126	12%

La moyenne individuelle en langage suggéré est de 4,3 erreurs pour 79 mots produits en moyenne, avec des écarts de 0 à 21 erreurs et de 24 à 247 mots produits.

Cela nous donne une moyenne de 5% d'erreurs par rapport au nombre de mots, la répartition se faisant ainsi de part et d'autre de la moyenne :

- 61% des élèves font entre 0% et 5% d'erreurs
- 39% des élèves font entre 6% et 31% d'erreurs

b. La répartition par catégorie et par sexe

Les filles :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nbretot erreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	0,2	0,2	1,5	0,5	2,5	89	3%
ECART TYPE	0,6	0,4	2,2	0,7	3,2		
MOY. + 2 EC	1,4	1,1	5,9	1,9	8,8		
MOY. + 1 EC	0,8	0,7	3,7	1,2	5,6		

Les garçons :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nbtoterreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	1,1	1,0	2,1	1,4	5,5	72	8%
ECART TYPE	1,3	1,5	2,0	2,3	5,3		
MOY. + 2 EC	3,7	4,0	6,1	6,0	16,2		
MOY. + 1 EC	2,4	2,5	4,1	3,7	10,8		

Nous constatons que pour les filles, le pourcentage d'erreurs est de 3%, alors qu'il est de 8% pour les garçons, soit un écart de 5%.

Quel que soit le sexe, les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses

Les filles produisent 24% de mots en plus que les garçons.

c. La répartition des erreurs par catégories en pourcentage

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords
MOYENNE	17%	16%	43%	24%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 43% des erreurs totales. Les erreurs d'accord viennent ensuite avec 24% des erreurs, puis les erreurs d'usage avec 17% et les erreurs phonétiques sont proportionnellement les moins nombreuses et représentent 16%.

Si nous voulons mieux comparer les moyennes des erreurs en dictée et en langage suggéré, le rapport du nombre d'erreurs et du nombre de mots intervient.

Nous trouvons en moyennes individuelles :

- en dictée, 8% d'erreurs avec 27,7 erreurs de moyenne
- en langage suggéré 5% d'erreurs avec 4,3 erreurs de moyenne pour 79 mots produits

Nous notons que 6 élèves n'ont pas fait d'erreurs, soit 18% de l'effectif de la classe.

Nous constatons qu'en langage suggéré le pourcentage d'erreurs est inférieur à celui de la dictée pour la classe de première générale.

d. Répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

	Total de mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
MOYENNE	79	40%	4%	57%	38%	96%

- **Répartition des mots :**

Pour la classe de première générale, l'ensemble du langage suggéré comporte une moyenne de 79 mots produits répartis en 40% de mots lexicaux, en 4% de mots grammaticaux, en 57% de mots de Henmon.

Nous constatons que le pourcentage des mots de Henmon dépasse les 50% habituels. Mais qu'il est inférieur à celui des élèves abordant le secondaire : 61%.

- **Indice de richesse lexicale :**

Le nombre de mots lexicaux différents par rapport au total des mots est de 38%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 26%.

- **Indice de redondance :**

Le nombre de mots lexicaux différents utilisés par rapport au nombre de fois qu'ils sont utilisés est de 96%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 76%.

3.4. Résultats de la classe de première professionnelle

Nous avons retenu 11 élèves dans cette classe.

3.4.1. La dictée

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	12,1	7,8	18,9	8,5	1,6	49,0	14%
ECART TYPE	8,4	8,6	9,3	3,9	2,1	29	8%
MOY. + 2 EC	28,9	24,9	37,5	16,3	5,9	106	31%
MOY. + 1 EC	20,5	16,4	28,2	12,4	3,7	78	22%

La moyenne individuelle en dictée est de 49 erreurs avec un écart de 13 à 107 erreurs.

- 64% des élèves font de 13 à 49 erreurs
- 36% des élèves font de 50 à 107 erreurs

18% de la moyenne à 1 écart type (de 50 à 78 erreurs)

9% de 1 écart type à 2 écarts types (de 79 à 106 erreurs)

9% au-delà de 2 écarts types (à partir de 106 erreurs)

Parmi eux :

- 18% se situent entre la moyenne et 1 écart type (de 50 à 78 erreurs)
- 14% se situent entre 1 et 2 écarts types (de 79 à 106 erreurs)
- 3% se situent au-delà de 2 écarts types (à partir de 106 erreurs)

b. La répartition par catégorie et par sexe

Dans la classe de première professionnelle, il n'y a que des garçons.

c. La répartition des erreurs par catégorie en pourcentage

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts
MOYENNE	25%	16%	39%	17%	3%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 39% des erreurs totales. Les erreurs d'usage viennent ensuite avec 25% des erreurs, puis les erreurs d'accord avec 17%. Les erreurs phonétiques sont les moins nombreuses et représentent 16%.

3.4.2. Le langage suggéré

a. La répartition des erreurs par catégorie en nombre

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nbtoterreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	2,9	1,9	3,0	2,5	10,3	91	12%
ECART TYPE	3,8	2,1	1,5	2,2	6,5	30	9%
MOY. + 2 EC	10,4	6,1	6,1	6,9	23,3	152	29%
MOY. + 1 EC	6,7	4,0	4,5	4,7	16,8	122	21%

La moyenne individuelle en langage suggéré est de 10 erreurs pour 91 mots produits en moyenne, avec des écarts de 3 à 22 erreurs et de 60 à 162 mots produits.

Cela nous donne une moyenne de 12% d'erreurs par rapport au nombre de mots, la répartition se faisant ainsi de part et d'autre de la moyenne :

- 73% des élèves font entre 4% et 12% d'erreurs
- 27% des élèves font entre 14% et 37% d'erreurs

b. La répartition par catégorie et par sexe

Dans la classe de première professionnelle, il n'y a que des garçons.

c. La répartition des erreurs par catégories en pourcentage

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords
MOYENNE	28%	19%	29%	24%

Les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses avec 29% des erreurs totales. Les erreurs d'usage viennent ensuite avec 28% des erreurs, puis les erreurs d'accord 24% et les erreurs phonétiques sont les moins nombreuses avec 19%.

Si nous voulons mieux comparer les moyennes des erreurs en dictée et en langage suggéré, le rapport du nombre d'erreurs et du nombre de mots intervient.

Nous trouvons en moyennes individuelles :

- en dictée, 14% d'erreurs avec 49 erreurs de moyenne
- en langage suggéré 12% d'erreurs avec 10,3 erreurs de moyenne pour 91 mots produits

Nous constatons qu'en langage suggéré le pourcentage d'erreurs est inférieur à celui de la dictée pour la classe de première professionnelle.

d. Répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

	Total de mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
MOYENNE	91	35%	2%	63%	34%	96%

- Répartition des mots :

Pour la classe de seconde professionnelle, l'ensemble du langage suggéré comporte une moyenne de 91 mots produits répartis en 35% de mots lexicaux, en 2% de mots grammaticaux, en 63% de mots de Henmon.

Nous constatons que le pourcentage des mots de Henmon dépasse les 50% habituels et qu'il est supérieur à celui des élèves abordant le secondaire : 61%.

- **Indice de richesse lexicale :**

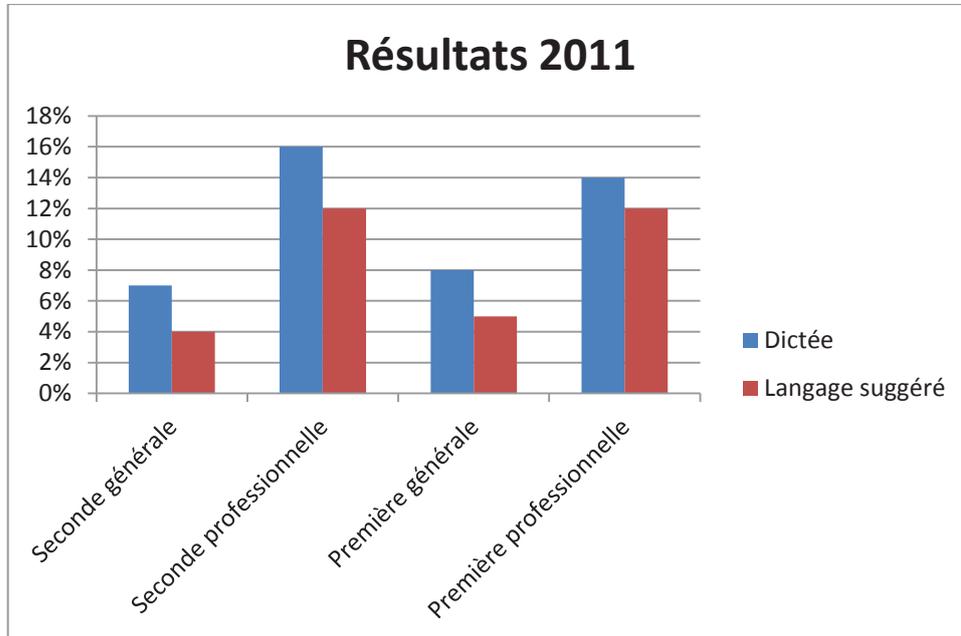
Le nombre de mots lexicaux différents par rapport au total des mots est de 34%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 26%.

