
Lénaïs Maskens, Louise-Amélie Cougnon, Sophie Roekhaut et Cédric Fairon

Nouveaux médias et orthographe. Incompétence ou pluricom pétence ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Lénaïs Maskens, Louise-Amélie Cougnon, Sophie Roekhaut et Cédric Fairon, « Nouveaux médias et orthographe. Incompétence ou pluricom pétence ? », *Discours* [En ligne], 16 | 2015, mis en ligne le 09 septembre 2015, consulté le 09 septembre 2015. URL : <http://discours.revues.org/9020> ; DOI : 10.4000/discours.9020

Éditeur : Laboratoire LATTICE, UMR 8094 ENS/CNRS

<http://discours.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://discours.revues.org/9020>

Ce document PDF a été généré par la revue.

© Discours – Presses universitaires de Caen



Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique

<http://discours.revues.org/>

Nouveaux médias et orthographe. Incompétence ou pluricom pétence ?

Lénaïs Maskens

Cental

Université catholique de Louvain

Louise-Amélie Cougnon

GIRSEF et Cental

Université catholique de Louvain

Sophie Roekhaut

Cental

Université catholique de Louvain

Cédric Fairon

Cental

Université catholique de Louvain

.....
Lénaïs Maskens, Louise-Amélie Cougnon, Sophie Roekhaut et Cédric Fairon, « Nouveaux médias et orthographe. Incompétence ou pluricom pétence ? », *Discours* [En ligne], 16 | 2015, mis en ligne le 9 septembre 2015.

.....
URL : <http://discours.revues.org/9020>

.....
Titre du numéro : *Varia*

Coordination : Lydia-Mai Ho-Dac et Frédéric Landragin

revues.org
CENTRE POUR L'ÉDITION ÉLECTRONIQUE OUVERTE
CENTRE FOR OPEN ELECTRONIC PUBLISHING

 discours

 Presses
universitaires
de Caen

Nouveaux médias et orthographe. Incompétence ou pluricom pétence ?

Lénaïs Maskens

Cental

Université catholique de Louvain

Louise-Amélie Cougnon

GIRSEF et Cental

Université catholique de Louvain

Sophie Roekhaut

Cental

Université catholique de Louvain

Cédrick Fairon

Cental

Université catholique de Louvain

.....

La présente étude s'intéresse à l'existence d'une pluricom pétence qui permettrait aux utilisateurs de nouveaux médias de communication de passer de l'écrit traditionnel à la CEMO (communication écrite médiée par ordinateur) de la même façon qu'ils changent de registre. Nous avons récolté les productions écrites de jeunes de 14 à 15 ans à travers deux supports (électronique / papier) et dans trois situations de communication (dictée, activité en classe, Facebook) afin d'étudier l'influence de ces variables sur la gestion de l'orthographe. Les résultats aux dictées indiquent un niveau relativement bas (une erreur tous les 5 ou 6 mots) avec une majorité d'erreurs grammaticales, ce qui est conforme aux études précédemment menées sur le sujet. L'observation des unités communes aux trois corpus montre que l'on retrouve la forme graphique standard dans au moins un des corpus (sinon plusieurs), et ce, chez tous les élèves. Le même type d'analyse d'unités communes menée sur le corpus Facebook uniquement montre que la forme standard est maîtrisée dans un grand nombre de cas (88 % des formes) par les élèves. Enfin, nous observons que la palette de variantes graphiques utilisée dans les conversations Facebook est assez limitée (principalement abréviations, smileys et caractères échos) et que le taux de compression des formes est assez faible, indiquant que la plupart des formes sont respectées dans leur totalité ou réduites d'un seul caractère.

Mots clés: CEMO, nouveaux médias de communication, orthographe, Facebook, variation diaphasique, représentations linguistiques

.....

The present study investigates the hypothesis of a pluri-competence enabling new information and communication technology users to switch between traditional writing and computer-mediated communication as they change from one register to another. We collected young people's (aged 14-15) written production across different media (electronic/paper) and communication situations (dictation, class activity, Facebook) in order to study the influence of these variables on the students' spelling. The results obtained through the dictations show that the students' level

is relatively low (one mistake every 5 or 6 words) with a majority of grammatical mistakes, which is in line with previous studies on the subject. The analysis of linguistic units common to the three corpora indicates that all the participants use traditional spelling in at least one of the corpora. The same type of analysis conducted on the Facebook corpus shows that the teenagers master standard spelling in most cases (88% of the forms). Finally, we observe only a limited range of spelling variations in the Facebook conversations as well as a low compression ratio, which indicates that the linguistic units are rarely shortened.

Keywords: *computer mediated communication, new information and communication technologies, spelling, Facebook, diaphasic variation, linguistic representations*

1. Introduction

- 1 Entre SMS, chats, courriels et réseaux sociaux, notre pratique de l'écrit a subi, depuis la fin du XX^e siècle, une mutation importante. L'émergence des nouveaux médias de communication a contribué au développement de productions écrites libérées du carcan dans lequel les normes orthographiques et grammaticales les confinaient habituellement : troncations, agglutinations, insertions de chiffres et de symboles, autant de pratiques désormais communes qui inondent les nouveaux médias et contaminent même l'écrit traditionnel. Ce phénomène se situe à son paroxysme auprès des classes d'âge les plus jeunes qui apprennent à utiliser un téléphone portable ou un smartphone, en même temps, voire avant, qu'ils assimilent les règles orthographiques et grammaticales de leur langue première. Parents et milieux pédagogiques se sont donc rapidement inquiétés de la possible influence néfaste de l'usage des SMS ou de réseaux sociaux sur les compétences orthographiques des jeunes.
- 2 Ces questions entendues régulièrement et relayées par les médias d'information n'ont pourtant pas encore trouvé de réponse précise dans le milieu scientifique. Différentes études (entre autres, Panckhurst, 1997 ; Fairon *et al.*, 2006a ; Cougnon et François, 2010) s'intéressant à ces pratiques langagières indiquent que la *communication écrite médiée par ordinateur*, désormais CEMO, est cependant loin de constituer un ensemble informe de « fautes » d'orthographe et possède en fait des caractéristiques propres qui en font un véritable code graphique indépendant de l'écrit normé. Ces observations ont ainsi mené certains chercheurs à formuler l'hypothèse selon laquelle les jeunes disposeraient d'une double compétence (Cougnon, 2015) ou d'une digraphie (David et Gonçalves, 2007) – voire d'une pluricompetence ou d'une plurigraphie – qui permettrait de passer de l'écrit traditionnel à la CEMO comme on passe d'un registre à l'autre (David et Gonçalves, 2007). Plusieurs études comparant écrits formel et informel ont révélé que les jeunes pouvaient utiliser nombre de variations graphiques dans leurs SMS ou autres écrits CEMO sans pour autant les reproduire dans des cadres plus formels tels que des dictées ou des travaux universitaires (Asmaak Shafie *et al.*, 2010 ; Aziz *et al.*, 2013 ; Drouin et Davis, 2009 ; Kemp et Bushnell, 2011 ; Spooren, 2009 ; Volckaert-Legrier *et al.*, 2009). Ces différentes observations peuvent être mises en parallèle avec les études de Millet *et al.* (1990) et de Leporcq (2012) sur les attitudes et représentations qui

indiquent que les élèves accordent une attention différenciée à l'orthographe en fonction de la situation de communication.

- 3 C'est bien cette hypothèse que nous allons travailler à la lumière de nouvelles données : nous avons pris le parti d'analyser la production écrite de locuteurs dans différentes situations de communication afin de voir comment cette variation diaphasique fonctionne et ce qu'elle met en avant par rapport à la gestion de l'orthographe. Nous avons enquêté auprès d'une population de jeunes de 14 et 15 ans pour lesquels nous avons obtenu trois types de matériaux : des conversations sur des réseaux sociaux, des écrits libres sur papiers et des dictées. Cette enquête a permis, pour les mêmes enquêtés, d'observer la variation en fonction du médium (électronique/papier) et de la situation de communication (dictée/en classe/Facebook).
- 4 L'article s'articule autour de différents axes qui ont permis d'aboutir à cette observation. Nous nous sommes tout d'abord intéressés à la littérature du domaine (partie 2), et en particulier à celle portant sur les représentations linguistiques en matière d'orthographe (2.1), sur l'évolution du niveau orthographique des écoliers (2.2) et sur les liens possibles et avérés entre nouveaux médias de communication et orthographe (2.3). Afin de confronter la littérature à des données empiriques, nous avons entrepris de collecter un nouveau corpus en suivant une méthodologie précise que nous détaillerons dans la partie 3.1.
- 5 Ensuite, nous nous sommes plongés dans l'analyse de ces données. Nous présenterons le niveau d'orthographe des élèves révélé par les dictées (3.2.1). Dans un deuxième temps, nous étudierons le lien possible entre utilisation de la CEMO et compétence orthographique (3.2.2). Il sera ensuite question de la variation orthographique de formes identiques à travers les trois ensembles de données (3.2.3.1) afin de déterminer si un même élève est capable de maîtriser l'écrit normé et de jouer avec la langue dans les nouveaux médias de communication. Enfin, nous regarderons la variation interne au réseau social (3.2.3.2), pour tester la possibilité d'une double compétence non dépendante de la variation du médium de communication, mais bien de la situation de communication.

2. L'orthographe : approche théorique

2.1. Les représentations linguistiques

- 6 Cette étude touche de façon substantielle à la notion d'orthographe, principalement à la façon dont cette notion est appréhendée par les classes d'âge les plus jeunes. Le poids de l'orthographe dans la société n'est plus à démontrer (Wynants, 1997; Chartier, 2009; Jacquemet, 2013; Rieucan et Salognon, 2013; Della Faille, 2013; Edelson, 2003); pour autant, les jeunes perçoivent-ils encore aujourd'hui l'orthographe comme une institution « sacrée » ? Arrêtons-nous un moment sur les représentations et les attitudes des jeunes francophones par rapport à l'orthographe.

- 7 Les représentations linguistiques sont définies par Jodelet (1993, cité par Moreau, 1997 : 246) comme « une forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels ». Sans constituer le cœur de notre analyse, la prise en compte de cette notion va nous permettre de mieux comprendre les pratiques orthographiques des élèves qui ont participé à notre étude.
- 8 Peu d'études se sont intéressées aux attitudes et aux représentations d'adolescents francophones par rapport à l'orthographe. Il s'agit en effet d'une population plus difficilement accessible, car elle nécessite la prise en considération d'une série de critères à la fois juridiques (obligation d'obtenir le consentement des parents, de l'école et/ou d'autres instances administratives) et pratiques (disponibilité limitée du personnel encadrant, faible motivation des élèves). On recense deux études principales.
- 9 La première étude est celle de Millet *et al.* (1990), dont les résultats ont également été analysés par Wynants (1997), qui s'intéressent notamment à de jeunes Français âgés de 10 à 18 ans¹. Menée sur deux ans, l'étude de Millet *et al.* (1990) montre que la majorité des élèves voit avant tout l'orthographe comme une épreuve difficile, une sorte de labyrinthe qui aurait été inventé dans le seul but de leur rendre la vie difficile. L'orthographe se retrouve en effet le plus souvent associée à des mots tels que « difficulté », « calvaire », « abominable » ou « horrible » (Millet *et al.*, 1990)². Face à cette difficulté, les élèves semblent souvent désespérés. L'orthographe reste une discipline survalorisée par les élèves, et en particulier par les plus jeunes qui la considèrent comme le principal critère déterminant la suite de leur carrière scolaire. Il est néanmoins intéressant de noter que l'orthographe semble principalement rattachée à l'univers scolaire ou à la carrière professionnelle. En effet, les élèves ne considèrent pas l'orthographe de la même façon lorsqu'ils s'adressent à leurs amis et acceptent mal d'être corrigés en dehors du contexte scolaire. Ils se disent « agacés » ou « énervés » lorsque leurs proches les reprennent sur leurs fautes d'orthographe dans leurs échanges privés (Millet *et al.*, 1990). En dehors du contexte scolaire, c'est la communication, le contenu du message, qui prime pour ces jeunes et la correction leur paraît alors illégitime. Le témoignage d'un collégien repris ci-dessous nous semble particulièrement pertinent sur ce point :

Je fais attention quand j'écris a [*sic*] ma grand-mère... surtout parce qu'après elle garde les lettres et puis après elle me fait corriger les fautes alors! (rires) [...] ça m'é-ner-ve parce que je lui écris pas pour qu'elle me fasse corriger des fautes quand je reviens! (Millet *et al.*, 1990 : 208)

-
1. Dans leur enquête, Millet *et al.* (1990) se sont intéressés à 6 élèves de terminale, 6 élèves de troisième et 49 élèves de CM2, tous scolarisés dans la région de Grenoble (Millet, 1991). Ils ont été interrogés lors d'entretiens semi-directifs individuels ou par groupe de deux dans le cas des plus jeunes. Nous ne disposons cependant pas de plus d'informations concernant leur filière, leur origine socio-économique, etc.
 2. Il est intéressant de noter que ce genre de qualificatifs n'a pas été retrouvé chez les adultes, qui préféreraient mettre en avant les aspects esthétiques et historiques de l'orthographe (Millet *et al.*, 1990).

