

Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques

George Hoefflin

Université de Genève

Annie Cherpillod

Département de la formation et de la
jeunesse du canton de Vaud

José Favrel

Université de Genève

The aim of this article is to present the result of the practice of so-called «metagraphic explanations» and the observation of how schoolteachers «negotiate» problem-solving in French spelling with their pupils. Conceptualised by the researchers of the Group LEA (Jaffré, 1995), the «metagraphic explanations» designate «the comments which precede, accompany or follow written productions of learners in a more or less differed manner» (p. 137). The type of responses given just after metagraphic explanations of learner-writers by the teacher are analysed as «metagraphic regulations». The purpose is to complete the approach of the LEA Group concerning learners without difficulties. Nevertheless, general difficulties with French spelling occur with all learner-writers due to the complexity of this specific alphabetic writing system, we were interested in applying the same approach with slow learners acquiring literacy. In turn they were asked what they have to say about their own written productions. In particular, the aim is to examine whether using metagraphic explanations combined with teachers' use of metagraphic regulations is also beneficial to children with severe spelling problems.

Introduction

L'utilisation «d'explications métagraphiques» (EM) informe les chercheurs du Groupe Linguistique de l'Écrit et Acquisition (LEA), (UMR 8606, LEAPLE-CNRS), sur la construction d'un modèle d'acquisition de l'orthographe française. Dans cet article, il est proposé d'étudier la mise en œuvre de telles explications et de régulations que des praticiens (orthophonistes/logopédistes ou enseignants) sont susceptibles d'effectuer immédiatement après les justifications des apprentis scripteurs avec lesquels ils interagissent, que ces derniers soient ou non en difficulté.

Dans un premier temps, l'objectif de cet article est de mieux cerner la qualité des justifications proposées par des élèves souvent retardés dans

leur cursus scolaire par l'importance des difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition de l'orthographe. Dans un deuxième temps, il s'agit d'évaluer les types de régulations que l'expert peut proposer quand il est en interaction avec l'apprenti scripteur en difficulté. Dans ce cadre, la question sera posée de savoir si les EM sont pertinentes même si les productions écrites présentent de très nombreuses erreurs qui s'écartent sensiblement de la norme orthographique.

Le contexte dans lequel les EM ont été relevées est celui d'une école publique du canton de Vaud. Plus précisément, ces explications proviennent des élèves d'une classe spécialisée à petit effectif dont plusieurs d'entre eux suivent un traitement orthophonique/logopédique au sein d'un Service psychopédagogique rattaché à l'école précitée. En effet, bien que la complexité spécifique de l'orthographe française requiert de tout apprenti-scripteur un investissement acquisitionnel important, nous avons trouvé opportun de demander également à de tels apprentis scripteurs ce qu'ils avaient à dire de leurs propres productions.

Afin de compléter cette approche centrée sur les EM d'apprentis scripteurs en difficulté, nous avons relevé un certain nombre de régulations proposées par des enseignants à des élèves lors des discussions autour de productions écrites qu'elles soient normées ou non. En effet, ce que nous appellerons désormais «régulations métagraphiques» RM et qui définissent le contenu des explications de «l'expert» à destination de l'apprenant a retenu également notre attention. Sans prétendre à ce stade donner un statut didactique aux régulations que nous avons consignées, nous avons pensé qu'elles pouvaient servir à terme de piste pour favoriser des interactions constructives avec les apprenants qu'ils soient ou non en difficulté. Les RM que nous avons relevées auprès d'un certain nombre d'enseignants proviennent également d'une école publique du canton de Vaud. Toutefois, les classes concernées sont des classes ordinaires de 1re enfantine à la 4e primaire. Nous avons voulu voir quelles étaient les ressources que les enseignants mobilisent pour expliciter des normes orthographiques quand ils accompagnent leurs élèves en situation de production de textes écrits. Plus concrètement nous avons observé les «négociations» qui s'engagent entre l'enseignant et l'élève sur la forme orthographique des productions écrites de ce dernier.

Qui sont les élèves concernés par des difficultés en orthographe?

