

L'article reprend les éléments essentiels d'une recherche interprofessionnelle sur des productions écrites de 8 élèves de 8 à 11 ans effectuées dans le cadre d'une classe de développement du canton de Vaud. Signalons que les élèves placés dans cette classe présentent des difficultés dans les apprentissages scolaires qui ne leur permettent pas, momentanément, de suivre un cursus scolaire ordinaire. Cette recherche a porté sur une épreuve composée de 40 mots et d'une phrase de 8 mots dictés à trois reprises et à intervalles réguliers durant le dernier semestre de l'année scolaire. Ces productions écrites ont été analysées à l'aide du modèle linguistique du plurisystème graphique de l'orthographe française de Nina Catach (1978). Les résultats ont été comparés à ceux obtenus par Jean-Pierre Jaffré (1987) pour ce qui concerne la partie phonogrammique de la langue écrite et à ceux de Dominique Béatrix-Koehler (1987/1991), pour la partie morphogrammique. Il s'avère premièrement 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, ces mêmes modèles permettent de dégager une organisation spécifique des stratégies cognitives chez ces élèves en difficulté qui conduit à certaines productions écrites particulières. Mis à part des amalgames particuliers de typologies d'erreurs dans les productions de ces enfants, on constate d'importantes similitudes entre les productions des élèves en difficulté que nous avons étudiées et les productions d'élèves "tout-venant" des recherches susmentionnées. En effet, chez des élèves en difficulté, on retrouve la même articulation entre l'aspect phonogrammique et morphogrammique de notre langue écrite où le développement de la compétence phonogrammique entraîne l'émergence de la compétence morphogrammique. De plus, la compétence à manier l'homophonie de certains des items proposés, s'avère nettement corrélée avec le niveau de la compétence morphogrammique des sujets. Néanmoins, une acquisition aléatoire de la compétence phonogrammique entraîne une disproportion dans les résultats qu'obtiennent les élèves en difficulté par rapport aux élèves "tout-venant". Alors que chez les élèves "tout-venant", la proportion des erreurs morphogrammiques tend, avec le développement, à occuper la plus grande place, les élèves en difficulté produisent encore une proportion importante d'erreurs de type phonogrammique avec la progression de leur apprentissage.

George HOEFFLIN
Logopédiste au Service
psychopédagogique
intercommunal de Prilly
(VD) et chargé de cours à
l'Ecole d'études sociales et
pédagogiques de Lausanne
Service psychopédagogique
intercommunal
Chemin de l'Union
CH - 1008 PRILLY

Annie CHERPILLOD
Enseignante de classe de
développement de l'Ecole
primaire de Prilly (VD)

ANALYSE PSYCHOLINGUISTIQUE DE PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES DE 8 À 11 ANS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

par George HOEFFLIN et Annie CHERPILLOD

Mots-Clés

Apprentissage - Ecrit - Logopédie (voir Orthophonie) - Enseignements - Enfant - Difficultés - Orthographe - Psycholinguistique.

La motivation de cette 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 pu être établie. Nous tenons ici à remercier tout particulièrement Dominique Béatrix-Koehler et Jean-Pierre Jaffré qui nous ont permis d'accéder directement à certaines données de leurs propres recherches. Enfin, la mise en évidence d'erreurs particulières chez des élèves en difficulté permet d'envisager l'élaboration d'outils didactiques et thérapeutiques 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 Nina Catach 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 distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, qui est composée d'une lettre, d'un groupe de lettres, et qui a une référence phonique et/ou sémique"*.

*Nina CATACH et al. (1981)

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 Jean-Pierre Jaffré* et François Siegrist** qui nous proposent respectivement les notions de "stratégies" et de "centrations" pour décrire les démarches propres aux apprentis scripteurs. Jean-Pierre Jaffré 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 :

*1987

**1986

- la **stratégie phonogrammique**, résultant 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. (ex. : les sons /ε / dans le mot "belvédère" pourront être notés par "e", "é", "è", "ai"... à l'exclusion de ("t", "d", "a" etc.) ;

- la **stratégie analogique**, où dans un deuxième temps l'enfant constitue des réseaux analogiques, non explicites, 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. (ex. : pour écrire le segment phonique /ε / 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) ;

- et 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. (ex. : le segment ter-

minal du mot “manioc” est noté “-oc” plutôt que “-oque”, etc.).

Dans la perspective psycholinguistique, François Siegrist 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.

