

# ***Morphogrammes, logogrammes et lecture enfantine***

Thèse de Doctorat en Psychologie cognitive  
présentée par

**Jorge Enrique VACA URIBE**

réalisée sous la direction du Professeur Jean-Marie BESSE  
au Laboratoire Développement et Handicap

25 janvier 2001



# Table des matières

<b>Thèse au format PDF .</b>	<b>1</b>
INTRODUCTION . .	1
chapitre 1 : cadre théorique et questions de la recherche .	7
CHAPITRE 2 : LA MÉTHODE . .	8
CHAPITRE 3 : ANALYSE DE LA LECTURE DU TEXTE .	8
CHAPITRE 4 : ÉCRITURE DE MOTS HOMOPHONES . .	8
CHAPITRE 5 : LECTURE DE PHRASES HOMOPHONES <sup>3</sup> . .	8
CHAPITRE 6 : RELATION ENTRE LES SITUATIONS ANALYSÉES .	8
CHAPITRE 7 : RELATION ENTRE LES POPULATIONS .	8
Conclusions . .	9
Des Ressemblances dans la conceptualisation .	9
DES RESSEMBLANCES DANS LE TRAITEMENT DU TEXTE .	12
DES DIFFERENCES DU RYTHME D'ACQUISITION ENTRE LES POPULATIONS .	15
VERS UNE THEORIE UNIFIEE DE L'ACQUISITION ET DE L'USAGE DE L'ECRITURE .	16
<b>BIBLIOGRAPHIE . .</b>	<b>21</b>
<b>Annexes . .</b>	<b>27</b>
Annexe 1 : Feuille de lecture avec image Anexo 1: Hojas de lectura con imagen .	29
Annexe 2 : Feuille d'écriture pour images Anexo 2: Hojas de escritura para imagen .	30
1.- Ana . .	30
2.- Irv .	30
3.- Mel .	31
4.- PiY .	32
Annexe 3 : Le texte lu Anexo 3: El texto leído .	33
1.- CE1 . .	33

<sup>3</sup> Pour faciliter la lecture, nous rappelons en haut de page les paires travaillées durant cette partie.

2.- CM1 .	35
3.- ESP2 .	37
4.- ESP4 .	39
Annexe 4 : Résumés Anexo 4: Resúmenes .	41
Annexe 5 : Exemples d'écriture de mots homophones Anexo 5: Ejemplos de escritura de palabras homófonas .	47
Annexe 6 : Exemple d'un fragment d'entretien Anexo 6: Ejemplo de un fragmento de entrevista . .	77
1.- Adr (2, 8.5) .	77
2.- CIL (CM1, 9.08) .	78
Annexe 7 : Exemples de transcription de lecture Anexo 7: Ejemplos de transcripción de lecturas .	78
1.- Kri (2, 8.1) . .	78
2.- MéI (CE1, 7.6) .	79
3.- Eli (CE1, 6.0) .	80
Annexe 8 : Le texte en fragments Anexo 8: El texto en fragmentos .	81
1.- Français .	81
2.- Español . .	83
Annexe 9 : Extraits de données d'écriture d'homophones: échantillon pré-expérimental Anexo 9: Resumen de datos de escritura de homófonos: muestra pre-experimental . .	85
Annexe 10 : Fragments d'entretiens Anexo 10: Fragmentos de entrevistas .	87
1.- Ali .	87
2.- Con . .	89
3.- Edu . .	90
4.- Héli .	91
5.- Ind . .	93
6.- JuJ .	95
7.- Kri . .	95
8.- Lau .	97
9.- Lea .	97
Annexe 11 : Extraits de données d'écriture d'homophones: échantillon expérimental	98

Anexo 11: Resumen de datos de escritura de homófonos: muestra experimental .

1.- Français . 98

2.- Español . . 100

Annexe 12 : Le texte en version bande dessinée Anexo 12: La Raya Salvavidas (versión cómic) . 102



# Thèse au format PDF

## INTRODUCTION

L'objectif le plus important du présent travail, d'après notre projet de recherche, est d'explorer les rapports établis entre le niveau de conceptualisation au sujet des éléments morphographiques et logographiques de l'écriture des langues française et espagnole et la performance en lecture, en particulier en ce qui concerne le traitement de ces éléments graphiques du texte.

Ce travail se situe à un point de rencontre entre des approches très variées sur l'acquisition et l'usage de la langue écrite. Il cherche, du point de vue psychogénétique, à définir des niveaux ou des formes de conceptualisation de quelques aspects de l'écriture. En outre, il essaye d'établir les liens entre ces conceptualisations et les performances en lecture, ce qui suppose d'analyser le traitement superficiel du texte lu. De plus, après s'être centré sur l'écriture et l'interprétation des mots homophones, l'analyse de l'interprétation de tels éléments lexicaux est nécessairement impliquée, ce qui nous conduit à considérer la compréhension de textes.

Il y a de plus en plus d'études portant d'une part sur les conceptualisations enfantines de l'écriture et d'autre part de recherches et des théories sur les mécanismes de traitement et d'interprétation des mots, mais elles restent indépendantes les unes des

autres. Il y aussi beaucoup de travaux sur la compréhension du texte, mais éloignés des deux premiers. En outre, chacun de ces types d'études utilise une méthodologie différente : les premières font un usage très créatif de la méthode clinique sous une optique psychogénétique, ce qui centre l'attention sur des enfants de différents âges. Les deuxièmes ont lieu surtout sous une approche expérimentale en prenant le mot comme une unité de base dans l'analyse et en utilisant des systèmes ingénieux de mesure, tandis que les recherches sur la compréhension de la lecture sont centrées sur le texte comme unité et sur l'analyse de sa reconstruction sémantique, sans considérer la manière dont le texte a été lu ; généralement on travaille avec des adultes qui savent lire.

Comment réussir à assembler de manière cohérente ces trois approches d'étude à propos de la lecture et de l'écriture ? D'abord, il faut avoir un esprit ouvert pour pouvoir identifier et reprendre les résultats les plus solides de chacune des approches considérées. Deuxièmement, il faut pouvoir identifier, à travers les différentes terminologies et cadres de référence, les concepts, les principes et les problèmes communs. Finalement, il faut être très attentif pour ne pas tenter d'assembler des idées qui ne vont pas du tout ensemble. Il faut les essayer car elles peuvent produire des approches convenables aux problèmes finalement communs. Nous voudrions nous risquer à faire une exploration, même si nous n'arrivons qu'à proposer quelques lignes générales d'interaction entre les différentes approches théoriques et méthodologiques du problème.

Nous travaillerons principalement à partir de l'approche psychogénétique de l'acquisition de la langue écrite qui conçoit l'écriture comme un objet de connaissance pour l'enfant, et qui essaie de dévoiler les processus enfantins de construction de la connaissance sur cet objet. Cette approche, commencée par Ferreiro et développée au Mexique pendant les deux dernières décennies, a été avant tout épistémologique, et c'est à peine aujourd'hui que nous commençons à nous rendre compte des implications et des limitations importantes de cette approche. Ferreiro a travaillé centrée sur le modèle de l'équilibration des structures cognitives de Piaget sans tenir compte, d'après nous, de toute une série de développements et d'approches que l'école de Genève menait à bien entre 1976 et 1985, renvoyant au rapport entre les procédures (et stratégies) utilisées réellement par les enfants dans la solutions de problèmes et les structures construites ou en voie de construction. Ce thème de recherche, traité sous différentes méthodologies par l'école de Genève, essayait de rendre compte de l'application des structures à la solution de problèmes ou, d'une manière plus générale, à la structuration ou au choix des actions (procédures et stratégies) qui conduisaient les enfants à résoudre un problème ou à modifier, de manière temporaire ou permanente, une structure ; bref, à apprendre. C'est-à-dire découvrir quel est le rapport entre la « théorie implicite » qu'un enfant a à propos d'un objet et la manière dont il s'approche de lui, le manipule ou l'utilise. À la limite, on essayait d'étudier l'utilisation des structures cognitives en même temps que de comprendre comment les structures se transforment, en d'autres plus puissantes, plus générales et plus stables. Ou, inversement, quelles étaient les voies d'action que prenait un enfant en fonction de ses niveaux de structuration de l'objet concerné.

Néanmoins, l'école mexicaine s'est centrée sur la même approche épistémologique sur le problème, quoique quelques chercheurs commencent à changer leur point de vue.



Cela signifie que l'écriture a été étudiée comme un objet de connaissance et non comme une ACTION. Parce qu'écrire et lire sont des actions psychologiques qui, bien qu'elles soient réalisées à partir de divers niveaux de conceptualisation (il s'agit de l'apport psychogénétique principal que nous reprendrons dans ce travail), ne se réalisent pas en appliquant directement et mécaniquement les conceptualisations ou « théories implicites » à propos de l'objet. La mise en œuvre des actions du lire ou écrire et son déroulement, n'est pas entièrement déterminée par la conceptualisation qu'on a de l'objet. L'action recouvre une dimension cognitive, intentionnelle, fonctionnelle et contextuelle (psychologiquement et sociologiquement) qui rend nécessaire l'interaction de la conceptualisation à propos de l'objet avec d'autres systèmes cognitifs, d'autres besoins sociaux ou de l'école et d'autres sphères de connaissances concernées. L'étude de l'écriture a, évidemment, son angle psychologique, qui nous tenterons de développer dès l'examen de la perspective psychogénétique.

L'étude de la lecture et de son évolution est passée par différentes centrations pendant quatre décennies à peu près : tandis que, avant 1965 les problèmes étaient tout à fait entremêlés avec les discussions sur les méthodes d'enseignement, c'est à partir de cette date qu'on commence une étude renouvelée ; il naît, en fait, la psycholinguistique qui étudie l'acquisition et les mécanismes d'utilisation du langage sous l'approche chomskienne : innéiste, formelle, régie par des règles et très centrée sur les niveaux syntactiques et sur la démonstration de la réalité psychologique des structures et des règles transformationnelles. On développe, de manière parallèle, les approches de l'intelligence artificielle qui débouchent sur des postulats très riches mais beaucoup plus flexibles et qui tentent de simuler le comportement « en ligne » d'un écouteur, d'un lecteur ou d'un producteur de langage.

À la même époque, et en étroite interaction avec les progrès en intelligence artificielle, la linguistique textuelle naît et avec elle une approche du langage qui essaye d'incorporer, en une seule théorie, des aspects jusqu'alors étudiés de manière séparée : la pragmatique et la sémantique sont comprises dans une nouvelle linguistique, beaucoup plus complexe, flexible, productive et utile aussi pour les psychologues.

C'est dans ce contexte que surgissent et se développent des théories spécifiques de la lecture, comme celle de K. Goodman, qui en 1967 travaillait déjà au niveau textuel avec un modèle centré sur les processus *top - down* mais qui tente de rendre compte du traitement superficiel du texte ainsi que de sa structuration sémantique. Néanmoins, l'étude du traitement superficiel, au niveau textuel, semble s'arrêter. D'autres approches continuent à travailler au niveau expérimental sur les mots en essayant de développer des modèles qui rendent compte de la lecture (très souvent réduite au repérage des mots) en élaborant ainsi des modèles d'accès lexical ou des modèles de l'évolution de la lecture chez l'enfant. Ces approches traversent les décennies 1970, 1980 et 1990.

Au milieu des années 1970 des études sur la structuration sémantique du texte surgissent, liées à l'élaboration de modèles de la mémoire : nous parlons des études de Kintsch, qui en 1974 publie un livre où il présente une théorie sur le traitement sémantique du texte et son souvenir. Cette théorie est élargie avec la collaboration de van Dijk et en 1983 la *théorie stratégique de la compréhension de textes* surgit dont l'influence très forte reste encore. Malheureusement, cette théorie n'étudie pas le traitement superficiel du

texte, et elle étudie surtout les adultes universitaires. De même, elle ne reste centrée que sur une forme de lire que nous pouvons décrire comme la première approche d'un texte.

D'autre part, dès les années 80, il y a un grand essor de l'étude de l'écriture, de son évolution et de son utilisation individuelle et sociale. De ces recherches, quelques lignes surgissent, au sujet de l'orthographe, de sa structure et de son acquisition, et d'autres qui sont orientées vers la recherche de l'« oralité » et ses caractéristiques spécifiques, dans des langues occidentales (non « exotiques », comme le français ou l'espagnol), en relation avec les caractéristiques de la version écrite de ces langues.

C'est à partir de ce panorama et dans ce contexte scientifique que nous commençons une étude psychogénétique qui, en même temps qu'elle entend explorer les conceptualisations enfantines sur quelques aspects orthographiques, entend aussi comprendre leur lien avec la performance en lecture; ces objectifs de recherche impliquent l'étude simultanée du traitement et de la compréhension du texte de la part des enfants.