- 10 L'orthographe fait également l'objet d'une attention différenciée en fonction des matières scolaires et de l'exigence des professeurs (Wynants, 1997). Plusieurs élèves déclarent en effet faire plus attention à l'orthographe lors d'une dissertation ou d'un devoir rédigé pour le cours de français que dans le cas d'une autre matière dans laquelle le professeur aura souvent moins tendance à les pénaliser (Millet *et al.*, 1990). Ces différentes observations indiquent que les élèves sont sensibles à la situation de communication et qu'ils modifient leurs pratiques et leurs attitudes en fonction de celle-ci.
- 11 La seconde étude est celle de Leporcq (2012) et Leporcq *et al.* (2013)³, qui se concentrent sur de jeunes Belges francophones âgés de 15 et 16 ans⁴. Cette seconde enquête n'a pas l'ampleur de la première, mais son objet d'étude ressemble au nôtre puisqu'elle a eu lieu un an avant la nôtre et qu'elle s'intéresse à une population très proche de celle que nous étudions. L'enquête de Leporcq (2012) montre une attitude assez ambivalente des élèves par rapport à l'orthographe. En effet, alors que les jeunes interrogés revendiquent leur droit à la variation et se plaignent des contraintes orthographiques imposées à l'école (qu'ils ont parfois du mal à maîtriser), ils jugent très sévèrement les écarts orthographiques des deux textes qui leur ont été soumis (Leporcq *et al.*, 2013). Ils établissent un lien entre orthographe et éducation – voire intelligence –, jugeant ceux qui ne s'y conforment pas comme « incompétents », « pas sérieux » et parfois même « anormaux » (Leporcq, 2012 : 93) et déclarent relire eux-mêmes leurs écrits pour ne pas « paraître idiot[s] » (Leporcq, 2012 : 122). Tout comme les élèves interrogés par Millet *et al.* (1990), ceux de 2012 adaptent leur degré d'attention à la norme en fonction de la situation de communication (Leporcq, 2012 : 116). Les élèves ont également abordé l'importance des variations dans les écrits adressés à leurs amis : ne pas les maîtriser est perçu comme une incompétence, comme le déclare l'un des adolescents : « si on ne maîtrise pas le langage SMS, on a l'air biesse⁵ » (Leporcq, 2012 : 116). Cependant, ces pratiques semblent de moins en moins acceptées au fur et à mesure que l'élève grandit et souhaite se rapprocher du monde des adultes. Ainsi, tous les élèves interrogés déclarent utiliser de moins en moins d'abréviations et faire de plus en plus attention à leur orthographe, et ce, même dans leurs SMS. Cet extrait d'entretien résume clairement la situation :

Il y a deux trois ans, j'utilisais beaucoup d'abréviations [...] maintenant j'essaie d'écrire en remettant des accents, en écrivant les mots en entier. Des fois, je mets

3. Cette enquête a été réalisée par Carine Leporcq dans le cadre de son mémoire de maîtrise (Leporcq, 2012) et a ensuite fait l'objet d'une publication en collaboration avec Jean-Louis Siroux et Hugues Draclants (Leporcq *et al.*, 2013).

4. L'enquête de Leporcq (2012) se base sur les témoignages de 6 élèves issus d'un établissement d'enseignement général de l'Entre-Sambre-et-Meuse. Tout comme dans le cas de Millet *et al.* (1990), nous ne disposons pas de plus d'informations concernant ces élèves.

5. « Idiot ».

des petites abréviations quand même mais bon [...]. Sinon, j'essaie d'écrire un petit peu mieux qu'avant parce que je trouve que ça fait un petit peu bête maintenant [...]. En étant adulte, on doit faire moins de fautes. C'est un minimum d'écrire sans faute. (Leporcq *et al.*, 2013 : 17)

2.2. Évolution du niveau orthographique

- 12 Lorsqu'on aborde le sujet de l'orthographe dans les nouveaux médias de communication, on touche à la possible influence des nouveaux médias sur les compétences des plus jeunes, des compétences que l'on considère perpétuellement en baisse de niveau. Le niveau de compétence orthographique, et en particulier celui des jeunes, constitue depuis longtemps un important sujet de débat dans la communauté scientifique et dans les médias d'information (par ex. Binet, 1909 ; Dottrens, 1921 ; Montalivet, 1829, cité par Chervel, 2008). Les premières études doivent néanmoins être considérées avec précaution, notamment en raison de principes méthodologiques flous ou d'échantillons peu représentatifs.
- 13 La première enquête permettant d'évaluer le niveau de compétence orthographique de façon plus rigoureuse est celle de Chervel et Manesse (1989), au cours de laquelle les auteurs ont repris une dictée utilisée entre 1873 et 1877⁶ pour la soumettre à des élèves du même âge (de 10 à 15 ans) entre 1986 et 1987. Les résultats de l'étude indiquent une forte hausse du niveau de compétence orthographique des jeunes entre 1873-1877 et 1986-1987. La nature des « fautes » semble également différente. Les fautes touchant à la compréhension générale du texte⁷ ont considérablement baissé, alors que celles qui concernent la grammaire et le lexique ont augmenté ; c'est le nombre total de fautes qui est proportionnellement plus élevé en 1873-1877⁸.
- 14 Une deuxième enquête, organisée par le ministère de l'Éducation nationale français en 1995 (Dejonghe *et al.*, 1996), a suivi une démarche similaire, comparant

6. La dictée originale est celle du général Beuvain d'Altenheim qui parcourut la France entre 1873 et 1877 pour faire réaliser à plus de 6 000 élèves une dictée de 83 mots (« Les arbres ») tirée de Fénelon. De ces copies, 3 114 ont été conservées aux Archives nationales françaises, et c'est cette découverte qui a permis la réalisation de l'enquête de 1989. Chervel et Manesse ont dicté le même texte à 3 048 enfants scolarisés du CM2 à la troisième dans plus de 50 établissements français.

7. Par exemple, une confusion entre deux mots qui crée un non-sens et indique que l'élève ne comprend pas le sens du texte.

8. La comparaison entre deux ensembles de dictées à cent ans d'intervalle a bien entendu certaines limites. Les dictées de 1873-1877 ne sont pas représentatives du niveau moyen de l'époque, car la scolarisation est encore peu répandue et, surtout, Beuvain ne conservait que les copies des meilleures écoles et des meilleures classes, voire des meilleurs élèves (Chervel et Manesse, 1989). L'échantillon de 1986-1987 a au contraire été prélevé afin de représenter au mieux l'élève moyen, en tenant compte des écoles publiques et de l'augmentation de la population féminine dans les classes (Chervel et Manesse, 1989). La hausse du niveau ne peut donc être réellement chiffrée, mais semble néanmoins plausible, surtout lorsque l'on prend en compte le fait que l'échantillon de 1873-1877 ne reprend que les meilleures copies et que les élèves de 1986-1987 disposaient de moins de temps pour apprendre l'orthographe que leurs camarades de la fin du XIX^e siècle (Chervel et Manesse, 1989).

des données de 1923-1925 et de 1995⁹. Les résultats de cette enquête, contrairement à ceux de Chervel et Manesse (1989), indiquent une « baisse marquée en orthographe » (Dejonghe *et al.*, 1996 : 1). Cependant, les élèves de la fin du XX^e siècle montrent une meilleure compréhension des textes et une meilleure maîtrise de la langue comme outil d'expression que leurs prédécesseurs, ce qui rejoint les résultats de 1986-1987 (Chervel et Manesse, 1989) et l'évolution des programmes scolaires. Dejonghe *et al.* (1996) observent également une augmentation significative des fautes de grammaire et de lexique¹⁰, ce qui est également en accord avec les résultats de Chervel et Manesse (1989). Cependant, la comparaison entre les deux ensembles d'épreuves doit se faire avec prudence puisque nous disposons de très peu d'informations concernant les conditions d'enquête et l'échantillon récolté, que ce soit pour celui de 1923-1925 ou celui de 1995.

15 En 2005, Manesse *et al.* (2007) reproduisent l'enquête de 1986-1987 (Chervel et Manesse, 1989)¹¹. Les nouveaux résultats sont comparés à ceux de 1986-1987 et indiquent cette fois une forte baisse du niveau orthographique en vingt ans. Les élèves de 2005 font en moyenne quatre fautes lourdes de plus que leurs prédécesseurs de 1986-1987 (13 fautes en 2005 contre 8 en 1986-1987). En ce qui concerne le type de fautes, le lexique et la grammaire restent les zones à risque, bien que ce soit l'orthographe grammaticale qui semble la plus touchée. En effet, si 40 % des fautes étaient déjà grammaticales en 1986-1987, ce nombre atteint les 52 % en 2005 (Manesse *et al.*, 2007). La comparaison entre ces deux études est plus fiable que les précédentes : les résultats ont été obtenus par une équipe similaire en suivant la même méthode. Plusieurs facteurs peuvent néanmoins limiter la comparaison. Tout d'abord, les élèves sont en moyenne plus jeunes de 5 mois en 2005 (Manesse *et al.*, 2007), car il y a moins de redoublements et davantage de réorientations vers des sections spéciales (plus professionnalisantes ou plus adaptées à des enfants en difficulté). L'ampleur de la différence serait donc réduite si l'on comparait uniquement les élèves du même âge. Ensuite, comme le rappellent Manesse *et al.* (2007), le temps consacré à l'apprentissage de l'orthographe à l'école a encore diminué entre 1986-1987 et 2005.

16 En ce qui concerne la Belgique, seule une étude menée par Fairon et Simon (2009) s'est intéressée à l'évolution de la compétence orthographique des jeunes francophones.

9. Il s'agit cette fois de 9 000 copies d'épreuves du certificat d'études primaires datant de 1923 à 1925 qui ont été retrouvées dans le département de la Somme. Ces épreuves ont été soumises à deux échantillons de 3 000 élèves, l'un prélevé dans le département de la Somme uniquement, et l'autre dans la France entière.

10. 4,5 fautes de grammaire en moyenne en 1995 contre 1,6 dans les années 1920 et 3,4 fautes de lexique en moyenne en 1995 contre 1,1 dans les années 1920.