François 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

En analysant des productions écrites d’élèves présentant des difficultés d’apprentissage scolaire, nous nous attendions à trouver deux types d’écarts de la norme orthographique :

- des écarts semblables à ceux qu’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.

Le cas échéant, notre intérêt pour l’analyse des écarts particuliers doit nous permettre 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 doit aussi nous permettre à moyen terme d’intervenir sur le plan didactique et thérapeutique pour réorienter l’organisation des stratégies qui s’éloigneraient significativement des exigences de la norme orthographique du français.

Description du cadre et des sujets

Cette recherche a porté sur les productions écrites de 8 élèves 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 proviennent 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 pas, momentanément, 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 (tableau page 13) :

	âge	sexe	niv. scol.	origine	langue	cat. soc.-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	11.02	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 manœuvre
8	11.09	fém.	6ème prim.	suisse	monolingue	4 ouvrier

*Langue maternelle parlée à la maison

**Classification (1 à 4) selon l'annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève (1992)

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, 3 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 Dominique Betrix-Koehler* et 20 mots peu fréquents empruntés à la recherche de J.-P. Jaffré*.

*1987/1991

*1987

Dans cet article, 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 items par les sujets de notre recherche porte sur l'ensemble des trois passations de l'épreuve.

Description des tableaux



Nous nous limiterons à présenter sommairement une sélection des tableaux établis pour notre recherche.

Le premier tableau (page 14) représente une comparaison entre les pourcentages des graphèmes des différents types transcrits correctement et des mots orthographiés correctement dans leur globalité.

Ces résultats portent sur la première passation de l'ensemble de l'épreuve. Le mode de dépouillement a été directement emprunté à l'analyse graphématique de Nina Catach, c'est donc un résultat qui englobe les 4 catégories principales de graphèmes dont on retrouvera la description dans la présentation du cadre théorique.

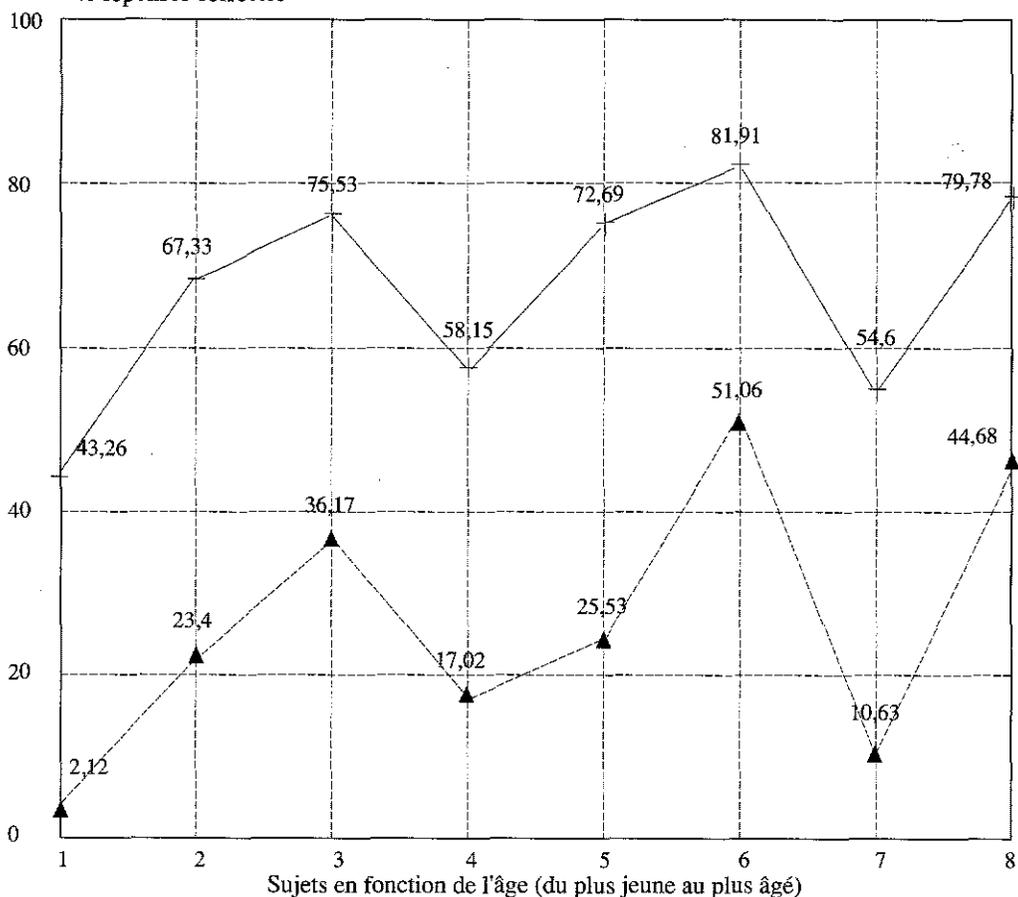
A noter que les sujets sont classés en abscisse du plus jeune au plus âgé.