Des études de plus en plus nombreuses sont consacrées à des élèves présentant des difficultés orthographiques dans leurs productions écrites

(Sprenger-Charolles, 1996; Zesiger, 1995), mais elles restent encore déficitaires par rapport à celles qui ont été menées sur les difficultés spécifiques de lecture (Casalis, 1995; Frith, 1985). Ce qu'il faut relever, c'est que les recherches sur les dyslexies montrent très majoritairement des difficultés associées aux compétences en écriture qui sont elles-mêmes qualifiées de «dysorthographe» (Guthrie, 1973). Les recherches psycholinguistiques sur les élèves «tout-venants» vont également dans le sens d'une importante interconnexion entre les acquisitions de la lecture et de l'écriture (Ehri, 1997; Perfetti, 1997). Ce que nous retiendrons ici c'est qu'indépendamment du diagnostic qui peut être posé, un nombre non négligeable d'élèves rencontre des difficultés dans le domaine de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Si ces difficultés sont susceptibles de provenir de la manière dont l'apprenant procède à cet apprentissage complexe, elles peuvent également être en lien avec la complexité de notre système d'écriture. Il y a d'ailleurs peu d'apprentissages en rapport avec les enseignements scolaires où l'hétérogénéité des niveaux peut être aussi importante.

En Suisse romande certaines recherches montrent que pour le même texte dicté à un échantillon représentatif d'élèves de 5e primaire, l'écart est de zéro à soixante-quinze erreurs, la moyenne étant légèrement inférieure à vingt-trois erreurs (Béatrix-Koehler, 1991). Cette variabilité interindividuelle permet de situer une importante proportion d'élèves qui n'ont pas la même facilité à «entrer» dans l'acquisition de l'écrit que leurs pairs. L'encouragement de procédures métalinguistiques telles que les EM sont certainement susceptibles de remédier à de tels écarts. Il est donc légitime de se demander dans quelle mesure les informations que l'enseignant ou l'orthophoniste/logopédiste retire des justifications des apprenants en difficulté, offrent des possibilités de compréhension des procédures utilisées.

En effet, les différents temps qui servent de méthode de recherche au Groupe LEA permettent effectivement en premier lieu de «diagnostiquer» la procédure de l'élève à partir d'une «cible» linguistique comme un accord en nombre par exemple. Après avoir repéré une «cible» pertinente, qu'elle soit normée ou pas, l'observateur peut dans un deuxième temps questionner, en direct ou en différé, l'élève sur les procédures employées. Dans un troisième temps, l'observateur est en condition de mettre en relation les informations provenant des justifications des élèves et celles directement apportées sur la trace écrite. C'est à partir de cette démarche que des données ont été récoltées au sein d'une classe d'enseignement spécialisé et d'un traitement logopédique/orthophonique. Nous ferons

d'abord un tour d'horizon de la typologie des EM relevées auprès de ces élèves présentant des difficultés d'acquisition de notre système d'écriture, après quoi nous aborderons les régulations prototypiques qu'un groupe d'enseignants, ayant accepté de collaborer à une recherche sur le terrain, proposent à leurs élèves quand ils dialoguent autour de la révision de l'orthographe des textes.

Notre investigation auprès d'élèves présentant des difficultés en production écrite

Nous avons donc relevé un nombre important d'EM immédiatement après des productions de texte en classe spécialisée. L'entretien a été conduit après que l'ensemble d'un texte court a été produit. La plupart du temps ces textes sont produits sur la base de descriptions d'images.