Ainsi, nous trouverons dans cette étude, des enfants qui conceptualisent d'une manière déterminée l'écriture, ou mieux encore, une partie d'elle. Une des caractéristiques plus clairement orthographiques de nos systèmes d'écriture est que, tout en étant alphabétiques, ils ne gardent pas le principe de biunivocité entre des phonèmes et des lettres, ce qui provoque le besoin de recourir à des différentes solutions pour représenter la langue. Mais on voit constamment renouvelé le matériel graphique des systèmes d'écriture, de telle manière que les lettres acquièrent peu à peu des valeurs différentes qui n'ont rien à voir ou très peu avec la représentation de l'aspect sonore des mots. Comme il existe des éléments graphiques dont la fonction est de différencier, dans leur signifié et/ou leur rôle grammatical (logogrammes), les mots écrits. D'autres, en plus de différencier, unifient aussi les morphèmes écrits, ce qui entraîne la création d'un « visage propre » pour chaque famille de mots (morphogrammes). Comment les enfants conceptualisent-ils ces éléments du système ? Est-il nécessaire pour eux de représenter des différences qui vont plus loin que les différences sonores entre les mots ? Comment les enfants font-ils le traitement de ces éléments du système quand ils lisent ? Font-ils vraiment leur traitement, les lisent-ils en réalité ? S'ils ne le font pas à un moment déterminé de leur évolution, à partir de quel moment le font-ils ? Comment les enfants interprètent-ils une phrase ou un texte, compte tenu que pour eux l'information que ces éléments comportent n'est pas observable ?

Nous commençons donc une recherche qui vise à donner une réponse à ces questions, en utilisant comme recours méthodologique un cas linguistique : l'homophonie. Puisque les mots homophones ont la même prononciation mais une signification différente (et quelques fois ont la même écriture ou une différente), ils sont un recours très intéressant pour nos propos.

Nous verrons ici des enfants qui réfléchissent sur l'orthographe, qui font des hypothèses et qui essayent de coordonner des données provenant de l'extérieur avec les critères formels qu'ils construisent à l'intérieur de leurs systèmes explicatifs ; nous verrons aussi des enfants qui doivent décider quelles différences représenter et comment y aboutir. Nous verrons aussi des enfants qui interprètent des phrases compliquées et des fragments de textes, qui comprennent des paires de mots homophones d'après leurs

conceptualisations sur l'écriture et d'après une quête de cohérence sémantique, en coordonnant les caractéristiques graphiques du texte avec les interprétations possibles de leur signifié, changeantes, plusieurs fois hypothétiques (du point de vue de l'enfant), mais en poursuivant toujours une cohérence interprétative. Dans ce sens, nous explorerons la richesse de ressources avec lesquelles l'enfant compte et qu'il mobilise pour faire une tâche, qui est aussi problématique que n'importe quel autre problème à caractère physique ou mathématique. En réalité, la tâche de construire l'interprétation d'un texte peut être vue comme la tâche de résoudre un problème : elle met en œuvre tant les « théories implicites » sur l'objet que la construction d'une série de procédures plus ou moins spécifiques, plus ou moins conscientes, qui sont liées à la « théorie implicite » ou que - beaucoup plus intéressant encore -, elles mettent en évidence leurs limitations en suggérant le besoin de la changer. De cette manière, l'interaction entre les structures et les procédures entraîne des changements structuraux et conduit à un perfectionnement et à un choix adéquat des procédures, à l'invention d'autres ou à leur organisation en stratégies claires et efficaces.

Nous ne prétendons nullement nous occuper à la fois, dans ce modeste travail, des théories de l'accès lexical, des théories de la construction des conceptualisations et des théories de la compréhension de textes. Nous n'explorerons qu'une nouvelle voie, avec une théorie et une méthodologie déjà éprouvées. Nous identifierons des problèmes communs à ces trois approches et nous essayerons de formuler des hypothèses plausibles qui pourraient être explorées en profondeur.

La pensée commence toujours par des plans et des images suggestives mais imparfaites ; elles sont remplacées petit à petit par des meilleures idées –quoique généralement encore imparfaites (...) Il est compréhensible que les psychologues ne se sentent pas à leur aise avec des propositions complexes qui ne sont pas basées sur des mécanismes bien établis. Mais je crois que la parcimonie est encore inappropriée dans ce stade, telle qu'elle est chère dans des phases postérieures du développement de chaque science (Minsky, 1974, pp 113-114. TP<sup>1</sup>)<sup>2</sup>.

Face au choix de conduire de rigoureuses études expérimentales, très spécifiques, qui tentent de prouver des hypothèses souvent peu significatives compte tenu de l'insuffisante et partielle exploration de l'objet qui est étudié, ou bien d'entreprendre des études qui explorent un secteur plus grand de l'objet où la rigueur est compensée par la liberté d'exploration et par la quête d'une théorie cohérente avec les renseignements et qu'elle permette la construction des hypothèses significatives par rapport à la théorie qui les entraîne, nous avons toujours préféré le deuxième type d'études. Nous croyons, en accord avec Minsky, que la psycholinguistique de l'écrit est encore dans ses phases initiales de développement et que l'attachement à un certain type de rigueur

<sup>1</sup> Par la suite, nous ajoutons TP pour signifier "traduction personnelle"

<sup>2</sup> Thinking always begins with suggestive but imperfect plans and images ; these are progressively replaced by better –but usually still imperfect- ideas [...] It is understandable that psychologists are uncomfortable with complex proposals not based on well established mechanisms, but I believe that parsimony is still inappropriate at this stage, valuable as it may be in later phases of every science (Minsky, 1974, pp 114-114).

méthodologique peut être plutôt un obstacle et non pas un coup heureux épistémologique.

Nous faisons une étude qu'on pourrait caractériser comme qualitative (nous avons interviewé que 37 enfants), transversale (enfants de 7-8 et 9-10 ans) et comparative (enfants hispanophones et francophones). Nous avons conduit des interviews individuelles à travers lesquelles nous avons recueilli un grand nombre de données concernant la manière dont les enfants lisent et écrivent, en situations de réflexion et de justification, ou tout simplement dans une situation d'écriture ou de lecture qui n'impliquait aucune justification de leur part. De ce vaste ensemble de données que nous appellerons « le corpus raie » - du nom du titre du texte - (dont l'analyse systématique prendrait des années compte tenu de son ampleur), nous avons décidé d'analyser trois aspects liés directement à notre objet de recherche : les critères d'écriture adoptés par les enfants pour écrire des paires homophones de mots ; l'interprétation qu'ils donnent à des paires homophones de phrases qui contiennent des mots homophones mais hétérographes et, finalement, la manière dont ils interprètent, dans le contexte de la lecture d'un texte, un passage qui contient aussi des paires homophones de mots hétérographes. L'analyse qualitative de ces données recueillies sera l'objet de tout ce travail.

Le fait de remarquer que l'analyse est qualitative signifie que nous nous occuperons de chercher systématiquement les liens (on pourrait dire structuraux) entre les réponses ou les solutions trouvées par les enfants devant les situations d'écriture et celles de lecture. Nous supposons, comme **première thèse**, que le comportement est structuré, et que le niveau de réflexion ou de conceptualisation atteint par l'enfant - s'il ne détermine pas tout à fait le comportement enfantin dans les trois situations analysées - au moins les encadre. En même temps, nous soutenons que les procédures mises en marche dans le but d'interpréter un texte peuvent mettre en évidence les lacunes ou les non adéquations des « théories implicites » ou conceptualisations de l'objet dans le plan structural.

Nous avons décidé de faire une recherche comparative entre des enfants francophones et des enfants hispanophones car les systèmes graphiques qui correspondent au français et à l'espagnol peuvent être considérés comme polaires. Dans l'extrémité de la transparence on trouve l'écriture de l'espagnol, avec sa grande régularité alphabétique, tandis que dans l'extrémité de l'opacité on trouve le français, avec son éloignement du principe alphabétique puisqu'il incorpore toute une série d'éléments logographiques et morphographiques de très haute fréquence : les logogrammes qui permettent de distinguer des mots graphiques, tels que *a* de *à*, sont utilisés précisément dans des séries à haute fréquence et, par conséquent, ils sont toujours présents dans l'écriture. Les morphogrammes grammaticaux dans les verbes rendent inévitable aussi leur traitement rapide par l'enfant, par l'école et par la société (comme par exemple, lors des interactions spontanées entre l'enfant et ses parents).

Logogrammes et morphogrammes existent dans les deux écritures, bien qu'ils aient une présence très différente en termes de fréquence. En espagnol, par exemple, une « faute d'orthographe » ne devient visible aussi clairement, ni ne change beaucoup le « visage » du mot écrit comme c'est le cas en français –au moins dans quelques cas (voir, par exemple, rineaucereause vs rhinocéros).

Il y a des variables qui ne sont pas faciles à contrôler quand on fait des comparaisons entre différentes cultures. Sur le plan social, le Mexique et la France sont deux pays très différents : le premier en voie de développement, ce qui implique d'emblée de bas niveaux de revenu et de scolarité. Tandis que la France est un pays développé à haut niveau d'éducation (surtout aux niveaux élémentaires d'éducation) et a une répartition des ressources beaucoup plus égalitaire (au moins jusqu'à aujourd'hui où la situation s'est retournée à nouveau, comme dans le monde entier). Mais, par rapport à l'orthographe, ces deux pays ont aussi des contrastes : au Mexique il y a une attitude très relâchée. En France, par contre, il y a historiquement une attitude très stricte envers l'orthographe.

Quelques chercheurs, centrés sur les particularités des écritures, ont tendance à postuler des mécanismes spécifiques d'acquisition de caractéristiques spécifiques des écritures. À cette tendance nous opposons notre **deuxième thèse** où les ressemblances sont beaucoup plus importantes dans les processus d'apprentissage que les différences, compte tenu, entre d'autres choses, des caractéristiques nécessaires endogènes de l'évolution de la connaissance (d'après Piaget compte tenu des processus d'équilibration).

Nous proposons aussi une **troisième thèse** qui voit l'évolution de l'écriture chez l'enfant (ou une partie minimale d'elle) dans le sens qui va de sa dépendance à son indépendance par rapport à l'oralité. Une thèse plus ou moins contraire a été soutenue par Ferreiro. L'écriture est, principalement, alphabétique. Cette caractéristique, une fois découverte par l'enfant, provoque qu'il demeure fortement centré sur elle et qu'il la conçoit comme étroitement liée à l'oralité. Nous verrons comment les enfants cherchent dans l'oralité la solution à des conflits interprétatifs qui ne s'y trouvent pas. En fait, une interprétation des phases finales de l'évolution sociale de l'écriture poursuit plus ou moins les mêmes chemins : de la *scriptio continua* grecque à l'écriture actuelle il y a tout un processus qui invente et qui accumule, dans le mot écrit, beaucoup plus que ses caractéristiques sonores ; et dans le texte beaucoup plus qu'un guide pour un futur discours oral.

De cette manière, nous soutiendrons trois thèses dans ce travail : la thèse de l'interdépendance entre structures et procédures ; la thèse de l'homogénéité des processus par rapport à l'hétérogénéité des systèmes ; et la thèse de la dépendance-interdépendance de l'écriture par rapport à l'oralité. Toutes, dans le cadre d'une recherche qui ne prétend que jeter des ponts entre différentes approches sur l'étude de l'acquisition et de l'utilisation de la langue écrite en reprenant ses principales constructions, en signalant ses limites et en essayant de créer une approche qui vise à unifier les différentes théories et approches dont l'objet d'étude est, finalement, le même : l'acquisition et l'utilisation de l'écriture dans notre société.

## chapitre 1 : cadre théorique et questions de la recherche

[vaca-uribe\\_je\\_chap1.pdf](#)

## **CHAPITRE 2 : LA MÉTHODE**

[vaca-uribe\\_je\\_chap2.pdf](#)

## **CHAPITRE 3 : ANALYSE DE LA LECTURE DU TEXTE**

[vaca-uribe\\_je\\_chap3.pdf](#)

## **CHAPITRE 4 : ÉCRITURE DE MOTS HOMOPHONES**

[vaca-uribe\\_je\\_chap4.pdf](#)

## **CHAPITRE 5 : LECTURE DE PHRASES HOMOPHONES**

3

[vaca-uribe\\_je\\_chap5.pdf](#)

## **CHAPITRE 6 : RELATION ENTRE LES SITUATIONS ANALYSÉES**

[vaca-uribe\\_je\\_chap6.pdf](#)

## **CHAPITRE 7 : RELATION ENTRE LES POPULATIONS**

[vaca-uribe\\_je\\_chap7.pdf](#)

3

Pour faciliter la lecture, nous rappelons en haut de page les paires travaillées durant cette partie.

---

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

## Conclusions

Nous avons déjà mentionné le fait que les conclusions auxquelles nous pouvons aspirer aux termes de ce travail sont limitées, ce qui est surtout dû au fait que nos analyses sont de type qualitatif. Ceci signifie que nous n'avons pu analyser en profondeur que quelques aspects très spécifiques, perdant par là-même la représentativité quantitative. Cependant, sur la base de notre analyse, nous aimerions dessiner l'ébauche d'une théorie plausible, inimaginable avant l'exploration que nous venons de réaliser.