- **Indice de redondance :**

Le nombre de mots lexicaux différents utilisés par rapport au nombre de fois qu'ils sont utilisés est de 96%. Il est donc supérieur à celui des élèves abordant le secondaire qui est d'environ 76%.

3.5. Récapitulatif des résultats pour les quatre classes

a. Comparaison des pourcentages d'erreurs



Dictée	Nb erreurs	% d'erreurs
Seconde générale	23,5	7%
Seconde professionnelle	55,4	16%
Première générale	27,7	8%
Première professionnelle	49	14%

Langage suggéré	% d'erreurs	Différence
Seconde générale	4%	-43%
Seconde professionnelle	12%	-25%
Première générale	5%	-38%
Première professionnelle	12%	-14%

Nous constatons qu'il existe une différence entre l'orthographe en langage suggéré et celle en langage imposé.

Les élèves des quatre classes font moins d'erreurs d'orthographe en langage suggéré qu'en dictée.

b. Le langage suggéré

- Répartition par catégories

	Nb mots	Mots lexicaux	Mots grammaticaux	Mots Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
Seconde générale	101	38%	4%	58%	37%	95%
Seconde professionnelle	89	39%	1%	59%	37%	92%
Première générale	79	40%	4%	57%	38%	96%
Première professionnelle	91	35%	2%	63%	34%	96%

- Nombre de mots

	Nb mots	Nb min. mots	Nb maxi. mots
Seconde générale	101	31	207
Seconde professionnelle	89	23	229
Première générale	79	24	247
Première professionnelle	91	60	162
Moyenne	90		

3.6. Comparaisons des résultats de la dictée en 2008 avec celle de 2011

Nous avons repris les résultats obtenus en 2008 dans le mémoire d'ElvinaBaeza⁷⁹. La dictée avait été proposée à cinq classes d'élèves scolarisés en collège et lycée : troisième, seconde générale, seconde professionnelle, première générale, terminale et terminale professionnelle. Nous présentons ici les trois classes qui font partie de notre population. La classe de première professionnelle n'avait pas pu être testée.

3.6.1. La classe de seconde générale

En 2008 :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	5,3	1,0	10,2	2,3	0,2	19,0	5%
ECART TYPE	1,5	0,1	3,6	1,9	0,4	5,0	
MOY. + 2 EC	8,3	1,2	17,4	6,1	1,0	29,0	
MOY. + 1 EC	6,8	1,1	13,8	4,2	0,6	24,0	

En 2011 :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	6,8	2,3	8,3	4,9	1,2	23,5	7%
ECART TYPE	4,3	2,0	4,7	2,4	1,9	11,4	
MOY. + 2 EC	15,5	6,3	17,8	9,6	4,9	46,3	
MOY. + 1 EC	11,2	4,3	13,1	7,3	3,0	34,9	

En 2011, le nombre d'erreurs à la dictée est de 23,5 soit 4,5 de plus qu'en 2008. Toutes les catégories d'erreurs ont augmenté, sauf les erreurs linguistiques qui ont diminué.

⁷⁹E. BAEZA - « Projet d'évaluation de la dysorthographe chez le grand adolescent » - Mémoire d'orthophonie de Nice - MO08 Nice 01/bis - 2008 – 142 pages

3.6.2. La classe de seconde professionnelle

En 2008 :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	12,2	6,4	26,1	8,2	0,5	53,3	15%
ECART TYPE	6,1	3,4	7,8	3,8	1,0	13,7	
MOY. + 2 EC	24,4	13,2	41,7	15,8	2,5	80,7	
MOY. + 1 EC	18,3	9,8	33,9	12,0	1,5	67,0	

En 2011 :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omission ou ajout	Nb total d'erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	15,6	8,3	21,1	9,5	0,9	55,4	16%
ECART TYPE	6,2	3,2	7,6	4,9	1,4	16,9	
MOY. + 2 EC	28,1	14,6	36,3	19,2	3,6	89,2	
MOY. + 1 EC	21,9	11,4	28,7	14,4	2,2	72,3	

En 2011, le nombre d'erreurs à la dictée est de 55,4 soit 2,1 de plus qu'en 2008. Toutes les catégories d'erreurs ont augmenté, sauf les erreurs linguistiques qui ont diminué.

3.6.3. La classe de première générale

En 2008 :

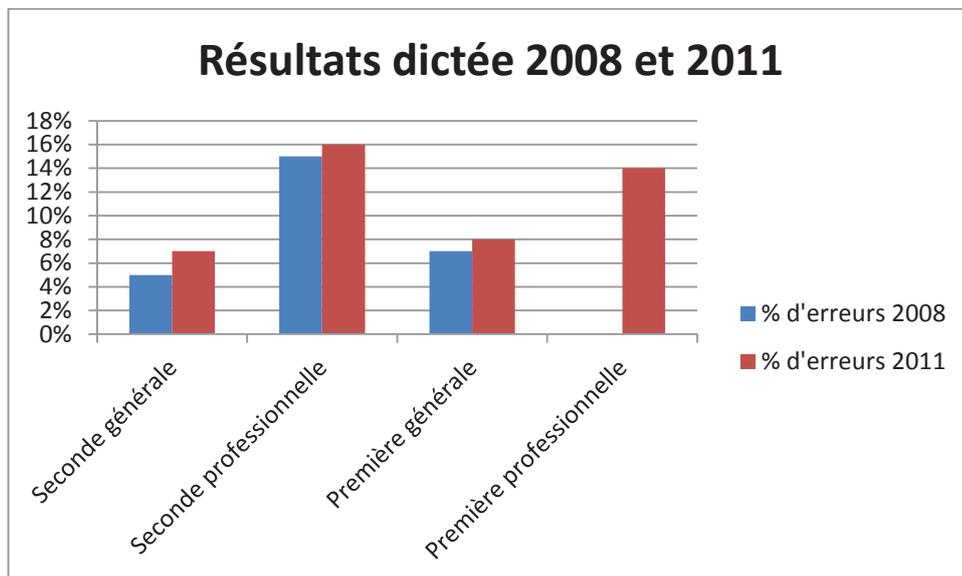
Première générale	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	5,5	2,0	11,9	4,3	0,3	24,0	7%
ECART TYPE	4,3	1,9	5,8	2,4	0,6	10,8	
MOY. + 2 EC	14,1	5,8	23,5	9,1	1,5	45,6	
MOY. + 1 EC	9,8	3,9	17,7	6,7	0,9	34,8	

En 2011 :

	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions /ajouts	Nb total erreurs	Nb erreurs /nb mots
MOYENNE	6,8	3,1	11,5	5,0	1,3	27,7	8%
ECART TYPE	6,0	2,4	7,1	3,4	2,4	17,2	
MOY. + 2 EC	18,8	7,9	25,8	11,7	6,0	62,0	
MOY. + 1 EC	12,8	5,5	18,7	8,4	3,7	44,9	

En 2011, le nombre d'erreurs à la dictée est de 27,7 soit 3,7 de plus qu'en 2008. Toutes les catégories d'erreurs ont augmenté, sauf les erreurs linguistiques qui ont diminué.

3.6.4. Constatations



Pour les trois classes, entre 2008 et 2011, le nombre total d'erreurs a augmenté.

Si on regarde les erreurs par catégories, les erreurs linguistiques ont diminué, alors que le nombre des autres catégories ont augmenté.

Nous pouvons également remarquer un ordre de catégories d'erreurs est respecté. En effet, nous constatons que les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses, viennent ensuite les erreurs d'usage, les erreurs d'accord, les erreurs phonétiques étant les moins nombreuses.

SYNTHÈSE

Les résultats que nous avons obtenus permettent de constater que le niveau d'orthographe paraît relativement faible pour cette population âgée de 15 à 17 ans. Par rapport à 2008, en dictée, le nombre d'erreurs a augmenté dans les trois classes que l'on a pu comparer. Il a davantage augmenté dans les classes de seconde et de première de la filière générale que dans la classe de seconde professionnelle. Il faut noter tout de même, que le nombre moyen d'erreurs des élèves en seconde professionnelle représente plus du double de celui des classes générales.

Même si on ne peut pas avoir la certitude, en raison de la taille de notre échantillon, que la situation se dégrade, ces chiffres permettent tout de même de dégager une tendance.

- **Pourcentage d'erreurs en langage imposé et en langage suggéré :**

Nous remarquons qu'en langage suggéré, pour les quatre classes, le pourcentage d'erreurs est inférieur à celui de la dictée. Ces résultats sont inférieurs de 43% et de 38% en langage suggéré pour la classe de seconde et de première de la filière générale. Ces résultats sont inférieurs de 25% et de 14%, pour la seconde et la première de la filière professionnelle.