TABLEAU N° 1

Comparaison entre les graphèmes correctement transcrits et les mots

% réponses correctes

correctement orthographiés à la 1ère passation



+ Nb graphèmes correctement transcrits en % à la 1ère passation

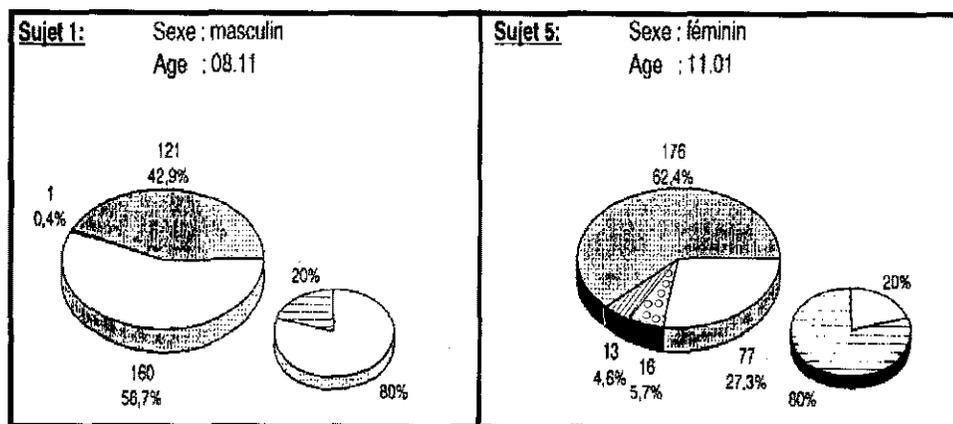
▲ % des mots correctement orthographiés

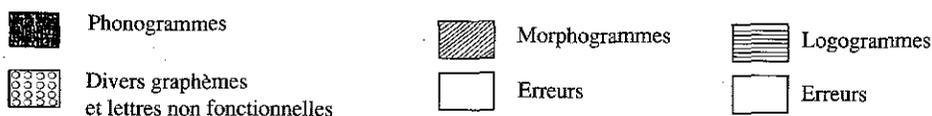
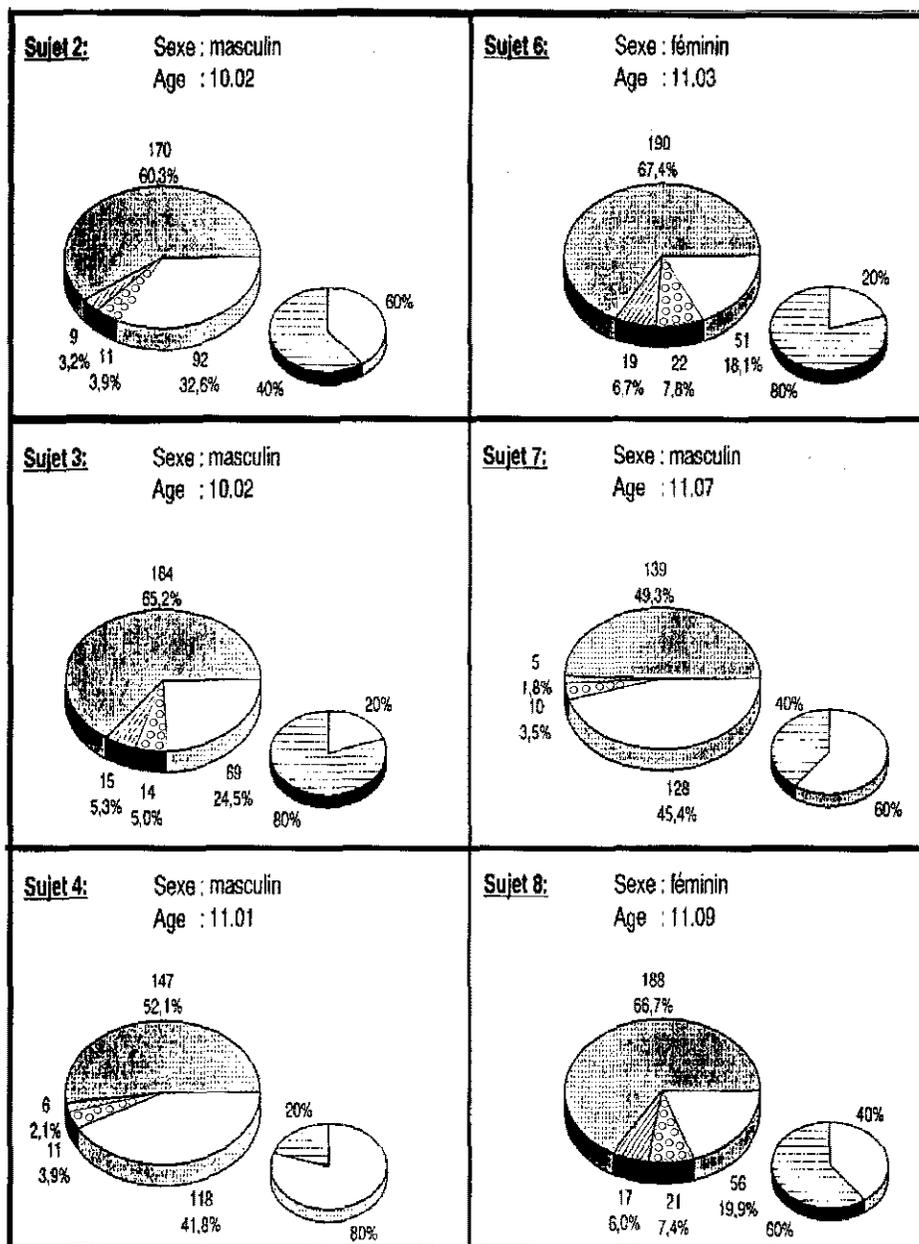
Le deuxième tableau représente la répartition relative des différentes catégories de graphèmes utilisés correctement ainsi que la proportion d'erreurs produites lors de la première passation. Les logogrammes ont fait l'objet d'un double calcul. Premièrement, ils ont été inclus dans l'analyse graphème par graphème, deuxièmement les 5 logogrammes de l'épreuve ont été isolés pour faire l'objet d'une analyse spécifique où l'ensemble des graphèmes de chaque homophone est compté comme une seule unité. On trouvera sur ce tableau une représentation de la proportion des logogrammes correctement orthographiés, ce qui permet de mettre en relation la capacité des élèves à manier les homophones de l'épreuve et leur capacité à produire des graphèmes correctement.

TABLEAU N° 2

comparatif de la répartition relative des différents

types de graphèmes produits par les élèves





Le troisième tableau reprend une sélection de 8 mots qui ont été dictés aux élèves. Quatre de ces mots sont empruntés à la recherche de Dominique Béatrix-Koehler du CVRP* et les quatre autres mots à celle de Jean-Pierre Jaffré du CNRS.

Ce tableau propose premièrement 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 Nina 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*", la classe grammaticale du mot et enfin selon la classification de l'échelle Dubois-Buyse* à quel niveau scolaire 75 % des élèves d'une classe ordinaire sont sensés parvenir à orthographier correctement l'item proposé.

Deuxièmement, on trouve une liste des "allographies" (c'est-à-dire des productions écrites particulières absentes des deux recherches susmentionnées), composée de toutes les "allographies" produites, qu'elles soient ou non des "écarts" à une correspondance phonético-graphique pertinente.

