

# Les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques sont-elles comparables?

**Geneviève DE WECK**  
Université de Neuchâtel

Writing does not consist merely in spelling, but also includes a textual dimension that requires several years of learning. And yet, in speech and language therapy, children are generally reported, in the field of written production, only because of their difficulties with spelling. What of their ability to produce a written text, then?

This issue underlies an exploratory research lead with children, who are in their third and fourth year of primary school, with or without dysorthographia. These were placed in several writing situations (spelling tests and text writing). Some results concerning the writing of a story on the basis of given pictures are presented. They show that there are both divergences (length of the texts, reconstruction of the content and use of some linguistic units) and convergences (types of texts produced, use of verb tenses) between the two types of children.

## Introduction

Au cours des dernières années, de nombreux travaux ont porté soit sur la production de textes écrits, soit sur l'orthographe. En général, ces deux thèmes sont abordés de manière séparée. Du point de vue de la logopédie, les enfants sont généralement signalés, au cours de leur scolarité primaire, pour leurs troubles d'apprentissage de l'orthographe (dysorthographie), mais jamais pour d'éventuelles difficultés dans la production textuelle écrite. Il est donc légitime de se demander ce qu'il en est des capacités des enfants dysorthographiques à produire des textes écrits: ont-ils les mêmes capacités que leurs pairs sans troubles? Ou présentent-ils également des difficultés à ce niveau?

Rappelons brièvement que la dysorthographie est souvent associée à la dyslexie, en tant que conséquence assez inévitable de cette dernière. Elle a longtemps été définie comme relevant de troubles instrumentaux. Plus récemment, dans le cadre de la psychologie cognitive, des modèles d'apprentissage ont été développés (pour une synthèse, voir Rieben, Fayol & Perfetti, 1997) qui décrivent une évolution selon différents stades; les troubles sont alors considérés comme un arrêt à l'un ou l'autre de ces

stades (pour une synthèse, voir Van Hout & Estienne, 1994; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996).

Les travaux sur les troubles d'apprentissage de la production textuelle écrite sont extrêmement rares. Ceci est vraisemblablement lié au fait que l'apprentissage même s'étend sur toute la scolarité primaire et même au-delà d'une part, et à la moindre importance accordée à cette dimension au cours de la scolarité obligatoire par les responsables de l'enseignement d'autre part. Il n'y a ainsi pas de terme précis qui permette de dénommer d'éventuels troubles dans ce domaine. Toutefois, une distinction semble être acceptée par un grand nombre d'auteurs, à savoir celle de «bon» et «mauvais» («faible») scripteur. Il n'y a pas de critères précis communs qui soient définis pour les distinguer, les chercheurs se basant la plupart du temps sur les évaluations des enseignants (Roussey & Gombert, 1992). Les difficultés de production textuelle écrite sont parfois aussi incluses dans les troubles d'apprentissage («learning disabilities»).

De manière générale, on a pu montrer que les «mauvais» scripteurs ont un emploi restreint des unités linguistiques: ils n'utiliseraient pas la diversité des unités appartenant à diverses catégories (anaphores et/ou connecteurs, par exemple), ne prendraient pas en considération la plurifonctionnalité de ces unités, qui par ailleurs auraient un fonctionnement relativement local (lié au co-texte immédiat). De telles données ont été mises en évidence notamment pour les anaphores (Bartlett, 1984). De plus, des travaux consacrés aux connaissances sur l'écrit et les processus rédactionnels montrent que les enfants avec des troubles d'apprentissage présentent une conceptualisation de ces domaines moins élaborée que leurs pairs qui n'ont pas de difficultés (Graham, Schwartz & McArthur, 1993).

Face à cette situation de dichotomie entre capacités à orthographier et à produire des textes écrits, il nous a paru important de commencer à explorer ces deux domaines conjointement. Cet objectif a été réalisé dans le cadre d'une étude préliminaire dont quelques résultats sont relatés dans le présent article. Cette recherche vise à comparer les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques.

## **Méthode**

### *Population*

40 enfants ont été observés, répartis en quatre groupes:

- 10 enfants de 3e primaire (3P par la suite) âgés de 8;6 ans à 9;7 ans
- 10 enfants de 4e primaire (4P) âgés de 9;4 ans à 10;11 ans.

Les sujets de ces groupes ne présentent pas de difficultés particulières dans l'apprentissage de l'orthographe.