11. Ils visitent 123 écoles dans lesquelles ils font passer à 2 767 élèves, toujours scolarisés du CM2 à la troisième, la même dictée qu'en 1986-1987 (« Les arbres ») et en 1873-1877 avant cela. La méthode d'échantillonnage reste la même, si ce n'est que l'enquête de 2005 prend en compte l'importance accrue en France (10 % en 1982 et 20,4 % en 2004) des zones d'éducation prioritaire (ZEP), ces établissements scolaires situés dans des zones défavorisées auxquels sont octroyés des moyens supplémentaires afin de lutter contre le décrochage et l'échec scolaire (Bénabou *et al.*, 2004).

Cette étude est basée sur un corpus de 605 dictées données entre 1969 et 2006 par Michèle Lenoble-Pinson aux étudiants de première année des Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles. Le niveau de compétence semble s'être progressivement détérioré. En effet, partant de 6 à 12 erreurs entre 1969 et 1985, le nombre d'erreurs par dictée est passé à une moyenne de 20 erreurs en 1986-1987 puis a légèrement augmenté jusqu'en 2001 où un nouveau pic a été observé, ramenant le score à 36 erreurs par dictée jusqu'en 2006. Concernant le type d'erreur, c'est l'orthographe lexicale qui semble la plus touchée (42,2 % du nombre total d'erreurs), suivie de près par l'orthographe grammaticale (32,7 %). Bien que ce résultat vienne appuyer les conclusions des précédentes études, on en notera tout de même ses limites, notamment la spécificité de la population examinée (des étudiants de première année provenant d'une université particulière), qui est différente de celle de notre propre étude (élèves de quatrième année) ainsi que des enquêtes précédemment mentionnées (élèves du primaire et du secondaire). Notons que les auteurs soulignent également que le public observé a beaucoup évolué sur la période étudiée (démocratisation des études, mobilité des étudiants, etc.).

17 Un rapport émis par le député wallon Willy Borsus (2009) a également fait état d'une baisse de niveau orthographique. Il apparaît néanmoins que ce rapport ne se base sur aucune étude. Ses conclusions ne sont en effet basées que sur le témoignage de «gens passionnés [...] qui ont fait de la langue, de l'écriture, de la didactique, de la transmission des savoirs, des passions souvent essentielles dans leur chemin de vie» (Borsus, 2009 : 4), dont seule est citée Liliane Balfroid¹² dans la section se rapportant au «déclin» du niveau orthographique. Cette enquête ne nous permet donc pas d'évaluer la situation orthographique en Belgique.

18 Bien que nous ne puissions effectuer de comparaison directe entre les scores aux dictées des élèves mentionnés dans ces différentes études et ceux de notre propre échantillon, certains résultats peuvent tracer des tendances de base. Ainsi, il nous semble important d'examiner si, comme dans le cas de la majorité des études, les erreurs de grammaire et de lexique sont également les plus fréquentes au sein de notre corpus de dictées.

2.3. Liens entre CEMO et orthographe : état de la question

19 Dès leurs premières manifestations, les variations linguistiques auxquelles se prêtent les usagers de la CEMO ont suscité (et suscitent encore) l'inquiétude des parents, des enseignants et, par le biais des médias, de l'ensemble de la société. La CEMO est en effet accusée de nuire à l'écrit normé en généralisant la pratique de graphies considérées comme «déviantes» (Goumi et Bernicot, 2012 ; Thurlow, 2006). Si l'on considère les études scientifiques qui se sont penchées sur la question, les

12. Liliane Balfroid est une ancienne institutrice s'étant rendue célèbre par l'organisation d'un concours orthographique au cours duquel des élèves de sixième primaire belges réalisent une dictée intitulée «La dictée du Balfroid». Cet événement attire aujourd'hui environ 25 000 élèves par an (Connaître la Wallonie, 2013).

résultats sont cependant loin d'être unanimes. En effet, on retrouve autant des enquêtes concluant que la CEMO a une influence négative sur la compétence orthographique des jeunes (Zahid et Mehmood, 2013; Tayebinik et Puteh, 2012; Dansieh, 2011; Rosen *et al.*, 2010), que des études y voyant au contraire un impact positif (Bernicot *et al.*, 2014; Wood *et al.*, 2011b; Wood *et al.*, 2011a; Plester et Wood, 2009; Plester *et al.*, 2008; Bouillaud *et al.*, 2007), et d'autres enfin qui n'observent aucune corrélation entre ces deux variables (Aziz *et al.*, 2013; Kemp et Bushnell, 2011; Asmaak Shafie *et al.*, 2010; Drouin et Davis, 2009; Plester *et al.*, 2009; Spooren, 2009; Volckaert-Legrier *et al.*, 2009).

20 Parmi les recherches ayant conclu à une influence négative de la CEMO sur l'écrit normé, on retrouve majoritairement des études se focalisant sur l'impact de la CEMO sur la langue 2 – l'anglais, dans tous les cas –, qui se basent essentiellement sur des questionnaires pour obtenir leurs résultats. Les pays concernés sont le Ghana (Dansieh, 2011), la Malaisie (Tayebinik et Puteh, 2012) et le Pakistan (Zahid et Mehmood, 2013)¹³. Dans les trois enquêtes, pratiquement tous les étudiants ont une pratique quotidienne de la CEMO¹⁴ et une large majorité d'entre eux¹⁵ répondent positivement au fait que la CEMO a ou pourrait avoir un impact négatif sur leurs compétences en anglais normé. La principale limitation de ces études réside dans le type de données employé: aucune production réelle n'est analysée. Or, comme l'explique Maurer (1999: 181), «ce que les gens disent qu'ils font est en fait surtout ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils acceptent de dire, ce qu'ils pensent que l'on attend qu'ils disent». Une dernière étude, celle de Rosen *et al.* (2010), a également conclu à une influence négative de la CEMO sur l'anglais normé en recourant à un questionnaire en ligne reprenant des informations à la fois sur les participants eux-mêmes (âge, sexe, niveau d'éducation, origine ethnoculturelle) et sur leurs pratiques de la CEMO¹⁶, et en produisant deux textes écrits, une lettre à une entreprise et une courte rédaction sur le thème du bonheur¹⁷. Rosen *et al.* (2010) ont observé une corrélation positive entre les scores obtenus par les

13. Ces trois études emploient une méthode similaire: les auteurs interrogent des étudiants de niveau universitaire sur leurs pratiques de la CEMO et leur demandent s'ils pensent que ces dernières ont une influence sur leur niveau d'anglais (L2), et plus particulièrement sur leurs compétences en anglais académique.

14. Dans les trois enquêtes, il s'agit d'une pratique quotidienne du SMS. Il n'est cependant pas possible de savoir si d'autres types de CEMO sont également utilisés, car les questionnaires ne concernent que l'emploi des téléphones portables.

15. 98,2 % dans le cas de Dansieh (2011), 66 % dans celui de Zahid et Mehmood (2013) et 100 % pour Tayebinik et Puteh (2012).

16. Pour s'informer sur ce dernier point, le questionnaire demandait aux répondants d'indiquer sur une échelle de 1 à 5 à quel point ils employaient certaines variantes considérées comme propres à la CEMO dans leurs courriels, SMS et messages instantanés.

17. Des consignes plus précises ne sont pas formulées dans l'article. Les auteurs font uniquement référence à une demande de lettre à destination d'une entreprise en vue de se plaindre d'un de leurs produits et d'une demande de rédaction sur le thème «Que faites-vous quand vous êtes malheureux? Que doit-on faire pour être à nouveau heureux?».

participants en écrit informel (la rédaction) et l'utilisation de la CEMO ainsi qu'une corrélation négative entre cette dernière et les résultats en écrit formel (la lettre). Rosen *et al.* (2010) expliquent leurs résultats en s'appuyant sur la théorie du transfert de connaissances par voie basse (*low-road theory of transfer of learning*) de Salomon et Perkins (1989) selon laquelle le transfert de connaissances s'effectue «lorsque les stimulus du contexte de transfert sont suffisamment similaires à ceux d'un contexte d'apprentissage antérieur pour déclencher une réponse semi-automatique bien développée»¹⁸ (Perkins et Salomon, 1992 : 7 ; nous traduisons de l'anglais). Les personnes habituées à utiliser, par exemple, des abréviations et des émoticônes dans le contexte de la CEMO auront donc, selon Rosen *et al.* (2010), tendance à reproduire ces pratiques scripturales dans un contexte proche.

- 21 Un certain nombre de recherches ont conclu que l'usage de la CEMO n'avait pas d'effet sur la compétence orthographique. Ces études visent principalement à identifier des corrélations entre deux variables : l'usage de la CEMO et les compétences linguistiques. La première variable a été mesurée en interrogeant les participants sur leur fréquence d'utilisation de la CEMO *via* un questionnaire (Aziz *et al.*, 2013 ; Drouin et Davis, 2009 ; Spooren, 2009) ou en mesurant le nombre de formes typiques de l'eSMS¹⁹ divisé par le nombre total de formes – c'est-à-dire la «densité de *textismes*»²⁰ (Bernicot, 2013) – par le biais de corpus de CEMO constitués par les auteurs (Asmaak Shafie *et al.*, 2010 ; Kemp et Bushnell, 2011 ; Plester *et al.*, 2009 ; Volckaert-Legrier *et al.*, 2009). La seconde variable a été mesurée soit en évaluant la qualité d'écrits formels rédigés par les participants (Asmaak Shafie *et al.*, 2010 ; Aziz *et al.*, 2013 ; Spooren, 2009 ; Volckaert-Legrier *et al.*, 2009) soit en leur faisant passer des tests standardisés de lecture et d'écriture (Drouin et Davis, 2009 ; Kemp et Bushnell, 2011 ; Plester *et al.*, 2009). Les résultats concernant l'absence de corrélation peuvent s'expliquer par le fait que la plupart de ces études font appel à des participants qui sont soit trop âgés pour avoir subi un contact prolongé avec la CEMO durant leur enfance, soit trop jeunes pour avoir terminé leur apprentissage de l'orthographe au moment de l'étude. Les premiers peuvent ainsi n'avoir subi quasi aucune influence des nouveaux médias de communication durant l'acquisition de leur orthographe alors que les seconds peuvent produire des variantes dues à la CEMO tout comme à leur méconnaissance des règles orthographiques, sans que l'on puisse distinguer les unes des autres.

- 22 Enfin, plusieurs études ont observé une corrélation positive entre l'usage de la CEMO et la maîtrise de l'orthographe. Bouillaud *et al.* (2007) ont demandé à des

18. «*Low road transfer happens when stimulus conditions in the transfer context are sufficiently similar to those in a prior context of learning to trigger well-developed semi-automatic responses*».

19. Pour «écrit SMS».

20. Nous ne suivons cependant pas tout à fait la définition de Bernicot (2013 : 5), car celle-ci considère un «textisme» comme «un changement dans la forme orthographique d'un mot par rapport à l'écrit traditionnel», alors que nous n'intégrons dans la définition de «textisme» que les variations considérées comme typiques à l'écrit CEMO (voir section 3.2). Nous voulons ainsi éviter de compter les fautes de frappe ou d'orthographe comme des textismes.

