Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires

George Hoefflin, logopédiste
Annie Cherpillod, enseignante
Prilly, VD

Résumé

L'article qui suit est le prolongement d'une recherche interprofessionnelle entre logopédiste et pédagogue sur des productions écrites de 8 élèves d'une classe de développement du canton de Vaud. Premièrement, cette recherche fait ressortir que des modèles de type psycholinguistique, élaborés à partir de productions écrites d'enfants "tout-venant", peuvent être utilisés avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage scolaire. Deuxièmement, le recours à ces mêmes modèles montre que mis à part des **amalgames particuliers de typologies d'erreurs** dans les productions écrites que nous avons étudiées, on constate d'**importantes similitudes** entre ces productions et celles d'élèves "tout-venant" observées dans les recherches que nous avons pu comparer. Il ressort aussi de cette recherche que c'est l'aspect morphologique de notre langue écrite qui s'avère être le principal écueil que les élèves en difficulté ont à franchir pour se rapprocher de la norme orthographique française. Ce constat, également valable pour des élèves qui font une progression ordinaire dans cet apprentissage, nous incite à poser ici les prémices d'une didactique adaptée aux besoins d'élèves en difficulté dans l'apprentissage complexe de l'orthographe française.

Introduction

Le point de départ de la recherche a été la mise en commun, entre logopédiste et pédagogue, de critères d'analyse de productions écrites d'élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires.

Ces productions écrites ont été effectuées dans le contexte de la classe avec l'enseignante, elles ont été dépouillées avec les critères psycholinguistiques décrits dans l'article. Une comparaison avec certains aspects de recherches portant sur des élèves "tout-venant" a été établie. Enfin, la mise en évidence d'erreurs particulières chez des élèves en difficulté a permis de poser les premières bases pour l'élaboration d'"outils" thérapeutiques et pédagogiques susceptibles de réorienter des stratégies d'apprentissage qui s'écarteraient sensiblement des exigences de la norme orthographique du français.

Cadre théorique

Afin de définir nos critères d'analyse nous nous sommes référés pour l'aspect linguistique au modèle du plurisystème graphique du français proposé par CATACH (1978) et les chercheurs du groupe CNRS-HESO (Centre national de la recherche scientifique - Histoire et structure de l'orthographe). Nous avons analysé les productions écrites dont nous disposons en utilisant l'unité fondamentale du "graphème" définie comme "la plus petite unité (lettre ou groupe de lettres) de la chaîne écrite ayant une référence phonique et/ou sémique dans la langue parlée" (CATACH, 1986, p. 27).

Ces chercheurs ont subdivisé les graphèmes du français en 4 catégories principales de lettres :

- **les phonogrammes**, lettres ou groupes de lettres qui transcrivent notre oral, (ex. : o, au, eau),
- **les morphogrammes**, lettres qui renvoient à la grammaire et au lexique, (ex. : le "s" comme marque du pluriel ou le "d" dans grand, qui se prononce dans grande, grandir, etc.),

- **les lettres non fonctionnelles**, lettres étymologiques et historiques qui subsistent dans le français écrit, (ex. : le "h" dans théâtre, le "i" dans oignon), ainsi que les usages typographiques qui fixent une norme graphique savante,
- et **les logogrammes**, groupes de lettres qui indiquent le sens, c'est-à-dire qui ont une valeur distinctive permettant d'aller au sens, (ex. : champ / chant).

Pour l'aspect cognitif de l'apprentissage de l'écrit, nous nous sommes référés aux travaux de JAFFRE (1987) et SIEGRIST (1986) qui nous proposent respectivement la notion de "stratégies" et de "centrations" pour décrire les démarches propres aux apprentis scripteurs.

JAFFRE démontre que pour écrire des mots peu fréquents et inconnus des enfants, ceux-ci sont amenés à utiliser un certain nombre de "stratégies". L'étude de cet auteur a isolé 3 stratégies.

- **La stratégie phonogrammique** résulte de la nature fondamentale du plurisystème graphique et des efforts didactiques qui portent les élèves à mettre en correspondance des phonèmes et des graphèmes. Dans un premier temps un phonème sera noté par un graphème, quel qu'il soit, à la seule condition qu'il soit dans une correspondance phonographique pertinente (exemple : les sons /ɛ/ dans le mot "belvédère" pourront être notés par "e", "é", "è", "ai"... à l'exclusion de "t", "d", "a" etc.).
- **La stratégie analogique** : dans un deuxième temps l'enfant constitue des réseaux analogiques, non explicites, ce qui revient à écrire un segment graphique "à problème" dans un mot en évoquant dans le lexique intégré en mémoire des segments identiques, qui peuvent être ou non des mots (exemple : pour écrire le segment phonique /ɛR/ du mot "hermétique", les enfants ont recours à des compétences lexicales intégrées sous la forme de mots tels que "air", "aire", "ère", ou de segments empruntés dans des mots comme "ermite", "erreur", etc., sans pouvoir évoquer "Hermès" ou "Hercule" surtout si ces mots n'ont jamais été vus écrits).
- **La stratégie distributionnelle**, qui dérive indirectement de la stratégie analogique, où les enfants plus âgés mettent en place une sorte de