Ceci tend à démontrer que les élèves de la filière générale contrôlent mieux que les élèves de la filière professionnelle leur orthographe en langage suggéré que celle en langage imposé.

Nous remarquons également que le nombre d'erreurs faites dans les classes générales par rapport à celui dans les classes professionnelles est quasiment égal à la moitié. Ceci montre bien qu'il y a un niveau très différent entre une classe de la filière générale et une de la filière professionnelle.

Nous pouvons en déduire qu'en langage suggéré, les élèves utilisent peut-être du vocabulaire familier, contrôlent les accords en genre et en nombre, utilisent des morphologies verbales qu'ils maîtrisent mieux que lorsqu'ils doivent transcrire un texte dans lequel, le vocabulaire, les accords, les temps et la syntaxe sont imposés. Les élèves ont également plus de temps pour écrire et ressentent donc sans doute moins de pression temporelle.

Le langage imposé suppose deux étapes, une étape de décodage et un encodage, alors que le langage suggéré ne comporte qu'un encodage libre à partir d'un thème.

Nous pouvons constater qu'il existe une différence entre l'orthographe en langage écrit imposé et celle en langage écrit suggéré et cette différence se traduit par un nombre d'erreurs inférieur en langage suggéré par rapport à celui relevé en langage imposé.

- **Répartition des erreurs par sexe :**

Les élèves des classes professionnelles sont tous des garçons, seules les classes générales sont mixtes. A la lecture de la répartition par sexe pour les résultats en dictée, nous constatons que les filles de seconde commettent très légèrement plus d'erreurs que les garçons, alors que celles de première en font nettement moins que les garçons.

Pour ces deux classes, nous notons tant pour les filles que pour les garçons, que l'ordre de représentation des catégories d'erreurs est le même. Les plus nombreuses sont les erreurs linguistiques, puis viennent les erreurs d'usage, suivies des erreurs d'accord et enfin des erreurs phonétiques. C'était un résultat attendu. Il est explicable par la faiblesse de connaissance du vocabulaire de la dictée, de la complexité de la langue et de la syntaxe française. Les accords en genre et en nombre se font en général de façon assez mécanique et ils sont très souvent acquis. Quant aux erreurs phonétiques, elles devraient avoir disparu depuis le CE2.

En ce qui concerne le langage suggéré, nous constatons qu'en seconde générale, proportionnellement, le pourcentage d'erreurs est le même, que ce soit pour les filles ou pour les garçons. Les filles produisent en moyenne, des textes plus longs que ceux des garçons.

En pourcentage, les filles de la classe de première font significativement moins d'erreurs que les garçons. Elles produisent plus de mots que les garçons. C'est-à-dire qu'elles ont une meilleure écriture spontanée que les garçons.

Pour ces deux classes tant pour les filles que pour les garçons, nous notons que l'ordre des catégories est le même. Le nombre le plus important d'erreurs est celui des erreurs linguistiques, puis celui des erreurs d'accord, ensuite celui des erreurs d'usage et enfin celui des erreurs phonétiques.

On peut penser que l'attention de l'élève se porte davantage sur le choix d'un vocabulaire connu et néglige l'attention accordée aux accords en genre et en nombre.

- **Répartition des erreurs par catégories :**

Quand on observe la répartition par catégorie, en pourcentage, des erreurs orthographiques produites en langage imposé, on constate que l'ordre suivant est respecté :les erreurs linguistiques sont les plus nombreuses, puis viennent les erreurs d'usage, ensuite les erreurs d'accord. Les erreurs phonétiques sont les moins nombreuses, quelle que soit la classe.

En langage suggéré, on retrouve la même répartition des catégories d'erreurs, quelle que soit la filière considérée.

Toutefois, dans la filière générale, les élèves font plus d'erreurs d'accord que dans la filière professionnelle. En effet, lorsque le stock lexical est plus important, l'écrivain peut y accéder de manière automatique, alors que pour réaliser un accord, il faut réfléchir et si l'élève n'est pas attentif, on pourra trouver plus d'erreurs d'accord que d'erreurs d'usage.

- **Répartition du vocabulaire :**

Pour la répartition du vocabulaire en langage suggéré, les résultats nous permettent de constater que les mots de Henmon sont utilisés entre 57 et 63%. Ce sont des résultats qui sont au-dessus de ceux habituellement constatés, aux environs de 50%. Nous pouvons aussi comparer ces chiffres à ceux qu'Andrée Girolami-Boulinier avait publié dans son article « L'Enarque et le langage courant » en 1977, tout en sachant que ces chiffres provenaient de corpus de langage suggéré recueillis à partir de l'histoire en images. A. Girolami-Boulinier écrivait que les élèves abordant le secondaire produisaient 61% de mots de Henmon. Dans notre population, ce sont les élèves des deux classes professionnelles qui les utilisent en plus grand nombre, ce qui témoigne de la relative faiblesse de leur stock lexical disponible.

Toutes classes confondues :

- les mots lexicaux représentent entre 35 et 40%
- les mots grammaticaux entre 1 et 4%. Ce sont les classes générales qui les produisent en plus grand nombre.

L'indice de richesse lexicale se situe entre 34 et 38% des mots utilisés. D'après A. Girolami-Boulinier, celui des élèves abordant le secondaire est d'environ 26%. Celui de notre population est donc supérieur.

L'indice de redondance qui indique la fréquence d'utilisation des mots lexicaux (Nombre de mots lexicaux différents/Nombre total de mots lexicaux) se situe entre 92 et 96% suivant les classes. Les élèves utilisent le vocabulaire sans faire trop de répétitions, ils recherchent des synonymes. Il est supérieur à celui des élèves abordant le secondaire : 61%.

Le nombre de mots produits pour les quatre classes se situe entre 79 et 106 mots avec une moyenne pour les quatre classes de 90 mots. D'après l'étude de

A. Girolami-Boulinier, les élèves abordant le secondaire en produisent 92. Notre population n'est pas éloignée de ce résultat.

- **Comparaison des résultats de la dictée de 2008 et de celle de 2011 :**

Pour les trois classes (seconde générale, seconde professionnelle et première générale), entre 2008 et 2011, le nombre total d'erreurs a augmenté. Les élèves de ces trois classes orthographient donc moins bien la dictée en 2011 qu'ils ne le faisaient en 2008.

CONCLUSION

Nos objectifs, dans ce mémoire, étaient de compléter le test en langage écrit imposé élaboré dans un précédent mémoire, par un test en langage écrit suggéré, et de faire une analyse des erreurs d'orthographe tirées de ces deux épreuves. Ceci afin de répondre à notre problématique de créer un outil d'évaluation de l'orthographe pour les adolescents de 15 ans et plus qui pourrait s'insérer dans un bilan complet du langage écrit.

En effet, nous avons constaté que les orthophonistes étaient fréquemment sollicités pour évaluer l'orthographe chez les adolescents de 15 ans et plus afin de diagnostiquer, confirmer ou infirmer un diagnostic de dysorthographe, mettre en place des thérapies de cette pathologie et participer à l'élaboration de programmes de compensation dans les collèges et les lycées.

Dans notre partie théorique, nous avons tout d'abord étudié l'orthographe française et les éléments qui la rendent complexe et les raisons qui rendent sa réforme difficile.

Nous avons ensuite présenté les modalités de son enseignement au collège.

Dans le domaine de la pathologie, Nous nous sommes intéressés à la dysorthographe en l'abordant par les différents courants théorico-cliniques. Nous avons ensuite abordé l'usage du langage écrit fait par les adolescents.

Nous avons pu constater que les tests disponibles pour évaluer la dysorthographe des adolescents de plus de 15 ans étaient rares. Les épreuves de langage écrit suggéré de Madame Borel-Maisonny ont été étalonnées jusqu'à l'âge adulte par Madame Girolami-Boulinier mais ces étalonnages sont anciens et risquent de ne plus correspondre aux niveaux d'orthographe actuels. Le test le plus récent EVALAD évalue l'orthographe du langage écrit imposé mais pas celle du langage écrit imposé.

Dans notre partie pratique, nous avons constaté que des collégiens, des lycéens et aussi des salariés sont handicapés dans leur vie quotidienne, par les difficultés qu'ils rencontrent avec l'orthographe. Ils ont parfois besoin de justificatifs pour l'obtention d'un tiers-temps aux examens tels que le baccalauréat ou les examens d'études supérieures et aux concours.

Puis après avoir défini le langage suggéré, nous avons décrit l'épreuve de la dictée et celle de langage suggéré ainsi que la cotation et le classement des erreurs. Nous avons également présenté la population étudiée qui était répartie sur une classe de seconde générale, une de seconde professionnelle, une de première générale et une de première professionnelle.

Nous avons calculé les moyennes et les écarts types et avons présenté des résultats.

Notre hypothèse était de savoir quelles différences pouvaient exister entre l'orthographe en langage suggéré et l'orthographe en langage imposé afin de répondre à notre problématique de création d'une nouvelle épreuve de langage suggéré.