Sur le plan de la dimension phonographique, nous avons déjà pu constater dans des recherches antérieures que les diverses transcriptions phonographiques ne présentaient pas d'écarts véritablement atypiques par rapport à ce qui peut être observé dans le développement ordinaire chez les élèves «tout-venants». Pour un groupe de 8 élèves (8;11 à 11;9 ans) provenant d'une classe spécialisée nous avons comparé la typologie des erreurs avec les résultats de recherches menées en Suisse et en France (Béatrix-Koehler, 1991; Béatrix-Koehler & Mottas, 1987; Jaffré, 1987). Mis à part des amalgames particuliers de typologies d'erreurs dans les productions que nous avons étudiées, on constate d'importantes similitudes entre les productions de ces élèves en difficulté (Hoefflin & Cherpillod, 1995) et celles des élèves «tout-venants» que nous avons pu comparer. Il ressort de ces premiers constats que l'hypothèse d'un «retard simple» est beaucoup plus forte que celle d'une difficulté spécifique à ce type d'élèves. Une recherche plus récente (Hoefflin, 2000) avec des élèves d'une nouvelle volée de cette même classe spécialisée, portant non seulement sur les productions écrites de ces élèves mais également sur les EM qui les accompagnent, confirme pleinement nos premiers résultats. Ces élèves qui sont d'âge semblable (8;9 à 12 ans) aux élèves précédents sont surtout centrés sur les aspects morphologiques de l'orthographe des mots qu'ils ont produits. La plupart des mots sont en correspondance phonographique, par exemple: *jolille* pour jolie, *peisans* pour paysans etc. En fait, au moment de l'EM ces élèves viennent peu en retour sur les aspects de la correspondance phonographique, qui est la plupart du temps légitime même si elle n'est pas légale au sens de l'orthographe du mot. Par exemple, tel élève explique uniquement pour le mot *peisans*: «J'ai mis un s parce qu'il y a des devant».

Sur le plan de la dimension morphographique, nos données nous ont permis de construire une typologie d'EM en fonction des justifications des élèves que nous avons pu observer. Ce qu'il faut d'abord constater c'est que ces élèves en difficulté, contrairement à ce que l'on peut penser, ne rechignent ni à produire du texte, ni à commenter ce qu'ils ont écrit pour autant qu'ils soient momentanément libérés d'une évaluation sommative du travail effectué. Ceci demande donc d'introduire dans le contrat avec l'élève, non seulement le fait que le travail ne soit pas noté, mais également qu'il est invité à écrire «selon ses moyens» avec une consigne du type: «écris comme tu penses toi que c'est le mieux». Il va de soi que certains élèves peuvent tout de même refuser d'entrer dans un tel contrat, d'ailleurs d'autres chercheurs (Ariaux-Maraux, 1985) ont également catégorisé ce type de non-réponse que nous avons également rencontré. Ce que nous voulons évoquer brièvement, ce sont quelques exemples d'EM portant spécifiquement sur le pluriel et la catégorisation qui s'y rapporte (Hoefflin, 2000). La validité de cette catégorisation est bien sûr limitée à la notion linguistique de pluriel. Cette notion comporte d'ailleurs elle-même une difficulté spécifique selon qu'elle s'applique à un substantif ou à un verbe (Totereau, Thevenin, & Fayol, 1997). Toutefois, cette catégorisation contribue, avec d'autres travaux dans le domaine de la morphologie du français écrit, non seulement à spécifier les procédures en jeu dans la production de traces morphologiques du pluriel, mais également à proposer un modèle qui s'étend plus largement à d'autres unités morphologiques (Jaffré, 1998a et 1998b).

1) Explications métagraphiques à caractère visuo-graphique

Le premier type d'explication est attribué à des justifications qui ne peuvent aller au-delà d'une référence à la globalité du mot. Dans ce cas, l'élève ne peut pas envisager une autre orthographe du mot que dans sa globalité, ou alors, il attribue sa production à un ensemble de lettres déjà visualisé auparavant.

Exemple

Productions écrites

des fleurs

Explications métagraphiques

S9: Des fleurs, c'est juste. /S/, y'a tout le temps à fleurs. Même fleur normal y'a tout le temps /S/ (...)
Moi j'en vois plein là où c'est écrit fleurs. Sur le magasin, c'est là que j'ai vu écrit avec /S/.

2) Explications métagraphiques à caractère cognitivo-sémantique

Le deuxième type d'explication est celui qui se manifeste de la manière la plus massive auprès de ces élèves présentant d'importantes difficultés. Il consiste à l'instar d'élèves «tout-venants» plus jeunes à évoquer explicitement le rapport qui existe entre la notion de quantité et la marque du pluriel.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
paysans	S10: Y'a deux paysans, pas un.
5 enkan (puis) enfants	S3: ...Même, c'est «5», c'est beaucoup d'enfants, y'a 1,2,3,4,5 c'est beaucoup; y'a /T/S/.
faches	S3: Il y en a plusieurs qui sont fâchés.
trois	S3: Trois, c'est juste comme elle a fait parce que c'est beaucoup...