élèves français âgés de 10 à 16 ans de réaliser deux dictées, l'une en français « classique » et l'autre en « langage SMS ». Les résultats montrent que les élèves obtenant les meilleurs scores en dictée classique sont également ceux qui maîtrisent le mieux les procédés graphiques liés à la CEMO²¹. Plester *et al.* (2008) ont obtenu des résultats similaires en s'intéressant à des jeunes britanniques âgés de 10 et 11 ans. Les auteurs ont en effet observé une corrélation positive entre l'utilisation d'abréviations et d'autres procédés caractéristiques de la CEMO et la maîtrise de l'orthographe des participants ainsi qu'une corrélation négative entre cette dernière et le nombre d'erreurs commises en traduisant un SMS en anglais normé. Plester *et al.* (2008) ont également observé que cette corrélation était d'autant plus significative lorsque seules les abréviations ayant trait à la phonétisation (c'est-à-dire les abréviations avec incidence phonique) étaient prises en compte, ce qui les a amenés à émettre l'hypothèse que les enfants utilisant le plus d'abréviations de ce type auraient une connaissance plus profonde du système phonologique de la langue (Plester et Wood, 2009 ; Plester *et al.*, 2008)²². Wood *et al.* (2011a) ont publié les résultats d'une autre étude au cours de laquelle ils se sont intéressés aux effets des SMS sur l'orthographe d'enfants n'ayant jamais possédé de téléphone portable auparavant. Ils ont donné des téléphones portables à un groupe d'élèves pour une période de 10 semaines pendant laquelle ils ont régulièrement évalué les capacités de lecture et d'écriture de ces enfants. Ils ont également constitué un groupe contrôle subissant les mêmes évaluations, mais ne recevant pas de téléphone portable²³. Bien que la différence entre les performances aux tests langagiers des enfants ayant reçu un téléphone portable pour l'enquête et celles du groupe contrôle n'était pas significative, Wood *et al.* (2011a) ont observé une corrélation positive entre la densité de *textismes* et les compétences en lecture et en écriture des participants à la fin des 10 semaines de l'enquête.

23 La principale limite de ces études réside dans le fait que les auteurs concluent à une influence de la CEMO là où ils n'observent que des corrélations. Or, bien que la corrélation en soit un indicateur, elle n'est en aucun cas suffisante pour prouver la causalité. De plus, ces études font appel à des participants trop jeunes et il est donc difficile d'évaluer les résultats en sachant que de nombreuses variations observées sont peut-être dues à une méconnaissance des règles orthographiques plutôt qu'à une quelconque influence de la CEMO. Ces études se basent également

21. Cependant, cette corrélation n'est significative que pour les élèves les plus jeunes (10-12 ans). Cela peut être dû au fait que l'usage du téléphone portable n'était pas encore assez répandu dans les années 1990 pour que les élèves les plus âgés en 2007 (année où eut lieu l'étude) aient une pratique très développée de la CEMO en comparaison avec leurs cadets qui ont eu accès aux nouveaux médias de communication alors qu'ils étaient plus jeunes.

22. La conscience phonologique est considérée comme jouant un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gillon, 2004 ; Oakhill et Beard, 1999), ce qui peut expliquer les meilleurs résultats de ces enfants en orthographe.

23. De plus, notons que ces participants ont été choisis parce qu'ils n'utilisaient pas de téléphone portable par ailleurs. Bien entendu, certains des participants ont pu s'écarter de cette condition, mais dans tous les cas, ils ont déclaré ne pas l'avoir fait durant la période.

sur des corpus récoltés en situation expérimentale ou sur un nombre limité de SMS recopiés à la main et choisis par les élèves pour les besoins de l'enquête, ce qui les rend sujets à caution.

- 24 L'article de Bernicot *et al.* (2014) demande une attention particulière. L'étude de Bernicot *et al.* (2014) est la seule à se baser sur un corpus de taille importante (4524 SMS) composé de données naturelles et pas produites uniquement dans un cadre expérimental. Les participants, des enfants de 10 à 12 ans qui n'avaient jamais utilisé les services de la téléphonie mobile auparavant, ont reçu des téléphones portables pour toute la durée de l'enquête (une année scolaire) à condition de transmettre au moins 20 SMS par mois aux chercheurs. Les auteurs ont classé les variations graphiques retrouvées dans le corpus obtenu en deux catégories selon que celles-ci modifiaient ou non la prononciation des lexies concernées. Les auteurs ont également évalué le niveau de compétence orthographique des participants par le biais du test Analec²⁴. Les résultats de l'étude indiquent trois corrélations différentes : (1) une corrélation *nulle* entre l'utilisation de procédés graphiques ne modifiant pas la prononciation du mot et les compétences linguistiques ; (2) une corrélation *positive* entre le niveau en orthographe lexicale et les procédés graphiques modifiant la prononciation du mot (pendant les premiers mois uniquement) ; et (3) une corrélation *négative* entre l'orthographe grammaticale et les procédés graphiques modifiant la prononciation du mot (dans les derniers mois uniquement). De plus, aucune différence n'a pu être observée entre les élèves ayant reçu un téléphone portable et ceux du groupe contrôle. Il semble difficile de tirer une conclusion à partir de ces corrélations divergentes. Cependant, l'analyse des résultats par élève permet de mettre en lumière une autre relation. En effet, il apparaît que les élèves qui obtenaient de hauts scores en orthographe (lexicale et grammaticale) au début de l'année ne deviennent pas moins bons à la fin de celle-ci et les élèves avec des résultats plus faibles ne se sont pas améliorés de manière significative, et ce, qu'importe le type de procédés graphiques utilisé par les participants, ce qui indique qu'il n'y a pas de lien de causalité entre les variables.

- 25 Les limites de cette étude sont les suivantes : nous estimons que la façon de répertorier les procédés graphiques liés à la CEMO peut introduire un biais important. Comme expliqué précédemment, les auteurs comptent comme *textisme* tout « changement dans la forme orthographique d'un mot par rapport à l'écrit traditionnel » (Bernicot, 2013 : 5). Or, nous pensons que certaines variations, en particulier celles touchant à l'orthographe grammaticale (accord du participe passé, du pluriel, etc.) se retrouvent dans tous types d'écrits et ne peuvent ainsi être considérées comme liées à la CEMO. De plus, les participants sont à nouveau trop jeunes pour avoir terminé leur apprentissage de l'orthographe, ce qui augmente la probabilité que certains types de variations ne soient pas dus à la pratique de la CEMO, mais à une méconnaissance des règles orthographiques. Le choix de la population peut

24. Analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte (Inizan, 1998).

également avoir introduit un biais significatif. En effet, ces élèves ne possédaient pas de téléphones portables peut-être parce qu'ils ne s'y intéressaient pas ou parce qu'ils avaient une préférence particulière pour le face-à-face, ce qui pourrait rendre leurs pratiques de la CEMO différentes de celles des enfants qui s'étaient naturellement tournés vers les nouveaux médias de communication.

- 26 Ces résultats de recherche pluridirectionnels ne permettent pas de conclure sur le sujet de l'influence de la CEMO sur la compétence orthographique des jeunes d'aujourd'hui.

3. Analyse de données

3.1. Méthodologie et corpus

- 27 La présente étude est basée sur l'exploitation de productions écrites disposées sur un continuum allant des plus formelles, des dictées (dorénavant CD), aux plus informelles, des conversations Facebook (dorénavant CFB), en passant par ce que nous appellerons des conversations spontanées-provoquées (CSP)²⁵. Ces trois ensembles de données ont été recueillis auprès d'élèves de quatrième secondaire scolarisés en Brabant wallon (Belgique), ce qui correspond à une population âgée de 14 et 15 ans. Ce choix de l'âge ne s'est pas fait au hasard car, même si d'autres auteurs, tels que Bernicot *et al.* (2014: 560), soulignent que c'est la tranche d'âge des 11-12 ans qui présente un apprentissage solide, ils précisent que cet apprentissage n'est pourtant pas stabilisé: la stabilisation se fait autour de 14-15 ans chez les élèves ne présentant pas de troubles d'apprentissage tels que la dyslexie ou la dysorthographe (Hazard, 2009). Ce choix nous permet d'éviter les deux biais principaux en rapport avec l'âge des participants que nous avons identifiés dans les études précédentes abordant l'influence de la CEMO sur l'orthographe (voir partie 2.3).

- 28 Afin de récolter les données nécessaires à la présente étude, nous avons contacté la totalité (32) des écoles secondaires du Brabant wallon renseignées sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui ont des classes de quatrième année (Fédération Wallonie-Bruxelles, s. d.). Nous avons reçu une réponse positive de la part de sept institutions, nous permettant pour la plupart d'organiser l'enquête, soit dans le cadre du cours de français, soit afin d'occuper les élèves en cas d'absence d'un professeur. Parmi les sept institutions, deux ont proposé la participation de plusieurs classes; c'est pourquoi nous avons finalement rendu visite à un total de 11 classes. Sur ces 11 classes, 10 élèves ont participé à l'ensemble des trois activités et ont transmis le consentement de participation signé par les tuteurs légaux. Seuls ces 10 élèves pourront donc faire l'objet de la dernière analyse transversale.

25. Ces conversations correspondent à une situation où le déclenchement de la conversation est contrôlé, mais la production elle-même ne l'est pas.

29 Le corpus de dictées (CD) est constitué de deux dictées, la première s'intitule «Écolier, prépare ton avenir!» et est tirée du *Cours de dictées françaises* de Grévisse (1963), alors que la seconde, «Ma vie à 15 ans» est une compilation et adaptation de plusieurs textes de la littérature jeunesse (Fielding, 2000; Rennison, 2002; Westerfeld, 2010)²⁶. Les deux dictées se trouvent en annexes. L'ensemble des deux textes compte initialement 499 unités linguistiques²⁷. 85 élèves ont effectué la première dictée et 54 ont réalisé la deuxième, ce qui représente un total de 41 767 unités²⁸. 54 élèves ont réalisé les deux dictées.

30 Le corpus de productions spontanées-provoquées (CSP) a été récolté en organisant une activité en classe d'environ 50 minutes qui consistait en la préparation, par groupe de deux, d'une présentation orale sur la base de thèmes²⁹ distribués au hasard. 80 élèves ont participé à l'activité en classe. Il a été demandé aux élèves de préparer leur présentation en conversant entre eux par écrit, en silence, afin d'assurer une discrétion par rapport aux autres groupes. Nous insistions sur le fait que leurs écrits ne feraient l'objet d'aucune cotation. Cette stratégie de collecte a été mise en place afin de détourner l'attention des élèves des exigences de l'écrit normé et donc d'obtenir des productions aussi spontanées que possible. Les 80 copies obtenues constituent un ensemble de 6 696 unités³⁰.

31 Le corpus de conversations Facebook (CFB) a été collecté en utilisant l'une des fonctionnalités du réseau social Facebook («Télécharger une copie de vos données») permettant d'extraire l'ensemble des données d'un compte au format HTML³¹. Le CFB est constitué des productions des 10 élèves³² nous ayant envoyé leurs conversations par courriel. Ce nombre très faible impose la prudence dans l'interprétation des observations qui concerneront les données Facebook, valables pour les 10 élèves en questions et eux seuls. Le CFB a nécessité un traitement particulier de nettoyage : la suppression des messages émanant des interlocuteurs des 10 élèves (les tiers que nous n'avons pas contactés et dont nous n'avons donc pas reçu de consentement de participation)³³ et l'anonymisation de toutes les informations personnelles présentes dans les données (pour un détail du protocole, voir Cougnon, 2015).

26. Effectuées grâce à la plateforme de dictée PlatON : <http://www.normalink.com/platon/>.

27. 171 types et 281 tokens pour la première dictée, 328 types et 221 tokens pour la deuxième.

28. 41 767 tokens et 1227 types.

29. Nous avons choisi des thèmes qui nous semblaient proches des préoccupations des jeunes de cet âge ou de sujets d'actualité, tels que la relation avec son/sa petit(e) ami(e), l'uniforme scolaire ou le mariage avec une personne de même sexe.

30. Ceci représente 6 696 tokens et 9712 types.

31. Parmi les données téléchargées se trouve un fichier intitulé «Messages», contenant l'ensemble des conversations échangées via le service de messagerie de Facebook, que nous demandions aux élèves de nous transmettre par courriel. Comme dans le cas des dictées, la présentation des démarches à effectuer, ainsi que la distribution d'un document explicatif avait lieu à la fin de l'activité en classe.