*Centre Vaudois de Recherche Pédagogique

*1971

*1988

TABLEAU N° 3

Critères linguistiques des items et allographes produites

items	chez	école	longtemps	très	belvédère	bief	effervescent	manioc
recherche	CVRP	CVRP	CVRP	CVRP	CNRS	CNRS	CNRS	CNRS
phonétique	ʃe	ekol	lɔ̃tɑ̃	trɛ	belvedɛr	bjɛf	ɛfɛrvɛsɑ̃	manjɔk
archigraphème	CH/E	ECOL	L/ON/T/AN	TRE	BELVEDER	BIEF	EFERVES/AN	MANIOC
fréquence	79 658	10 397	30 873	99 810	225	46	55	208
xl. gram.	prépos.	substantif	adverbe	adverbe	substantif	substantif	adjectif qualif.	substantif
échelon D.-B.	22/5ème p	4/1ère p.	28/7ème p	20/5ème p	—	—	—	—
allographies	chet	cole		tréd.	vêladér	béf	éfréfon	maciec
passation 1					beblde	bieffet	éfévésen	magonce
						biai	éfermésan	menonce
						biyeve	erfeveson	
							aiféveverson	
							éférvécen	
							éverveson	
							éfernaïsan	
allographies	chen		lanton ↗	tére	divédér	béfe	éfrson	minoce
passation 2	se		bontan		pélevédère	biebefe*	éféremésent	manac
	chée		lontain		belbedder	bief*	éfairmésan	manauce
					belevede	bieve	ebezson	
							efervésent	
							éffervécen	
							érvereson	
							évévésan	
allographies	che		lantan	train			évereson	
passation 3			lanten		bbvdr	bèfe	éferemessent	maniec
					bêlevédère	bies	éférvaisen	manoce
					velbeder	biaive	éfervécant	
					belvaitaire		eferbezson	
							efférvésou	
							éférvaisant	

*mal écrit

Commentaires et analyse

Le tableau 1 permet d'appréhender les résultats quantitatifs à la première passation de l'épreuve pour l'ensemble des sujets. Sur le tracé continu, on peut situer les élèves en fonction de leur habileté à manier les différents types d'unités graphémiques qui composent les mots de l'épreuve. Sur le tracé discontinu on situe les sujets dans leur habileté à transcrire des mots correctement orthographiés dans leur globalité. Les sujets 4 et 7 montrent plus de difficultés en fonction de leur âge par rapport aux autres sujets dont la distribution semble être mieux adaptée aux différents niveaux d'âge (classement en abscisse : du sujet le plus jeune au plus âgé). Cependant ce qui frappe le plus, c'est l'écart pratiquement constant qui sépare chez chaque sujet l'habileté à manier les uni-

tés graphémiques de l'habileté à orthographier correctement 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, on aurait aussi pu s'attendre à une répartition différente des erreurs de graphèmes dans les mots, c'est-à-dire que peu d'erreurs graphémiques réparties dans tous les mots, ce qui n'est jamais le cas ici. 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. Soulignons que nous avons pu vérifier la fiabilité des résultats à la première passation dans la mesure où les écarts entre les trois passations oscillent au maximum de 11,34 % (sujet 7) et au minimum de 0,36 % (sujet 8) pour les performances observées au niveau du maniement des unités graphémiques ; elles oscillent encore au maximum de 14,59 % (sujet 2) et au minimum de 3,23 % (sujet 8) pour les performances observées au niveau de l'habileté à orthographier des mots correctement.

Le tableau 2 permet de constater dans un premier temps la relation qui s'établit entre la production correcte de phonogrammes et la production correcte 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 orthographiés, on trouve 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.

Le tableau 3 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 phonético-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" (sujet 5). A l'opposé pour le mot "ÉCOLE", 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-venant". Concernant l'investigation de la typologie des erreurs produites, nous la développerons plus avant dans l'analyse des résultats de notre recherche.

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 voulons surtout relever, c'est qu'une analyse plus fine, quel que soit le niveau de difficulté de l'apprenti scripteur, permet d'observer des stratégies cognitives qui ne pèchent pas par leur absence mais par la spécificité

de leur organisation et les conséquences observables dans les productions écrites de ces élèves.

*1987

Sur le plan de la compétence phonogrammique observée par Jean-Pierre Jaffré*, 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 (CM2/5e primaire), le sujet (1° étant de niveau scolaire juste supérieur (CE2/3ème primaire) à celui des sujets (CE1/2ème primaire) de la recherche du CNRS/HESO. 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 pour laquelle nous nous attendions à retrouver des écarts semblables à ceux qui sont observables dans les productions écrites d'élèves "tout-venant". Alors que Jean-Pierre Jaffré* constate globalement : "*les limites d'une argumentation selon laquelle, en écriture comme en lecture, dominerait une compétence holiste, privilégiant une perception globale des mots et pouvant faire l'économie d'une analyse phonologique...*", nous pouvons aussi aisément le rejoindre si l'on se réfère à la constante que nous avons observée entre la compétence graphémique et la compétence à orthographier des mots chez les sujets de notre recherche*. Comme chez les sujets "tout-venant", il semble bien que la compétence à manier les unités graphémiques entraîne significativement la capacité à orthographier correctement des mots même si ceux-ci seront certainement moins nombreux dans les productions écrites d'élèves en difficulté.

