

## Les règles implicites en orthographe chez les enfants dysorthographiques.

Le système orthographique français est très complexe. Pas moins de 130 graphèmes peuvent en effet être utilisés pour transcrire les 36 phonèmes du français (Catach, 1978 ; citée par Van Rompaey, Schestraete & Mariol, 2004). Cependant, ce système n'est pas complètement opaque ; un certain nombre de règles peuvent être utilisées pour guider le scripteur à trouver l'orthographe correcte du mot qu'il doit écrire. Une grande partie de ces informations est apprise explicitement à l'école (par exemple, la règle qui stipule que l'on doit mettre un *m* devant un *p* ou un *b*, comme dans *chambre* ou *compote*).

Cependant, une part non négligeable de ces connaissances, également descriptibles sous forme de règles, sont acquises de manière implicite par les enfants ; elles ne font pas l'objet d'un enseignement scolaire (ex : « tous les noms qui se terminent par le son /Z/ s'écrivent [-ge] ou encore « tous les noms se terminant par /asiõ/ s'écrivent [-ation]<sup>1</sup> »).

Un certain nombre de recherches indique que ces régularités implicites sont intégrées progressivement par les enfants « normo-scribeurs » au fur et à mesure de leur exposition à la langue écrite (Cassar & Treiman (1997) montrent par exemple que des enfants anglophones de primaire sont sensibles à la position légale des doubles consonnes : ils n'utilisent jamais de doubles lettres en début de mot).

De leur côté, les enfants dysorthographiques de surface éprouvent des difficultés à se constituer un système de représentations orthographiques détaillé. En effet, ils utilisent essentiellement les conversions grapho-phonologiques élémentaires pour transcrire. Ils accumulent ainsi un retard par rapport aux enfants de leur âge. Souvent, ils évitent alors le contact avec l'écrit. De ce fait, leur expérience du langage écrit est réduite et incomplète. Par ailleurs, la plupart du temps, ces enfants connaissent des difficultés avec la matière scolaire qui leur est apprise à l'école.

Dans ce contexte, il est intéressant de se demander si ces enfants sont capables d'extraire spontanément les régularités implicites présentes dans l'orthographe du français. Dans une récente étude (Russo, 2004), nous avons donc cherché à évaluer la sensibilité des enfants dysorthographiques à certaines régularités orthographiques non explicitement enseignées.

Nous avons mené notre étude auprès de 6 enfants dysorthographiques de surface âgés de 10 à 13 ans. Afin d'évaluer leurs connaissances des règles implicites en orthographe, nous leur avons présenté quatre épreuves évaluant chacune onze de ces règles<sup>2</sup>. Il s'agissait d'une dictée de mots (fréquents et rares, réguliers et irréguliers<sup>3</sup>), d'une dictée de pseudomots (nous voulions en effet vérifier que les enfants pouvaient aussi appliquer la règle sur des mots inconnus, preuve alors de leur véritable connaissance de la règle). Nous avons également utilisé une épreuve de jugement de pseudomots où l'on présentait aux sujets une liste de paire de pseudomots identiques sur le plan phonologique mais dont l'un respecte la règle cible et l'autre pas. Le sujet est amené à choisir celui des deux pseudomots qui ressemble le plus à un mot de la langue.

*Exemple pour la règle des mots en [-ation] :*

---

<sup>1</sup> Sauf *passion* et *compassion*.

<sup>2</sup> Pour un récapitulatif de ces règles voir annexe.

<sup>3</sup> Le critère de régularité indique pour un mot donné si la règle cible s'applique ou non. Par exemple, le mot « erreur » a été qualifié de « régulier » parce que les noms se terminant par /-œr/ s'écrivent [-eur] dans 97 % des cas, alors que le mot « demeure » a été considéré comme « irrégulier » puisqu'il ne respecte pas la régularité observée

« une tralination - une tralinassion »

La dernière tâche consistait en une épreuve de détection d'erreurs où l'on présentait aux sujets une liste de mots fréquents (afin de s'assurer que les enfants pouvaient déjà y avoir été confrontés lors de leur expérience de l'écrit) dont certains étaient correctement écrits et d'autres comportaient une erreur sur la graphie cible. La tâche des sujets était de repérer et de souligner les mots comportant une erreur et de réécrire le mot correct à côté.