Nous avons pu constater qu'une grande partie des élèves commet un nombre important d'erreurs, alors qu'ils sont censés maîtriser l'orthographe française à la fin de la scolarité obligatoire. Les résultats de notre étude, nous ont aussi permis de remarquer que, pour les trois classes évaluées, le nombre total d'erreurs a augmenté entre 2008 et 2011. Même si notre étude ne porte que sur 93 élèves, les résultats obtenus permettent de constater une tendance à l'augmentation du nombre d'erreurs produites.

Le pourcentage d'erreurs en langage imposé est supérieur à celui en langage suggéré. Le niveau orthographique suggéré des élèves de la filière générale semble supérieur à leur niveau orthographique en langage imposé

Nous relevons que le nombre d'erreurs dans les classes générales représente quasiment la moitié de celui relevé dans les classes professionnelles. Nous

pouvons en déduire que le niveau en orthographe est très différent selon que l'on considère l'une ou l'autre de ces filières.

A l'issue de ce travail, nous pouvons confirmer qu'il existe bien une différence entre l'orthographe en langage imposé et celle en langage suggéré et cela se traduit par un nombre d'erreurs inférieur en langage suggéré qu'en langage imposé.

Le taux d'erreur le plus important, concerne la catégorie des erreurs linguistiques, qui témoignent d'un certain défaut de maîtrise des règles syntaxiques et grammaticales.

En analysant, la répartition du vocabulaire des textes produits en langage suggéré, on peut remarquer que les élèves des classes professionnelles utilisent en plus grand nombre les mots de Henmon et qu'ils utilisent relativement moins les mots grammaticaux qui permettent d'enrichir ou de préciser le discours.

La grille utilisée pour classer les erreurs a été choisie en raison, d'une part, de sa grande familiarité dans les milieux orthophoniques et d'autre part, parce qu'elle avait déjà été utilisée dans le précédent mémoire de 2008 et que nous voulions pouvoir comparer nos résultats aux nôtres. Mais il semble utile d'élaborer une autre grille de cotation, plus proche de la linguistique, qui prendrait en compte les relations internes et externes au signe : les relations signe/signé, les relations signifiant/signé et les relations signifié/signé. L'accent serait ainsi mis sur les difficultés de traitement du signifiant ou encore une approche du signifié telle qu'elle ne permet pas à l'écrivain d'établir des liens entre celui-ci et le signifiant. Ce classement permettrait notamment de comprendre si le signe a été perçu dans sa globalité, si le signifiant correspond au bon signe et si le signifié a bien été perçu. Cette grille reste à créer et pourrait être utilisée dans un futur mémoire visant à comparer l'orthographe du langage écrit suggéré et celle du langage écrit imposé.

A l'issue de ce mémoire nous pensons que nous sommes en possession d'un outil utilisable par les orthophonistes pour évaluer le langage écrit des adolescents de 15 ans et plus.

Il ne s'agit cependant que d'un pré-test dont il serait intéressant de vérifier la validité statistique sur un échantillon significatif de cette population. Il serait également utile d'en vérifier la validité en comparant par exemple nos résultats à ceux d'une population de patients dont le diagnostic a déjà été posé.

Enfin, au cours de notre travail, nous avons constaté à quel point il est important, préalablement à toute évaluation du langage écrit, d'évaluer le niveau de langage oral. En effet, la production d'un texte cohérent peut être fortement compliquée dès lors que l'élève n'a pas accès au sens du texte entendu.

En effet, certains élèves de notre population n'ont pas pu participer à l'épreuve de langage suggéré, soit parce qu'ils n'ont pas réussi à mettre leur pensée en mots, soit parce qu'ils n'ont pas compris le sens du texte dicté.

BIBLIOGRAPHIE

- C. BELLONE - « Dyslexies et dysorthographies » - Orthoédition Isbergues 2003
- C. BELOT, M. TRICOT - « Les tests en orthophonie » - OrthoEdition - 2001
- C. BLANCHE-BENVENISTE et A. CHERVEL – « L'orthographe » - François Maspéro - Textes à l'appui - Paris 1974
- N. CATACH - « L'orthographe », Paris, P.U.F.- Que sais-je ? - 1996
- S. CARBONNEL, M.D. MARTORY, S VALDOIS - « Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte » - Solal - Collection Neuropsychologie - 1996
- B. CERQUIGLINI - « La genèse de l'orthographe française » - Editions Champion - Paris 2004
- M. COHEN – « La grande invention de l'écriture et son évolution » - Librairie C. Klincksieck – Imprimerie nationale - 1958
- R. DIATKINE - « Langages et activités psychiques de l'enfant » - Editions Papyrus - Paris 2006
- F. DOLTO –« Psychanalyse et pédiatrie » – Seuil - 1971
- F. ESTIENNE et A. VAN HOUT –« Les dyslexies » - Masson - Paris1994
- V.G. GAK - « L'orthographe française » - Traduction française : I. Vilde-lot - Selaf Editeurs – Paris 1976
- A. GIROLAMI-BOULINIER - « Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit » - Editions Masson - Paris 1984
- M.HABIB - « Dyslexie : Le cerveau singulier » - Solal - 1997
- V.A.C. HENMON - « A french word book»-Universitéof Wisconsin, Madison 1924

G. JEAN - « L'écriture, mémoire des hommes » - Découvertes Gallimard - 1987

G. JOLY- « L'ancien français » -Paris, Berlin - 2004

J.M. KREMER et E. LEDERLE – « L'orthophonie en France » - PUF Que sais-je ? - 6° édition Paris 2009

L. LEGRAND - « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives »-Delachaux et Niestlé-Paris 1972

D. MANESSE et D. COGIS- « Orthographe à qui la faute ? »-Editions ESF-Issy les Moulineaux-2007

A. MUCCHIELLI-BOURCIER-Educateur ou thérapeute-Editions ESF-1986

J.A. RONDAL – « L'évaluation du langage »-Mardaga-Liège1997

DICTIONNAIRES

F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY - Dictionnaire d'orthophonie – Isbergues - 1997

DSM-IV-TR – Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé – Masson 2003

E. ROUDINESCO, M. PLON - Dictionnaire de la psychanalyse - Fayard-1997

TESTS

C.PECH-GEORGEL/F.George -EVALAD - Collection Tests et Matériels en orthophonie - Editions SOLAL - ISBN 978-2-35327-109-2

N. MAURIN - Manuel du TLOCC – Isbergues –OrthoEdition

P. FERRAND et A.M. TREANTON - « Le bilan orthophonique » - L'orthophoniste
Edition-1983

ARTICLES

C. BELLONE et A. OUSTRIC - « Les thérapies spécialisées du langage » -
Tranel, Lausanne - 26 pages

G. DUBOIS - Rééducation orthophonique - Septembre 1988 n°155

G. DUBOIS - « A propos des tests de langage Borel-Maisonny chez l'enfant de 8
à 9 ans » -Rééducation Orthophonique - 1976

A. DUVAL-GOMBERT et C LE GAC - « Le bilan : Qu'est-ce qui compte? » -
Article dans « Chiffrer et déchiffrer, enjeux du bilan » - Journées d'études de la
FOF, 15 ,16/09/2011

Texte officiel du Ministère de la Santé - J.O. N°49 du 27 février 2003

MEMOIRES

E. BAEZA - « Projet d'évaluation de la dysorthographe chez le grand
adolescent » - Mémoire d'orthophonie de Nice-MO08 Nice 01/bis - 2008 – 142
pages

GONDALLIER de TUGNY A. – « La place de la subjectivité dans le bilan
orthophonique : réflexions sur les outils cliniques de l'orthophoniste » - Mémoire
d'orthophonie de Nice – MO05NICE11/1 bis – 2005 – 218 pages

L. GOULINET-« Les SMS » - Mémoire d'orthophonie de Nice -MO04NICE12/bis-
2004 – 184 pages

D. INCORVAIA - L'étymologie ou la "Caverne aux mots" d'Ali Baba – Mémoire
d'orthophonie de Nice – MO10NICE - 157 pages

C. PETIT - « Rôle et place de l'entretien dans les bilans orthophoniques » -
Mémoire d'orthophonie de Nice-MO07 Nice 11/1bis- 2007 – 168 pages

SITES WEB

MINISTERE DE LA CULTURE :

<http://www.culture.gouv.fr/culture/celebrations/dictionnaires/fichedic/Richelet-dico.html>

ACADEMIE FRANCAISE : www.academie-francaise.fr/dictionnaire/avant-propos.html

CNDP : www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/

LINGUISTIQUE FRANCAISE : « Littéracie, SMS et troubles spécifique du langage »

[www.linguistiquefrancaise.org :index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08034&Itemid=129](http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08034&Itemid=129)

J.M. DAUSSIN, S. KESKPAIK, T. ROCHER -

[www.insee.fr :fr :ffc :docs_ffc :ref :FPORSOC11I_D18eleves.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref:FPORSOC11I_D18eleves.pdf)-p.146 et 147