Ces diverses explications qui portent, soit sur des orthographes conventionnelles, soit sur des orthographes inventées, puisent donc leur argumentation dans la notion numérique du nombre pour justifier l'accord du pluriel. Pour l'item «trois» figurant dans l'exemple ci-dessus, on observe également que ces élèves peuvent surgénéraliser la règle de l'accord en attribuant à une marque morphologique lexicale la valence du pluriel.

3) *Explications métagraphiques à caractère grammatical et syntaxique*

Le troisième type d'explication consiste pour l'élève soit à évoquer directement le fait que la marque morphologique finale du mot est au pluriel, soit à se référer à des unités linguistiques qui précèdent le paradigme que l'élève commente. Il s'agit, par exemple, des références aux déterminants pluriels qui entraînent une marque morphologique à la fin du mot qui suit.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
des garcon	S9: Il faut mettre un /S/. (...) Parce que c'est un pluriel.
des peisans (paysans)	S3: J'ai mis un /S/ parce qu'il y a «des» devant.
les chèvre	
(puis: les chèvres)	S9: Ah! (il rajoute un /S/) Exp.: T'as vu ce qu'il a fait, il a mis un /S/ à la fin de chèvres. T'es d'accord avec ça? S6: Oui. Parce qu'y a «les».

4) Explications métagraphiques environnementales

Enfin, une EM peu fréquente chez ces élèves reflète l'influence de l'environnement pédagogique de ceux-ci, notamment le contenu du discours que l'enseignant utilise pour accompagner l'élève dans sa découverte de nouvelles notions linguistiques et grammaticales.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
chapaux (chapeaux)	S2: On l'a eu dans une fiche de français, où il fallait mettre des mots au singulier sans /X/ au pluriel avec /X/.

Dans cet exemple, l'évocation du matériel scolaire indique donc bien dans l'après-coup l'origine de l'acquisition de la marque morphologique du pluriel chez cet élève.

Enfin, il faut encore relever que dans le cadre de cette même recherche (Hoefflin, 2000), un autre constat vient s'ajouter aux conditions d'émergence de marques morphologiques: ces marques morphologiques sont le plus souvent rajoutées consécutivement à l'EM. Bien que les observateurs qui ont contribué à récolter les données, dont nous avons présenté un échantillon, n'aient donné aucune information linguistique ou grammaticale aux élèves, près de 79% des accords du pluriel considérés (119 cas d'accords considérés) ont été rectifiés spontanément par les élèves eux-mêmes. D'ailleurs le Groupe LEA a bien saisi la portée didactique du concept dont il est l'initiateur. «Le pari est osé mais l'enjeu didactique est important. Ce qui est visé ce ne sont pas seulement les informations qu'offrent les explications métagraphiques au chercheur ou au pédagogue, mais leur influence sur les apprentis eux-mêmes. Et de ce point de vue, les premiers résultats obtenus par notre groupe montrent bien que l'auto-explication systématique contribue efficacement au développement d'une clarté cognitive sur les activités métalinguistiques elles-mêmes. Cela ne peut avoir à terme que des effets bénéfiques sur l'organisation de la connaissance orthographique et sa gestion» (Jaffré, 1995, p. 138). Ce constat sur la rétroaction de l'EM sur les compétences métalinguistiques est donc bien présent chez les élèves en difficulté décrits précédemment. En effet, les divers exemples présentés montrent qu'à l'instar des élèves «tout-venants» étudiés par le Groupe LEA, les élèves en difficulté présentent également des compétences métalinguistiques articulées à leurs compétences linguistiques. Ce qui frappe, ce n'est donc pas une extrême faiblesse des compétences métalinguistiques par rapport aux compétences linguistiques, mais surtout le retard conjoint qui peut s'installer au niveau de ces deux compétences. Ce même constat que nous qualifierons plutôt de «retard simple» est toutefois porteur d'un aspect très positif, c'est qu'il

exclut l'idée d'un trouble métalinguistique spécifique et permet également d'envisager des interactions basées sur des «négociations» du type de celles qui sont en jeu lors de la mise en œuvre d'EM. Dans ce qui suit, nous tenterons de dégager les premières pistes de régulations que des enseignants ont pu proposer à leurs élèves dans le cadre de résolutions de problèmes en orthographe.