32. Dès le début de notre enquête nous savions que peu d'élèves accepteraient de nous envoyer de telles données, vu leur caractère très personnel et l'impossibilité de sélectionner les conversations à transmettre.

33. Ce nettoyage automatique fut rendu possible grâce aux balises insérées par Facebook dans le fichier transmis.

32 Les corpus CSP et CFB ont été ensuite transcrits en écrit normé selon un protocole décrit dans Cougnon (2015: 97) avec le souci de «respecter au mieux les messages d'origine pour ce qui est de leur lexique et de leur syntaxe. En ce qui concerne l'orthographe, on essaiera au contraire de tendre vers une norme graphique». Le corpus CSP a été transcrit manuellement, vu la taille restreinte du corpus. Le CFB a été partiellement transcrit de manière semi-automatique³⁴ : seules les 1 000 premières lignes de chacun des 10 sous-corpus d'élèves ont été traitées.

33 Avant de clore cette partie méthodologique, nous précisons encore que les analyses qualitatives et exploratoires ont été complétées par des analyses quantitatives et automatisées. Ainsi, nous avons eu recours aux cinq outils suivants : Unitex (pour le repérage de structures syntaxiques), Lexico 3 (pour le repérage de données lexicales), mkAlign (université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), STD_align (Beaufort *et al.*, 2010) (pour les alignements des transcriptions) et SPSS (pour les analyses de corrélations entre variables).

3.2. Analyse des variations

34 Nous allons à présent nous intéresser à un éventuel lien entre l'utilisation de la CEMO et le niveau de compétence orthographique. Pour cela, nous allons tout d'abord examiner les niveaux orthographiques des élèves : nombre d'erreurs et types d'erreurs décelés dans les dictées. Ensuite, nous allons nous focaliser sur les 10 élèves dont nous avons reçu les conversations Facebook et qui ont également réalisé les deux dictées afin de tester une possible corrélation entre niveau orthographique dans le CD et densité CEMO (nous reviendrons sur cette notion) présente dans le CFB. Enfin, nous nous pencherons sur les variations diaphasiques des formes, c'est-à-dire en fonction des situations de communication : en fonction du médium de communication d'abord, puis en fonction de l'interlocuteur, du sujet ou du moment de la communication.

3.2.1. Niveau orthographique général des élèves

35 Dans cette section, nous nous intéressons au niveau orthographique général des élèves, que nous avons tenté d'appréhender grâce à l'exercice de dictée (2 dictées). Lors de l'exercice de dictée, les élèves ont présenté un grand nombre d'erreurs. Pour rappel, les deux dictées présentent 171 types et 281 *tokens* pour la première dictée, 328 types et 221 *tokens* pour la deuxième. Les tableaux 1 et 2 suivants montrent les moyennes d'erreurs des dictées 1 et 2, qui sont respectivement de 36,65/58,29 par élève, ainsi que d'autres chiffres descriptifs significatifs tels que la médiane et l'écart type.

34. La partie automatique (corrigée *a posteriori* par un humain) a été réalisée grâce à un système de transcription basé sur une méthode alliant la traduction automatique et la correction orthographique et développé principalement par Richard Beaufort et Sophie Roekhaut (Beaufort *et al.*, 2010).

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Écart type
Score dictée	86	7	123	36,65	31	21,775
N valide (<i>listwise</i>)	86					

Tableau 1. Dictée 1 : statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Écart type
Score dictée	67	14	162	58,29	53	28,50
N valide (<i>listwise</i>)	67					

Tableau 2. Dictée 2 : statistiques descriptives

- 36 Le minimum de 7/14 et le maximum de 123/162 erreurs par élève interpellent : en effet, ces nombres sont à mettre en regard de la longueur totale de la dictée, c'est-à-dire des maximums de 123 erreurs sur 171 occurrences pour la première dictée et de 162 erreurs sur 328 occurrences pour la deuxième. Ces rapports portés sur les valeurs extrêmes indiquent que ces élèves orthographient de façon erronée un peu moins de 3 mots sur 4 pour la première dictée et d'1 mot sur 2 pour la deuxième.

[1] *Tout zombies d'entreprise ou gamins d'écoles privées le saient*
 "Tout zombie d'entreprise ou gamin d'école privée le sait"
 (CD43)

- 37 Si l'on reprend la moyenne pour l'ensemble des classes observées, on constate que les élèves produisent environ 1 erreur tous les 5 mots pour la première dictée et 1 erreur tous les 6 mots pour la seconde. Cette moyenne par occurrence est très proche de celle observée par Manesse *et al.* (2007) qui s'élevait à 4,74 pour les classes de troisième.

- 38 La comparaison de ces deux valeurs n'a cependant pas de sens si l'on ne prend pas en compte le niveau de difficulté de chaque dictée. Le calcul de ce niveau sur base de la fréquence³⁵ indique que nos deux dictées sont d'un niveau plus bas que celle de Manesse *et al.* (2007) et que les performances de nos élèves sont donc inférieures à

35. Nous nous appuyons sur les travaux de Dehaut (2008) repris par Fairon et Simon (2009) suggérant un lien entre la difficulté d'orthographier un mot et sa fréquence d'utilisation pour fournir une estimation du niveau de nos dictées par rapport à celle de Manesse *et al.* (2007). Nous avons ainsi établi l'ordre de fréquence de chacun des mots lexicaux des trois dictées à l'aide du logiciel de correction orthographique Antidote RX qui contient, pour chacune des entrées de son dictionnaire, un indice de fréquence calculé sur base d'un corpus de plus de 500 millions de mots (Papik Bélanger et Brunelle, 2006). Nos dictées contiennent 72 % de lexèmes considérés comme fréquents pour 18 % de mots ayant une fréquence moyenne alors que les proportions sont respectivement de 53 % et 37 % pour la dictée « Les arbres ». Aucun mot rare n'a été trouvé dans les dictées. Notons que nous aurions également pu étudier la différence des dictées en utilisant d'autres outils tels que par exemple Manulex : <http://www.manulex.org/fr/home.html>.

celles des élèves français de 2005. Cependant, une observation plus attentive du texte des trois dictées permet de remarquer une nette différence au niveau des temps et des modes des verbes. En effet, les verbes de la dictée de Manesse *et al.* (2007) sont tous conjugués à l'indicatif présent (sauf le dernier qui est au plus-que-parfait) alors que l'on retrouve une plus grande variété dans la conjugaison de nos dictées (futur simple et antérieur, passé composé, impératif, participe présent), qui comprennent plusieurs participes passés avec l'auxiliaire «avoir»: les accords de participes sont considérés comme l'une des difficultés majeures du français. Il semblerait donc que la relative facilité lexicale de nos dictées par rapport à celle de Manesse *et al.* (2007) soit à nuancer. On notera toutefois que les élèves participant à notre enquête se situent à un niveau supérieur d'une année par rapport à leurs camarades français, ce qui signifie qu'ils devraient avoir acquis un savoir plus important en ce qui concerne les règles orthographiques. Le niveau des élèves de notre enquête pourrait donc être légèrement inférieur à celui des participants à l'enquête de 2005 (Manesse *et al.*, 2007).

39 Nous allons à présent nous intéresser aux types d'erreurs qui ont été commises par les élèves au travers des deux dictées. Le système PlatON³⁶, à l'aide duquel les participants à notre étude ont réalisé leur dictée, permet une identification automatique du type d'erreurs présentes en leur attribuant différentes balises; nous avons regroupé ces types d'erreurs en sept catégories principales reprenant la typologie des erreurs de Catach (1980) déjà utilisée et décrite par ailleurs (Cougnon *et al.*, 2013): erreurs à dominante phonétique, erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique, erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique, erreurs à dominante morphogrammique (morphèmes grammaticaux), erreurs à dominante morphogrammique (morphèmes lexicaux), erreurs concernant les homophones et erreurs concernant les idéogrammes (ponctuation et casse).

40 Le résultat du classement des erreurs à travers les différentes catégories, repris dans la figure 1, confirme ce qui avait été observé dans d'autres études, c'est-à-dire que la grammaire et le lexique sont les domaines posant le plus de problèmes aux élèves. Tout comme dans le cas des enquêtes précédentes, la grammaire se retrouve en tête avec 48 %. Reprenons à présent les erreurs les plus courantes pour chaque catégorie. Parmi les erreurs de type 1 (l'élève entend ou prononce mal un son), c'est l'omission de lettre qui apparaît le plus souvent (par ex. *consensieusement*). Dans la catégorie 2 (l'élève connaît les sons, mais ne connaît pas leur transcription et cela altère la valeur phonique), c'est l'omission d'accent qui est rencontrée le plus souvent (*etre* pour «être»). Les erreurs de type 3 (l'élève connaît les sons, mais ne connaît pas leur transcription et cela n'altère pas la valeur phonique) sont majoritairement représentées par l'omission d'une consonne (*exellent* pour «excellent»). Parmi les erreurs de type 4 portant sur les morphèmes grammaticaux, nous retiendrons surtout les fautes d'accord en nombre entre un déterminant et son nom (29 %), entre le

36. Pour plus d'informations: <http://cental.uclouvain.be/platon/>.

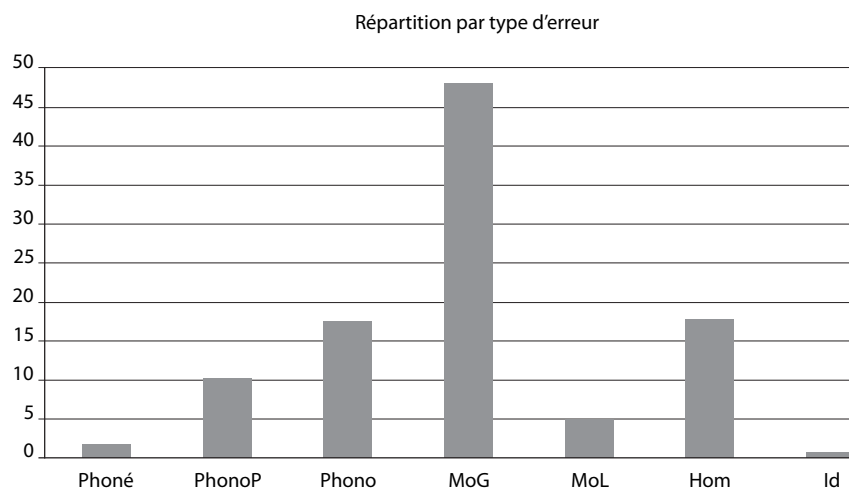


Figure 1. Répartition des erreurs des élèves
suivant la typologie des erreurs de Catach (1980)³⁷

sujet et son verbe (23 %) et entre un nom et un adjectif (13 %), suivies seulement après des fautes d'accord du participe passé (12 %). Dans la catégorie 5 portant sur les morphèmes lexicaux, c'est l'ignorance des lettres finales justifiables qui apparaît le plus souvent (*quotidient* pour «quotidien»). La catégorie 6 (erreurs entre homophones) se manifeste principalement sous la forme de la confusion grammaticale à/a et de la confusion entre homophones du discours (*emportent* pour «en portent»). Enfin, au sein de la catégorie 7 (erreurs concernant les idéogrammes), nous distinguons principalement les erreurs relatives à l'emploi ou non de l'apostrophe (*dabord* pour «d'abord»). Cette dernière catégorie est la moins représentée dans les corpus de dictées.