Dans cette conclusion nous voudrions reprendre les réponses aux questions auxquelles nous nous sommes consacrés dans le chapitre d'analyse des résultats. Nous souhaitons prendre du recul par rapport aux données et tenter d'assembler, jusqu'où cela nous est possible, le puzzle qu'elles représentent. Bien évidemment, il faut avoir clairement conscience qu'il ne s'agit que d'une première approximation d'une approche relativement originale du problème, ou qui, pour le moins, possède certaines caractéristiques spécifiques tant au niveau méthodologique que théorique.

## Des Ressemblances dans la conceptualisation

Le premier élément que nous voulons souligner a trait aux similitudes que nous avons rencontrées entre les deux populations étudiées quant à la manière de conceptualiser les aspects orthographiques. Ces ressemblances demeurent dans la manière dont les enfants répondent au fil des diverses activités auxquelles nous les avons soumis: les enfants hispanophones et les enfants francophones ont produit de manière générale, les mêmes solutions aux problèmes posés, que ce soit lors des activités d'écriture ou de lecture. Qu'ils se centrent sur la dimension orthographique en écrivant, élevant ainsi le principe alphabétique de l'écriture (ou si l'on préfère, à la dimension phonographique) au rang d'un principe orthographique nécessaire et suffisant, ou qu'ils cherchent comment remotiver les graphèmes afin de créer des oppositions logographiques, ou bien encore qu'ils aient eu delà les connaissances morphographiques suffisantes pour résoudre les exercices proposés, les deux populations d'enfants ont avancé des solutions similaires.

En tenant compte des différences d'âge et de niveau scolaire intrapopulation, l'évolution semblerait pouvoir se caractériser de la façon suivante : d'une centration sur la phonographie, produit de la découverte du principe alphabétique, les enfants s'orienteraient vers un système centré sur la logographie. Ceci signifie qu'ils commencent à repousser l'idée que deux mots qui ont une signification différente puissent s'écrire de la même façon. Ce rejet reflète la ré-incorporation de la dimension significative au système de l'écriture. Pourquoi parlons-nous d'une ré-incorporation ? Parce que, comme l'ont démontré, il y a longtemps et pour la première fois, Ferreiro et Teberosky (1979), puis confirmé sur un large échantillon mexicain (Ferreiro et cols., 1982) ainsi que chez les enfants francophones (Besse, 1995, p. 67) cette dimension se trouve déjà incorporée dans l'écriture d'enfants très jeunes, sans être cependant coordonnée à la dimension

phonographique. Cela signifie que, dans les prémices mêmes de la langue écrite (vers 4-5 ans) se trouve la dimension significative sur laquelle paraissent se centrer les enfants. Ceux-ci représentent alors avec des modèles graphiques différents des mots différents, sans que la dimension phonographique ait rien ou très peu à voir dans la génération de ces dits modèles graphiques. Comme on le sait, cette centration sur le sens ouvrira la voie à la phonographisation de l'écriture, en commençant par une période de fort centrage sur la syllabe (au moins en espagnol) et en se concluant par une centration sur le phonème. En découvrant l'écriture alphabétique, l'enfant devient capable de produire des écritures réellement similaires aux écritures socialement utilisées (c'est plutôt le cas en espagnol qu'en français) et pourra aussi interpréter les mots ou les fragments courts d'écriture. Cette réussite peut donc être particulièrement appréciée de l'enfant, ce qui peut occasionner une forte centration sur le principe alphabétique.

Du point de vue de la conceptualisation de l'écriture, ce qui précède signifie que l'enfant maintient encore une relation très forte entre l'oralité et l'écriture : une relation de dépendance. Si deux mots s'entendent de la même façon, ils ont la même signification, comme nous l'avons vu. D'autre part, nous avons pu assister aux essais d'assignation d'un modèle sonore différent à des modèles graphiques différents ou à la recherche de différences sonores en présence d'évidentes différences de sens. Toutes ces relations sont guidées par le même système conceptuel qui fait dépendre les caractéristiques de l'écriture de celles de l'oralité.

Cependant les limites de ce système centré sur le principe alphabétique (et donc dépendant de l'oralité) seront rapidement mises à jour. Il y a en effet une multitude d'aspects graphiques et orthographiques difficilement explicables et manipulables dans les limites de ce principe. A quoi servent les accents ? Quelle est l'utilité de plus d'une forme pour représenter un seul et même phonème ? Il arrivera le moment où les réponses à ces questions ne pourront plus être remises à une date ultérieure, ce qui conduira l'enfant à de nouvelles constructions. Du fait de l'influence de son environnement (scolaire ou social) et de l'insuffisance même du système explicatif, l'enfant ré-incorporera à l'écriture les dimensions significative et sémantique, coordonnées à la dimension phonographique qu'il manipule déjà. Ceci a pour conséquence la création (qui est en même temps une découverte) d'abord, d'un système logographique d'écriture, qui se transformera par la suite en un système morphographique.

Comme c'est apparemment le cas général dans diverses psychogenèses, les différences sont ici considérées avant les ressemblances (Piaget, 1974a). Ainsi, l'enfant aura tendance à différencier les écritures de mots homophones, en s'appuyant sur les ressources (ortho)graphiques déjà connues (depuis très jeunes, comme le dit Ferreiro, l'enfant sait qu'il y a des signes qui vont avec des lettres mais qui ne sont pas des lettres) mais pas encore complètement incorporées dans les écritures enfantines à ce moment de l'évolution: alternatives graphiques de représentation, de phonèmes, accents, virgules, tirets, apostrophes, etc., font incursion dans l'écriture enfantine comme différenciateurs de sens et/ou des rôles grammaticaux que les mots jouent. Nous avons alors assisté, à cette étape, à une systématisation de la dimension logographique de l'écriture qui arrive à un extrême, consistant à poser qu'il ne peut y avoir de mots de signification différente qui s'écrivent pareil.



A ce point, il est très important de souligner à nouveau que nous avons utilisé le terme logographique dans un sens différent de celui qu'on lui donne actuellement en France. Les logogrammes sont des modèles graphiques complets associés à des significations spécifiques : à, sûr, etc., mais l'écriture est un système linguistique qui se base aussi sur les oppositions : si sûr renvoie à l'idée de *certain*, c'est précisément parce qu'il s'oppose à sur, à travers l'opposition présence/absence de l'accent circonflexe. C'est cette opposition qui remplit la fonction logographique. Pour nous, comme ce l'est apparemment pour les enfants, le logogramme est l'accent circonflexe qui, présent ou absent dans un certain contexte, permet la correspondance spécifique avec une certaine signification.

Pour les enfants, au début de cette période de systématisation du principe logographique d'écriture, l'important est que les modèles graphiques associés à des significations différentes soient différents. Savoir quelles caractéristiques graphiques sont associées à quelles significations, n'est pas important dans un début. Il y a aussi un travail sur les mots (inter-lexical) qui ne parvient pas encore à être intra-lexical (à l'intérieur des mots pris individuellement).

Cependant, nous ne devons pas négliger le fait que l'expérience accumulée par les enfants les conduit à sélectionner les ressources graphiques de différenciation d'une manière suffisamment bien orientée : les enfants francophones semblent en effet savoir que les oppositions ø/s, ø/e, ø/t, etc. sont de haute fréquence et que, de plus, elles se rencontrent généralement à la fin des mots écrits. Les enfants semblent avoir déduit ces caractéristiques au cours de leur rapport quotidien avec l'écriture, qui à ces âges, 7-8 ans, date déjà de plusieurs années. Cependant la création d'un système conceptuel qui donnerait un sens à ces éléments graphiques paraît nécessaire pour pouvoir les incorporer et les utiliser dans l'écriture.

Nous pouvons observer la même chose si nous essayons de déduire la conceptualisation depuis les activités d'interprétation : si deux mots sont écrits de manière différente, ils doivent avoir des significations différentes, même si l'enfant ne sait pas encore la signification de l'un des deux mots.

La systématisation du principe logographique signifie que la relation de dépendance entre l'oralité et l'écriture commence à se relâcher. Il commence à y avoir des réalisations graphiques différentes (vues comme nécessaires par les enfants) face à la représentation de modèles sonores identiques. Cette indépendance se systématisera et passera du co(n)textuel à l'interlexical et ensuite à l'intralexical. Ceci signifie qu'alors n'importera plus seulement une quelconque différence, mais que l'enfant cherchera à assigner les caractéristiques graphiques des mots individuels en ayant recours à une relation paradigmatique : chant termine par un t pour pouvoir dire (et écrire) chanter, chanteur, etc. Ainsi, commence à se lier la caractéristique graphique distinctive avec la particularité graphique. Celle-ci génère à son tour des liens graphiques avec des mots paradigmatiquement liés : champs, champêtre, etc. De cette manière se systématisent progressivement une morphographie écrite qui coordonne les principes phonographique et logographique d'écriture. Ceci est le résultat d'un long processus d'incorporation de structures plus spécifiques et plus récentes, aux structures plus anciennes et englobantes : la morphographie demeure incorporée à la logographie et ces deux dernières à la

phonographie, formant une structure avec sous-structures qui s'avère très puissante pour expliquer (ou assimiler) les faits spécifiques face auxquels l'enfant va se retrouver quand il voudra utiliser l'écriture comme système de communication.

Ainsi, l'écriture prend son indépendance vis-à-vis de l'oralité. Construction (ou invention) et découverte sont des processus difficilement différenciables dans la psychogenèse de l'écriture. Si ce qui est construit l'est au travers d'une "logique interne" (par exemple, les réabsorptions et coordinations des principes d'écriture), on parlera de processus endogènes. S'il y a au contraire une appréhension des caractéristiques de l'objet, on parlera d'une découverte. Ce à quoi nous avons assisté est une interaction entre le sujet et l'objet de connaissance. Ceci peut refléter une logique interne de construction aussi bien qu'une incorporation systématique des caractéristiques de l'objet aux structures du sujet, en les modifiant, c'est-à-dire que nous avons assisté à un processus d'équilibration de structures cognitives, en plein domaine de l'orthographe.

## DES RESSEMBLANCES DANS LE TRAITEMENT DU TEXTE

---

Les quelques faits que nous avons pu analyser quant aux caractéristiques du traitement superficiel du texte, nous conduisent également à conclure à l'identité basique des réponses. Il est à noter l'apparition chez certains enfants d'une dominance claire du traitement par groupements sublexicaux et unilexicaux -c'est-à-dire, inférieurs au mot. Ce type de comportement dominant est aussi cohérent avec le raisonnement selon lequel l'écriture évolue de la quasi totale dépendance par rapport à l'oralité jusqu'à l'indépendance.

Il est nécessaire de remarquer, surtout en ce qui concerne la population francophone, que nous avons travaillé avec des enfants déjà relativement évolués, qui avaient déjà un certain temps de lecture indépendante derrière eux et qui ont été capables de lire un texte d'un peu plus de 400 mots. Si nous travaillions avec des enfants un peu moins expérimentés, ce type de réponse dominerait certainement plus clairement et chez plus d'enfants, comme nous l'avons constaté chez les populations hispanophones d'âge moindre, que nous avons étudiées dans le cadre des études longitudinales réalisées au Mexique (Vaca, 1997)

D'autre part il est surprenant de trouver ce genre de réponses dans la population francophone : on s'attendait en effet à ce que ces enfants aient une approche située au moins au niveau du mot complet, du fait de l'importance de la logographie, considérée comme unité indivisible dans la tradition des méthodes globales ou idéo-visuelles qui, bien que peut-être sous une apparence modernisée, continuent d'être présentes dans la pensée française contemporaine.

Une fois de plus, nous avons rencontré dans les deux populations les mêmes types de réponses : les erreurs, surtout lexicales, qui sont une partie inhérente au processus de la lecture et qui ont une origine inférentielle évidente (la signification du texte se déduit sur la base d'informations textuelle et contextuelle différentes). Sur ce point, il est remarquable d'avoir trouvé les mêmes modèles d'erreurs que ceux que nous avons trouvés au cours d'autres recherches: ce sont les erreurs que nous avons nommées

non-lexicales, celles qui tendent à disparaître. Les erreurs lexicales quant à elle, celles qui sont associées à l'anticipation ou à la "devinette", sont abondantes et présentes dans les deux groupes: ces erreurs, plus que caractéristiques des "mauvais lecteurs", sont caractéristiques des lecteurs en général. Les procédures inférentielles, la devinette (qui doivent être pris dans le sens métaphorique originellement utilisé par Goodman) ou l'anticipation (comme on souhaite l'appeler) est un processus (ou une procédure) inhérent à l'acte de lecture. Ces erreurs se génèrent, comme nous l'avons vu, lors de la recherche même de cohérence syntaxique et sémantique. C'est pour cette raison qu'il est difficile de soutenir l'hypothèse selon laquelle ces erreurs sont exclusives (ou quasi exclusives) des mauvais lecteurs et qu'il est légitime de dissocier complètement le traitement superficiel (ce que Sprenger-Charolles appelle lecture) de son traitement profond (ce qui correspondrait à la compréhension). Ce sont les deux faces d'une même pièce de monnaie. Il n'existe pas une *lecture* d'une part et une *lecture de compréhension* d'autre part. Les deux font partie d'un même phénomène (la lecture), divisé par une ancienne tradition scolaire, mais sans base scientifique aujourd'hui justifiable. Que de temps en temps nous devons, en tant que chercheurs, nous concentrer plus sur l'un ou l'autre type de traitement, ne signifie pas que nous devons fragmenter l'objet en deux.