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :

www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de_connaissances-et-de-compétences.html

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :

[Http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html](http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Dr HABIB-C.PECH - Association CORIDYS et « Les Lavandes »-

www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/noteinfodebase.pdf

ATELIERS CHASSAGNY : « D'une plainte à une indication »
[Http://acchassagny.free.fr/dossiers/bilan_ortho_aujourd'hui/d_une_plainte.html](http://acchassagny.free.fr/dossiers/bilan_ortho_aujourd'hui/d_une_plainte.html) -G. Guérin-

LEGIFRANCE : Architecture rédactionnelle des comptes rendus de bilans orthophoniques
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000601792&dateTexte=>

A. GIROLAMI-BOULINIER - « L'énarque et le langage courant »-Communication et langage n°36 1977-
www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1977_num_36_1_1146

ANNEXES

Annexe I : Résultats de la classe de seconde générale

Dictée

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions / ajouts	Nb total d'erreurs	Nb erreurs/ nb mots
Pi-	1	1	2	2	0	6	2%
Mat-	3	2	2	2	0	9	3%
Jo-	2	0	5	2	0	9	3%
Th-	3	1	3	3	0	10	3%
An-	4	0	6	4	0	14	4%
Sa-	3	1	7	3	1	15	4%
Ug-	2	1	8	3	1	15	4%
Bo-	4	0	3	5	4	16	5%
We-	5	2	7	3	0	17	5%
Al-	3	1	8	6	0	18	5%
Ca-	6	3	7	4	0	20	6%
Mat-	6	3	6	5	0	20	6%
Ma-	5	2	9	4	0	20	6%
Ja-	7	1	10	3	0	21	6%
Vé-	8	2	6	5	0	21	6%
Car-	7	2	8	5	0	22	6%
Xa-	6	3	5	5	4	23	7%
Ci-	10	4	3	6	0	23	7%
Pi-	4	1	16	2	1	24	7%
Ma-	8	1	7	4	5	25	7%
Pi-	11	1	9	5	0	26	8%
Mé-	8	2	11	5	1	27	8%
El-	8	4	8	6	2	28	8%
Ma-	9	2	9	9	0	29	8%
Am-	18	0	7	5	0	30	9%
Sa-	13	8	10	4	1	36	10%
Je-	2	4	18	7	5	36	10%
Gu-	9	6	13	8	5	41	12%
Ho-	13	6	14	8	5	46	13%
Dy-	17	5	23	13	0	58	17%

Annexe II : Résultats de la classe de seconde générale

Langage écrit suggéré

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nb total d'erreurs	Nb de mots	Nb erreurs /nbmots
EI-	0	0	0	0	0	133	0%
Mat-	0	0	0	1	1	40	3%
An-	0	1	0	0	1	52	2%
We-	1	0	0	0	1	68	1%
Al-	0	0	0	1	1	69	1%
Pi-	0	0	0	2	2	31	6%
Jo-	0	0	1	1	2	42	5%
Ma-	0	0	2	0	2	87	2%
Pi-	0	1	1	0	2	122	2%
Ma-	1	0	0	1	2	136	1%
Sa-	1	1	0	0	2	149	1%
Th-	0	2	1	0	3	48	6%
Ug-	2	0	1	0	3	55	5%
Ja-	2	0	0	1	3	97	3%
Vé-	2	0	0	1	3	104	3%
Ci-	0	0	1	2	3	114	3%
Gu-	0	0	3	0	3	172	2%
Dy-	0	0	2	1	3	207	1%
Ca-	0	1	1	2	4	71	6%
Mat-	1	0	1	2	4	72	6%
Xa-	1	0	0	3	4	112	4%
Ma-	2	0	1	1	4	119	3%
Ho-	3	0	2	0	5	175	3%
Sa-	0	0	0	6	6	52	12%
Bo-	0	3	3	1	7	61	11%
Car-	1	0	3	3	7	105	7%
Am-	5	0	2	0	7	140	5%
Pi-	3	0	3	2	8	116	7%
Je-	2	0	2	4	8	158	5%
Mé-	2	2	4	3	11	130	8%

Annexe III : Résultats de la classe de seconde générale

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en nombre

Prénom	Noms dif.	Verbes dif.	Adj./Adv.	Total lex. Dif.	Total mots lex.	Pronoms	Prép./sub.	Adj./Adv.2	Charnières	Total gram.	Total mots
Pi-	8	3	1	12	13	0	0	0	1	1	52
Car-	6	4	3	13	15	2	0	1	0	3	40
Dy-	7	3	4	14	15	0	1	1	1	3	42
Ja-	8	4	5	17	17	1	0	0	0	1	31
Ug-	7	3	10	20	20	0	0	0	0	0	48
Ma-	16	3	3	22	23	0	0	0	0	0	55
Je-	14	5	4	23	25	1	0	2	0	3	61
El-	14	4	7	25	25	0	0	0	0	0	52
Gu-	15	5	4	24	27	1	2	4	0	7	71
Xa-	16	4	6	26	29	0	1	0	0	1	68
Ma-	16	8	3	27	29	0	0	1	1	2	72
Bo-	15	9	5	29	29	1	0	3	3	7	87
Sa-	12	8	12	32	33	1	0	0	0	1	69
Pi-	20	9	4	33	34	0	2	0	2	4	105
Vé-	15	13	3	31	35	1	0	0	2	3	97
Mé-	18	13	2	33	36	1	1	5	2	9	112
Al-	17	11	9	37	37	3	2	0	3	8	114
Ca-	14	14	9	37	38	3	0	4	1	8	136
Ci-	19	7	14	40	42	1	1	1	4	7	122
Mat-	24	14	4	42	43	0	0	0	1	1	104
Sa-	16	9	17	42	44	2	0	0	1	3	130
Ho-	19	8	14	41	46	1	1	0	1	3	116
Mat-	24	10	16	50	51	0	0	0	1	1	119
Jo-	20	16	12	48	52	0	0	2	0	2	133
Am-	29	16	9	54	54	1	0	1	1	3	140
Ma-	29	10	12	51	57	1	4	1	2	8	158
Th-	27	16	17	60	60	1	0	3	3	7	175
Pi-	33	11	15	59	62	0	0	1	2	3	149
An-	39	14	18	71	76	0	1	3	4	8	172
We-	42	17	19	78	80	3	1	2	3	9	207

Annexe IV : Résultats de la classe de seconde générale

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

Prénom	Total mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
Sa-	130	34%	2%	64%	32%	95%
Ja-	31	55%	3%	42%	55%	100%
Xa-	68	43%	1%	56%	38%	90%
Je-	61	41%	5%	54%	38%	92%
Ma-	55	42%	0%	58%	40%	96%
El-	52	48%	0%	52%	48%	100%
An-	172	44%	5%	51%	41%	93%
Dy-	42	36%	7%	57%	33%	93%
Mat-	104	41%	1%	58%	40%	98%
Vé-	97	36%	3%	61%	32%	89%
Ca-	136	28%	6%	66%	27%	97%
Car-	40	38%	8%	55%	33%	87%
Pi-	52	25%	2%	73%	23%	92%
Mé-	112	32%	8%	60%	29%	92%
Ma-	158	36%	5%	59%	32%	89%
Gu-	71	38%	10%	52%	34%	89%
Mat-	119	43%	1%	56%	42%	98%
Al-	114	32%	7%	61%	32%	100%
Bo-	87	33%	8%	59%	33%	100%
Pi-	105	32%	4%	64%	31%	97%
Sa-	69	48%	1%	51%	46%	97%
Ug-	48	42%	0%	58%	42%	100%
Ma-	72	40%	3%	57%	38%	93%
Ci-	122	34%	6%	60%	33%	95%
We-	207	39%	4%	57%	38%	98%
Am-	140	39%	2%	59%	39%	100%
Th-	175	34%	4%	62%	34%	100%
Ho-	116	40%	3%	58%	35%	89%
Jo-	133	39%	2%	59%	36%	92%
Pi-	149	42%	2%	56%	40%	95%

Annexe V : Résultats de la classe de seconde professionnelle

Dictée

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénom	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions ou ajouts	Nb total d'erreurs	Nb erreurs /nb mots
Mi-	13	9	6	5	0	33	10%
Ma-	6	6	17	4	1	34	10%
Di-	11	5	21	10	1	48	14%
To-	15	4	30	4	0	53	15%
Ré-	16	9	22	9	0	56	16%
Ja-	20	13	21	13	1	68	20%
Fr-	27	8	22	16	0	73	21%
Sa-	17	12	30	15	4	78	23%

Annexe VI : Résultats de la classe de seconde professionnelle

Langage suggéré

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénom	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nombre total d'erreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
Sa-	1	0	1	0	2	23	9%
Ja-	2	1	0	0	3	37	8%
Mi-	1	0	2	0	3	91	3%
Ma-	0	1	3	1	5	78	6%
Di-	2	2	4	2	10	54	19%
Fr-	5	3	7	3	18	109	17%
To-	3	3	10	2	18	90	20%
Ré-	9	3	9	5	26	229	11%