micro-syntaxe de l'écrit où des régularités apparaissent dans les rapprochements qui sont faits avec des analogies de segments graphiques selon leur position dans les mots du lexique (exemple : le segment terminal du mot "manioc" est noté "-oc" plutôt que "-oque", etc.)

Dans la perspective psycholinguistique, SIEGRIST (op. cit.) dégage deux stratégies chez des enfants de 6 à 9 ans qui sont normalement scolarisés. L'une de ces stratégies dite "**centration phono-graphique**" se caractérise principalement par l'aspect de transcription de l'oral par l'écrit où les productions présentent généralement une correspondance phono-graphique correcte, donnant ainsi un sentiment de cohérence. L'autre stratégie dite "**centration graphique**" correspond à une centration qui privilégie précisément la morphologie graphique des mots écrits. Elle est caractérisée par la présence précoce de marques typiquement graphiques et erronées (accents, graphies particulières "ph", "ç", lettres muettes, etc.). Les sujets de cette recherche longitudinale semblent passer, selon les moments de leur évolution orthographique, de l'une à l'autre de ces centrations. SIEGRIST estime que chacune de ces centrations privilégie des aspects différents du système orthographique du français, et c'est leur coordination qui permettra une production qui ne s'écarte pas trop de la norme orthographique.

En nous référant aux divers travaux susmentionnés, nous avons opté pour une approche psycholinguistique qui combine à la fois les aspects phonogrammiques et morphogrammiques de la structure linguistique du plurisystème graphique du français et les démarches cognitives sous-jacentes qui accompagnent la réalisation de textes ou de mots pour l'apprenti scripteur en difficulté. Nous avons donc cherché à donner des reflets de l'état de l'apprentissage du français écrit dans l'évolution de l'acquisition de cette compétence chez des élèves présentant des difficultés scolaires relativement générales.

Hypothèse

Pour analyser les productions écrites d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage scolaire, nous avons imaginé initialement que nous pourrions trouver deux types d'écarts à la norme orthographique :

- **des écarts semblables** à ceux que l'on observe dans les productions d'élèves "tout-venant" qui ont fait l'objet de recherches psycholinguistiques à notre disposition,
- **des écarts à la norme orthographique qui sont particuliers** par rapport à ceux qui sont observés dans les productions d'élèves "tout-venant" du même âge et du même niveau d'apprentissage.

Cet intérêt pour l'analyse d'écarts particuliers nous a permis de dégager une représentation originale des erreurs observées chez ces élèves en difficulté. Une compréhension plus fine de la qualité des erreurs produites par ces élèves nous a incités à intervenir sur le plan thérapeutique et pédagogique. A l'heure actuelle, cette intervention se décompose en deux phases. Une phase dite de "diagnostic" et une deuxième phase de "réorientation" des stratégies d'écriture qui s'éloigneraient significativement des exigences de la norme orthographique du français.

Description du cadre et des sujets

Cette recherche a porté sur des productions écrites de 8 élèves de 8 à 11 ans d'une classe de développement située dans une commune suburbaine de la ville de Lausanne. Cinq de ces élèves sont bilingues et parlent leur langue maternelle à la maison et trois sont monolingues. A noter que l'ensemble des sujets provient d'un milieu socio-économique modeste. Ils sont intégrés dans cette classe car ils présentent des difficultés dans les divers apprentissages scolaires qui ne leur permettent momentanément pas de suivre un cursus scolaire ordinaire. Cette classe à petit effectif est une ressource pour tenter de pallier à l'échec scolaire par une aide pédagogique plus individualisée. Certains des élèves intégrés dans cette classe bénéficient parallèlement d'une aide psychopédagogique individuelle

donnée par un ou une spécialiste du service psychopédagogique de l'arrondissement scolaire.