Un autre point concerne les répétitions : ce sont des recours ou des procédures que les deux populations utilisent assez peu, mais qui apparaissent toujours.

Les regroupements bilexicaux et polylexicaux se font d'autre part plus fréquents à mesure qu'augmente l'expérience de la lecture et se traduisent alors par une meilleure fluidité.

La présence de ces phénomènes nous permet d'affirmer qu'il y a toujours une différence entre le texte lu et le texte imprimé. Il est donc nécessaire d'étudier simultanément le traitement superficiel et le traitement sémantique. Sur quel texte s'élabore nécessairement la base du texte (pour reprendre les termes de van Dijk et Kintsch) ? Pour nous, c'est sur le texte reconstruit par le lecteur, qui diffère plus ou moins du texte imprimé, selon les caractéristiques du traitement à travers lequel a été reconstruit le dit texte.

Nous avons en effet également vu que, bien qu'il puisse y avoir une identité apparente entre le texte lu et le texte écrit, en réalité ils s'avèrent très différents. Et c'est précisément là que l'incorporation des mots homophones dans les textes nous a été très utile. Ceci nous a en effet permis de voir jusqu'à quel point le lecteur se guide sur l'objectif de recréer un texte sémantiquement cohérent en termes de macrostructure. Utilisant la terminologie du modèle stratégique, on dirait que les enfants appliquent les "métastratégies de macrodépendance" ("si on ne peut parvenir à une cohérence locale, vérifier la cohérence au niveau supérieur de la représentation sémantique") ou la stratégie de "attendre et voir venir": "l'information nécessaire peut être mentionnée plus loin dans la séquence" (van Dijk et Kintsch, 1983, pp. 152-153). Pour aller encore plus loin, nous avons vu comment la première tendance que les enfants présentent, est celle de modifier la structure même du modèle de situation qu'ils imaginent relié au texte actuel qu'ils sont en train de traiter, avant de réviser le texte même et son propre traitement. Cette forme de traitement a pour conséquence le fait que ce n'est qu'au moment de détecter qu'il existe une contradiction ou un conflit interprétatif, que les enfants se mettent à réviser le texte et

leur propre traitement. Ceci constitue une remise en question de l'idée de l'accès direct au sens des mots par la voie du traitement d'indices orthographiques, du moins dans la situation que nous avons utilisée. La réponse la plus générale consiste à reprendre la signification la plus probable en fonction du contexte, bien que les enfants connaissent effectivement le modèle graphique associé au mot : le cas de pin interprété comme *pain* est très clair à ce sujet puisque, après avoir vu la seconde phrase, ils assignent à pain l'interprétation correcte, ce qui nous montre qu'ils connaissaient bien le modèle graphique, mais qu'ils ne l'ont pas mobilisé avant que ne se présente vraiment la nécessité de rendre compte (de l'interpréter) de la seconde phrase homophone.

Cette situation met en évidence un problème: le niveau de connaissance orthographique est une chose et son application dans un contexte productif déterminé en est une autre. La procédure suivie par les enfants au moment de lire, montre clairement que la construction d'une interprétation globalement cohérente (c'est-à-dire, qui prenne en compte le contexte) est prioritaire et que ce n'est que lorsqu'il se retrouve face à un conflit interprétatif que l'enfant passera à un niveau plus détaillé d'analyse, où il pourra recourir (si elle est disponible) à la connaissance orthographique ou à d'autres types de connaissances liées, à moins qu'il ne doive élaborer des déductions sémantiques (Les raies ont-elles des chambres ? Les raies déjeunent-elles?). Evidemment, pour qu'elles puissent être prises en compte, les connaissances orthographiques doivent être présentes et à disposition, dans le système cognitif.

Ainsi, d'une façon générale, nous avons vu que les solutions interprétatives que les enfants élaborent à partir des textes présentés dépendent d'une certaine façon de leur conceptualisation des phénomènes orthographiques: à une conceptualisation plus évoluée correspond une flexibilité plus grande quant à la possibilité de correction de l'interprétation. A l'inverse, une conceptualisation moins évoluée correspond à une difficulté plus grande d'adaptation et de changement, conduisant les enfants à admettre que le texte dit la même chose sous deux formes graphiques différentes ou, dans le meilleur des cas, à dire qu'ils ne savent pas ce que veut dire un des mots homophones. L'activation de la diversité de significations associée à un même modèle sonore, semble dépendre de l'évolution générale de la conceptualisation quant à l'orthographe, au moins dans une situation de lecture de texte (et pas en situation expérimentale d'identification de mots isolés).

Dans le cas des enfants plus évolués quant à leur conceptualisation de l'orthographe, on voit clairement que dès le début la connaissance orthographique peut s'appliquer dans le traitement, et que cela nous mène à des interprétations conventionnelles des fragments homophones. On pourrait dire que ces enfants accèdent bien directement au sens à partir des caractéristiques orthographiques des mots, bien que nous devions nous rappeler qu'il s'agit d'une reconnaissance médiatisée par tout un système conceptuel de l'orthographe. Comme nous l'avons vu, la performance conventionnelle est liée au niveau de conceptualisation. Les acquisitions orthographiques sont des constructions systématiques, plus que des amoncellements d'objets isolés.

Il est également important de signaler que nos données sont généralement congruentes en ce qui concerne l'âge et la scolarité des enfants, à l'intérieur de chaque population étudiée. Ce que nous avons identifié comme réponse de moindre évolution

domine dans les groupes d'âge moindre et vice versa. Il existe néanmoins des cas inverses plus ou moins isolés: que ce soient de jeunes enfants qui donnent des réponses plus évoluées ou le contraire.

Comme toujours, nous devons prendre en compte le fait que la véritable variable à contrôler n'est pas tant l'âge en soi que l'expérience vis à vis de l'objet spécifique d'acquisition et, encore plus, la qualité de cette expérience. Par expérience nous comprenons les interactions que l'enfant a avec l'objet d'acquisition. En fait, cette variable ne peut être contrôlée. De plus, seule une partie de l'expérience est véhiculée par l'école. Une autre partie, sans doute plus importante, est véhiculée par la famille et le milieu social.

## DES DIFFERENCES DU RYTHME D'ACQUISITION ENTRE LES POPULATIONS

S'il existe une identité fondamentale dans les procédures et les réponses entre les populations hispanophones et francophones, il existe néanmoins également des différences provoquées par la pression que l'objet exerce sur le sujet, même si les différences que nous sommes parvenus à apprécier se trouvent essentiellement au niveau du rythme.

Alors que la population francophone semble avancer plus rapidement dans sa conceptualisation et utilisation des aspects orthographiques, de telle sorte que les enfants plus petits ont des conceptualisations plus avancées, la population hispanophone semble reculer dans le temps son apprentissage de l'orthographe.

A notre avis, ce phénomène répond tant à des facteurs intrinsèques liés à la structure des langues écrites qu'à des facteurs extrinsèques liés à la conception et à l'attitude sociale et scolaire envers l'orthographe, ainsi qu'à des différences plus générales entre les deux sociétés et les deux systèmes scolaires. Etant donné que nous n'avons pas de données en ce qui concerne les différences extrinsèques sus mentionnées, nous nous concentrerons sur les différences intrinsèques

En français il existe une morphologie écrite réellement indépendante de la morphologie orale, dans certains cas relativement fréquents. Il existe aussi des séries très grandes et fréquentes d'oppositions logographiques qui doivent être distinguées. Si au cours de son acquisition l'enfant "viole" cette morphologie et cette logographie, le résultat de cette violation peut avoir pour conséquences des textes écrits avec une apparence graphique très différente de l'apparence conventionnelle, et plus difficilement interprétable pour un adulte (imaginons une composition enfantine sur la maman (*mère*) écrite mer, ou vice-versa; ou bien, imaginons un texte quelconque qui n'oppose pas a vs à, ou il vole à ils volent).

Par contre, en espagnol la complexité graphématique que l'on trouve en français n'existe pas. Cette complexité inclut des groupements graphiques tels que o, au, eau, -ent, e muet, doubles lettres, etc., qui, en plus d'être graphiquement complexes, sont très fréquents et nécessaires à chaque instant (en production comme pour l'interprétation). La violation de l'orthographe en espagnol, bien qu'elle crée une distance au niveau de

l'image graphique du mot par rapport à son image conventionnelle, n'est jamais (ou plutôt pour être plus précis, est rarement) de la taille de la distance qui se crée dans les productions non orthographiques en français.

Ce phénomène rend vraiment nécessaire la considération de l'orthographe dans les délais les plus brefs, étant donné que la pression interne et externe est beaucoup plus forte. Cette pression de l'objet oblige à une thématization beaucoup plus précoce, qui provoque elle-même un processus de réflexion et d'usage dès le plus jeune âge. Ce processus semble être qualitativement le même que celui que suivent les enfants hispanophones, mais réparti sur une tranche d'âge qui commence avant mais qui s'étend peut-être jusqu'à après, du fait de la quantité et de la complexité des phénomènes impliqués. Si on l'observe en détails, cette interprétation est contraire à ce à quoi l'on s'attendait, étant donné que dans les systèmes complexes, on s'attend à ce que le processus d'apprentissage prenne un temps sensiblement plus long et vice-versa. Il se pourrait cependant qu'il se passe le contraire : à pression de l'objet plus grande, meilleure mobilisation du sujet, ce qui se traduit par une thématization plus précoce et un processus plus accéléré.

Nous insistons sur le fait que les facteurs externes doivent aussi jouer un rôle important et qu'ils mériteraient une étude particulière, qui n'a cependant pas été incluse dans notre objectif.

## VERS UNE THEORIE UNIFIEE DE L'ACQUISITION ET DE L'USAGE DE L'ECRITURE

---

Qu'il existe une continuité entre l'oralité et l'écriture, cela nous paraît indubitable. Il est certain que l'écriture n'est pas une image en miroir du parlé (ou de l'oralité, selon la manière dont on les définit). Cependant, le fait que dans la "préhistoire de la langue écrite" aient été découverts certains faits qui sans doute montrent clairement que l'enfant ne conçoit pas toujours l'écriture comme étant liée à l'oralité, ne signifie pas que toujours, dans la psychogenèse, il en sera ainsi, comme semble le croire Ferreiro. De notre point de vue, s'il y a une période pendant laquelle l'enfant reste fortement centré sur une relation de dépendance de l'écriture par rapport à l'oralité, cette relation changera progressivement, d'une part à mesure que l'enfant réussira à thématizer et à incorporer à son écriture de nouveaux éléments de l'univers des graphismes qu'il doit utiliser, et d'autre part à mesure que se présentent de nouveaux problèmes concernant la façon dont se retiennent ces éléments, et lesquels ne doivent pas être retenus pour la représentation écrite.

L'écrit est un objet social très complexe de connaissances, qui peut seulement être décrit par l'intersection de nombreux plans ; il en va de même pour son acquisition. Ce travail est centré sur le plan systémique, c'est-à-dire, dans le plan qui décrit le fonctionnement des éléments graphiques et de ses règles d'usage et de combinaison. Le plan systémique débouche sur la spécification des caractères graphiques qui doivent être utilisés pour la représentation et comment ils fonctionnent, comment ils se distribuent sur la feuille, etc. Il existe d'autres plans de description de l'écriture que nous n'avons pas abordés ici, comme par exemple le plan textuel, qui essaierait de décrire les

caractéristiques proprement textuelles de l'écrit -on se réfère ici à la diversité possible de textes et de leurs caractéristiques, ainsi que la relation que ceux-ci gardent avec la textualité orale. Dans ce plan d'étude, nous nous consacrerions à décrire les similitudes et les différences parmi les textes, pour arriver à établir une typologie.

Evidemment, ces deux plans se coupent et interagissent, puisque les différents types de textes s'organisent de façon distincte sur la page : que l'on compare la version "conte" de *la raie sauveteuse* avec sa version bande dessinée (annexe 12), et l'on observera les similitudes et les différences.

Un troisième plan de l'objet d'étude pourrait être décrit comme le plan fonctionnel, c'est-à-dire, comme le plan qui étudie la fonction des textes écrits dans notre société, tant parmi les divers types de textes écrits qu'en contraste avec la textualité orale.

En considérant uniquement ces trois plans (il serait peut-être nécessaire d'en intégrer d'autres, pour une étude théorique, méthodique et interdisciplinaire), il s'avère difficile d'imaginer UNE psychogenèse de l'écriture. Même dans le plan systémique, il est douteux qu'il n'existe qu'UNE psychogenèse. Nos données semblent nous suggérer qu'il existe diverses psychogenèses qui se développent au cours d'une interaction complexe.