- 10 enfants dysorthographiques de niveau de 3e primaire (3P logo) âgés de 9;1 ans à 12;8 ans
- 10 enfants dysorthographiques de niveau de 4e primaire (4P logo) âgés de 9;6 ans à 11;2 ans

Les sujets de ces deux derniers groupes bénéficient tous d'un traitement logopédique en raison de leurs troubles d'apprentissage de l'orthographe.

Les enfants ont été identifiés tout d'abord par leur enseignant<sup>1</sup> pour les deux premiers groupes et par des logopédistes pour les deux autres.

### *Démarche expérimentale*

#### a) Tests d'orthographe

Dans un premier temps, afin d'objectiver l'absence vs la présence de troubles de l'apprentissage de l'orthographe, trois tests d'orthographe ont été passés collectivement aux enfants sans difficultés et individuellement aux enfants dysorthographiques. Il s'agit des épreuves O3 (orthographe lexicale) et O4 (orthographe syntagmatique) de la batterie OR-LEC (Orthographe-Lecture; Lobrot, non daté), ainsi que de l'épreuve Ortho3 (orthographe lexicale) tiré de la batterie BELEC (Mousty, Leybaert, Alegria, Content, & Morais, 1994).

#### b) Situations expérimentales

Dans un deuxième temps, les enfants ont été placés individuellement dans quatre situations de production écrite de textes: il leur était demandé de rédiger deux histoires en images, une carte postale et le texte d'une bande dessinée dont on avait effacé le contenu des bulles. Pour chaque situation, un but et un destinataire étaient définis. Il s'agit de situations contrastées qui devraient engendrer des textes de nature différente.

Les résultats présentés concernent uniquement une des histoires en images, intitulée «Château de sable»: voici quelques précisions à propos de cette situation. Les six images étaient proposées aux enfants par l'expérimentatrice dans l'ordre adéquat; cette dernière donnait ensuite la

---

1 Des enseignants de l'école des Ronzades et des logopédistes travaillant au Service Médico-Pédagogique et/ou en privé à Genève ont contribué à cette recherche. Qu'ils soient remerciés pour leur précieuse collaboration, ainsi que N. Niederberger et B. Pang, assistantes, et les étudiantes de l'Université de Genève qui ont participé au recueil des données et à une partie de l'analyse des résultats.

consigne suivante: «Regarde bien ces images pour bien comprendre l'histoire, car tu devras ensuite l'écrire pour des enfants qui ne les verront pas quand ils liront ton texte et ils devront bien comprendre ce qui se passe». Une fois que l'enfant avait suffisamment pris connaissance des images, celles-ci étaient retirées, afin d'aider les enfants à éviter d'avoir recours à des formulations deictiques et/ou trop implicites. Les enfants pouvaient toutefois au cours de leur rédaction revoir les images si nécessaire. Le temps de production était libre.

### *Analyses*

Les *tests* sont analysés d'une part selon les instructions des auteurs, qui permettent d'obtenir surtout une mesure quantitative du taux de réussite, et d'autre part selon la typologie des erreurs de l'équipe de Catach (Catach, 1986; Ducard, Honvault & Jaffré, 1995). Cette deuxième approche permet une analyse qualitative des erreurs et, dans le cas particulier, une comparaison entre les trois épreuves, puisque les critères des tests sont forcément différents.

Quant aux *textes*, plusieurs domaines sont étudiés. D'une part la longueur des textes est calculée en nombre de mots; d'autre part différents critères discursifs permettent de caractériser les types de texte obtenus, étant entendu que les scripteurs ont le choix entre divers types à partir d'un même matériel imagé.

- 1) La restitution du contenu et la planification: pour étudier ces aspects, la liste des différents éléments constitutifs de la macro-structure de l'histoire est établie; les éléments présents ou absents dans les textes des enfants sont ensuite relevés. En voici la liste par image:

Image 1: a) deux enfants, b) sur la plage, c) avec un chien, d) seau et pelle

Image 2 (construction du château): a1) intention de construire, a2) construction effective, b) fille revient en courant avec un seau à la main, c) chien à côté du garçon;

Image 3 (fin de la construction): a) fin de la construction, b) fille met un drapeau sur le château, c) chien regarde les enfants, d) crabe commence à apparaître;

Image 4 (appel des enfants): a) garçon met le drapeau, b) enfants appelés, c) fille parle au chien, d) crabe devant le château;

Image 5 (bagarre): a) chien voit le crabe, b) poursuite / bagarre;

Image 6 (destruction du château): a) château détruit, b) chien tient / écrase le crabe avec sa patte, c) enfants de retour fâchés.