Annexe VII : Résultats de la classe de seconde professionnelle

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en nombre

Prénoms	Noms dif.	Verbes dif.	Adj./Adv.	Total lex. Dif.	Total mots lex.	Pronoms	Prép./sub.	Adj./Adv.2	Charnières	Total gram.	Total mots
Ja-	8	5	2	15	15	0	0	0	1	1	37
Ré-	35	19	7	61	77	1	0	0	0	1	229
Fr-	16	14	6	36	38	1	1	0	3	5	109
Mi-	14	8	5	27	30	0	0	1	1	2	91
To-	18	12	3	33	38	0	1	0	0	1	90
Di-	9	7	7	23	23	0	0	0	0	0	54
Ma-	18	5	8	31	32	0	0	0	0	0	78
Sa-	4	3	3	10	11	0	0	0	0	0	23

Annexe VIII : Résultats de la classe de seconde professionnelle

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

Prénom	Total mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
Ja-	37	41%	3%	57%	41%	100%
Ré-	229	34%	0%	66%	27%	79%
Fr-	109	35%	5%	61%	33%	95%
Mi-	91	33%	2%	65%	30%	90%
To-	90	42%	1%	57%	37%	87%
Di-	54	43%	0%	57%	43%	100%
Ma-	78	41%	0%	59%	40%	97%
Sa-	23	48%	0%	52%	43%	91%

Annexe IX : Résultats de la classe de première générale

Dictée

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions ou ajouts	Nb total d'erreurs	Nb erreurs /nb mots
Hu-	0	1	1	0	0	2	1%
Cl-	4	1	2	0	0	7	2%
Lé-	1	1	4	1	0	7	2%
Man-	2	1	4	0	0	7	2%
Ma-	3	1	5	0	0	9	3%
Lu-	2	0	5	3	1	11	3%
Cl-	2	1	6	4	0	13	4%
Hu-	1	2	6	5	0	14	4%
La-	0	2	13	2	1	18	5%
Ch-	4	2	11	2	1	20	6%
Ma-	3	1	8	9	0	21	6%
Op-	5	2	10	4	0	21	6%
Lo-	3	4	9	4	2	22	6%
Wa-	4	3	12	4	0	23	7%
Ho-	4	3	12	3	1	23	7%
Ro-	6	2	10	3	2	23	7%
Vi-	7	3	8	6	0	24	7%
Ma-	2	9	9	5	0	25	7%
Jér-	2	2	8	5	8	25	7%
Ma-	8	4	11	3	0	26	8%
So-	8	3	9	7	3	30	9%
Ci-	6	2	16	6	0	30	9%
Med-	10	3	12	5	0	30	9%
Sof-	6	2	11	13	1	33	10%
Ki-	10	3	12	8	0	33	10%
Jé-	7	6	15	10	1	39	11%
Dé-	17	3	14	8	2	44	13%
Je-	14	7	18	4	2	45	13%
Ar-	11	3	19	11	2	46	13%
Ke2-	20	4	21	5	0	50	14%
He-	21	6	15	6	4	52	15%
Lu-	21	5	28	9	0	63	18%
Jo-	11	11	36	10	11	79	23%

Annexe X : Résultats de la classe de première générale

Langage suggéré

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nombre total d'erreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb de mots
Cl-	0	0	0	0	0	88	0%
Ma-	0	0	0	0	0	48	0%
Wa-	0	0	0	0	0	62	0%
Lu-	0	0	0	0	0	66	0%
Cl-	0	0	0	0	0	107	0%
Man-	0	0	0	0	0	152	0%
Jé-	1	0	0	0	1	24	4%
Ma-	0	1	0	0	1	59	2%
Hu-	1	0	0	0	1	40	3%
Hu-	0	0	0	1	1	103	1%
Lo-	1	1	0	0	2	48	4%
Ma-	0	0	1	1	2	55	4%
Vi-	0	0	2	0	2	91	2%
Dé-	0	0	1	1	2	34	6%
So-	0	0	3	0	3	64	5%
Op-	0	0	1	2	3	71	4%
Ho-	1	0	2	0	3	66	5%
Ma-	0	0	2	1	3	114	3%
Ci-	1	1	0	1	3	55	5%
Ch-	0	0	2	1	3	69	4%
Je-	0	2	2	0	4	38	11%
Lé-	1	1	1	1	4	247	2%
Sof-	0	0	4	1	5	48	10%
Ki-	0	1	3	1	5	54	9%
Ro-	3	0	3	0	6	89	7%
Jér-	0	0	3	3	6	102	6%
Med-	1	3	2	0	6	36	17%
Lu-	2	1	3	2	8	36	22%
Ar-	1	1	5	1	8	63	13%
La-	2	1	8	1	12	188	6%
He-	3	2	1	6	12	109	11%
Jo-	1	6	7	1	15	48	31%
Ke2-	5	2	5	9	21	131	16%

Annexe XI : Résultats de la classe de première générale

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en nombre

Prénom	Noms dif.	Verbes dif.	Adj./Adv.	Tota l lex. Dif.	Tota l mots lex.	Pronoms	Prép./sub.	Adj./Adv.2	Charnières	Total gram.	Total mots
La-	39	9	21	69	76	1	3	0	3	7	188
Cl-	23	11	6	40	42	0	0	1	2	3	88
Lu-	15	1	1	17	17	0	1	0	1	2	36
Jé-	11	3	1	15	15	0	0	0	1	1	24
Ma-	9	9	2	20	21	0	0	0	1	1	48
Je-	7	3	3	13	14	0	0	0	0	0	38
Ar-	13	4	6	23	23	0	1	2	1	4	63
So-	9	9	6	24	24	2	1	1	0	4	64
Ma-	13	9	0	22	22	0	1	0	1	2	59
Hu-	9	3	6	18	18	0	0	0	1	1	40
Lo-	9	6	5	20	20	0	1	0	0	1	48
Wa-	9	4	6	19	20	2	0	1	0	3	62
Jo-	7	4	2	13	13	0	0	0	0	0	48
Sof-	14	4	5	23	23	1	0	0	1	2	48
He-	20	11	11	42	46	1	1	0	1	3	109
Ki-	9	2	4	15	17	3	1	0	1	5	54
Op-	10	7	5	22	23	0	0	1	0	1	71
Ma-	10	5	7	22	23	0	1	0	0	1	55
Ho-	13	5	7	25	26	1	1	1	0	3	66
Lu-	15	7	5	27	27	2	1	0	0	3	66
Ma-	19	11	8	38	41	1	0	1	2	4	114
Ke-	23	9	10	42	48	0	3	2	0	5	131
Cl-	15	10	9	34	36	1	3	0	3	7	107
Ro-	16	9	6	31	32	1	1	0	2	4	89
Hu-	23	9	8	40	42	1	2	0	3	6	103
Vi-	17	8	8	33	35	0	2	2	2	6	91
Jér-	16	8	11	35	37	1	1	0	1	3	102
Ci-	13	7	4	24	26	0	0	1	0	1	55
Dé-	10	3	3	16	16	0	0	0	0	0	34
Ch-	11	7	6	24	26	0	0	0	1	1	69
Med-	8	5	2	15	15	0	0	0	0	0	36
Lé-	40	22	26	88	93	2	4	0	3	9	247
Man-	25	16	10	51	56	0	2	0	2	4	152

Annexe XII : Résultats de la classe de première générale

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

Prénom	Total mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
La-	188	40%	4%	56%	37%	91%
Cl-	88	48%	3%	49%	45%	95%
Lu-	36	47%	6%	47%	47%	100%
Jé-	24	63%	4%	33%	63%	100%
Ma-	48	44%	2%	54%	42%	95%
Je-	38	37%	0%	63%	34%	93%
Ar-	63	37%	6%	57%	37%	100%
So-	64	38%	6%	56%	38%	100%
Ma-	59	37%	3%	59%	37%	100%
Hu-	40	45%	3%	53%	45%	100%
Lo-	48	42%	2%	56%	42%	100%
Wa-	62	32%	5%	63%	31%	95%
Jo-	48	27%	0%	73%	27%	100%
Sof-	48	48%	4%	48%	48%	100%
He-	109	42%	3%	55%	39%	91%
Ki-	54	31%	9%	59%	28%	88%
Op-	71	32%	1%	66%	31%	96%
Ma-	55	42%	2%	56%	40%	96%
Ho-	66	39%	5%	56%	38%	96%
Lu-	66	41%	5%	55%	41%	100%
Ma-	114	36%	4%	61%	33%	93%
Ke1-	131	37%	4%	60%	32%	88%
Cl-	107	34%	7%	60%	32%	94%
Ro-	89	36%	4%	60%	35%	97%
Hu-	103	41%	6%	53%	39%	95%
Vi-	91	38%	7%	55%	36%	94%
Jér-	102	36%	3%	61%	34%	95%
Ci-	55	47%	2%	51%	44%	92%
Dé-	34	47%	0%	53%	47%	100%
Ch-	69	38%	1%	61%	35%	92%
Med-	36	42%	0%	58%	42%	100%
Lé-	247	38%	4%	59%	36%	95%
Man-	152	37%	3%	61%	34%	91%