Il existe une dimension proprement psychologique dans ce problème, directement liée au comportement, basé sur, bien que non totalement déterminé par, les structures en évolution. Comment se mettent en marche ces structures ? Comment interagissent les différents systèmes cognitifs ? Quelle est la relation entre les structures construites et les procédures appliquées ?

Nous avons vu que les différentes approximations du problème de l'acquisition de l'écriture ont des noyaux et des voies distinctes d'approximation, qui nous paraissent en réalité plus complémentaires qu'excluant.

Ferreiro a une approche épistémologique du problème, et met en valeur le processus de construction des connaissances, en travaillant de façon quasi exclusive sur des données de production (sauf au début de sa recherche au sujet de l'écrit). Le niveau proprement psychologique semble ne pas l'intéresser. Ses apports, d'un point de vue épistémologique, sont irréfutables, mais fragmentaires, même en restant à l'intérieur de l'optique épistémologique. Qu'il y ait des niveaux intermédiaires dans la compréhension de l'objet écrit, cela est irréfutable et il faut en tenir compte. Cependant, Ferreiro ne s'arrête pas à expliquer comment s'appliquent ou s'utilisent ces niveaux intermédiaires de compréhension de l'objet. Ceci est un problème spécifiquement psychologique. Méthodologiquement, elle s'appuie sur l'interprétation des productions enfantines, en essayant de générer des systèmes explicatifs qui rendent compte aussi bien des réponses correctes que des erreurs : elle monte le bébé sur la bicyclette, pour savoir ce qu'il peut faire (pour reprendre l'image classique de Pierre Greco, 1961).

Pour sa part, le modèle stratégique de lecture de van Dijk et Kintsch se trouve à l'extrême psychologique du problème, essayant d'expliquer la dynamique qui permet la compréhension "en ligne" d'un texte, son élaboration sémantique et sa codification dans la mémoire, pour expliquer la possibilité de son souvenir. Cependant, cette approche se base sur l'étude avant tout d'adultes qui sont déjà des lecteurs experts. Elle suppose, avec raison, que les procédures d'élaboration sémantique sont seulement possibles si

interagissent divers systèmes cognitifs: connaissance du monde accumulées dans la mémoire, codifiées en terme de modèles de situation ou de cadres (*frames*), le système perceptif, la connaissance proprement textuelle, etc. Ce modèle tente de souligner, avant tout, la grande flexibilité du processus d'élaboration sémantique, pour lequel il fait un usage extensif (voire excessif) du terme *stratégie*.

Même en partageant avec ces auteurs le positionnement de leur problématique (expliquer l'irréfutable flexibilité des processus psychologiques de l'élaboration sémantique du discours), la solution qui consiste à ajouter des stratégies à chaque pas nous paraît une solution théorique peu efficace. La liste des stratégies tendrait en effet à augmenter à mesure qu'apparaîtraient les problèmes à expliquer. De plus nous avons déjà donné les raisons pour lesquelles nous considérons important de prendre en compte la distinction entre texte imprimé et texte lu, étant donné que l'élaboration sémantique s'effectue obligatoirement sur le texte lu

Il existe d'autre part des approches de la lecture basées sur la méthodologie expérimentale, qui se réalisent au travers d'études qui tiennent compte au maximum de la lecture de phrases quand elles ne se limitent pas à l'étude de l'identification de mots. De plus, certains auteurs semblent réduire, d'un paragraphe à l'autre, la lecture à l'identification de mots. Si ces études sont très systématiques, si elles ont une longue tradition et ont produit de nombreux résultats intéressants, on peut difficilement les coordonner avec les études sur la lecture au niveau textuel, comme dans notre cas. Comme nous l'avons vu au cours de ce travail, la recherche de la cohérence globale du texte est une variable fondamentale qui affecte le traitement, superficiel comme profond. Si nous faisons abstraction de cette variable, nous transformons substantiellement l'objet de notre étude.

Comment coordonner un éventail d'approches théoriquement et méthodologiquement si dispersées et qui cependant fournissent des apports fragmentaires aussi riches ?

Les lecteurs utilisent des stratégies aussi bien que des procédures de lecture. Ces stratégies et procédures dépendent d'une certaine façon des "théories implicites" que les sujets ont quant à l'objet écrit, ainsi que la manière dont se pose l'objectif d'un acte de lecture spécifique.

Nous devrions probablement aussi prendre en compte le travail de l'école de Genève réalisé dans les années 70, en ce qui concerne la recherche de la dynamique psychologique des systèmes cognitifs, tant au niveau de l'interaction de différents schémas en formation (les études d'apprentissage) qu'au niveau de l'étude de la "dimension fonctionnelle, non totalement expliquée par la théorie de l'équilibration des structures cognitives " (Mendelsohn, 1981). Nous pourrions ainsi tenter d'unifier en un système cohérent des concepts apparemment si disparates comme "l'hypothèse syllabique de l'écriture", les "exigences de quantité et de variété internes", les "stratégies" de traitement sémantique et les procédures logographiques orthographiques ou d'assemblage phonologique au moment de lire ou d'écrire. Cela signifie que nous pourrions encadrer les différentes approches par une seule, qui intégrerait à la fois la dimension structurelle à la dimension fonctionnelle de l'acquisition et de l'utilisation des connaissances construites au long des périodes évolutives plus clairement différenciables



au cours de l'évolution, en distinguant de plus les différents plans de connaissance qui doivent être considérés sur l'objet écrit.

Construire une théorie de ce type est chose possible. Cela requiert avant tout un travail interdisciplinaire et une attitude coopérative (et non compétitive) qui veuille inclure (et non exclure) les apports des différentes approches qui ont exploré durant des années des secteurs partiels de l'objet d'étude de la psycholinguistique de l'écrit. De même, cela nécessite de réaliser une nette distinction entre discours oral et discours écrit, car si le traitement des deux types de discours doit avoir des évolutions, mécanismes, stratégies, structures et procédures communs, ils doivent aussi avoir leurs spécificités, car les structures et les fonctions de l'un et l'autre des types de discours sont seulement partiellement isomorphes.

Si nous réservons le terme *stratégie* pour le niveau de planification consciente d'application de procédures destinées à atteindre un but, et que nous réservons celui de *procédure* pour l'application schématisée et relativement inconsciente d'actions tendant à la réussite d'un but, et si en plus nous comprenons que les procédures (d'écriture et de lecture) sont nécessairement de quelque façon que ce soit déterminées par les niveaux conceptuels que le sujet a des différents plans de l'objet et de l'action qu'il exerce sur ce dernier, nous pourrions alors unifier les différentes approches actuelles au problème de l'acquisition et utilisation de la lecture et de l'écriture.

Dans cette perspective, il serait nécessaire de distinguer ce qui appartient à la stratégie et à la procédure, d'un point de vue génétique, qui prenne en compte l'évolution de la schématisation, des actions, leur conceptualisation et la génération et organisation de procédures et stratégies d'application de connaissances dans le but de produire et d'interpréter les textes écrits.

Evidemment, les structures conceptuelles permettent la génération de procédures, aussi bien que l'application de procédures met en évidence les limites des structures et les oblige à changer, en se transformant pour incorporer de façon cohérente les données du problème que représente l'interprétation d'un texte.

Notre travail a permis de montrer que la lecture "en ligne" est un processus très compliqué. Encore plus l'est cette lecture qui en réalité exploite cette caractéristique fondamentale du texte: sa permanence. Pouvoir s'arrêter dans le texte, l'interroger, dialoguer avec lui, l'analyser, le relire, ce sont toutes ces activités qui sont seulement possibles avec un texte imprimé. Le texte oral est éphémère. Par contre, le texte écrit demeure pour pouvoir le dé-construire. Ceci est un niveau de lecture auquel tout être humain doit pouvoir accéder, au delà de la construction d'une *idea* globale du contenu du texte, au delà de la construction de macrostructures.

Il est possible de construire une théorie psycholinguistique unifiée de la lecture et de l'écriture. Nous espérons partager ce but avec notre aimable lecteur.



---

## BIBLIOGRAPHIE

- Ackermann-Valladao, E. (1977). Analyse des procédures de résolution d'un problème de composition de hauteurs. *Archives de Psychologie*. 174, 101-125.
- Ackermann-Valladao, E. (1980). Etude des relations entre procédures et attribution de signification aux instruments, dans une tâche de construction de chemins. *Archives de Psychologie*. 184, 59-93.
- Besse, J.-M., (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite: l'illettrisme manifesté ?. In: Besse, J.-M., de Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., Lahire, B., *L'« illettrisme » en questions*, Lyon : PUL, pp. 119-161.
- Besse, J.-M. (1993a). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In: Chauveau, G., Rémond, M. et Rogovas-Chauveau, E., *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*. L'Harmattan (Collection CRESAS No. 10), pp. 43-72.
- Besse, J.-M., (1993b). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In: Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L., et Fayol, M. *Les actes de la villette*, Paris : Nathan Pédagogique, pp. 230-240.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Besse, J.-M., (1996). An Approach to Writing in Kindergarten. In: Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., L.B. Resnick, *Children's Early Text Construction*. Lawrence Erlbaum Ass. : Mahwah, New Jersey, pp. 127-144.
- Besse, J.-M., (1999). Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune

- enfant. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*.1, Toulouse : PUM, pp.81-90.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé: Études grammaticales*. Paris: CNRS
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Algunas características de la oralidad. In C. Blanche-Benveniste (Ed.). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.) (1st. Ed., pp.19-28). Barcelona: Gedisa (Original work: Quelques caractères de l'oralité. *Bulletin de Philologie*, 1986)
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Establecimiento del texto. In C. Blanche-Benveniste (Ed.). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.) (1st. Ed., pp.129-150). Barcelona: Gedisa (Original work: Aspectos preliminares a una reflexion sobre la interpretacion, *Substratum*, 1994)
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Las unidades de lo escrito y lo oral. In C. Blanche-Benveniste (Ed.). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.) (1st. Ed., pp.65-104). Barcelona: Gedisa (Original work: Les unités : langue écrit, langue orale, en: *ESF Network on Written Languages and Literacy*, Proceedings, Siena, 1992)
- Borges, J. L. (1972) Del rigor en la ciencia. In: *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial (1st. Ed. 1960)
- Carpenter, P.A., Just, M.A. (1977). Reading Comprehension as Eyes See it. In: Just, M.A., Carpenter, P.A. *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie L prime. In: Catach, N. (Ed.) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris: CNRS
- Catach, N., Gruaz, C., Duprez, D. (1995). *L'orthographe française*. Paris: Nathan (1st Ed.1980)
- Ebeling, W., Jiménez-Montaña, M.A. (1980). On grammars, Complexity, and Information Measures of Biological Macromolecules. *Mathematical Biosciences* 52, 53-71.
- Fayol, M. (1992, Septembre). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, *Langue française*, 95, 80-98.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris:PUF
- Fayol, M., Jaffré, J-P. (1999, janvier-mars). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P. Sprenger-Charoles, L., Zagar, D. (1992). *Psychologie Cognitive de la lecture*. Paris: PUF
- Fayol, M., Largy, P., Thevenin M-G., Totereau, C. (1995) Gestion et acquisition de la morphologie écrite, *Glossa*, 46 et 47, 30-39.
- Ferreiro, E. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: S. XXI
- Ferreiro, E. (1982). Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. México: SEP-OEA
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (dir.) *La production de*

- notations chez le jeune enfant. Paris: PUF
- Ferreiro, E. (1993) Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje, in: Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (Vol II, pp. 343-357). Campinas: Universidade Estadual da Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem
- Ferreiro, E. (1994). Two literacy stories: a possible dialogue between children and their ancestors. In: D. Keller-Cohen (ed.), Literacy: Interdisciplinary Conversations, Hamton Press, Estados Unidos: Cresskill
- Ferreiro, E. (1999). Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea. In: Ferreiro, E. Vigencia de Piaget. México: S. XXI
- Gak, V.G. (1976). L'orthographe du français: Essai de description théorique et pratique. Paris: CNRS
- García, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. J., Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos operativos e instruccionales. Paidós: Barcelona
- Giddey, Ch. (1984). Transfert de connaissances dans la résolution de deux problèmes analogues. Archives de Psychologie. 52, 121-132.
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In Singer, H., Ruddell, B. (eds.). 1976, Theoretical models and processes of reading. Newark: IRA
- Greco P. (1961). Análisis estructural y estudio del desarrollo. La Psychanalyse IV.
- Inhelder, B., Ackermann-Valladao, E., Blanchet, A., Karmiloff-Smith, A., Kilcher-Hagerdorn, H., Montangero, J., Robert, M. (1976). Des structures cognitives aux procédures de découverte. Archives de psychologie, XLIV, 171, 57-72.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1979). Procédures et structures, Archives de psychologie, XLVII, 181, 165-176.
- Inhelder, B., Sinclair, H., Bovet, P. (1974). Apprentissage et Structures de la Connaissance. Paris: PUF
- Jaffré, J-P. (1988). Graphèmes et idéographie. In Catach, N., Pour une théorie de la langue écrite. Paris: CNRS
- Jaffré, J-P. (1992, septembre). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. Langue française, 95
- Jaffré, J-P., Bousquet, S., Massonnet, J. (1999). Retour sur les orthographes inventées. In : Les dossiers des sciences de l'éducation.1, Toulouse : PUM
- Jaffré, J-P., Fayol, M. (1997). Orthographes : des systèmes aux usages. France: Flammarion
- Kilcher, H., Madelson, R. (1977). Procédures d'actions lors de constructions de ponts et d'escaliers. Archives de Psychologie. 173, 53-83.
- Kintsch, W. (1977). Reading Comprehension as a Function of text structure. In Reber, A. S., Scarborough, D. L. (eds.). Toward a Psychology of Reading: The Proceedings of CUNY Conferences. New York: LEA
- Kolers, P. (1972, july). Experiments in reading. Scientific American, vol. 227,1, 84-92.
- Kolers, P. (1985). Skill in reading and memory. Canadian Journal of Psychology. 39 (2),

232-239.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, Ch., Watteau, N. (1996). Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Lexis. Dictionnaire de la langue française (1994). Paris : Larousse

Llisterri, J. (1997). Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. Observatorio Español de Industrias de la Lengua, Instituto Cervantes [On Line] <http://liceu.uab.es/#joaquim/home.html>

Luis, M. H. (1993). Contribution à l'étude de la psychogenèse de l'écrit : une expérimentation en banlieue lyonnaise. Thèse de doctorat en sciences du Langage. Lyon: Université Lumière Lyon 2

Mendelsohn, P. (1981). Analyse procédurale et analyse structurale des activités de permutation d'objets. Archives de Psychologie. 49, 171-197.