Au début de notre recherche, les caractéristiques des sujets étaient les suivantes :

	Identifiant	Sexe	Niveau scolaire	Langue maternelle	Langue	Catégorie prof.
1	8.11	masc.	3ème prim.	portugaise	bilingue *	4 ** ouvrier
2	10.02	masc.	4ème prim.	suisse	monolingue	3 employé
3	10.02	masc.	4ème prim.	espagnole	bilingue *	4 ouvrier
4	11.01	masc.	5ème prim.	espagnole	bilingue *	4 ouvrier
5	11.01	fém.	5ème prim.	portugaise	bilingue *	4 ouvrier
6	11.03	fém.	5ème prim.	suisse	monolingue	4 ouvrier
7	11.07	masc.	5ème prim.	turque	bilingue *	5 manoeuvre
8	11.09	fém.	6ème prim.	suisse	monolingue	4 ouvrier

* Langue maternelle parlée à la maison

** Classification (1 à 5) selon l'annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève (1992) et GONVERS J.-P. (1974)

Méthode et déroulement de l'étude

La récolte des productions écrites s'est effectuée entre les mois de mars et juin 1993. Durant ces quatre mois, trois passations de l'épreuve ont été proposées aux élèves. L'épreuve consistait à dicter une phrase et 20 mots figurant dans les deux dictées des recherches de BETRIX-KOEHLER (1987/1991) et 20 mots peu fréquents empruntés à la recherche de JAFFRE (1987). Nous avons donc retenu pour l'analyse globale, l'ensemble des mots y compris la phrase en nous référant à la première passation. En effet, l'évolution entre les trois passations étant relativement faible nous nous sommes limités à commenter uniquement la première passation qui aura subi le moins d'effets d'apprentissage.

Pour l'analyse plus détaillée des écarts orthographiques, nous avons sélectionné respectivement pour chaque auteur susmentionné, 4 items en fonction de divers critères comme la régularité de leur correspondance phonético-graphique, leur fréquence d'apparition dans la littérature

française, ou encore leur niveau de difficulté à être orthographié correctement par des apprentis scripteurs "tout-venant". L'étude des transcriptions particulières de ces 8 items par les sujets de notre recherche a porté sur l'ensemble des trois passations de l'épreuve.

Commentaires et analyse

Initialement, nous avons procédé à une analyse quantitative des résultats à la première passation de l'épreuve pour l'ensemble des sujets. Nous avons comparé l'habileté des élèves à manier les différents types d'unités graphémiques et leur habileté à transcrire des mots correctement orthographiés dans leur globalité. Mise à part les sujets (4) et (7) qui présentent le plus de difficultés par rapport à leur âge, les autres sujets se distribuent en fonction de compétences toujours meilleures par rapport à l'âge. Cependant le plus frappant c'est l'écart pratiquement constant qui sépare chez chaque sujet l'habileté à manier les unités graphémiques de l'habileté à orthographier l'ensemble d'un mot. Cette constante nous fait penser que le "calcul" cognitif qui s'opère au moment de la transcription des mots pour chaque graphème entraîne de manière significative la compétence à orthographier un mot. En effet, les erreurs graphémiques se concentrent au sein de certains mots plutôt qu'elles ne se répartissent dans l'ensemble des mots qui ont été dictés. En quelque sorte, ce résultat nous conforte dans l'idée que l'habileté à manier des unités graphémiques est une composante nécessaire pour se rapprocher de la norme orthographique des mots même si, comme pour certains logogrammes du type "chant"/"champ", on pourrait penser qu'une stratégie plus globale de la transcription du mot puisse aussi s'opérer pour les différencier.

Dans un deuxième temps nous avons cherché à cerner la relation entre la production correcte de phonogrammes et de morphogrammes pour chaque sujet lors de la première passation de l'épreuve. Une corrélation importante semble se dégager entre ces deux compétences, c'est-à-dire que plus l'habileté à manier les phonogrammes est importante, plus les sujets sont aptes à manier également des morphogrammes. En effet, chez le sujet (1) où l'on observe la présence la plus réduite de phonogrammes bien orthographiés, les morphogrammes sont encore absents. Par contre, chez le

sujet (6) où l'on trouve le plus grand nombre de phonogrammes correctement transcrits, on observe également le plus grand nombre de morphogrammes correctement écrits. Dans l'ensemble, ce constat est aussi valable pour l'habileté à manier les homophones puisque là encore les sujets les plus performants ont le meilleur taux de réussite pour les logogrammes par rapport aux autres sujets qui ne maîtrisent que partiellement les unités graphémiques qu'elles soient des phonogrammes ou des morphogrammes.