Notre investigation auprès d'enseignants en situation de résolution de problème en orthographe avec leurs élèves

Ces différentes catégories de justifications nous invitent tout naturellement, dans la perspective d'une régulation que l'enseignant ou l'orthophoniste/logopédiste peuvent suggérer, à nous poser la question du type de réponses qui peuvent être proposées à l'élève. Avant de prendre position sur ce point, nous désirons brièvement évoquer quelques profils de réponses d'enseignants que nous avons pu relever en situation de résolution de problème en orthographe avec des élèves «tout-venants».

Les premiers résultats de cette nouvelle recherche en situation de classe montrent qu'indépendamment de toute formation formelle sur l'utilisation d'EM, les enseignants mobilisent d'importantes ressources pour proposer des régulations dans le cadre de résolutions de problèmes en orthographe. Souvent très éloignées d'explicitations linguistiques ou même grammaticales de celles des manuels d'enseignement, on observe un travail considérable dans la mise en œuvre de stratégies de type sémantique. En outre, l'analogie est un vecteur également très utilisé pour inviter l'élève à réviser son texte. Les analogies empruntent souvent à des exemples tirés de la langue orale comme l'utilisation des différences audibles entre «vendre» et «vendu» pour le choix entre le participe passé et l'infinitif pour les verbes en finale *er*.

Deux exemples des stratégies proposées par les enseignants que nous avons pu observer peuvent illustrer ces régulations.

Exemple 1

Productions écrites	Régulations et explications métagraphiques
Je les posent sur la table	Ens.: Qu'est-ce qu'on peut imaginer comme image; qu'est-ce que tu vas dessiner? S1: Je vais dessiner quelqu'un qui pose des œufs sur la table. Ens.: Combien de personnes? S1: Une! Ens.: Une personne qui pose des œufs! Cette personne c'est qui? S1: C'est moi! Ens.: C'est toi! Donc celui qui pose c'est qui? S1: C'est moi! Ens.: C'est «je», alors comment est-ce que tu vas écrire «pose»? Puis: Je les pose sur la table S1: Ah! ouais! c'est avec «e» Ens.: Avec «e». Est-ce que tu as une idée pourquoi tu as écrit avec «ent». S1: Parce que j'avais pensé à «ils» ou «elles».

Cet échange montre comment l'enseignante met en rapport la phrase produite par l'élève et le contexte sémantique de ce qu'elle représente. Cet étayage permet à l'élève de revenir sur sa production pour supprimer le *nt* à «posent» qui au départ est contaminé par la proximité du mot «les». Il est également intéressant de constater qu'après que l'enseignante se soit assurée de la bonne compréhension par l'élève, celui-ci répond par une comparaison au niveau linguistique en expliquant qu'il s'y est pris par analogie aux cas d'accords des verbes avec «ils» ou «elles». Cette régulation montre également qu'un processus partant de représentations plus sémantiques est susceptible de permettre à l'élève d'activer des représentations linguistiques plus abstraites et conformes aux exigences de la norme orthographique.

Le deuxième exemple est une production de texte sur la base d'une image. L'élève est invité par l'enseignante à mettre en relation sa production avec l'image qui reste visible pour lui.

Exemple 2

Productions écrites	Régulations et explications métagraphiques
L'ours fy peur au touriste	Ens.: Si vous regardez l'image là, il n'y a pas quelque chose de différent entre l'image et ce qu'il a écrit? Si je cache l'image et je lis «L'ours fit peur aux touristes» comment est-ce que vous dessineriez «touristes»?
Puis:	S1: <i>Des gens qui courent ou qui regardent dans un zoo. (il rajoute L'ours fit peur aux touristes un s à touristes).</i> Ens.: En regardant ce mot comme tu l'as écrit, tu dessinerais des gens? S2: Parce que les touristes il y en a plusieurs. Ens.: Il y en a combien? Il y en a pas tellement sur cette image. S2: Un, deux...Y en a trois!

Dans ce cas, où deux élèves interagissent, la rectification suggérée par l'enseignante en demandant aux élèves d'imaginer la situation en cachant l'image entraîne l'élève qui a produit le texte à confirmer sa réponse par une argumentation de type sémantique. La richesse de tels dialogues qui sont au fond triviaux, nous invite à penser quelques pistes pour que de telles régulations puissent être systématisées. Comme nous pouvons le voir, ces régulations permettent à l'apprenant de rectifier avec succès sa production initiale.