Minsky, M. (1974). A Framework for Representing Knowledge. In: Haugeland, J. (Ed.) (1997) Mind Design II. Cambridge: MIT Press

Montangero, J. (1977). Expérimentation, réussite et compréhension chez l'enfant, dans trois tâches d'élévation d'un niveau d'eau par immersion d'objets. Archives de Psychologie. 174, 127-148.

Petiot, K. (1997). Procédures de lecture et de compréhension de documents de la vie quotidienne. In : Andrieux, F., Besse, J.-M et Falaize, B., Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?. Paris: Magnard

Piaget, J. (1974a). La prise de conscience. Paris: PUF

Piaget, J. (1974b). La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant. Paris: PUF

Piaget, J., (1976). Le possible, l'impossible et le nécessaire. Archives de Psychologie. 172, 281-299.

Quilis, A. (1988) Fonética acústica de la lengua española. Madrid: Gredos

Real Academia Española (1978) Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe

Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, Ch. (1997). Des orthographes et leur acquisition. Lausanne : Delachaux et Niestlé

Rieben, L., Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. In: Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, Ch. Des orthographes et leur acquisition. Lausanne : Delachaux et Niestlé

Rossi, Mario, Peter-Defare, E. (1998). Les lapsus. Paris: PUF

Simone, R. (1992). Diario lingüístico de una niña. ( A. L. Bixio Trans). Barcelona: Gedisa (Original Work: MAISTOCK. Il linguaggio spiegato da una bambina, (1988). Scandicci: La Nuova Italia)

Sprenger-Charolles, L., Casalis, S. (1996). Lire. Paris: PUF

Thévenin, M-G, Totereau, C., Fayol, M. et Jarousse, J.-P (1999, janvier-mars). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. Revue française de pédagogie, 126, 39-52.

Totereau, C., Thevenin, M-G., Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du

- nombre à l'écrit en français. In: Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, Ch. A. (dir.). Des orthographes et leur acquisition. Lausanne- Paris: Delachaux et Niestlé
- Thorndike, Edward L. (1917). Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading. *The Journal of Educational Psychology*. VIII, 6, 323-332.
- Vaca, J. (1986). Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar? Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- Vaca, J. (1987, enero-junio). Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura en el niño. *Colección Pedagógica Universitaria*, 15, 71-86.
- Vaca, J. (1992, enero-junio). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Colección Pedagógica Universitaria*, 20-21, 109-128.
- Vaca, J. (1994, enero-diciembre). Las ideas infantiles sobre la representación gráfica de la entonación española. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25-26, 57-108.
- Vaca, J. (1997). El niño y la escritura. Xalapa: U.V.
- Vaca, J. (1998). L'écriture des mots homophones : de l'écriture phonogrammique à l'écriture morphogrammique chez l'enfant. Mémoire de DEA de psychologie cognitive. Lyon: Université Lumière Lyon 2
- van Dijk, T. (1995). On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions: A Brief Personal History of the Kintsch-van Dijk Theory. In: Weaver, Ch. A., Mannes, S., Fletcher, Ch. R. *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: LEA
- van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press
- Vygotsky L.S. (1978). The prehistory of written language. In Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press





## Annexes



# **Annexes**

## **Anexos**

**1**

**Annexe 1 : Feuille de lecture avec image**

**Anexo 1: Hojas de lectura con imagen**

**2**

**Annexe 2 : Feuille d'écriture pour images**

**Anexo 2: Hojas de escritura para imagen**

**3**

**Annexe 3 : Le texte lu**

**Anexo 3: El texto leído**

**4**

**Annexe 4 : Résumés**

**Anexo 4: Resúmenes**

**5**

**Annexe 5 : Exemples d'écriture de mots homophones**

**Anexo 5: Ejemplos de escritura de palabras homófonas**

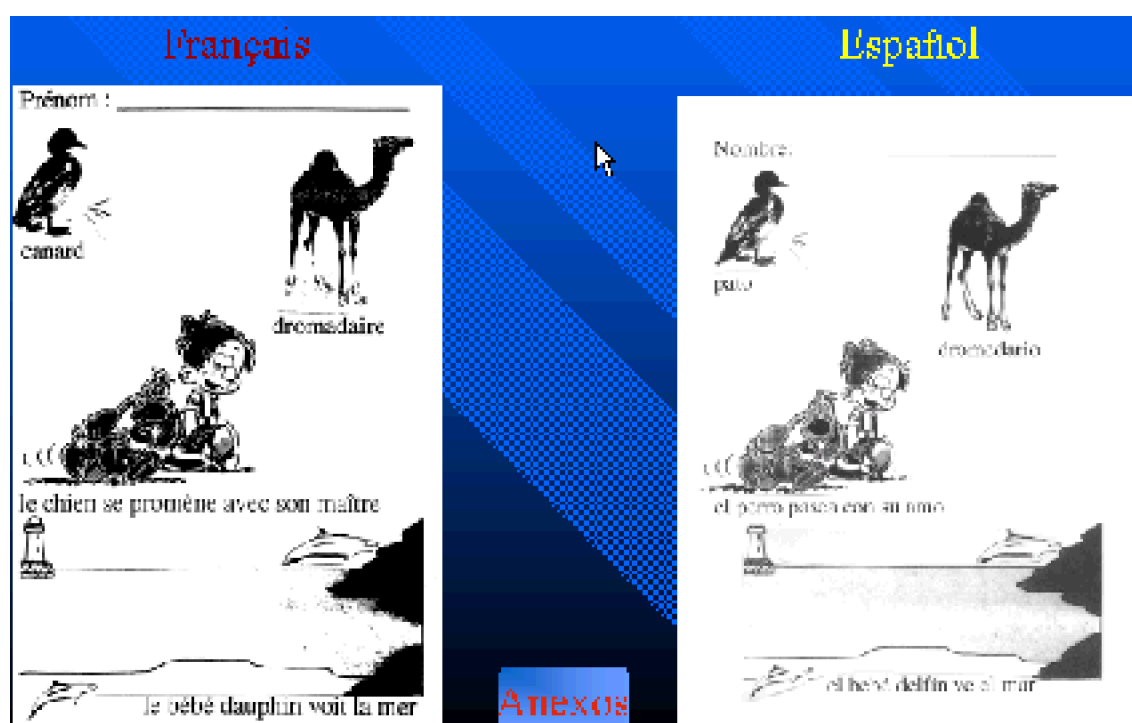
**6**

**Annexe 6 : Exemple d'un fragment d'entretien**

**Anexo 6: Ejemplo de un fragmento de entrevista**

Annexes Anexos	
7	Annexe 7 : Exemples de transcription de lecture Anexo 7: Ejemplos de transcripción de lecturas
8	Annexe 8 : Le texte en fragments Anexo 8: El texto en fragmentos
9	Annexe 9 : Extraits de données d'écriture d'homophones: échantillon pré-expérimental Anexo 9: Resumen de datos de escritura de homófonos: muestra pre-experimental
10	Annexe 10 : Fragments d'entretiens Anexo 10: Fragmentos de entrevistas
11	Annexe 11 : Extraits de données d'écriture d'homophones: échantillon expérimental Anexo 11: Resumen de datos de escritura de homófonos: muestra experimental
12	Annexe 12 : Le texte en version bande dessinée Anexo 12: La Raya Salvavidas (versión cómic)