Enfin, dans un souci de comparaison avec des recherches effectuées avec des élèves "tout-venant" nous avons sélectionné 8 mots qui ont été dictés aux élèves de cette classe. Quatre de ces mots sont empruntés à la recherche de BETRIX-KOEHLER du Centre vaudois de la recherche pédagogique (CVRP) et les quatre autres mots à celle de JAFFRE du Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Le tableau ci-dessous, tiré d'un article précédent publié dans le N° 40 de juin 94 de la revue GLOSSA propose d'abord pour chaque item une définition de certains critères linguistiques. Nous avons indiqué pour ces 8 mots : la transcription phonétique de chaque item, la notation en archigraphèmes selon la charte de CATACH, la fréquence relative d'occurrence du mot sur 1'000'000'000 dans un très large échantillon de la littérature française de la dernière moitié de ce siècle d'après le "Dictionnaire alphabétique des fréquences" (1971), la classe grammaticale du mot et, enfin, selon la classification de l'échelle DUBOIS-BUYSE de TERS, F. et al. (1988), le niveau scolaire auquel 75% des élèves d'une classe ordinaire sont censés parvenir à orthographier correctement l'item proposé. Deuxièmement, on trouve une liste des "allographies" (c'est-à-dire des productions écrites particulières absentes dans les deux recherches susmentionnées), produites lors des trois passations par les élèves de notre recherche. Notre liste est composée de toutes les "allographies" produites, qu'elles soient ou non des "écarts" à une correspondance phonético-graphique pertinente.

Tableau des critères linguistiques des items et allographies produites

Item	chex	écol	L'ON/T/AN	TRE	BELVEDER	BIEF	EFERVES/AN	MANIOCC
recherche	CVRP	CVRP	CVRP	CVRP	CNRS	CNRS	CNRS	CNRS
phonétique	[e]	ekol	l'ɔ̃tã	tre	belveder	bɛf	efervesã	man jk
notation archigraphèmes	CH/E	ECOL	L'ON/T/AN	TRE	BELVEDER	BIEF	EFERVES/AN	MANIOCC
fréquence	79 658	10 397	30 873	99 810	225	46	55	208
cl. gramm.	prépos.	substantif	adverbe	adverbe	substantif	substantif	adjectif qualif.	substantif
échelle DUBOIS-BUYSE	22/5ème p	4/1ère p	28/7ème p	20/5ème p	—	—	—	—
allographies produites 1	chet	cole		tréd.	véladr	béf	éfréfon	maciec
					bebide	bieffet	éfévesen	magonce
						biai	éfermesan	menonce
						biyeve	erfeveson	
							aiféveverson	
							éfervecen	
							éverveson	
							éfernaisan	
allographies produites 2	chen		lanton	tére	divédr	béfe	éfrson	minoce
	se		bontan		pélevédère	biebefe*	éféremésent	manac
	chée		lontain		belbedder	bief*	éfairmésan	manauce
					belevede	bieve	ebezson	
							efervesent	
							éffervecen	
							érvereson	
							évévésan	
allographies produites 3	che		lantan	train			évereson	maniec
			lantén		bbvdr	bèfe	éferemessent	manoce
					bèlevédère	bies	éférvaisen	
					veibeder	biaive	éfervecant	
					belvataire		eferbezson	
							efférvéson	
							éférvaisant	

* mal écrit

Ce tableau montre une nette relation entre le nombre d'"allographies" non présentes dans les recherches du CVRP et du CNRS qui sont produites par

les sujets de notre étude et la fréquence relative d'occurrence des mots. Plus les mots sont fréquents, moins on trouve d'"allographies", plus ils sont rares, plus elles sont nombreuses. Il est aussi frappant de voir que ce n'est pas la correspondance phonéto-graphique plus ou moins pertinente de l'item qui semble jouer un rôle dans la production d'"allographies"; les mots "BIEF" ou "MANIOC" dont la transcription archigraphémique est identique au mot orthographié ont été écrits de manière particulière par rapport aux autres recherches, respectivement 11 fois et 8 fois par les sujets de notre étude. Si l'on compare les productions pour les quatre items du CVRP, on constate que c'est lorsque l'orthographe du mot est la plus complexe, comme pour "LONGTEMPS", qu'on trouve le plus d'"allographies" (5). A l'opposé pour le mot "ECOLE" on ne trouve qu'une seule "allographie" où l'erreur se résume à une simple omission de la première lettre. Une fois de plus ces constats généraux nous font opter pour l'existence d'un apprentissage de l'orthographe dont les caractéristiques sont relativement semblables à celles d'élèves "tout-venants".