Etant entendu que l'on ne peut s'attendre à ce que tous les éléments soient évoqués dans les textes, il s'agit d'examiner si les enfants des différents groupes retiennent les mêmes référents comme pertinents. Par ailleurs, ces éléments étant organisés en séquence narrative (situation initiale - 1a à 4a, force transformatrice - 4b,c,d; dynamique de l'action - 5a,b; force équilibrante - 6a,b; situation finale - 6c; cf. Adam, 1992), il s'agit d'observer si les enfants ont planifié leur texte selon ce type de séquence.

2) Les éléments de textualisation suivants sont analysés:

- les temps des verbes: pourcentage des différents temps et densité verbale (nombre de verbes par rapport au nombre de mots);
- les connecteurs: pourcentages des trois catégories principales (archi-connecteur «et», temporels, logiques) et taux de connexion (nombre de connecteurs par rapport au nombre de verbes);
- les anaphores: introductions des référents (appropriées et inappropriées par rapport à la situation) et reprises (types de pronoms et de syntagmes nominaux - SN).

Ces critères, issus de l'interactionisme socio-discursif (Bronckart, 1996; de Weck, 1991; Schneuwly, 1988), ne peuvent être davantage développés faute de place (pour plus de détails, voir les références ci-dessus). C'est l'ensemble de ces critères discursifs qui permet de distinguer une narration, une description d'actions (au présent ou au passé) et un dialogue par exemple. En plus de la comparaison entre les enfants dysorthographiques et non dysorthographiques, cette analyse vise aussi à montrer l'hétérogénéité des textes produits dans une même situation; cet aspect nous paraît essentiel dans le cadre de la clinique logopédique.

## Résultats

Les résultats concernant les tests vont être brièvement résumés afin de se centrer principalement sur les analyses textuelles.

### *Tests d'orthographe*

Seule la première analyse<sup>2</sup> est évoquée dans cet article; elle concerne le taux de réussite aux trois épreuves. L'épreuve O3 (orthographe lexicale) discrimine bien les quatre groupes de sujets, puisque les taux de réussite progressent nettement de 3P (43%) en 4P (81%) et sont clairement supérieurs à ceux des enfants dysorthographiques (3P logo: 18%; 4P logo: 35%). Le même constat peut être fait pour l'épreuve O4 (orthographe syntagmatique), même si elle est plus difficile pour tous les enfants en raison même de la nature des items (3P: 25%; 4P: 57%; 3P logo: 10%; 4P logo: 18%), et pour l'épreuve Ortho3 (3P: 64%; 4P: 80%; 3P logo: 44%; 4P logo: 58%) Dans tous les cas, les résultats des enfants de 4P logo sont inférieurs à ceux des enfants de 3P sans troubles. Ces épreuves, bien que portant sur des aspects différents de l'orthographe confirment que l'on a affaire à des groupes distincts du point de vue de l'apprentissage et des troubles.

### *Analyses textuelles*

#### a) Longueur des textes

L'histoire en images «Château de sable» compte en moyenne 60 mots par texte, avec des variations d'un groupe à l'autre qui montrent une tendance des enfants sans troubles à écrire des textes un peu plus longs que les enfants dysorthographiques, mais ces différences<sup>3</sup> ne sont malgré tout pas très importantes (3P: 57 mots en moyenne; 4P: 71 mots; 3P logo: 50 mots; 4P logo: 61 mots). Par ailleurs, la différence tend à s'accroître de 3P en 4P, aussi on peut se demander si l'observation d'enfants de degrés scolaires supérieurs ne ferait pas apparaître un écart qui se creuserait entre les enfants dysorthographiques et les enfants sans troubles.

#### b) Restitution du contenu

De manière générale, dans 70 à 100% des textes est évoqué le fait qu'il s'agit de deux enfants (1a), qu'ils sont sur la plage (1b) et que le château est détruit (6a); dans 50 à 70% des cas est en plus exprimé le fait qu'un chien se trouve avec les enfants (1c), que ceux-ci ont l'intention de construire (2a1) ou construisent effectivement (2a2) un château, que le

2 Les analyses qualitatives sont présentés dans de Weck & Niederberger (1998).

3 Etant donné que l'ensemble des analyses prévues dans cette recherche n'est pas terminé, nous ne nous référons pas à des calculs statistiques permettant d'apprécier les différences; l'interprétation des résultats doit donc rester prudente.