## Annexe 1 : Feuille de lecture avec image Anexo 1: Hojas de lectura con imagen



## Annexe 2 : Feuille d'écriture pour images Anexo 2: Hojas de escritura para imagen

### 1.- Ana

---

Ana



vincente



hipopotamo



tigre



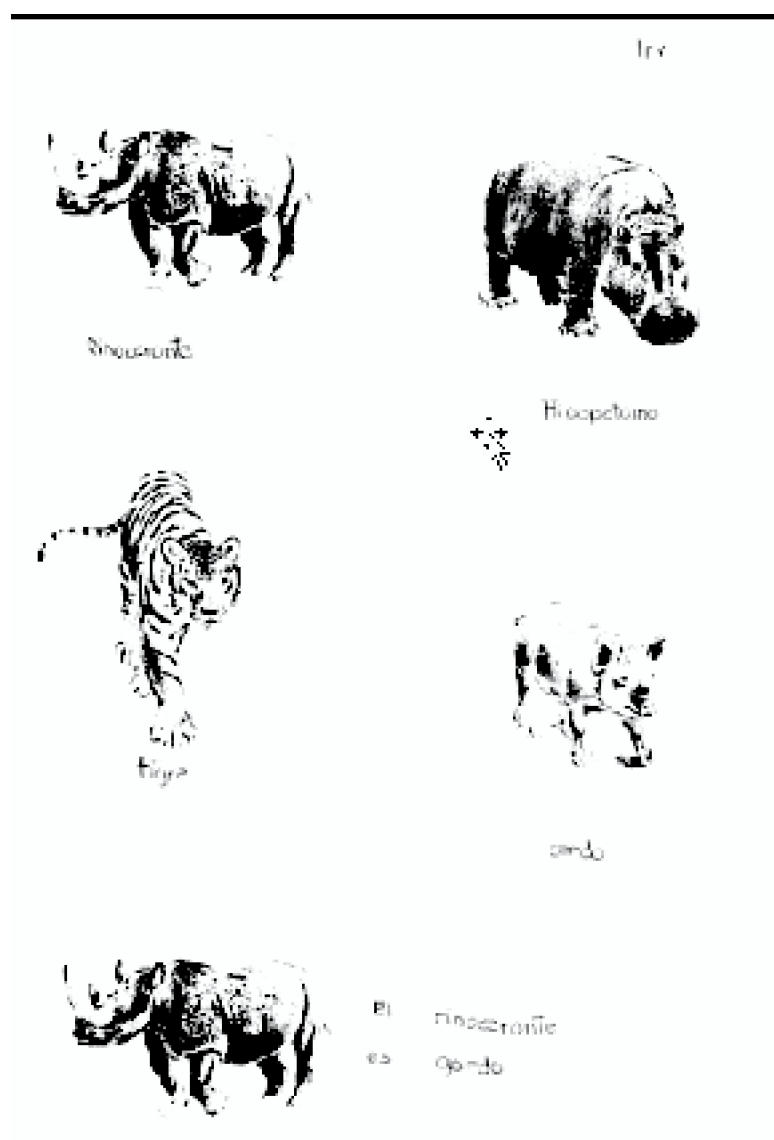
vacca



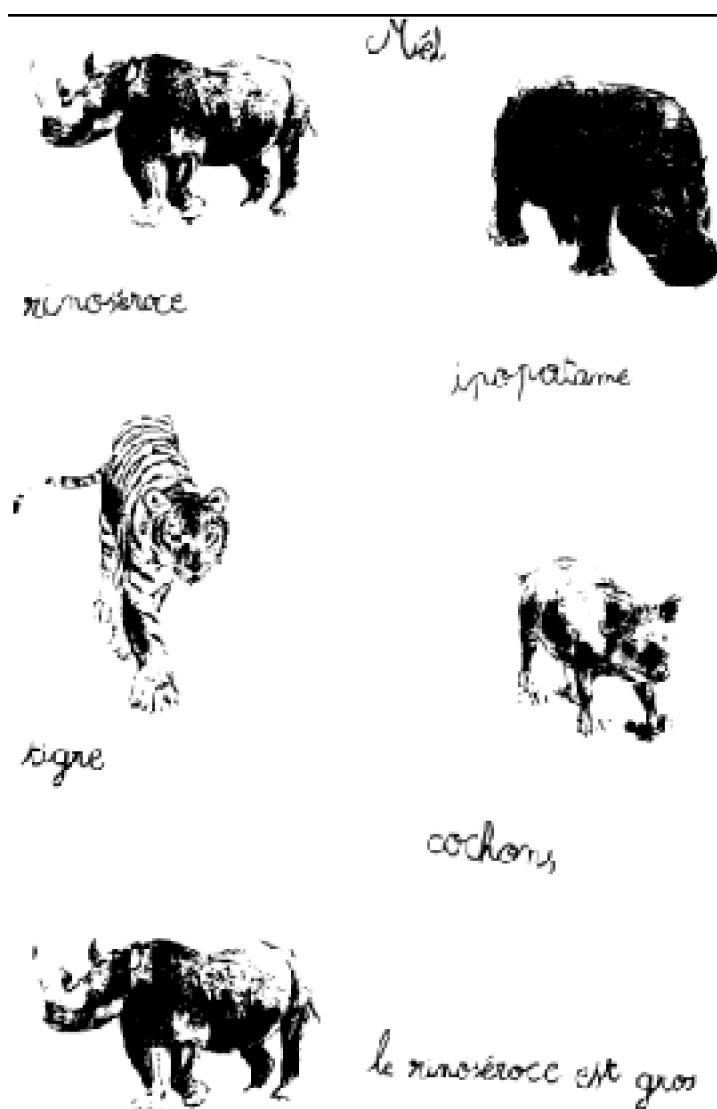
el rinoceronte de jardín

### 2.- Irv

---

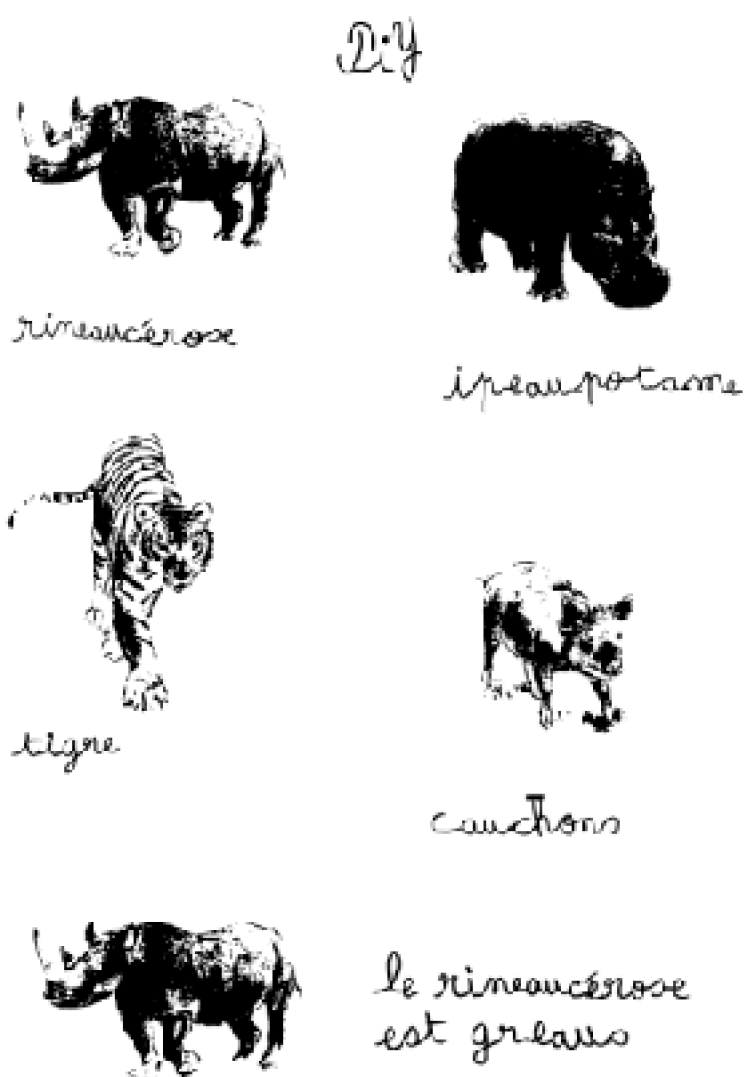


### 3.- Mel



#### 4.- PiY

---



## Annexe 3 : Le texte lu Anexo 3: El texto leído

### 1.- CE1

### Les raies qui suivent des vies

■

Comme tous les jours, les raies du soleil sont entrés dans sa chambre et l'ont réveillé. Comme tous les jours, il a lu un moment pendant que la mère se levait. Il est tombé sur une image de raies.

■

La mère s'était levée pour préparer le petit-déjeuner. Il est sorti de sa chambre et lui a dit :

— Maman, regarde, des monstres !

— Ce ne sont pas des monstres, a répondu la mère. Ce sont des raies. Il y en a beaucoup dans la mer. Est-ce que tu veux m'accompagner pour pêcher ? J'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas où l'on peut voir les raies sur la mer.

■

— Oui, je veux aller pêcher maman !

— Eh bien, aujourd'hui tu vas m'aider à travailler, lui a répondu la mère. L'endroit est à l'est de la baie.

■

A cette nouvelle, il est allé très vite s'habiller. Puis, il a pris son petit-déjeuner et ils sont partis. La mère a pris le chemin des quais. Quand ils y sont arrivés, ils sont montés sur le bateau et ils sont partis.

Ils avaient navigué pendant une heure lorsque la mère lui a dit qu'ils étaient arrivés à l'endroit où étaient les raies. Puis, ils ont lancé le filet à la mer et ils ont attendu.

■



La mère chantait une petite chanson quand elle a senti une forte traction sur sa jambe car une corde du filet s'était enroulée autour de son pied. Alors elle s'est arrêtée de chanter. Subitement, la corde a tiré de nouveau, et la mère est tombée dans la mer.



Lorsqu'elle s'est enfoncée dans l'eau, elle a vu qu'un requin était prisonnier du filet et qu'il cherchait à s'en échapper. Alors qu'il était parvenu à se libérer, il a voulu attaquer la mère car il avait faim. A ce moment-là, les raies géantes se sont interposées entre le requin et la mère. Elles étaient aussi grandes que la mère qui n'a plus vu le requin. Quand les raies se sont dirigées vers elle, le requin n'était plus là. Les raies géantes se sont placées juste sous la mère pour la remonter à la surface où l'enfant a pu l'aider à monter sur le bateau. Les raies géantes avaient sauvé la mère.



Une fois reposée, la mère a dit :

— Je savais que des dauphins avaient sauvé la vie de personnes, mais je ne savais pas qu'il y avait aussi des raies qui sauvent des vies.



## 2.- CM1

### Les raies qui sauvent des vies

■

Comme tous les jours, les raies du soleil sont entrés dans sa chambre et l'ont réveillé. Comme tous les jours, il a lu un moment pendant que la mère se levait. Il est tombé sur une image de raies.

■

La mère s'était levée pour préparer le petit-déjeuner. Il est sorti de sa chambre et lui a dit :

— Maman, regarde, des monstres !

— Ce ne sont pas des monstres, a répondu la mère. Ce sont des raies. Il y en a beaucoup dans la mer. Est-ce que tu veux m'accompagner pour pêcher ? J'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas où l'on peut voir les raies sur la mer.

■

— Oui, je (veux aller) pêcher maman !

— Eh bien, aujourd'hui tu vas m'aider à travailler, lui a répondu la mère. L'endroit est à l'est de la baie.

A cette nouvelle, il est allé très vite s'habiller. Puis, il a pris son petit-déjeuner et ils sont partis. La mère a pris le chemin des quais. Quand ils y sont arrivés, ils sont montés sur le bateau et ils sont partis.

Ils avaient navigué pendant une heure lorsque la mère lui a dit qu'ils étaient arrivés à l'endroit où étaient les raies. Puis, ils ont lancé le filet à la mer et ils ont attendu.

■

La mère chantait une petite chanson quand elle a senti une forte traction sur sa jambe car une corde du filet s'était enroulée autour de son pied. Alors elle s'est arrêtée de chanter. Subitement, la corde a tiré de nouveau, et la mère est tombée dans la mer. Lorsqu'elle s'est enfoncée dans l'eau, elle a vu qu'un requin était prisonnier du filet et qu'il cherchait à s'en échapper. Alors qu'il était parvenu à se libérer, il a voulu attaquer la mère car il avait faim. A ce moment-là, les raies géantes se sont interposées entre le requin et la mère. Elles étaient aussi grandes que la mère qui n'a plus vu le requin. Quand les raies se sont dirigées vers elle (=verèl/), le requin n'était plus là. Les raies géantes se sont placées juste sous la mère pour la remonter à la surface où l'enfant a pu l'aider à monter sur le bateau. Les raies géantes avaient sauvé la mère.

■

Une fois reposée, la mère a dit :

— Je savais que des dauphins avaient sauvé la vie de personnes, mais je ne savais pas qu'il y avait aussi des raies qui sauvent des vies.

■

### 3.- ESP2

### La raya salvavidas



Como todos los días, un rayo de sol entró en mi cuarto y me despertó. Como todos los días, leí un rato mientras mi papá despertaba. Abrí un libro y me encontré con la fotografía de una raya.



Mi papá bajó para hacer el desayuno. Entonces, salí corriendo de mi cuarto y le dije:

—Papá, mira, un monstruo!

—No es un monstruo, es una raya. Hay muchas en el mar. ¿Quieres acompañarme a pescar? Oí que hay un banco muy grande de peces al Este de la bahía. Hoy no tienes que ir a la escuela y éste puede ser un buen día.



—¡Sí, quiero ir! —contesté.

—Bueno. Tú me ayudarás hoy en mi trabajo.

Cuando oí la noticia, subí rápidamente a vestirme y bajé a desayunar: papa con churizo y huevo, leche y pan.



Cuando llegamos al muelle, mi papá me dijo:

—Sube al barco, pero antes pícame ese tubo grueso que está tirado.

Él tuvo que hacer algunas reparaciones mientras yo limpiaba la cubierta. De pronto, anunció:

—¡Todo listo, marinero. Los motores en marcha. A pescar!



Cuando llegamos al lugar indicado, soltamos la red para que los peces quedaran atrapados. Esperamos varias horas. Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda. Entonces, calló. Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó.



Mientras se hundía, se dio cuenta de que un tiburón se había quedado atorado en la red y que, en su intento por zafarse, lo jalaba. Cuando el tiburón se zafó, fue a atacarlo porque tenía hambre. En ese momento, se atravesó una raya gigante. Era tan grande, que mi papá ya no pudo ver al tiburón. Cuando la raya se dirigió hacia él, el tiburón ya no estaba. La raya se colocó justo en la panza de mi papá y nadó hacia la superficie, donde lo pude ayudar a subir al barco.



La enorme raya gris le había salvado la vida. Cuando mi papá se repuso del susto, sólo dijo:

— Sé que hay delfines que han salvado la vida de algunas personas, pero no sabía de ninguna raya salvavidas.



## 4.- ESP4

### La raya salvavidas

■

Como todos los días, un rayo de sol entró en mi cuarto y me despertó. Como todos los días, leí un rato mientras mi papá despertaba. Abrí un libro y me encontré con la fotografía de una raya.

■

Mi papá bajó para hacer el desayuno. Entonces, salí corriendo de mi cuarto y le dije:

—Papá, mira, un monstruo !

—No es un monstruo, es una raya. Hay muchas en el mar. ¿Quieres acompañarme a pescar? Oí que hay un banco muy grande de peces al Este de la bahía. Hoy no tienes que ir a la escuela y esto puede ser un buen día.

■

—¡Sí, quiero ir! —contesté.

—Bueno. Tú me ayudarás hoy en mi trabajo.

Cuando él la noticia, subí rápidamente a vestirme y bajé a desayunar: papa con chorizo y huevo, leche y pan.

■

Cuando llegamos al muelle, mi papá me dijo:

—Sube al bote, pero antes pásame ese tubo grueso que está tirado.

El tuvo que hacer algunas reparaciones mientras yo limpiaba la cubierta. De pronto, anunció:

—¡Todo listo, marinero. Los motores en marcha. A pescar!

■

Cuando llegamos al lugar indicado, soltamos la red para que los peces quedaran atrapados. Esperamos varias horas. Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda. Entonces, calló. Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó. Mientras se hundía, se dio cuenta de que un tiburón se había quedado atorado en la red y que, en su intento por zafarse, lo jalaba. Cuando el tiburón se zafó, fue a atacarlo porque tenía hambre. En ese momento, se atravesó una raya gigante. Era tan grande, que mi papá ya no pudo ver al tiburón. Cuando la raya se dirigió hacia él, el tiburón ya no estaba. La raya se colocó justo en la panza de mi papá y nadó hacia la superficie, donde lo pude ayudar a subir al barco. La enorme raya gris le había salvado la vida. Cuando mi papá se repuso del susto, sólo dijo:

— Sé que hay delfines que han salvado la vida de algunas personas, pero no sabía de ninguna raya salvavidas.