Résultats

Pour ceux qui vivent au quotidien la relation thérapeutique et/ou pédagogique avec des apprentis scripteurs en difficulté, l'éclairage des données que nous proposons ici peut paraître trivial. L'articulation des compétences phonogrammiques et morphogrammiques est d'ailleurs l'objet, sous une forme ou sous une autre, de toute méthode pédagogique qui se respecte. Ce que nous tenons à relever, c'est qu'une analyse fine au niveau graphémique permet de constater l'existence de stratégies cognitives chez ces élèves en difficulté. Ces stratégies ne pèchent justement pas par leur absence, mais bien par la spécificité de leur organisation et des conséquences observables dans les productions écrites de ces mêmes élèves.

Sur le plan de la compétence phonogrammique observée par JAFFRE (1987, p.38), il est intéressant de comparer un échantillon de nos propres résultats. Cet auteur commentant les résultats de sa propre recherche observe les faits suivants : "Les enfants les plus âgés y parviennent à peu près complètement (93% environ dans notre étude) mais les enfants les

plus jeunes connaissent, eux-aussi, un taux important de réussite (près de 78%, toujours dans notre étude). Ces enfants sont capables de donner une forme graphique pertinente (dans les limites des zones d'archigraphème) à des mots qu'ils ne connaissent pas ou qui, dans le meilleur des cas, ne font pas partie de leur pratique graphique quotidienne." En comparaison nous avons relevé pour notre recherche un taux de 98% de réussite pour le sujet (6) le plus compétent et un taux de 67% pour le sujet (1) où la compétence est la moins élevée. Le sujet (6) étant de niveau scolaire identique aux sujets les plus âgés de la recherche CNRS/HESO (CM2/5ème primaire), le sujet (1) étant de niveau scolaire juste supérieur (CE2/3ème primaire) à celui des sujets de (CE1/2ème primaire) de la recherche du CNRS. Ces résultats très semblables confirment bien l'existence d'une stratégie phonogrammique chez les sujets de notre recherche, même si, comme nous le verrons plus loin, des "allographies" particulières ont été relevées chez ces élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires. Cette première comparaison nous permet de confirmer notre hypothèse initiale selon laquelle nous nous attendions à retrouver des écarts semblables à ceux qui sont observables dans les productions écrites d'élèves "tout-venants".

Sur le plan de la compétence morphogrammique, nous avons comparé nos résultats pour la phrase "Mes parents t'invitent à manger à midi" à ceux de BETRIX-KOEHLER (1987 et 1991). La fiabilité de cette comparaison doit être relativisée puisque nous mettons ici en parallèle les résultats obtenus pour une seule phrase à la première passation de l'épreuve par rapport à l'ensemble des résultats issus des travaux de cet auteur. Néanmoins, nous avons retenu cet échantillon emprunté au texte dicté par ce même auteur à des élèves de 5ème et 6ème primaire du canton de Vaud, parce qu'il contient des marques morphogrammiques grammaticales (les marques du pluriel par ex.) et un morphogramme lexical (le "T" de "PARENTS"). Compte tenu de cette limite nous avons constaté que le nombre d'erreurs produites dans cette phrase par les sujets de notre étude est également en corrélation avec leur capacité à transcrire correctement ou non des graphèmes de tout type pour l'ensemble des mots de notre épreuve et quelle que soit la passation. En effet, plus il y a de graphèmes de tous les types transcrits correctement, moins on rencontre d'erreurs à l'intérieur de la phrase analysée. Cet échantillon nous a donc paru significatif malgré sa

dimension réduite. En comparaison nous observons la même évolution que celle décrite dans la recherche du CVRP, c'est-à-dire que plus les performances de nos sujets sont élevées, plus la proportion des erreurs morphogrammiques tend à augmenter par rapport aux erreurs phonogrammiques. BETRIX-KOEHLER (1991, p. 27) constate que "moins les élèves font d'erreurs (les élèves de 6ème en font significativement moins que ceux de 5ème), plus ils font, proportionnellement, d'erreurs de grammaire. Une analyse des correspondances a mis en évidence la proximité des élèves les meilleurs en orthographe et les erreurs de morphologie grammaticale. Autrement dit, quand il reste des erreurs chez les bons élèves en orthographe, elles sont plutôt de type grammatical."