chien voit un crabe (5a) et que ceux-ci se bagarrent (5b). Plusieurs éléments sont très rarement évoqués (moins de 50% des textes) ou même jamais: il s'agit de la troisième et de la quatrième image (fin de la construction et appel des enfants), ainsi que de quelques éléments des première (1d), deuxième (2b) et sixième (6b, 6c) images. Du point de vue de la planification, les topics régulièrement évoqués (50 à 100% des textes) correspondent à des éléments de la situation initiale, de la dynamique de l'action et de la situation finale; la force transformatrice et la force équilibrante étant donc beaucoup moins souvent, voire rarement restituées. L'absence dans bien des textes de la force transformatrice, pourtant centrale dans une narration, s'explique peut-être par la structure de cette histoire, dans la mesure où, d'un point de vue développemental, dès la 3P la majorité des enfants sont capables de produire à l'écrit une séquence narrative (de Weck, 1991, entre autres). En effet, si l'on se reporte à la répartition des éléments contenus dans les images, on est frappé par une sorte de dilatation de la situation initiale sur les quatre premières images, les autres phases de la séquence narrative étant condensées sur deux images. Ainsi, les textes des enfants semblent faire écho à cette représentation graphique.

Si l'on tient compte maintenant des quatre groupes observés, les résultats montrent, sans entrer dans le détail de ceux-ci, que les enfants du groupe 4P construisent, dans 70 à 100% des cas, des textes qui comprennent des éléments de la situation initiale, de la dynamique de l'action, de la force équilibrante et de la situation finale, la force transformatrice étant évoquée dans moins de 50% de leurs textes. A l'opposé, les textes des enfants de 3P logo comprennent en moyenne moins d'éléments évoqués dans au moins 50% des cas que les trois autres groupes.

### c) Types de textes

En tenant compte de la planification, de l'utilisation des temps des verbes, des connecteurs et des anaphores, les textes produits dans cette situation correspondent à cinq types différents qui présentent les caractéristiques suivantes.

- Descriptions d'actions<sup>4</sup> (DA par la suite) au présent ou au passé: pas de planification narrative, absence d'origine temporelle (de type «il

---

4 Comme on peut le constater, nous n'employons pas le terme de récit, que nous réservons, pour plus de clarté, au récit d'expériences personnelles; par contre, le terme de description d'actions (Revaz, 1987) est utilisé pour des textes qui se caractérisent par une chronologie, tout comme les narrations, mais qui n'en sont pas pour des raisons de planification surtout, et parfois de temps des verbes et de connexion.

était une fois»), temps en majorité au présent ou au passé, faible taux de connexion, marques de troisième personne avec constitution de chaînes anaphoriques.

Exemple 1<sup>5</sup>: DA au présent

«Deux petite fille et un chien vont a la plage. il vont contruire un château de sabre. et il fini de le contruire. Mais le chien a vus un grabe et a tous caser» (J.: 9;1 ans, 3P)

Exemple 2: DA au passé

«Ils avaient un garçon, une fille et un chien. Ils ont vaient un chateau de sable. Ils ont mient un drapeau et uu cequirepion est venu. la chien en le tuen il à démoli le chateau» (A.: 9;8 ans, 4P logo)

(Il y avait un garçon, une fille et un chien. Ils ont fait un château de sable. Ils ont mis un drapeau et un scorpion est venu. Le chien en le tuant il a démoli le château)

- Narrations: planification narrative, origine temporelle marquant la distance temporelle entre les événements narrés et le moment de production, temps des verbes au passé, connexion plus forte, marques de troisième personne avec constitution de chaînes anaphoriques.

Exemple 3:

«un joure une fils et son frer et le chien vons aler sur la plage il vons ferre un château le garçon creuse avec sa pele pi sa soeur elle a chercher de leau et elle a pri un peutil drapeau un copin il dit et il sent rien il son prese terminer cen le chien il voi ceu un crabe cil est dans le chateau de cle a faire avec les enfants et le chien il va enberter le crale can les enfants a vei ceu le chien il a dermoli le château ci son faire» (R.: 9;1 ans, 3P logo)

(un jour une fille et son frère et le chien vont aller sur la plage ils vont faire un château le garçon creuse avec sa pelle puis sa soeur elle a cherché de l'eau et elle a pris un petit drapeau un copain il dit et ils entendent rien ils ont presque terminé quand le chien il voit qu'un crabe qu'il est dans le château qu'il a fait avec les enfants et le chien il va embêter le crabe quand les enfants ont vu que le chien il a démoli le château qu'ils ont fait)

- Textes intermédiaires entre les DA et les narrations: pas de planification narrative, origine temporelle ou introducteur (*cf.* exemple), temps des verbes au passé, avec alternance de présents, taux de connexion moyen, marques de troisième personne avec constitution de chaînes anaphoriques.