*1987

*Cf tableau n° 1, page 14

*1987/1991

Sur le plan morphogrammique, nous avons comparé nos résultats pour la phrase "Mes parents t'invitent à manger à midi" à ceux de Dominique Bétrix-Koehler*. 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 du texte dicté par ce même auteur à des élèves de 5e et 6e 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 qui est 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. Dominique Bétrix-Koehler* constate que "moins les élèves font d'erreurs (les élèves de 6e en font significativement moins que les 5ème), plus ils font, proportionnellement, d'erreurs de grammaire".

*1991

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 5e primaire, on s'aperçoit alors que la proportion des erreurs morphogrammiques

reste relativement faible, respectivement 22,22 % et 28,56 %. En comparaison, la recherche du CVRP indique pour les élèves de 5e 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 prend 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-venant". Pour l'item "MANIOC" par exemple, on constatera dans les diverses "allographies" un certain nombre d'omissions, des adjonctions et quelques inversions de graphèmes, ce sont là toutes des erreurs d'acquisition courantes. 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 "MANAV", 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 la 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 "TRÈS". Voilà encore des indices qui montrent la richesse et la diversité des stratégies mises en œuvre par ces élèves en difficulté. Et c'est peut-être là que réside la particularité des écarts à la norme orthographique ou morphogrammique, 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 concluait à la présence d'écarts particuliers à la norme orthographique dans les productions écrites d'élèves en difficulté.

Conclusions



Les critères d'analyse auxquels nous avons fait appel ont été empruntés au champ de la recherche psycholinguistique intéressée aux apprentis scripteurs "tout-venant". 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 œuvre dans l'interaction avec des élèves en difficulté. 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 le conflit entre deux principes qui ont accompagné le développement historique de notre écriture. Comme le relèvent Claire Blanche-Benvéniste et André Chervel* : *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 laquel-*

*1979

le 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 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.

Références bibliographiques

- BÉTRIX-KOEHLER Dominique, "Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es", (1991), Ed. CVRP, Lausanne.
- BÉTRIX-KOEHLER Dominique et coll., "De l'orthographe des élèves de 3P et de 4P dans deux situations de productions différentes, une approche linguistique et psycholinguistique", (1987), CVRP, Lausanne.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, CHERVEL André, "L'orthographe", (1978), François Maspéro, Paris.
- CATACH Nina, "La structure de l'orthographe française", *La recherche*, (1973), N° 39, vol. 4, pp. 949-956.
- CATACH Nina, "L'enseignement de l'orthographe", *Dossiers Didactiques Nathan*, Ed. Nathan, Paris.
- FERREIRO Emilia, GOMEZ PALACIO Margarita, "Lire - Écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyses des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture", C.R.P.D. (1989), Lyon, Vol. XXXII p. 408.
- GOIGOUX Roland, "A propos du travail d'Emilia Ferreiro", *Les Actes de lecture*, (1989) décembre, n° 28, ISSN, pp. 44-52.
- GONVERS Jean-Paul, "Barrières sociales et sélection scolaire", (1974), Ed. Office de statistique de l'État de Vaud, Lausanne.
- HOEFFLIN George SCHMIDT Rita, "Analyse de productions écrites d'une classe de langage 1ère et 2ème primaire de l'enseignement spécialisé vaudois", (1993), *Paroles d'Or*, Revue de l'Association romande des logopédistes diplômés, Lausanne, pp. 21-27.
- HUTMACHER Walo, "Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève", (1992), Ed. Service de la recherche sociologique, Genève.
- IMBS Paul et Coll., "Dictionnaire alphabétique des fréquences", (1971), Ed. CNRS, Librairie dépositaire, Paris.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, "La compétence phonogrammique chez les enfants. Développement, écarts et analogues", *Nouvelles recherches sur le langage*, (1987), A.T.P., Paris, pp. 4-43.
- REY-VON ALLMEN Micheline, "Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par les adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. Problèmes linguistiques et socio-linguistiques", (1982), Publications Universitaires Européennes, Peter Lang, Bern.
- SIEGRIST François, "La conceptualisation du système alphabétique orthographié du français par l'enfant de 6 à 9 ans" Thèse de doctorat, F.P.S.E. (1986), Université de Genève.
- TERS François, MEYER Georges, REICHENBACH Daniel, "L'échelle Dubois - Buyse", (1988), Ed. H. Messeiller, Neuchâtel.