Annexe XIII : Résultats de la classe de première professionnelle

Dictée

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Omissions ou ajouts	Nb total d'erreurs	Nb erreurs /nb mots
Ma-	2	1	7	3	0	13	4%
Pa-	1	3	9	8	0	21	6%
Vi-	5	2	13	4	0	24	7%
Ju-	10	3	16	5	0	34	10%
Ni-	9	7	16	9	0	41	12%
Lu-	12	4	16	10	0	42	12%
Ci-	12	7	14	7	4	44	13%
Ch-	11	8	23	13	3	58	17%
J.B.	22	9	25	11	6	73	21%
Da-	27	10	34	8	3	82	24%
An-	22	32	35	16	2	107	31%

Annexe XIV : Résultats de la classe de première professionnelle

Langage suggéré

La répartition des erreurs par catégorie en nombre

Prénoms	Usage	Phonétique	Linguistique	Accords	Nombre total d'erreurs	Nb mots	Nb erreurs /nb mots
Vi-	0	1	2	0	3	79	4%
Lu-	2	0	2	1	5	71	7%
Ma-	3	0	1	2	6	77	8%
Ch-	2	0	4	0	6	85	7%
Ci-	2	2	3	0	7	80	9%
Ju-	2	0	1	5	8	100	8%
Pa-	0	1	2	6	9	81	11%
J.B.	0	5	4	2	11	74	15%
Ni-	2	3	4	5	14	134	10%
Da-	13	3	4	2	22	162	14%
An-	6	6	6	4	22	60	37%

Annexe XV : Résultats de la classe de première professionnelle

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en nombre

Prénom	Noms dif.	Verbes dif.	Adj./Adv.	Total lex. Dif.	Total mots lex.	Pronoms	Prép./sub.	Adj./Adv.2	Charnières	Total gram.	Total mots
Ma-	16	4	5	25	25	0	0	1	0	1	77
Pa-	14	7	10	31	31	1	0	1	1	3	81
Ch-	23	8	4	35	35	1	0	0	0	1	85
Lu-	11	7	0	18	18	0	0	0	1	1	71
Ni-	25	15	10	50	51	0	0	1	0	1	134
Ju-	12	8	6	26	28	1	0	0	0	1	100
J.B.	14	5	7	26	26	0	0	1	1	2	74
Ci-	19	3	6	28	29	0	1	0	1	2	80

Annexe XVI : Résultats de la classe de première professionnelle

Langage suggéré

La répartition du vocabulaire par sorte de mots en pourcentage et indice de richesse lexicale et indice de redondance

Prénom	Total mots	% Lexicaux	% Grammaticaux	% Henmon	Indice richesse lexicale	Indice redondance
Ma-	77	32%	1%	66%	32%	100%
Pa-	81	38%	4%	58%	38%	100%
Ch-	85	41%	1%	58%	41%	100%
Lu-	71	25%	1%	73%	25%	100%
Ni-	134	38%	1%	61%	37%	98%
Ju-	100	28%	1%	71%	26%	93%
J.B.	74	35%	3%	62%	35%	100%
Ci-	80	36%	3%	61%	35%	97%
Vi-	79	41%	0%	59%	39%	97%
Da-	162	33%	6%	62%	28%	85%
An-	60	35%	7%	58%	32%	90%

Annexe XVII : Un exemple de copie de seconde générale

1. Langage imposé

Classe : seconde	
États : /	
Sexe : ♂	
Pseudonyme : Jaaa	
Date de naissance : 21/05/2012 1995	
Être en orthographe de plus de 30 années :	<input checked="" type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
<p>Chers citoyens du monde, je reviens à l'instant d'un voyage au pôle Nord durant lequel j'ai, attentivement, observé les dégâts provoqués sur la glace arctique par le réchauffement climatique actuel ce qui sera m'a bouleversé. Mais je le referai à coup sûr. Même encadré au soufflant, y'y reviendrai sans hésiter, car il faut combattre ce phénomène et en démoquer.</p> <p>Cela fait bientôt une année que j'ai quitté mon pays de France pour m'installer sous le nom d'un navire scientifique par Franco-italien Des géologies des îles du Nord aux états américains, le merveilleux qu'on domine. Toutes les demi-heures un paysage nouveau s'offre à notre admiration, de même que des oiseaux, dont ma mère, ornithologue, m'avait souvent entendu. Mais l'arrivée au Groenland se présente d'une bien plus triste façon. Mais de ces mes avec stupeur que la banquise froide et plus vite qu'on ne saurait l'imaginer.</p> <p>Les hommes sont souvent trop naïfs et incertainement ils pensent que tout s'arrangera, malgré le constat désolant des regards et ceux qui tombent plus et d'un avenir qui plus précipitamment commence. Faut-il que l'on flit cette accélération effrayante</p>	

Je ne suis pas. Ne soyons ceux qui attendent que ce processus ^(est) trop adouci nos océans pour intervenir. En conduisant, ou en ne recyclant pas nos déchets, nous contribuons au dérèglement planétaire. Quand bien même nous refusions de voir la vérité en face, la nature se chargerait de nous l'a rappeler. Ne nous donnons pas l'occasion de dire, lorsqu'il ^{sera} trop: "mais aurions nous dû faire quelque chose." Quel que soit vos convictions, je vous demande, et comme un appel au secours de me donner des idées d'actions afin que demain, dans 10 ans, dans un siècle, les manchots ~~ait~~ aient encore un sol ^{blanc} chaud et neigeux où ils puissent se mouvoir et s'ébattre.

Merci à l'intention que vous porterez à la présente. J'attends de chacun ne serait-ce qu'un petit geste.

Madame Xavière et Flampeville
Flampeville.

2. Langage suggéré

IP est vrai, que l'homme pollue beaucoup et qu'il ne fait pas ^{énormément} ~~beaucoup~~ d'efforts pour remédier au changement climatique. Mais il est clair que maintenant, mais n'avons plus le choix, mais ne pouvons plus nous voiler la face. Des espèces sont en vo(ie) de disparition et d'autres on déjà disparus! C'est pour ~~ce~~ cela que je dirais à vous remercier de m'avoir ouvert les yeux et qu'il est primordiale de faire quelque chose. C'est l'Europe et certains grand autres pays comme la Russie font des efforts pour augmenter leur consommation d'énergie renouvelable, mais cela suffit-il? Je n'en suis pas certaine. Si tout le monde est fait un effort est nous pourrons peut-être sauver notre planète. Il n'est jamais trop tard.

Annexe XVIII : Un exemple de copie de seconde professionnelle

1. Langage imposé

		OK
~	Classe :	2 ATP
~	Section :	MVA (Mécanique Auto)
~	Sexe :	masculin
	Prénom :	Tony
	Date de naissance :	9 juillet 1996
	Suivi en entreprise de plus de 30 semaines :	oui NON
1		Cher Citoyens du monde,
~		Je reviens à l'instant d'un périple au
~	II	pôle Nord, durant lequel j'ai, attentivement,
~		observer les dégâts provoquer sur la glace
~		arctique par le réchauffement climatique actuel.
III		Ce séjour ma bouleverser, mais je le referais
~	II	à coup sûr. Même enceinte ou souffrante, j'y
~		reviendrais sans hésiter, car il faut combattre
~		se phénomène, et en témoigner.
		Cela fait bientôt une année que j'ai quitté
~		mon mas de provenance pour m'abriter sous le
~		mas d'un navire scientifique franco-italien. Des
~	III	gesères des îles du Nord aux étangs irlandais, le
~		meilleure prédominer. Toutes les demi-
~	II	heures, un paysage nouveau s'offre à notre
~		admiration, de même que des oiseaux dont mon mari,
~	III	ornithologue, m'avais souvent entretenir.
~	II	Mais l'arrivée au grand Nord se présente d'une
~		bien plus triste façon. Nos découvertes avec
~		stupéfaction que la banquise fond, et plus vite qu'on
~		le saurais l'imaginer.
~		Les hommes sont souvent trop naïfs ou inconséquents.
~	II	Ils pensent que tout s'arrangera, malgré le
~		constat désolant des grands ours qui n'hibernent plus,

I et d'un avenir qui plus précipitamment s'annonce.
 III Fant. (Is) que s'ont) fut) cette réalité effrayante?
 III Je ne crois pas. Ne soyons pas de ceux qui
 attendent que se) processus) et) trop) adouci) nos
 océans pour intervenir. En conduisant, ou en
 II ne recyclant pas nos déchets, nous contribuons
 II au dérèglement planétaire. Quand bien même
 nous refuserions de voir la vérité en face,
 I la nature se chargera de nous le rappeler.
 I Ne nous dénonçons pas l'occasion de dire. Lorsqu'il
 I sera trop tard : nous aurons du faire
 quelque chose... ↑. Quoi que vous en pensiez,
 III et quelque soit) vos convictions, je vous demande,
 comme un appel au secours, de me donner des
 I idées d'actions afin que demain, dans 10 ans, dans
 I un siècle, les manchots) et) encore un sol blanc
 II et neigeux où ils puissent se n'ouvrir) et) s'étaler.
 II place de l'attention que vous porterez à la présente.
 II j'attend) de chacun ne serasque) qu'un petit geste.
 Madame xavière Ellingerille.