Exemple 4:

«c'est l'histoire d'un petit garçon et d'une petite fille et ils veuent construire un château de sable avec leurs chien et il a un crale derière le chateau et le chien veut l'attraper et s'en fair ecscprès il a déconstruie et les deux enfants sont pa contents.» (S.: 10;1 ans, 4P)

---

5 Vu la thématique abordée dans cet article, nous respectons l'orthographe des enfants dans les exemples. Lorsque cela s'avère nécessaire, nous donnons la «traduction» du texte après.

- Dialogues entre personnages de l’histoire: pas de planification narrative, temps des verbes au présent et parfois impératif, marques de première et deuxième personne avec peu de chaînes anaphoriques, faible taux de connexion.

Exemple 5:

«anfin arriver je comanse afaire le châtaeau voila le drapeau mer ler sur le château an fin fini a lor da trouvr un nami.» (I.: 9;7 ans, 3P logo)

(Enfin arrivée je commence à faire le châtaeau voilà le drapeau mets-le sur le château enfin fini alors t’as trouvé un ami.)

La répartition de ces différents types de textes est présentée au tableau 1.

	Description d’actions		Intermédiaire	Narration	Dialogue
	au présent	au passé			
3P	30	20	10	30	10
4P	60	0	30	0	10
3P logo	50	10	0	20	20
4P logo	30	20	20	30	0
Moyenne	42.5	12.5	15.0	20.0	10.0

Tableau 1: répartition en pourcentage des différents types de textes pour les 4 groupes d’enfants et pour l’ensemble de la population.

Ainsi, le type de texte le plus fréquent est la description d’actions (55%) et surtout au présent (42.5%). La narration, et des formes de textes s’en approchant (textes intermédiaires), restent minoritaires (35%). Enfin, quelques enfants choisissent de produire un dialogue entre personnages. Pour nous, il n’y a pas, parmi ces cinq choix, un type qui soit meilleur qu’un autre dans une situation où il est demandé de raconter une histoire sur base d’images. Seul peut-être le dialogue se distancie de la consigne «raconter». En effet, tous les autres choix sont «de l’ordre du raconter» (Bronckart, 1996), c’est-à-dire caractérisés par une absence d’implication de l’énonciateur dans son texte et une chronologie, de sorte que les marques de personne sont uniquement celles de 3e avec constitution de chaînes anaphoriques. Ceci n’est pas le cas pour le dialogue en situation, tel qu’il est proposé par quelques enfants.

Si l’on considère les quatre groupes séparément, la description d’actions constitue dans tous les cas 50 à 60% des textes produits, certains préférant plus nettement la DA au présent (4P et 3P logo). Par ailleurs, le taux de production de la narration et des textes intermédiaires varie d’un groupe à

l'autre. Enfin, les dialogues sont produits par un ou deux enfants par groupe, à l'exception des 4P logo qui n'en rédigent aucun. Il ne semble donc pas y avoir d'importantes différences entre les 4 groupes du point de vue des types de textes produits. Voyons alors s'il en est de même pour les éléments de textualisation pris séparément.

Pour les temps des verbes, les résultats rejoignent ceux qui viennent d'être décrits dans la mesure où ils entrent dans la définition des types de textes. Les enfants de 4P ayant le plus fort taux de DA au présent, ce temps est particulièrement bien représenté dans ce groupe, et à l'inverse les temps du passé beaucoup moins fréquents. Dans une moindre mesure, ce phénomène se retrouve pour les 3P logo. Dans les deux autres groupes, la proportion de présents et de temps du passé est relativement semblable. Quant à la densité verbale, elle est du même ordre dans les 4 groupes.

Pour les connecteurs, des différences apparaissent d'un groupe à l'autre: une variation du taux de connexion et une répartition un peu différente des trois catégories distinguées: les enfants de 3P produisent les textes les plus connectés, et ceci essentiellement au moyen de l'archi-connecteur «et», de temporels et de rares connecteurs logiques; les enfants de 4P produisent les textes les moins connectés, et ceci avec une majorité de «et», mais cette proportion est la plus faible des quatre groupes, et avec davantage d'unités logiques que temporelles; les enfants de 3P logo se distinguent des 3P avec une proportion un peu plus faible de «et» et davantage de connecteurs logiques; enfin les 4P logo présentent la plus forte proportion de «et» et une proportion de connecteurs temporels proche des 4P et celle des logiques plutôt comparable à celle des 3P.