Pistes pour des prototypes de régulations en orthophonie/logopédie et en situations de classe avec des élèves présentant des difficultés en orthographe

Ce rapide tour d'horizon qui tente de situer les EM dans le contexte d'interactions avec des élèves en difficulté ne doit pas conduire à des conclusions trop hâtives dans le domaine de la mise en œuvre des EM comme «outil didactique». L'application non différenciée d'une telle «méthode» pourrait certainement avoir des conséquences négatives sur les processus d'apprentissage de l'orthographe qui nécessitent de nombreux ajustements successifs avant que l'apprenti scripteur, qu'il soit ou non en difficulté, ne parvienne à une meilleure adéquation de ses productions écrites. En fin de compte, comme le prône le modèle de Karmiloff-Smith (1992), les productions des apprentis scripteurs doivent progresser des approximations de l'orthographe «inventée» vers des graphies normées et ne pas rester enfermées dans des processus cycliques de production d'erreurs orthographiques. En outre, dans l'interaction tuteur/apprenti scripteur, le contenu de la régulation proposée par le tuteur sera nécessairement d'une grande importance, et là encore on n'est pas l'abri de ce que François (1993) qualifie de «contre-étayage». Cet auteur rappelle

l'importance qu'il y a dans la capacité à situer une zone pédagogique où l'adulte peut aider l'enfant dans une activité qu'il ne domine pas encore tout seul. Dans le cas contraire, «l'étayage se transformera en contre-étayage si l'adulte est en deçà de cette zone, répétant à l'enfant ce qu'il sait déjà ou au contraire, trop en avant, lui enseignant ce qu'il ne peut intégrer» (p. 130).

Ceci dit, le développement de la capacité à proposer des étayages positifs à des apprentis scripteurs pour l'apprentissage de l'orthographe, que ce soit chez des enseignants ou des orthophonistes/logopédistes mériterait une plus grande attention. Des recherches dans cette direction permettraient vraisemblablement de compléter avantageusement des modèles d'apprentissage de l'orthographe comme celui qui est actuellement en cours d'élaboration dans le cadre du Groupe LEA concernant spécifiquement l'orthographe française. Cependant, il existe déjà plusieurs pistes didactiques qui permettent une première mise en œuvre des EM.

Rappelons brièvement quelques prémices, élaborées notamment par le Groupe LEA, qui doivent accompagner l'interaction tuteur/apprenti scripteur dans le cadre de la situation de classe ou d'un traitement orthophonique/logopédique. Ces prémices nécessitent de:

- a) présenter la langue écrite comme objet d'apprentissage et créer des conditions de productions écrites le plus tôt et le plus souvent possible en variant à la fois les situations d'écriture et les modes d'énonciation,
- b) concevoir l'orthographe comme un outil qui s'inscrit au sein de l'écrit pour servir de façon prioritaire à la communication, notamment à travers la prise de conscience de l'hétérographie des homophones,
- c) ne pas éviter la confrontation aux conflits cognitifs inhérents à la complexité du système d'écriture mais aider à leur dépassement,
- d) centrer l'activité de l'apprenti scripteur non seulement sur la mémorisation des éléments arrêtés par la norme orthographique mais également sur la résolution de problèmes orthographiques,
- e) favoriser des auto-explications métalinguistiques systématiques chez les apprentis scripteurs pour développer une prise de conscience des conditions inhérentes à l'acte d'écriture en cherchant à donner du sens à ce qui est demandé à l'apprenti scripteur,
- f) valoriser les explications des apprentis scripteurs pour prendre en compte non seulement les représentations orthographiques correctes issues de l'apprentissage, mais également celles qui sont en construction et pas encore tout à fait normées,

- g) favoriser l'auto-régulation qu'entraînent les EM tant au niveau individuel qu'à celui de la collaboration entre pairs.

Ensuite, on peut considérer un certain nombre de variantes de dispositifs pour mettre en œuvre des régulations issues de la mise en pratique des EM. Nous décrivons ci-dessous trois types d'interactions possibles.