3.2.2. Lien entre compétence orthographique et utilisation de la CEMO

41 Nous nous focalisons sur les 10 élèves dont nous avons reçu les conversations Facebook et qui ont réalisé les deux dictées. Suivant la mesure explicitée dans Bernicot *et al.* (2014), nous relevons la «densité de *textismes*», que nous rebaptiserons «densité CEMO»³⁸. Cette densité CEMO reprend une série de phénomènes dont voici les principaux³⁹:

37. Phoné : erreurs à dominante phonétique; PhonoP : erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique; Phono : erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique; MoG : erreurs à dominante morphogrammique – morphèmes grammaticaux; MoL : erreurs à dominante morphogrammique – morphèmes lexicaux; Hom : erreurs concernant les homophones; Id : erreurs concernant les idéogrammes.

38. Nous rebaptisons ce terme car *textisme* est un calque de l'anglais *textism*, lié à l'écrit SMS uniquement.

39. La détection des indicateurs se fera, d'une part, grâce aux expressions régulières et, d'autre part, à l'aide d'un corpus d'exclusion. La détection par expressions régulières a été réalisée à l'aide du logiciel Unitex, puis a été complétée d'une vérification manuelle. Nous avons ensuite utilisé le Delaf, accessible *via* le logiciel Unitex, comme corpus d'exclusion afin de détecter toutes les formes non standard.

- [illegible]

L'analyse porte sur le CFB réduit à 5 000 *tokens* par élève (ce qui correspond à la taille du plus petit des 10 sous-corpus d'élèves). Nous obtenons la première mesure en divisant la densité CEMO par le nombre total d'unités linguistiques dans la conversation Facebook de l'élève. Le tableau 3 condense les résultats de l'analyse : la première ligne reprend le numéro d'identifiant des participants ; la deuxième présente le nombre de phénomènes typiques de la CEMO sur un extrait de 5 000 *tokens* pour chaque participant ; enfin, la troisième ligne détaille la densité à laquelle ce nombre de phénomènes CEMO correspond par rapport à l'extrait total.

43 Le tableau 3 montre au maximum 30 % de taux de densité CEMO : ceci signifie que les phénomènes de transformation typiques de la CEMO touchent finalement peu d'unités linguistiques. On est donc très loin de l'impression de « contamination » que peuvent donner les productions écrites des jeunes dans les nouveaux médias, lorsqu'on les analyse rapidement en surface. De plus, ces types de CEMO ne présentent pas une palette très variée : ils se cantonnent essentiellement aux abréviations communes (syncopes et phonétisations usuelles : *bcp*, *bjr*, etc.), à l'usage de smileys et de caractères échos.

ID participant	9	29	45	46	57	67	71	74	84	86
Nombre total de phénomènes CEMO	482	965	488	539	637	1072	1044	1428	684	1197
Densité (%)	9,64	19,3	9,76	10,78	12,74	21,44	20,88	28,56	13,68	23,94

Tableau 3. Relevé de densité CEMO dans chaque sous-corpus Facebook de 5000 *tokens* pour 10 élèves

40. L'ensemble de ces phénomènes est décrit dans Cougnon (2015).

- 44 Nous avons ensuite effectué une corrélation de Pearson entre la densité CEMO par élève et le nombre d'erreurs effectuées lors des deux dictées afin d'établir si une corrélation peut être observée entre ces deux variables. Le résultat r du test de Pearson ($r = 0,577$, $p = 0,081$) montre que la relation entre les deux variables est forte ($0,5 < r < 0,8$). Cependant, le résultat p nous montre si ce lien est significatif ou non ; dans ce cas, $p > 0,05$, il faut donc accepter l'hypothèse nulle : la relation entre les deux variables relevée par r est due au hasard. Il n'y a pas de relation entre densité CEMO et niveau d'orthographe pour les 10 élèves étudiés. Ces résultats sont à confirmer à l'aide de tests portant sur des ensembles plus importants de données.

3.2.3. Variation diaphasique des formes

3.2.3.1. Variation à travers les trois corpus

- 45 L'hypothèse d'une double compétence orthographique peut être notamment évaluée dans notre ensemble de données en analysant la variation des unités linguistiques communes aux trois corpus. Nous avons repéré les unités communes en utilisant les listes de *types* générées par le logiciel Unitex⁴¹ pour chacun de nos corpus transcrits en écrit normé, que nous avons affinées à l'aide d'un script de reconnaissance des valeurs triples. Nous avons ensuite utilisé le logiciel mkAlign permettant de visualiser nos corpus originaux et transcrits alignés au tour de parole (CFB) ou à la phrase (CSP et CD) près afin d'observer comment ces occurrences communes sont orthographiées dans les différents corpus. Pour chaque élève, nous obtenons une liste d'environ une trentaine de formes communes à l'ensemble de ses productions écrites telles qu'illustrées dans le tableau 4 ci-dessous.

Participant	Forme normée	Forme(s) dans le CD	Forme(s) dans la CSP	Forme(s) dans le CFB
67	non	non	non	nn naaaan nan
71	c'est	c'est	c'est	c'est c ses
84	quand	quand	qd	qd quand

Tableau 4. Exemples d'occurrences communes aux trois corpus par auteur

41. Pour plus d'informations : <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/>.

46

L'analyse des unités communes aux trois corpus permet d'observer que certaines de ces formes présentent des variations dans les conversations Facebook et, plus rarement, dans les conversations spontanées-provoquées de chacun des élèves alors qu'elles sont orthographiées de façon tout à fait conforme à la norme dans leurs dictées. Parmi les formes non grammaticales présentant des variations, on retrouve «quelqu'un» (orthographié *qqn* autant que *quelqu'un*), «vraiment» (orthographié *vrn* autant que *vraiment*), «école» et «âge» (orthographiés autant avec que sans accent); parmi les formes grammaticales, on note «c'est» (orthographié *c* autant que *c'est*), «j'» (que l'on retrouve sous la forme *j*, *ch* et *j'*), «parce que» (sous la forme *pck* autant que *parce que*) ou encore «pas» (orthographié *pa*, *ps* et *pas*). Afin d'illustrer notre propos, voici les diverses attestations de «parce que», écrit *pcq* dans la conversation spontanée-provoquée et dans les conversations Facebook du participant 67 et sous sa forme standard dans ses dictées :

- [2] *allé je vais me posé devant la télé pcq j'en peux plus bisous:)*
'allez je vais me poser devant la télé parce que j'en peux plus bisous'
(CFB67)
- [3] *Pcq le mariage est une façon de dire à l'autre on va vers un même objectif ensemble*
'parce que le mariage est une façon de dire à l'autre [/que/] on va vers un même objectif ensemble'
(CSP67)
- [4] *Ces méthodes fascistes fonctionnent déjà à plein régime parce que quelqu'un de bien intentionné lui a déjà signalé que certaines élèves ne mettent pas leur béret pour aller au collège.*
'Ses méthodes fascistes fonctionnent déjà à plein régime parce que quelqu'un de bien intentionné lui a déjà signalé que certaines élèves ne mettent pas leur béret pour aller au collège.'
(CD67)

47

Au vu de l'ensemble des données, il apparaît que toutes les unités communes aux trois corpus, lexicales comme grammaticales, montrent, au moins dans un des corpus (sinon dans plusieurs), une forme graphique standard et ce, dans les productions de tous les élèves. Ceci tend à confirmer l'hypothèse d'une adaptation des productions des élèves en fonction du médium de communication. Cette constatation doit néanmoins être relativisée étant donné le petit nombre de formes communes aux trois corpus, le niveau de difficulté peu élevé de ces formes ainsi que la taille restreinte du corpus.

3.2.3.2. Variations dans le seul CFB

48

Afin d'obtenir une liste de variations de formes plus importante, nous avons enfin analysé la variation des unités au sein d'un seul corpus (le CFB) en fonction de la situation de communication : interlocuteur, thème de la discussion, moment de la journée, personnes en présence, force de l'émotion en cours, etc.

12	anniversaire	1	annif	8	annif a	1
22	apôtres	21	apotres	1		
31	appelle	13	appel	17	appele	1
10	apprendre	9	apprende	1		
82	après	48	apres	33	après stv	1
18	arrête	6	arrete	8	arreteee	2

Tableau 5. Extrait du dictionnaire de formes issu du CFB

Types	Tokens	TTR	Formes STD	Rapport STD
1825	66295	2,75 %	11736	17,7 %

Tableau 6. Principaux nombres relatifs au dictionnaire de formes issu du CFB

49 Comme explicité précédemment, les 1000 premières lignes de conversation sur le réseau social ont été transcrites en graphie standard pour chacun des 10 élèves étudiés grâce à une méthode de transcription semi-automatique. Le système STD_align (Beaufort *et al.*, 2010) cité précédemment a alors permis la constitution d'un dictionnaire de 1825 formes (types). Ce dictionnaire de formes standard-variantes CFB est composé comme suit : l'entrée du dictionnaire propose la forme standard ainsi que son nombre d'occurrences, suivent ensuite les variantes et leurs occurrences respectives. Le total des formes trouvées (standard + variantes) est également disponible (en tête de ligne). Le tableau 5 présente quelques lignes d'exemple du dictionnaire de formes issu du CFB.

50 Ainsi, on voit par exemple que le verbe *apprendre* apparaît 10 fois dans le corpus dont une seule sous la variante *apprende*. De la même façon, l'impératif *arrête* apparaît 18 fois dans le corpus, mais seulement 6 fois avec son accent circonflexe.

51 Le tableau 6 reprend les chiffres principaux relatifs à ce dictionnaire de formes CFB. Les 1825 types sont à comparer aux 66295 *tokens* : le rapport type/token (TTR) s'élève à 2,75 %, ce qui est particulièrement peu élevé étant donné la taille réduite du corpus⁴². Nous posons donc une relative pauvreté lexicale dans le CFB.

52 Le taux de formes standard par rapport au nombre total de formes montre que 17,7 % des unités linguistiques totales du CFB sont orthographiées de manière standard. Détaillons ces statistiques de base. Sur l'ensemble du dictionnaire, on

42. Un corpus de taille similaire constitué de SMS (Cougnon, 2015) compte 60809 *tokens* pour 7056 types, soit un ratio de 11,6 %. La courbe normale du TTR indique une décroissance proportionnelle à l'augmentation de taille du corpus.

note que 976 sur les 1825 entrées montrent au moins 50 % de formes standard dans le CFB ; ce chiffre est de 572 entrées si l'on prend en compte les entrées qui présentent 75 % des formes standard dans le texte. Ceci équivaut à dire que pour 53,5 % des entrées du dictionnaire, on observe au moins une fois sur deux une forme standard dans le corpus. Ce chiffre atteint 88 % (480 sur 545) de formes standard si on se restreint uniquement aux formes récurrentes (de 10 occurrences ou plus). Ces résultats paraissent assez élevés dans le contexte informel que représente le CFB : ils signifient que pour 88 % des unités linguistiques courantes utilisées par les élèves, les formes standard sont maîtrisées autant que les variantes.

53 On remarque également que 37 % des formes (676/1825) ne présentent aucune variante standard (ainsi l'adjectif *acharné* ou le verbe *accueillir*). Toutefois, ce nombre décroît jusqu'à 7,5 % (93/1242) si l'on met de côté les hapax⁴³ et à 0 % si l'on ne prend en compte que les mots apparaissant 10 fois ou plus (mots récurrents). L'absence de cas sans variante standard porte ici sur quelque 545 formes ; ce résultat tend à valider la piste entrouverte lors de l'observation du petit nombre de formes communes aux trois corpus.

54 Le dictionnaire de formes standard-variantes CFB nous permet un dernier calcul intéressant : le taux de compression des formes dans le CFB, c'est-à-dire la réduction que les variantes engendrent en termes de nombre de caractères. En effet, nous avons précédemment analysé ce phénomène (Cougnon, 2015) pour les formes apparaissant dans les SMS. Cette analyse de la différence de longueur des mots entre les corpus brut et transcrit fait sens dans ce contexte puisqu'elle est indicative de la propension réelle des participants à utiliser des phénomènes CEMO qui réduisent les formes : c'est la traditionnelle question de l'amputation de la langue dans les nouveaux médias de communication.