Enfin, pour les anaphores, dans tous les groupes les introductions appropriées (SN indéfinis) sont majoritaires, ce qui n'est pas étonnant du point de vue de l'âge des sujets. Mais les enfants dysorthographiques de 3P (logo: 80%) et de 4P (logo: 89%) en ont un peu moins que leurs pairs sans troubles (3P: 86%; 4P: 94%). Par contre, les types de reprises (pronominales et nominales) ne présentent pas de différences majeures entre les quatre groupes.

## Conclusion

Dans cette étude exploratoire, nous avons cherché à comparer les productions textuelles d'enfants qui se distinguent sur le plan de leurs performances en orthographe (dysorthographiques et sans troubles) de 3e et 4e primaire. Les résultats présentés ici concernent une des quatre situations proposées, celle de l'écriture d'une histoire en images.

En résumé, les points de convergence entre les enfants sans troubles et les dysorthographiques concernent plusieurs aspects étudiés. D'une part les types de texte produits consistent surtout en des descriptions d'actions, en quelques narrations et textes s'en approchant (intermédiaires entre DA et narration) et en de rares dialogues. Ces types de textes correspondent pour l'essentiel à des productions de l'ordre du raconter. D'autre part, l'emploi des temps des verbes est également relativement similaire d'un groupe à l'autre. Par contre des divergences s'observent dans la longueur des textes en faveur des enfants sans troubles avec apparemment une incidence sur la restitution du contenu et la planification, ainsi que dans l'emploi des connecteurs et des anaphores dont le fonctionnement semble un peu moins élaboré chez les enfants dysorthographiques.

En conclusion, la comparaison des deux types d'enfants fait apparaître à la fois des différences et des points de convergence, qui pourraient laisser supposer un lien entre capacités orthographiques et textuelles. Toutefois, mise à part la question de la longueur des textes - qui représente peut-être le résultat le plus attendu, parce que le plus facile à mettre en relation avec la présence vs absence de troubles d'apprentissage de l'orthographe - ces résultats doivent être considérés avec beaucoup de prudence et ne peuvent qu'avoir un statut d'hypothèses pour les raisons suivantes. D'une part, c'est seulement sur la base d'une comparaison entre la production de différents genres de textes qu'il est possible de caractériser les capacités textuelles écrites des enfants, étant entendu qu'une seule situation de production écrite n'est pas suffisante à cette fin. D'autre part, dans la mesure où l'on sait actuellement que l'apprentissage des capacités textuelles écrites s'étend au-delà de l'école primaire, peut-on déjà mettre en évidence aux âges considérés des différences qui relèveraient de troubles ou devrait-on plutôt attendre l'adolescence? Si tel était le cas, cela signifierait que l'apprentissage de la production discursive est totalement distinct de celui de l'orthographe. Tel n'est pas notre postulat, mais des recherches plus importantes sont nécessaires pour approfondir ces relations. Par ailleurs, les capacités textuelles écrites devraient être mises également en relation avec les capacités textuelles orales, dans la mesure où les premières prennent appui sur les secondes. Enfin, si l'on fait l'hypothèse d'une dissociation entre capacités textuelles et orthographiques, il s'agirait d'envisager que certains enfants puissent présenter des difficultés dans le domaine textuel et pas dans le domaine orthographique. Un vaste champ de recherche est par conséquent ouvert!

## Bibliographie

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bartlett, E.J. (1984). Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(4), 540-552.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan-université.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Analyse des procédés anaphoriques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- de Weck, G. & Niederberger, N. (1998). Erreurs orthographiques chez des enfants de 3P-4P avec et sans difficultés. *Langage & Pratiques*, 22, 39-49.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.P. (1995). *L'orthographe en 3 dimensions*. Paris: Nathan-pédagogie.
- Graham, S., Schwartz, S.S. & McArthur, C.A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Lobrot, M. (non daté). *Batterie d'épreuves pour mesurer la lecture et l'orthographe (ORLEC-C)*. Issy Les Moulineaux: Editions EAP.
- Mousty, Ph., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). *Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (BELEC)*. Bruxelles: Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université Libre de Bruxelles.
- Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, 56, 18-38.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Roussey, J.Y. & Gombert, A. (1992). Ecriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de huit ans. *Archives de Psychologie*, 60(235), 297-315.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Hout, A. & Estienne, F. (1994). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Bruxelles & Paris: OIL & Masson.