Par contre, si l'on prend en considération les sujets (4) et (7) de notre étude qui ont des performances globalement moins bonnes en fonction de leur âge et de leur niveau scolaire de 5ème primaire, on s'aperçoit alors que la proportion des erreurs morphogrammiques reste relativement faible, respectivement 22,2% et 28,6%. En comparaison, la recherche du CVRP indique pour les élèves de 5ème primaire une proportion de 39,6% pour les erreurs morphogrammiques grammaticales et 5,7% pour les erreurs morphogrammiques lexicales, soit un total de 45,3%. C'est dire que ces élèves en difficulté produisent encore une proportion importante d'erreurs phonogrammiques. A première vue, on pourrait conclure à un retard "simple" dans l'acquisition de l'orthographe chez ces scripteurs qui rencontrent une gêne dans leur apprentissage, mais l'analyse plus fine de leurs productions écrites montre qu'une telle hypothèse ne pourra pas être confirmée, bien au contraire.

Si l'on reprend l'investigation des "allographies" produites par les élèves de notre propre recherche, quasiment aucune de ces productions n'échappe à la possibilité d'une analyse psycholinguistique élaborée à partir des productions écrites d'élèves "tout-venants". Pour l'item "MANIOC" par exemple, on constatera dans les diverses "allographies" un certain nombre de confusions, d'omissions, des adjonctions et quelques inversions de graphèmes, qui sont là toutes des erreurs d'acquisition courantes décrites par CATACH et al. (1980). Certains graphèmes semblent pour leur part en complète discordance phonético-graphique avec les graphèmes de l'item

"MANIOC" comme le "premier C" dans "MACIEC", le "G" dans "MAGONCE" ou encore le "deuxième A" dans "MANAC", néanmoins la pertinence de la présence de chacun de ces graphèmes peut trouver une explication même si l'ordre linéaire des syntagmes graphiques à l'intérieur du mot n'est pas respectée. Du point de vue d'une lecture "orthographique" de ces "allographies", il serait bien sûr difficile de retrouver l'item d'origine sans le connaître, cependant du point de vue de l'apprenti scripteur la présence de ces graphèmes trouve sa cohérence dans le fait qu'ils figurent en tout cas à une autre place dans l'item de référence ou alors pour "MAGONCE", le "G" introduit dans le digramme "GN" permettrait de reconstituer une cohérence phonético-graphique en réorganisant les syntagmes graphiques de l'"allographie" pour obtenir "MAGNOCE" par exemple. De plus, la présence d'autres graphèmes à la fin de certaines "allographies" laisse penser que des marques morphogrammiques sont en cours d'acquisition : prenons par exemple le "T" dans "CHET" ou le "D" dans "TRED" qui ne sont manifestement pas en correspondance phonético-graphique avec les items "CHEZ" et "TRES". Voilà encore des indices qui montrent la richesse et la diversité des stratégies mises en oeuvre par ces élèves en difficulté. Même si ces stratégies ne sont pas adaptées aux exigences de la norme orthographique, les écarts qui en découlent permettent d'observer dans les productions écrites de ces élèves en difficulté, des types d'erreurs différents amalgamés dans la même production graphique. L'analyse de certaines "allographies" permet de déceler dans la même production le cumul d'une inversion, d'une confusion, d'une omission, de la non conformité phonologique d'un syntagme graphique ou d'une confusion au niveau d'un morphogramme. Ce cumul de différents types d'erreurs tend à disparaître progressivement chez l'élève "tout-venant" au profit de la subsistance d'erreurs de type purement morphogrammique. A ces conditions seulement nous pouvons confirmer la deuxième partie de notre hypothèse qui postulait la présence d'écarts particuliers à la norme orthographique dans les productions écrites d'élèves en difficulté.

Prémices pour une didactique thérapeutique et pédagogique de l'orthographe

En fonction d'un premier constat qui nous invite à considérer que, quelle que soit la répartition proportionnelle entre erreurs phonogrammiques et morphogrammiques dans les productions d'élèves en difficulté, c'est à l'émergence de la compétence morphogrammique que se situe le principal écueil.

En effet, la compétence phonogrammique étant quantitativement comparable à celle de productions d'élèves "tout-venants", c'est bien la distorsion qu'on observe au niveau de la compétence morphogrammique qui apparaît comme déterminante. Dès lors, ce constat nous a entraînés à accentuer la mise en évidence du fonctionnement morphogrammique de l'écrit français dans nos interactions auprès des élèves en difficulté.