- 1) Enseignant ou orthophoniste/logopédiste avec l'apprenti scripteur: l'enseignant ou orthophoniste/logopédiste sélectionne une catégorie (linguistique) d'erreurs au sein de l'ensemble des erreurs orthographiques produites, par exemple les erreurs relatives à la morphologie grammaticale, qui permettront de discuter avec l'élève de sa propre production.
- 2) Entre apprentis scripteurs: sous la forme de «doublette», c'est-à-dire regroupés par paires, les élèves doivent discuter des productions de leur camarade et vice et versa dans le but de corriger le mieux possible les textes.
- 3) Classe ou groupe de langage /apprenti scripteur: en situation collective, on peut proposer de discuter et d'analyser des phrases tirées de productions d'un des élèves d'un groupe ou d'une classe. Par exemple, en situation de classe en accord avec l'élève, son texte est projeté sur un écran (rétroprojecteur) et l'ensemble des élèves de la classe est invité à en débattre et à en améliorer l'orthographe. Cette procédure peut s'élargir à tour de rôle à l'ensemble des élèves de la classe soit de manière simultanée ou différée. Le tuteur joue dans ce cas, le rôle «d'arbitre». Une autre variante consiste, dans le but d'alléger la «surcharge cognitive» inhérente à la production de texte (Fayol & Largy, 1992), à désigner un élève au sein d'un groupe pour traiter essentiellement l'aspect orthographique des productions textuelles du groupe.

Ces différents dispositifs, qu'ils s'appliquent à la situation de classe ou au traitement orthophonique/logopédique, sont loin d'être exhaustifs. Nous pensons toutefois qu'ils peuvent servir de point de départ à la mise en œuvre d'EM qui pourront contribuer dans un deuxième temps à affiner le contenu des régulations proposées par les enseignants et les orthophonistes/logopédistes désireux de s'identifier à une approche acquisitionnelle et constructiviste de l'orthographe.

Remerciements

Nos remerciements vont aux enseignantes et aux élèves du Secteur de l'est vaudois de l'école obligatoire qui ont participé à cette recherche. Nous remercions également les directions des écoles et les commissions scolaires concernées de nous avoir aimablement donné l'autorisation d'effectuer cette étude dans le cadre de leurs écoles enfantines et primaires.

Bibliographie

- Ariaux-Maraux, I. (1985). Choix orthographiques de dysorthographiques. *Pratiques*, 46, 67-76.
- Bétrix-Koehler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*. Lausanne: C.V.R.P.
- Bétrix-Koehler, D. & Mottas, C.-L. (1987). *De l'orthographe des élèves de 3P et 4P dans deux situations de production différentes, une approche linguistique et psycholinguistique*. Lausanne: C.V.R.P.
- Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ehri, L.C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti, (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne & Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale: Erlbaum.
- Guthrie, J. (1973). Models of reading and reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 65, 9-18.
- Hoefflin, G. (1998). Quelle place pour les «explications métagraphiques» dans les interactions logopédiques? *Langage & pratiques*, 22, 50-64.
- Hoefflin, G. (2000). Emergence of morphographical markers in written French: What children following a special education programme say about plurals. *European Journal of special needs education*, 2, Vol. 15, 107-122.
- Hoefflin, G. & Cherpillod, A. (1995). Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires. *Travaux neuchâtelois de linguistique, TRANEL*, 22, 199-217.
- Jaffré, J.-P. (1987). La compétence phonogrammique chez les enfants. Développement, écarts et analogues. *Nouvelles recherches sur le langage* (pp. 4-43). Toulouse: A.T.P.
- Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques - Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (Eds.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). Paris: D.F.L.M.
- Jaffré, J.-P. (1998a). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 47-62). Berne: Peter Lang.
- Jaffré, J.-P. (1998b). Morphographie et processus cognitifs. In J.-G. Lapacherie (Ed.), *Propriétés de l'écriture* (pp. 39-44). Pau: Les Publications de l'Université de Pau.

-
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Perfetti, C.A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C.A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 21-38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire - Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris: P.U.F.
- Totureau, C., Thevenin, M.G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit français. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographe et leur acquisition* (pp.147-165). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Zesiger, P. (1995). *Ecrire: approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: P.U.F.