*Exemple :*

- une opération

→ *Il n'y a pas d'erreur, il ne faut donc rien changer.*

une pobel *poubelle*

→ *Ici le mot comporte une erreur, il doit donc être souligné et la faute doit être corrigée.*

Les résultats montrent que les enfants dysorthographiques présentent des difficultés dans l'application de ces règles implicites ; dans l'ensemble, leurs performances sont comparables à celles d'enfants de 2<sup>ème</sup> primaire de niveau orthographique équivalent (soit plus de deux ans de retard). On peut donc conclure que les enfants dysorthographiques présentent un retard dans l'acquisition des régularités implicites, ce retard étant probablement dû au fait que leur expérience de l'écrit est plus limitée et se construit plus lentement que celle des enfants « normaux ».

Il serait intéressant d'intégrer ces observations dans la pratique clinique en logopédie. En effet, puisque les enfants dysorthographiques ne parviennent pas spontanément (ou en tout cas tardent à le faire) à dégager les redondances présentes dans le code orthographique, il pourrait leur être bénéfique de consacrer une partie de leur rééducation logopédique à rendre explicite ces régularités. Une étude de cas (Van Rompaey, Schelstraete & Mariol, *op. cit.*) d'un adolescent dysorthographique a en effet montré qu'une telle rééducation pouvait être bénéfique. A l'aide d'un traitement basé sur des supports visuels et des exercices informatisés, il a pu être observé une amélioration post-thérapeutique dans les performances du patient.

Cette étude de cas, ainsi que les résultats de notre recherche, devraient encourager les logopèdes à évaluer plus systématiquement les régularités implicites en orthographe chez leurs patients dysorthographiques et à mettre en place des rééducations ciblées sur les déficits éventuellement observés. Ceci pourrait aider ces enfants à se procurer « une meilleure maîtrise d'un système qui leur paraît d'une irrégularité totale » (Van Rompaey, Schelstraete & Mariol, 2004 ; p. 189).

Marie Russo  
Licenciée en logopédie

Annexe

**Tableau récapitulatif des régularités testées et données quantitatives calculées sur les entrées de fréquence >1000 dans BRULEX (adapté de Mariol, 2002<sup>4</sup>).**

Règle N°	Dénomination des règles	Nombre de mots (F >1000)	Taux de régularité (total sur la langue)	Taux d'application de la règle	Alternatives	Nombre moyen de graphèmes
1	se terminant s'écrivent	105	99% (99%)	98,81 %	[-assion] = 1	10,8
2	se terminant écrivent	83	81/83 = 97% (96%)	98,81 %	[-eure] = 2	7,6
3	se terminant rivent	70	70/70 = 100% (100%)	98,81 %	/	6,4
4	féminins se par /-aj/ [-aille]	6	6/6 = 100% (96%)	97,62 %	[-aye]	7,6
5	masculins se par /-aj/ [-ail]	3	3/3 = 100 % (86%)	59,52 %	[-aï]; [-aille]	7
6	féminins se par /-Eɛ/ [-elle]	48	46/48 = 96% (95%)	91,67 %	[-èle] = 1; [-ël] = 1	9,3
7	masculins se par /-Eɪ/ [-el]	38	38/38 = 100% (94%)	63,09 %	[-ail]; [-èle]; [-elle]	7,3
8	féminins se par /-te/ [-té]	118	114/118 = 97% (95%)	94,05 %	[-tée] = 4	8,5
9	ifs masculins nt par /-O/ [-eux]	43	43/43 = 100 % (99%)	89,28 %	[-eu]	8,4
10	commençant rivent	119	99/119 = 83% (71%)	86,90 %	[an-] = 20	7,9
11	masculins se par /ie/ s'écrivent [-ier]	36	29/36 = 80 % (89%)	82,14 %	[-yé] = 2 [-yer] = 1 = 1 [-iller] = 2[-ied]	7,5

<sup>4</sup> Pour une liste plus complète des règles implicites voir le mémoire de Mariol (2002).

Bibliographie :

Cassar, M. & Treiman, R. (1997). The beginning of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89, 631-644.

Mariol, M. (2002). *L'acquisition de l'orthographe lexicale: Apprentissage implicite de régularités*. Mémoire de licence en logopédie non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Russo, M. (2004). L'apprentissage implicite en orthographe chez les enfants dysorthographiques. Mémoire de licence en logopédie non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Van Rompaey, M., Schelstraete, M.A. & Mariol, M. (2004). Apprentissage explicite de règles implicites en orthographe lexicale : une étude de cas. In M.A. Schelstraete & M.P. Noël (Eds.). *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant: Une approche psycholinguistique et neuropsychologique*. Fernelmont: Editions Modulaires Européennes.