Dans la **situation duale d'un traitement logopédique** cette interaction logopédiste/élève consiste d'abord à partir des productions écrites de l'élève en difficulté, qu'elles soient normées ou non, et de reconnaître les stratégies sous-jacentes à ses productions. En d'autres termes, il s'agit d'engager avant chaque correction avec l'élève une phase de "diagnostic" visant à clarifier ses propres stratégies qu'elles soient d'ordre phonogrammique ou morphogrammique. Cette première phase demande au/à la logopédiste de rester le plus "neutre" possible en évitant l'induction de la réponse normative. En suite, dans une deuxième phase de "correction", il faut alors compléter ou réorienter le cas échéant la stratégie verbalisée précédemment par l'élève. Les critères d'une telle réorientation sont empruntés directement à la classification des graphèmes proposée par CATACH (1978). La concrétisation de cette pratique demande bien sûr une vulgarisation de la part du/de la logopédiste qui permette à l'élève, selon son âge, de situer d'un côté les différentes fonctions de la morphologie et de l'autre côté l'aspect non fonctionnel des lettres historiques ou étymologiques de l'orthographe française. L'essentiel étant de permettre à l'élève d'accéder à la logique grammaticale et lexicale des morphogrammes. Il va de soi que l'enjeu non fonctionnel des 12 à 13% de lettres historiques ou étymologiques que l'on rencontre dans l'écrit français doit être présenté le plus tôt possible à l'élève. D'autant plus que ces lettres non fonctionnelles,

dont la plupart restent muettes, ne relèvent d'aucun enseignement systématique parce qu'elles trouvent leur origine dans une norme graphique savante. C'est également un travail sur des corpus écrits normés qui permettra à l'élève de prendre progressivement conscience du fonctionnement morphologique de l'écrit français et de la présence de lettres non fonctionnelles. Presque toujours, on trouve chez ces élèves en difficulté une compétence à distinguer avec aisance les graphèmes muets de ceux qui transcrivent l'oral. Même l'élève présentant d'importantes difficultés en orthographe distingue parfois même avec aisance les lettres qui s'oralisent à la lecture d'un texte de celles qui resteront muettes. Cette première gratification est un préalable nécessaire pour découvrir les finesses de la fonction morphologique du français écrit et pour cerner les reliquats étymologiques et historiques qui ont perdu progressivement leur dynamique proprement linguistique.

Dans la **situation collective de la classe**, l'interaction pédagogue/élèves consiste à inciter, voire à encourager les élèves à rédiger un texte dans un contexte le plus fonctionnel et spontané possible. C'est dans cette optique qu'un support visuel telle que l'image par exemple permet de mettre les élèves dans des conditions de rédaction plutôt que de dictée. Pendant cette phase où chaque élève travaille individuellement, comme dans le cadre du traitement logopédique, le pédagogue s'abstient d'intervenir. Par contre, il peut relever les éventuels questions et soucis "orthographiques" des élèves, afin de les traiter dans la phase collective de "correction" qui va suivre. Alors les élèves pourront engager la discussion sur leurs propres productions écrites. Par exemple, un élève pourra lire son texte discursif et sera invité à épeler et à commenter les mots que le pédagogue aura retenus, que ceux-ci soient normés sur le plan orthographique ou pas. A ce stade, animé par le pédagogue, le collectif classe pourra s'exprimer sur les différentes options de transcription. Une fois les stratégies des élèves dévoilées, le pédagogue propose d'initier la phase de correction pour consolider ou modifier les stratégies des élèves en fonction de la norme orthographique des mots débattus. Le tableau noir peut être un excellent médiateur pour exercer le fonctionnement morphologique de notre système d'écriture et l'emploi de lettres non fonctionnelles dans notre écrit. Une fois les différentes lettres muettes isolées, une représentation en " tiroirs " dotés de différentes étiquettes, - telles que : morphogrammes grammaticaux

servant aux "différents accords", morphogrammes lexicaux concernant les "familles de mots", morphogrammes présents dans les "homophones" et enfin les lettres historiques ou étymologiques qui ont trait à "l'histoire des mots" - servira à classer les mots qui comportent ces lettres muettes. Ces mots sont ensuite classés par les élèves qui verbalisent leur choix. Il va de soi que cette méthode didactique demande l'instauration préalable d'un "rituel" pour atteindre une dynamique où le métalangage des élèves peut s'exprimer aisément. Une telle méthode a également l'avantage de dépassionner les tensions qui peuvent surgir autour de la norme orthographique pour instaurer un dialogue dont la dynamique linguistique des mots devient la préoccupation collective principale des élèves.