2. Langage imposé

Réponse:

Bonjour Madame Xavière Eflangeville, cette
lettre me beaucoup toucher car tout se que
vous dites est urai, je ne peux pas être
bien placé pour arranger ça. Je vous
promets que je ferais tout mon possible
je vais en parler à mon supérieur pour
voir se qu'il en peux puis vous de votre
côté essayer de créer une association par
exemple, il y aura plus de gens avec
vous, la population pourra faire des gestes
faites connaître cette association et je
peux que mon supérieur acceptera plus
facilement votre demande.

ses coordonnées sont : Madame Dupont 06.00.00.00.00

je vous tiens au courant dès que des nouvelles
arrivent.

~~Dupont~~

Annexe XIX: Un exemple de copie de première générale

1. Langage imposé

Classe :	1 ^o
Section :	S
Sexe :	(F) M
Prénom :	Nathilde
Date de naissance :	02/07/95
Suivi en orthophonie de plus de 30 séances :	Oui (NON)

x Cher Citoyens du monde, je reviens à l'instant
x d'un périple au pôle Nord, durant lequel
j'ai, attentivement, observé les dégâts provoqués
sur la glace arctique par le réchauffement
climatique actuel. Ce séjour m'a bouleversé
x x x etais je le referais à ceus sûre. eteime enceinte
ou souffrant) j'y reviendrais sous hésiter, car
il faut combattre ce phénomène, et en
témoigner.

Cela fait bientôt une année que j'ai quitté
x x mon ~~mass~~ de (provence pour m'habiter)
sous le mât d'un navire scientifique
x franco-italien. Des fjords des îles du
x Nord avec étang irlandais le merveilleux
x prédomine. Toutes les demi-heures, un
x paysage nouveau s'offre à notre admiration,
de même que des oiseaux dont mon mari
ornithologue m'avait souvent entretenue.
etais l'arrivée au Groenland se présente
d'une bien plus triste façon. Nous
découvrièmes avec stupeur que la banquise
fond, et plus vite que l'on ne saurait
l'imaginée.

- x Les hommes sont souvent trop naïfs ou
x incausquément. Ils pensent que tout
x s'arrangera, malgré le constat désolant
x des grands ours qui n'hibernent plus, et
x d'un avenir qui plus précipitamment
s'annonce.
- x Faut-il que l'on fuit cette réalité effrayante?
Je ne crois pas. Ne soyons pas de ceux qui
x x attendent que ce processus est trop adouci
nos océans pour intervenir. En conduisant,
x x ou en ne recyclant pas nos déchets nous
contribuons au dérèglement planétaire. Quand
bien même nous refuserions de voir la vérité
en face, la nature se chargerait de nous la
rappeler.
- Ne nous donnons pas l'occasion de dire,
lorsqu'il sera trop tard: "Nous aurions dû
faire quelque chose...". Quoi que vous en
x x pensiez, et quelque soit vos convictions, je
vous demande, comme un appel au secours,
de me donner des idées d'actions qu'il que
demain, dans 10 ans, dans un siècle, les manchots
x x ~~et~~ (ce) en cent) un sol blanc et neigeux où
ils peussent se mouvoir et s'ébattre.
- Je vous remercie de l'attention que vous porterez à la
présente. J'attends de chacun ne serait-ce qu'un
petit geste. Madame Xavière Efflaupelle.

1. Langage imposé

Droits d'accès

(ok)

Classe : 1 M E I
Section : Professionnel
Sexe : F (M)
Prénom : Ciaran

Date de naissance : 21/03/1994

Lu en orthophonie de plus de 30 séances : oui (NON)

Chères citoyens du monde,
Je reviens à l'instant d'un voyage au Pôle Nord, durant lequel j'ai, attentivement, observé les dégâts horroquês sur la glace arctique par le réchauffement climatique actuel.
Ce séjour m'a barbaresé. Mais je le regrettais, je faisais, à coup sûr. Même encainte au sa fronté, j'y venendrais sans hésiter, car il faut combattre ce phénomène, et en témoigner. Cela fait bientôt un année que j'ai quitté mon marage de Lawrence pour m'installer sans le mot d'un onarite scientifique franco-italien. Des geyers des îles du Nord avec étants irlandais, le merveilleux prédominé. Toutes les demi-heures, un paysage nouveau s'affrait à maire admiration, de mêmes que des aiseux dont mon mari, l'astronome, m'avait souvent entretenus. Mais l'arrivée au Groenland se reséntait d'un bien plus triste façon.

Nous découvrièmes avec stupéfaction que
la banquise fond, et plus vite
qu'on ne saurait s'imaginer.

Les hommes sont souvent trop naïfs
et inconsequents. Ils pensent que
tout s'arrangera, malgré le constat
désolant des grands essts arctiques qui
m'hibernent plus, et d'en avoir
qui plus précipitamment s'angoisse.
Faut-il que l'on fuit cette réalité
effrayante? Je ne crois pas. Ne
sayaons pas de ceux qui attendent que
ce processus ait trop avancé nos
actions pour intervenir. En conduisant
au ~~on ne se préoccupe~~ on ne se préoccupe
nos déchets, nous contribuons au
dérèglement planétaire. Quand bien même
nos refusations devaient la vérité en
face, la nature se chargerait de
nous la rattraper. Ne nous
donnons pas l'occasion de dire,
"Parce qu'il serait trop tard."
Nous aurions du faire quelque chose
... "Quoi que vous en pensiez,
et quelque soit vos convictions, je vous
demande, comme un appel au secours,
de me donner des idées d'action afin que
demain, dans dix ans, dans un siècle
les manchots aient encore un sal abn
et moqueux ait ils puissent se marier
et s'ébattre

1 / merci de l'attention que vous portez.
mignons / j'attends de chacun serait-ce qu'un
petit geste

11 / Mme Xaviere et Flamhalil

2. Langage suggéré

1 ME I

Français

Chère Madame; votre voyage doit être
intéressant ~~mais~~ je faisais tout mon
possible pour l'écologie, j'irais également
au Pôle Nord avec vous à votre prochain
voyage et j'ai toujours fait attention à
l'écologie et je n'ai pas de voiture.
Il faudrait également rendre visite
aux hiéroglyphes qui sont maux à cause
du changement climatique au l'Amazonie
les animaux qui meurent car les hommes
enlèvent tous les arbres.
Bonne continuation dans votre travail
et bon courage

Elaboration d'un test d'évaluation du langage écrit suggéré chez le grand adolescent et le jeune adulte

137 pages

RESUME

La dysorthographe est une pathologie très fréquente et les orthophonistes sont souvent sollicités pour l'évaluer et tenter d'y remédier chez les adolescents de 15 ans. Mais les tests sont très rares. Dans un précédent mémoire en 2008, un test d'orthographe en langage imposé pour les grands adolescents a été créé sous la forme d'une lettre dictée. Pour compléter ce test, nous avons demandé à des adolescents de classe de seconde et de première de filières générale et professionnelle de se prêter à un travail d'écriture afin qu'ils expriment leurs idées sur un thème. Nous avons ainsi évalué leur orthographe en langage écrit suggéré et l'avons comparé à leur orthographe en langage écrit imposé.

Notre hypothèse était de savoir quelles différences pouvaient exister entre l'orthographe en langage suggéré et l'orthographe en langage imposé afin de répondre à notre problématique de création d'une nouvelle épreuve de langage suggéré. A l'issue de notre travail, nous pouvons confirmer qu'il existe bien une différence entre l'orthographe en langage imposé et celle en langage suggéré et cela se traduit par un nombre d'erreurs inférieur en langage suggéré qu'en langage imposé.

Les résultats de notre étude, nous ont permis également de remarquer que le nombre total d'erreurs d'orthographe a augmenté entre 2008 et 2011 et que le nombre d'erreurs dans les classes générales représente quasiment la moitié de celui relevé dans les classes professionnelles

Afin que ces épreuves de langage imposé et langage suggéré constituent un moyen d'évaluation par les orthophonistes pour les adolescents de 15 ans et plus, la validation statistique à grande échelle reste à faire.

MOTS-CLES

DYSORTHOGRAPHIE – ECRIT – LANGAGE - ORTHOPHONIE – BILAN - EVALUATION - ADOLESCENT - ADULTE

DIRECTEUR DE MEMOIRE

BELLONE Christian

CO-DIRECTEURS DE MEMOIRE

MAILLAN Geneviève - LE DANTEC Olivier