55 Nous avons alors calculé que la longueur moyenne (en nombre de caractères) d'une variante est de 3,62 dans le corpus brut (avec formes réduites) alors qu'elle est de 3,82 pour le corpus standard (normé). Nous avons donc conclu qu'il n'existait pas une très grande différence entre les deux ensembles d'unités. À titre indicatif, la figure 2 présente la distribution de la longueur des mots de 1 à 30 caractères (le mot le plus long) dans le CFB⁴⁴.

56 Les chiffres mis en avant pour le CFB sont les suivants : la moyenne (en nombre de caractères) d'une forme standard dans le CFB normé est de 6,43 tandis qu'elle est de 6,18 pour les variantes dans le corpus brut. Ces nouveaux résultats permettent deux conclusions : premièrement, la longueur des mots employés dans une conversation Facebook est particulièrement plus importante que celle des mots choisis dans

43. Les mots n'apparaissant qu'une seule fois.

44. Nous ne distinguons pas la longueur des formes en fonction des différents individus enquêtés.

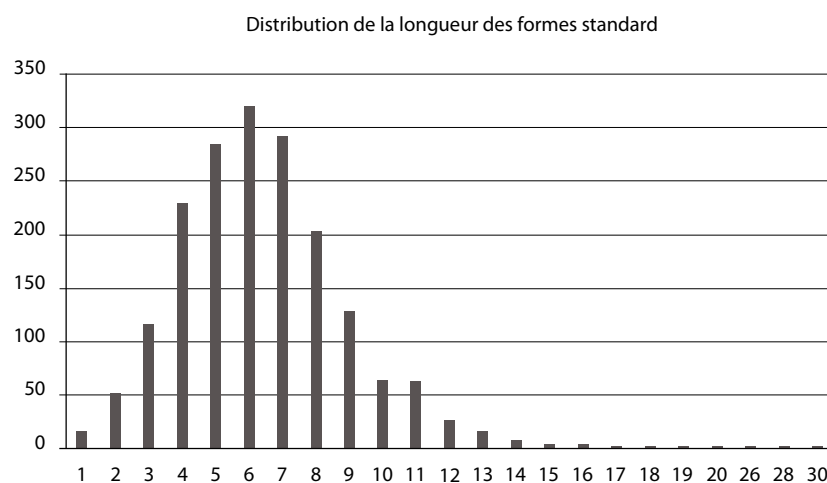


Figure 2. Distribution de la longueur des formes standard en nombre de caractères allant de 1 à 30 caractères (forme la plus longue) dans le CFB

un contexte de SMS. Ceci doit être dû aux quelques contraintes supplémentaires que pose le SMS (coût, contexte et difficulté d'encodage, etc.). Deuxièmement, la réduction opérée par les élèves lorsqu'ils utilisent une variante dans le CFB (comme dans les corpus de SMS) n'est pas très importante ; contrairement à ce que l'on peut croire, la grande majorité des unités linguistiques sont respectées dans leur totalité ou réduites d'un seul caractère.

4. Conclusions et perspectives

- 57 Les recherches récentes (David et Goncalves, 2007 ; Volckaert-Legrier *et al.*, 2009 ; Cougnon, 2015) ont tendance à valider l'hypothèse selon laquelle les jeunes font preuve d'une pluricom pétence orthographique en fonction de la situation de communication plutôt que d'une incompétence. Cette étude ne fait pas défaut.
- 58 Les observations réalisées dans ce cadre nous montrent une large variation des productions chez les élèves observés : certaines formes présentent par exemple jusqu'à 15 variantes dans le CFB. Parmi ces variantes, il semble que la forme standard soit maîtrisée dans un très grand nombre de cas (pour 88 % des formes). Ces résultats sont également vérifiés par une étude qualitative portant sur les individus au cas par cas (qui devrait faire l'objet d'un prochain article) : tous les élèves étudiés présentent des compétences de jonglage entre formes standard et variantes.
- 59 L'analyse des erreurs à la dictée met pourtant en avant un niveau de maîtrise de l'orthographe relativement bas (une erreur tous les 5 ou 6 mots) avec des fautes portant essentiellement sur les règles grammaticales, une tendance attestée

précédemment. Nous avons observé que la majorité des erreurs lexicales⁴⁵ qui se trouvent dans les dictées concernent des unités qui ne sont pas présentes dans les conversations Facebook ni dans les conversations spontanées-provoquées des élèves : il s'agit de mots d'usage peu courant. Dès lors, les phénomènes CEMO peuvent-ils être considérés comme responsables des pratiques erronées de l'orthographe? Le calcul des corrélations entre taux d'utilisation de techniques CEMO et taux d'erreurs à la dictée a en tout cas prouvé, sur un petit nombre de données, qu'il n'y avait pas de relation entre densité CEMO et niveau d'orthographe.

- 60 D'autres phénomènes ont également été mis en évidence : ainsi l'emploi d'une palette limitée de types de CEMO (souvent réduite à certaines abréviations et à l'usage du smiley et des caractères échos) est assez étonnant et pourrait être motivé par le prestige social accordé à l'orthographe par certains élèves, tel qu'illustré dans les propos du participant 45 qui ressent le besoin de se corriger et de demander pardon lorsqu'il s'écarte de la norme.

[5] *Nan c'est passionnant!*
pardon pour l'orthographe j'ai honte
je suis crevé
 (CFB45)

- 61 Notre corpus dépasse les limitations des précédentes études qui se basaient toutes sur des échantillons d'élèves soit trop âgés pour avoir subi une réelle influence des nouveaux médias de communication soit trop jeunes pour pouvoir distinguer influence de la CEMO et méconnaissance des règles orthographiques. Cependant, il reste de taille assez restreinte et les conclusions qui en émanent ne valent malheureusement encore que pour lui-même uniquement. Les perspectives les plus pertinentes sont donc celles d'une reproduction de l'enquête à plus large échelle afin de valider ces premiers résultats, en utilisant par exemple des dictées présentant un plus grand nombre d'unités communes avec le CFB.

Références

- ASMAAK SHAFIE, L., AZIDA DARUS, N. et OSMAN, N. 2010. SMS Language and College Writing: The Languages of the College Texters. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 5 (1) : 26-31.
- AZIZ, S. et al. 2013. The Impact of Texting/SMS Language on Academic Writing of Students – What Do We Need to Panic About? *Elixir International Journal* 55 : 12884-12890. En ligne à l'adresse suivante : http://www.elixirpublishers.com/articles/1360068938_55 (2013) 12884-12890.pdf.

45. Les erreurs grammaticales devront faire l'objet d'une seconde étude.

- BEAUFORT, R. *et al.* 2010. Une approche hybride traduction/correction pour la normalisation des SMS. In *TALN et RECITAL 2010: 17^e conférence sur le Traitement automatique des langues naturelles* (19-23 juillet 2010, Montréal). Paris: Association pour le traitement automatique des langues. En ligne à l'adresse suivante : http://www.iro.umontreal.ca/~felipe/TALN2010/Xml/Papers/all/taln2010_submission_23.pdf.
- BÉNABOU, R., KRAMARZ, F. et PROST, C. 2004. Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistique* 380 : 3-34. En ligne à l'adresse suivante : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es380a.pdf.
- BERNICOT, J. 2013. *La pratique des SMS des collégiens et des lycéens*. Rapport de recherche. Paris: Centre Henri-Aigueperse – UNSA Éducation. 108 p. En ligne à l'adresse suivante : http://cha.unsa-education.com/IMG/pdf/unsabernicotrapportfinal_161213.pdf.
- BERNICOT, J. *et al.* 2014. How Do Skilled and Less-Skilled Spellers Write Text Messages? A Longitudinal Study of Sixth and Seventh Graders. *Journal of Computer Assisted Learning* 30 (6) : 559-576.
- BINET, A. 1909. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- BORSUS, W. 2009. *Rapport introductif sur les pratiques d'écriture et orthographe : quels rapports?* Rapport 654, n° 1. Bruxelles: Parlement de la Communauté française. 26 p. En ligne à l'adresse suivante : <http://archive.pfwb.be/100000001010d0b0>.
- BOUILLAUD, C., CHANQUOY, L. et GOMBERT, J.-É. 2007. Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5^e et 3^e? *Bulletin de psychologie* 60 (6) : 553-565.
- BULOT, T. et BLANCHET, P. 2011. *Dynamiques de la langue française au XXI^e siècle : une introduction à la sociolinguistique*. Cours en ligne à l'adresse suivante : <http://www.sociolinguistique.fr>.
- CATACH, N. 1980. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.
- CATACH, N. 2011. *L'orthographe*. Paris: PUF.
- CHARTIER, P. 2009. L'apport des tests d'aptitudes dans le recrutement : l'exemple de la NV5-R. *Psychologie du travail et des organisations* 15 (2) : 137-150.
- CHERVEL, A. 2008. *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin?* Paris: Retz.
- CHERVEL, A. et MANESSE, D. 1989. *La dictée. Les Français et l'orthographe : 1873-1987*. Paris: INRP – Calmann-Lévy.
- COGIS, D. 2007. À propos de « Orthographe, à qui la faute ? » : un entretien avec Danièle Cogis. *Cahiers pédagogiques*. En ligne à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-propos-de-Orthographe-a-qui-la-faute>.
- CONNAÎTRE LA WALLONIE 2013. *Wallons marquants : Liliane Balfroid*. En ligne à l'adresse suivante : http://connaitrelawallonie.wallonie.be/fr/wallons-marquants/merite/balfroid-liliane#.Uoftlfl_uSo.
- COUGNON, L.-A. 2015. *Langage et SMS. Une étude internationale des pratiques actuelles*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

- COUGNON, L.-A. et FRANÇOIS, T. 2010. Quelques contributions des statistiques à l'analyse sociolinguistique d'un corpus de SMS. In S. BOLASCO, I. CHIARI et L. GIULIANO (éd.), *JADT 2010: Statistical Analysis of Textual Data. Proceedings of the 10th International Conference (9-11 June 2010, Sapienza University of Rome)*. Milan: Lettere Economia Diritto: 619-630.
- COUGNON, L.-A., ROEKHAUT, S. et BEAUFORT, R. 2013. Typologies de variation graphique dans l'écrit SMS. In S. BADDELEY, F. JEJCIC et C. MARTINEZ (éd.), *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990: enseignement, recherche et réforme, quelles convergences?* Paris: H. Champion: 129-148.
- DANSIEH, S. A. 2011. SMS Texting and Its Potential Impacts on Students' Written Communication Skills. *International Journal of English Linguistics* 1 (2): 222-229. En ligne à l'adresse suivante: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/download/10050/8541>.
- DAVID, J. et GONCALVES, H. 2007. L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue? *Le français aujourd'hui* 156: 39-47.
- DEHAUT, N. 2008. *Analyse d'un corpus de dictées: influence de la fréquence d'un mot dans la langue sur l'orthographe d'usage*. Mémoire non publié. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- DEJONGHE, V. et al. 1996. *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui: comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires*. Les dossiers d'éducation et formations 62. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- DELLA FAILLE, D. 2013. Une lecture sociocritique des rapports Nord-Sud à partir de l'analyse d'un corpus de fraudes Internet à la nigériane. In A. SAMAKÉ (éd.), *La sociocritique. Essai d'analyse textuelle: divergences-convergences méthodologiques*. Paris: Éditions Publibook Université: 57-77.
- DOTTRENS, R. 1921. L'appréciation objective de l'orthographe par les dictées. *L'Éducateur* 12: 197-203.
- DROUIN, M. et DAVIS, C. 2009. R U Txting? Is the Use of Text Speak Hurting Your Literacy? *Journal of Literacy Research* 41 (1): 46-67.
- EDELSON, E. 2003. The 419 Scam: Information Warfare on the Spam Front and a Proposal for Local Filtering. *Computers and Security* 22 (5): 392-401.
- FAIRON, C., KLEIN, J. R. et PAUMIER, S. 2006a. *Le langage SMS: étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête «Faites don de vos SMS à la science»*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- FAIRON, C., KLEIN, J. R. et PAUMIER, S. 2006b. Le langage SMS: révélateur d'icompétence. In J.-J. DIDIER et al. (éd.), *«Le français m'a tuer»: actes du colloque «L'orthographe française à l'épreuve du supérieur» (Institut libre Marie Haps, Bruxelles, 27 mai 2005)*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain: 33-42.
- FAIRON, C. et SIMON, A.-C. 2009. Informatisation d'un corpus de dictées: 40 années de pratique orthographique (1967-2008). In M. WILLEMS (éd.), *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnaires, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis: 131-154.

- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES s. d. *Annuaire des écoles d'enseignement secondaire ordinaire et des CEFA*. En ligne à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&nive=112&geo_mots=&geo_type=1&geo_prov=2&geo_cp=&geo_loca=&rese=tous&rech_avan=1&type_rech=2&opt_mots=&opt_groupe=11&opt_option=&opt_deg=D2&opt_tyen=#resultats.
- FIELDING, H. 2000. *Le journal de Bridget Jones*. Paris : J'ai lu.
- FREDERICKSON, N., FRITH, U. et REASON, R. 1997. *Phonological Assessment Battery (Manual and Test Materials)*. Londres : NFER Nelson.
- GILLON, G. T. 2004. *Phonological Awareness : From Research to Practice*. New York : Guilford Press.
- GOODMAN, D. 2002. *L'ortographe des dames : Gender and Language in the Old Regime. French Historical Studies* 25 (2) : 191-223.
- GOUMI, A. et BERNICOT, J. 2012. Le langage SMS chez les adolescents, faut-il s'en inquiéter ? *L'école numérique* 12 : 34-35.
- GRASSI, M.-C. 1994. *L'art de la lettre au temps de La nouvelle Héloïse et du romantisme*. Genève : Slatkine.
- GRÉVISSE, M. 1963. *Cours de dictées françaises*. Gembloux : Duculot.
- HAZARD, M.-C. 2009. *Consistance orthographique et construction du lexique chez l'enfant d'âge scolaire*. Thèse de doctorat non publiée. Université Nice Sophia Antipolis, Nice.
- INIZAN, A. 1998. *Analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte : Analec et la dyslexie*. Issy-les-Moulineaux : Éditions et applications psychologiques.
- JACQUEMET, N. 2013. Discriminations à l'embauche : quelle ampleur, quelles solutions ? *Regards croisés sur l'économie* 13 : 49-63.
- KEMP, N. et BUSHNELL, C. 2011. Children's Text Messaging : Abbreviations, Input Methods and Links with Literacy. *Journal of Computer Assisted Learning* 27 (1) : 18-27.
- LEPORCQ, C. 2012. *Pratiques d'écriture d'adolescents en dehors du cadre scolaire : entre ce qu'ils font et ce qu'ils disent...* Mémoire non publié. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- LEPORCQ, C., SIROUX, J.-L. et DRAELANTS, H. 2013. Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'Internet. *Les Cahiers de recherche du Girsef* 94 : 1-20.
- MANESSE, D. et al. 2007. *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- MAURER, B. 1999. Quelles méthodes d'enquêtes sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? In L.-J. CALVET et P. DUMONT (éd.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris – Montréal : L'Harmattan : 167-190.
- MILLET, A. 1991. Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. *Repères* 3 : 157-171. En ligne à l'adresse suivante : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS003_11.pdf.
- MILLET, A., LUCCI, V. et BILLIEZ, J. 1990. *Orthographe mon amour !* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MOREAU, M.-L. 1997. *Sociolinguistique : les concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- OAKHILL, J. et BEARD, R. 1999. *Reading Development and the Teaching of Reading : A Psychological Perspective*. Oxford – Malden : Blackwell.

- PANCKHURST, R. 1997. La communication « médiatisée » par ordinateur ou la communication « médiée » par ordinateur? *Terminologies nouvelles* 17: 56-58.
- PAPIK BÉLANGER, F. et BRUNELLE, É. 2006. *Posologie d'Antidote RX*. Montréal: Druide informatique.
- PERKINS, D. N. et SALOMON, G. 1992. Transfer of Learning. Contribution to the *International Encyclopedia of Education*, Second Edition, Oxford, England, Pergamon Press, September 2, 1992. 1-11. En ligne à l'adresse suivante: <http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/Transfer-of-Learning-Perkins-and-Salomon.pdf>.
- PLESTER, B. et WOOD, C. 2009. Exploring Relationships between Traditional and New Media Literacies: British Preteen Texters at School. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14 (4): 1108-1129.
- PLESTER, B., WOOD, C. et BELL, V. 2008. Txt Msg N School Literacy: Does Texting and Knowledge of Text Abbreviations Adversely Affect Children's Literacy Attainment? *Literacy* 42 (3): 137-144.
- PLESTER, B., WOOD, C. et JOSHI, P. 2009. Exploring the Relationship between Children's Knowledge of Text Message Abbreviations and School Literacy Outcomes. *British Journal of Developmental Psychology* 27 (1): 145-161.
- RENNISON, L. 2002. *Mon nez, mon chat, l'amour et... moi*. Paris: Gallimard.
- RIEUCAU, G. et SALOGNON, M. 2013. Le recrutement dans la grande distribution: des pratiques ajustées? *La revue de l'IRES* 76: 45-69.
- ROSALIA, F. 1989. *Analyse du discours des élèves du CM2 sur l'orthographe française*. Mémoire non publié. Grenoble: Université Stendhal.
- ROSEN, L. D. et al. 2010. The Relationship between « Textisms » and Formal and Informal Writing among Young Adults. *Communication Research* 37 (3): 420-440.
- SALOMON, G. et PERKINS, D. N. 1989. Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist* 24 (2): 113-142.
- SPOOREN, W. 2009. Bezorgde ouders? De relatie tussen chat en schrijfkwaliteit [Parents inquiets? Le lien entre chat et qualité de l'écrit]. In W. SPOOREN, M. S. ONRUST et J. SANDERS (éd.), *Studies in taalbeheersing* 3. Assen: Van Gorcum: 331-342.
- TAYEBINIK, M. et PUTEH, M. 2012. Txt Msg N English Language Literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 66 (7): 97-105.
- THURLOW, C. 2006. From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction and Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media. *Journal of Computer-Mediated Communication* 11 (3): 667-701.
- VOLCKAERT-LEGRIER, O., BERNICOT, J. et BERT-ERBOUL, A. 2009. Electronic Mail, a New Written-Language Register: A Study with French-Speaking Adolescents. *British Journal of Developmental Psychology* 27 (1): 163-181.
- WESTERFELD, S. 2010. *Code cool*. Paris: Gallimard.
- WOOD, C. et al. 2011a. The Effect of Text Messaging on 9- and 10-Year-Old Children's Reading, Spelling and Phonological Processing Skills. *Journal of Computer Assisted Learning* 27 (1): 28-36.

- WOOD, C. *et al.* 2011b. A Longitudinal Study of Children's Text Messaging and Literacy Development. *British Journal of Developmental Psychology* 102 (3): 431-442.
- WYNANTS, B. 1997. *L'orthographe, une norme sociale: la construction sociale et les transformations de l'orthographe française*. Sprimont: Mardaga.
- ZAHID, Y. et MEHMOOD, A. 2013. Effects of SMS on Writing Skills of the University Students in Pakistan (A Case Study of University of Gujrat). *Asian Economic and Financial Review* 3 (3): 389-397. En ligne à l'adresse suivante: <http://www.aessweb.com/pdf-files/389-397.pdf>.

Annexes

Annexe 1 : dictée 1

Écolier, prépare ton avenir !

La meilleure manière de prendre soin de ton avenir, mon jeune ami, c'est d'être scrupuleux dans l'emploi du temps présent. Prends de la peine, étudie bien tes leçons, sois attentif en classe, ne néglige pas les devoirs que tes professeurs t'ont imposés. Plus tard, quand tu seras arrivé à une situation honorable, tu te rappelleras avec bonheur les heures que tu auras consacrées à l'étude plutôt qu'à de vains amusements ; tu comprendras mieux alors que ce sont ces heures laborieuses qui t'auront rendu capable de quelque chose de bien.

En t'acquittant consciencieusement de toutes tes obligations d'écolier, tu travailles non seulement pour ton propre avenir, mais pour celui de ta famille. Si tu t'appliques bien à l'école, tu seras d'ici à quelques années un brave jeune homme capable de soutenir tes père et mère. Tu ne seras plus seulement une bouche à nourrir, mais tu rapporteras à la maison, chaque quinzaine ou chaque mois, une jolie somme que tu auras gagnée et qui augmentera le bien-être du logis.

À l'école, si tu emploies bien ton temps, tu acquerras en outre les qualités essentielles qui feront de toi un bon citoyen. Tu apprendras d'abord à bien vivre avec tes condisciples : chaque fois, en effet, que, par le contact quotidien, eux et toi, vous vous serez supportés mutuellement, chaque fois que vous vous serez pardonné vos torts réciproques, vous aurez affiné votre caractère et vous aurez fait, chacun pour votre compte, un excellent apprentissage de la vie sociale. À l'école aussi, mon jeune ami, tu amasseras un capital de connaissances qui fera de toi, quelle que doive être ta profession, un homme utile à ton pays.

Annexe 2 : dictée 2

Ma vie à 15 ans

J'avais oublié à quel point l'école c'est nase. Pendant le rassemblement ce matin, on bavardait gentiment en attendant que la prof monte sur l'estrade et vous savez ce qu'elle a dit une fois là-haut ? Elle a dit texto : « Du calme, jeunes filles, du calme ! » comme si elle s'adressait à une bande de pigeons ou de colombes ou de je ne sais quoi. Ses méthodes fascistes fonctionnent déjà à plein régime parce que quelqu'un de bien intentionné lui a déjà signalé que certaines élèves ne mettent pas leur béret pour aller au collège. Ce qu'elle voudrait, nous disait-elle, c'est que les plus âgées donnent l'exemple aux plus jeunes et pas le contraire. C'est donc à ça que se résume ma vie aujourd'hui ? À parler de béret ?

Tout zombie d'entreprise ou gamin d'école privée le sait, les bérets, comme les cravates, sont en définitive de simples uniformes. La plupart d'entre nous en portent par obligation, pas par envie. Rien d'étonnant à ce que la première trace de port de cravate ait été répertoriée sur des hommes qui n'avaient pas le choix, des soldats

chinois aux environs de 250 avant Jésus-Christ. Les soldats romains se mirent à porter des cravates quatre siècles plus tard. L'histoire nous apprend que les gens qui portaient des cravates, comme les bérets, y étaient plus ou moins forcés, jusqu'à environ cinq cents ans de cela. Puis le froid s'abattit sur la planète.

En parlant de froid, je ne parviens toujours pas à comprendre la guerre froide entre mes parents. Je commence même à soupçonner un scénario catastrophe du style des magazines féminins. Un de ces jours, je vais ouvrir un magazine et y trouver la photo de ma mère, teinte en blonde, t-shirt façon léopard, assise sur un canapé avec un type sexy en jeans nommé Brian, et expliquant que, lorsqu'on aime vraiment quelqu'un, une différence d'âge de quarante-six ans ne compte absolument pas.