Conclusions

Les critères d'analyse auxquels nous avons fait appel ont été empruntés au champ de la recherche psycholinguistique intéressée aux apprentis scripteurs "tout-venants". Il s'avère selon nous que de tels critères sont valables pour dégager les identités dans les stratégies d'apprentissage d'élèves en difficulté, mais aussi une différence spécifique de l'organisation de ces stratégies chez ces mêmes élèves. Dans la mesure où certaines de ces différences peuvent être cernées, elles ouvrent une voie pour une définition nouvelle, susceptible d'affiner les "outils" didactiques à mettre en oeuvre dans l'interaction avec des élèves en difficulté. A la suite de notre recherche, la dimension morphologique du système d'écriture du français ressort comme l'un des paramètres les plus complexes à maîtriser par les élèves en difficulté. Le constat que les principes phonographiques et sémiographiques sont indissociables dans notre système d'écriture, comme le relève JAFFRE (1993), nous pousse à inviter l'élève le plus précocement possible à se représenter, au-delà de son intuition, l'aspect morphologique de la langue écrite. En effet, la structure du français écrit laisse à penser que l'élève qui reste trop centré sur une stratégie phonogrammique au détriment d'une centration morphogrammique, ne peut pas rejoindre la norme orthographique. Du fait même que l'aspect phonogrammique de notre écrit ne répond pas à une règle bi-univoque (c'est-à-dire que le phonème /o/, par exemple, peut correspondre à plusieurs graphèmes comme o, au, eau, ô, ho, oo, etc.), le choix graphémique qu'il faut opérer

reste lié à la structure morphologique de la langue écrite. C'est pourquoi nous progressons avec confiance dans une voie où l'accent est mis sur la morphogrammie, car cette dernière est certainement aussi un stabilisateur du choix à opérer parmi les divers graphèmes à disposition pour transcrire un même son. Ceci explique, selon nous, que l'élève en difficulté, même conscient de l'existence de lettres muettes, peut rester dans un certain désarroi sur le plan phonogrammique, dans la mesure où cette stratégie de base ne peut pas s'enchaîner dans la stratégie morphogrammique plus complexe et finir par rétroaction à stabiliser la stratégie phonogrammique. Reste que la norme orthographique en tant qu'objet d'apprentissage recèle en elle-même des conflits propres au fonctionnement de l'écriture française actuelle. Evoquons simplement la lutte entre deux principes qui ont accompagné le développement historique de notre écriture. Comme le relèvent BLANCHE-BENVENISTE et CHERVEL (1979, p. 113). "Dans ses grandes lignes, l'histoire de notre écriture peut se ramener au conflit entre deux principes. Tous deux sont des principes d'ordre, de régulation. Il paraît impossible de soutenir aujourd'hui encore la thèse selon laquelle le désordre et la fantaisie se sont un jour installés dans notre écriture. Le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas; le principe idéographique prend alors relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie."

C'est dans cet esprit que nous avons voulu confronter à leur tour les conflits "cognitifs" que ces élèves en difficulté doivent résoudre pour parvenir progressivement à la maîtrise de l'écriture.

Bibliographie

- BÉTRIX-KOEHLER, D. (1991) : *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*, Lausanne, Ed. CVRP.
- BÉTRIX-KOEHLER, D. et coll. (1987) : *De l'orthographe des élèves de 3P et de 4P dans deux situations de production différentes, une approche linguistique et psycholinguistique*, Lausanne, Ed. CVRP.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., A. CHERVEL (1978) : *L'orthographe*, Paris, François Maspéro.
- CATACH, N. (1978) : "L'orthographe", *Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CATACH, N., D. DUPREZ, M. LEGRIS (1980) : "L'enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices", *Dossiers didactiques*, Paris, Nathan.
- CATACH, N. (1986) : *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan/Université.
- GONVERS, J.-P. (1974) : *Barrières sociales et sélection scolaire*, Lausanne, Ed. Office de statistique de l'État de Vaud.
- HOEFFLIN, G., A. CHERPILLOD (1994) : "Analyse psycholinguistique de productions écrites d'élèves de 8 à 11 ans présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires", *Glossa*, 40, 10-20.
- HUTMACHER, W. (1992) : *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*, Genève, Ed. Service de la recherche sociologique.
- IMBS, P. et coll. (1971) : *Dictionnaire alphabétique des fréquences*, Paris, Ed. CNRS, Librairie dépositaire.
- JAFFRE, J.-P. (1987) : "La compétence phonogrammique chez les enfants. Développement, écarts et analogues", *Nouvelles recherches sur le langage*, Paris, A.T.P., 4-43.

- JAFFRE, J.-P. (1993) : "L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition", *Les entretiens Nathan*, Actes III, Paris, Nathan, 87-99.
- SIEGRIST, F. (1986) : *La conceptualisation du système alphabétique orthographié du français par l'enfant de 6 à 9 ans*, Université de Genève, F.P.S.E., Thèse de doctorat.
- TERS, F., G. MEYER, D. REICHENBACH (1988) : *L'échelle Dubois-Buyse*, Neuchâtel, Ed. H. Messeiller.