■

## Annexe 4 : Résumés Anexo 4: Resúmenes

	CE1 2°	CM1 4°
Français	<u>Mé</u> <u>Pi</u> <u>Y</u>	<u>Ben</u> <u>CIL</u> <u>Mar</u> <u>Nic</u>
Español	<u>Adr</u> <u>Edu</u> <u>Mar</u>	

que callo el papá  
 de que el tiburón iba así el  
 papá y que yego una yaya  
 y el tiburón se jugaya

Adr



Il était une fois un garçon qui se fit réveiller par les <sup>raies</sup> ~~sons~~ du soleil. Le garçon voulu aller à la pêche mais sa maman ~~se~~ voulait qu'il aille travailler mais il allait qu'en même à la pêche il jeta le ~~filet~~ <sup>fil</sup> la maman se prit les pieds dans le filet et tomba à l'eau elle vit un requin dans le filet qui voulu la manger mais les raies arrivèrent entourer la maman et le requin. Alors le requin disparut et les raies sauvèrent la maman. La maman dit : je savais que les dauphins sauvent les gens mais pas les raies.

Bon

le fils, la mère et les raies.

Un jour la mère d'un enfant lui proposa d'aller pêcher les raies ~~comme~~ pour que l'enfant sache ce que ~~les~~ s'est.

Une fois dans le bateau il jetèrent leurs filets mais la corde s'était enroulée autour du pied de la mère et elle tomba dans l'eau. Un requin voulait la manger mais les raies formaient un barrage devant elle. Une fois le requin parti les raies se maintenaient sous la mère et la remontaient. Sur le bateau la mère dit à son fils : j'ai déjà vu des dauphins sauver des personnes mais jamais des raies.

Li

Edv

De que un señor se iduogar

Que un tibera 'seloibacomer

Que lo sabbo una raja

Leí un cuento que se trataba de  
de un niño y su papa ellos  
iban a pescar en un barco  
y el señor se caí del barco porque  
se atoraba en una cuerda y un  
tiburón se lo quería comer y una  
mantaraya lo salvo del tiburón  
y lo llevo abta la superficie  
donde el niño lo ayudo a subir  
al barco.

Mas

## Les raies qui sauvent la vie.

Quelques-<sup>uns</sup> ~~Quelques~~ <sup>est</sup> des raies, dit le fils.  
 - Et si tu veux les voir, tu peux venir avec moi, dit la mère, elle est  
 - Oh oui, dit le fils.

Ils montèrent dans le bateau, arrivé au bon endroit, ils jetèrent  
 le filet à la mer. Mais un des filets du filet était accroché  
 au pied de la mère, elle remonta une seconde et tomba à  
 la mer. Un requin était accroché au filet. Débarassé du  
 filet, le requin joga avec la mère, mais, des raies  
 géantes se mirent entre la mère et le requin. Le requin,  
 ne voyant plus sa proie partit. Les raies remontèrent la  
 mère à la surface et le fils la remonta au bateau.  
 Une fois repus, la mère dit : - Je savais que les  
 requins dauphins sauvent des vies, mais je ne savais  
 pas que des raies géantes en sauvent aussi.

Mar

Le plus important de cette histoire est que les ~~mer~~ <sup>raies</sup> ~~mère~~ <sup>raies</sup>  
~~et seraient~~ sauvées la mère et quelle savait que les dauphins  
 sauvent les personnes m'ait ~~pas~~ <sup>qu'elle</sup> elle ne savait pas  
 que les raies pouvaient sauvent aussi des personnes.

Nic

des rais qui seauve la vois des  
 sans il y a une ~~se~~ rais.  
 qui soi fait prandre dans  
 le file il y a un seauquin.

Pi Y

Mél

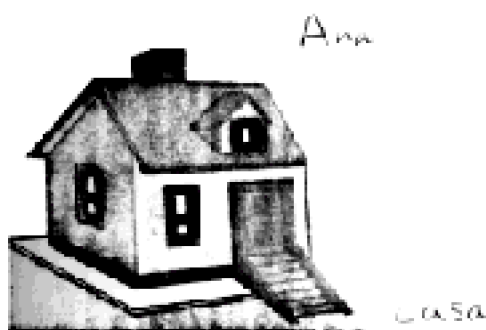
Les raies on roie la maman

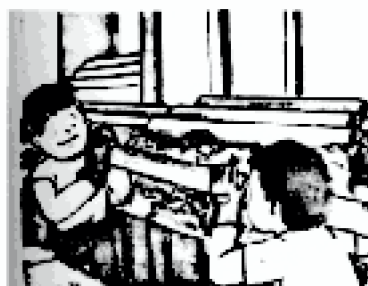
le petit garçon a rebroué sa maman

## Annexe 5 : Exemples d'écriture de mots homophones

### Anexo 5: Ejemplos de escritura de palabras homófonas

	Égales Idéntica	Différenciées Diferenciada
Français	<u>Pi</u> Y	<u>Bon</u> Mél
Español	<u>lv</u>	<u>Ana</u>





Ana

tubo

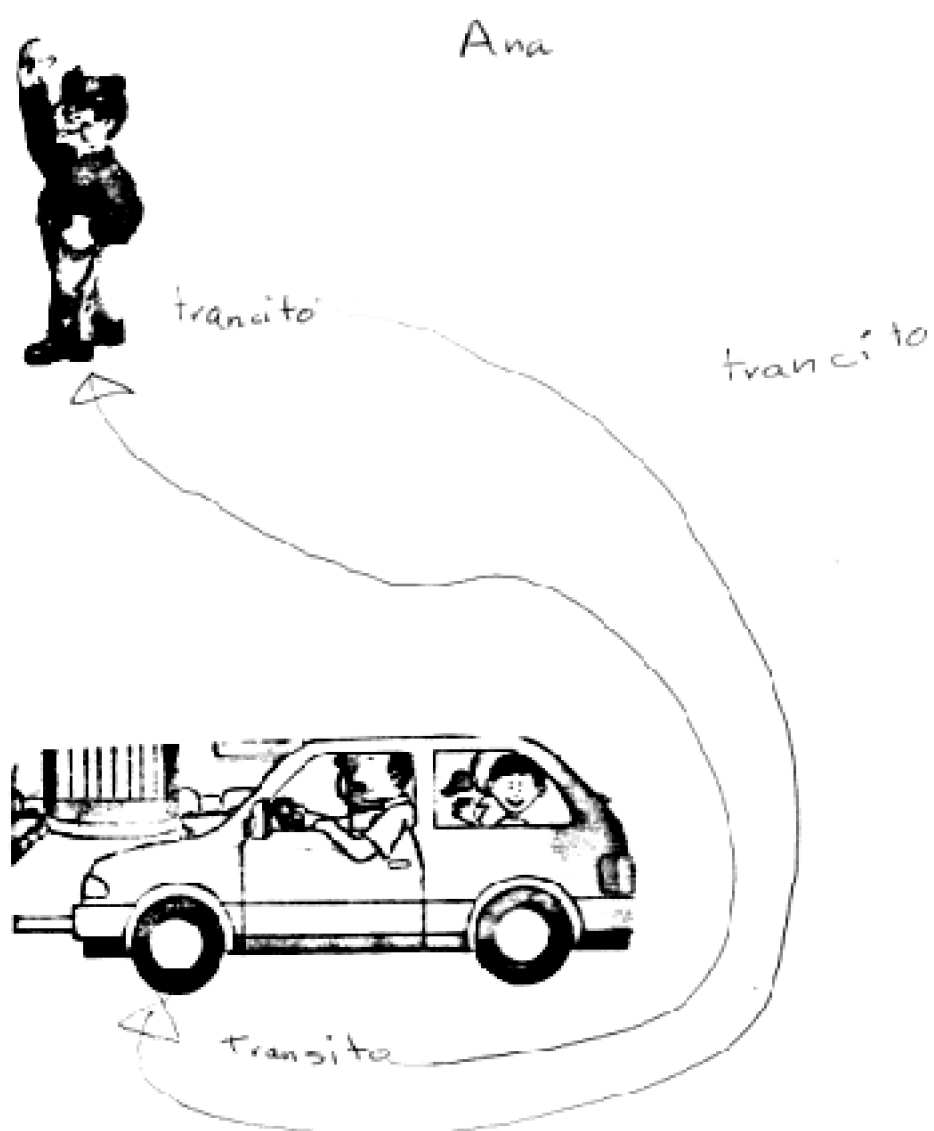


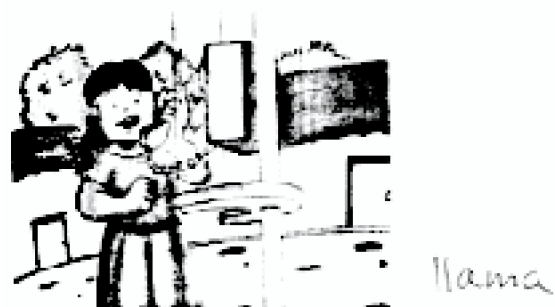
vaca

tubo









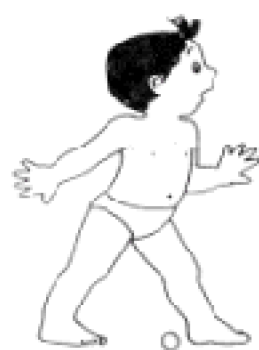
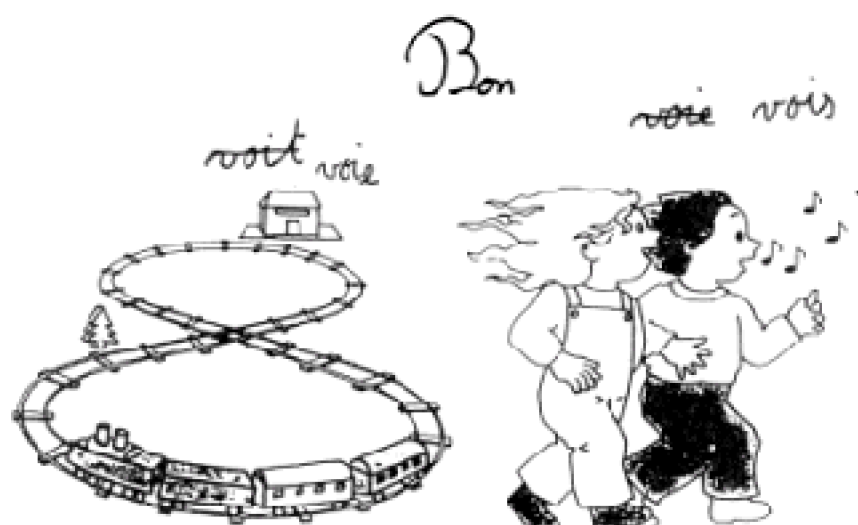


Bon

champ



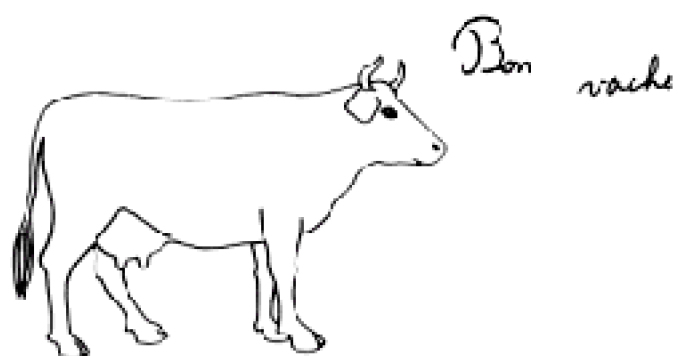
chant

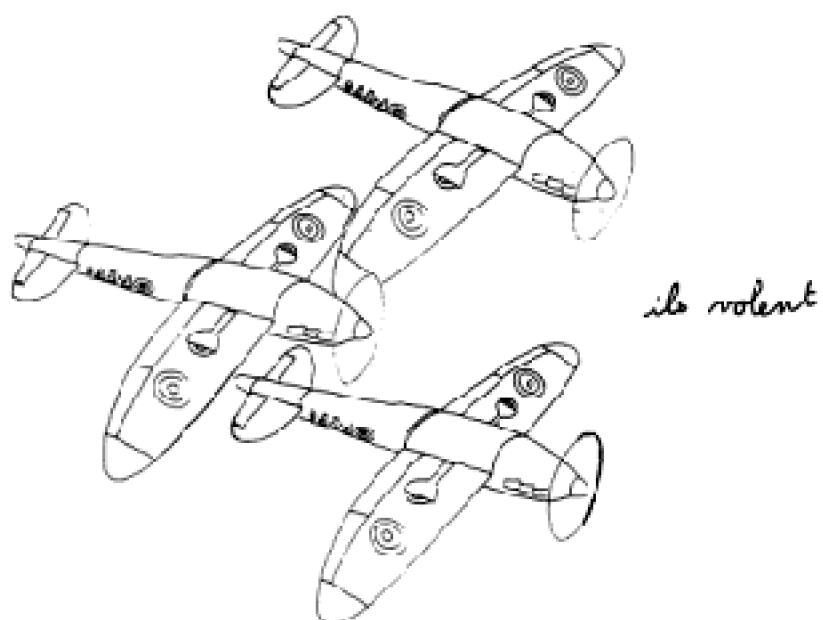
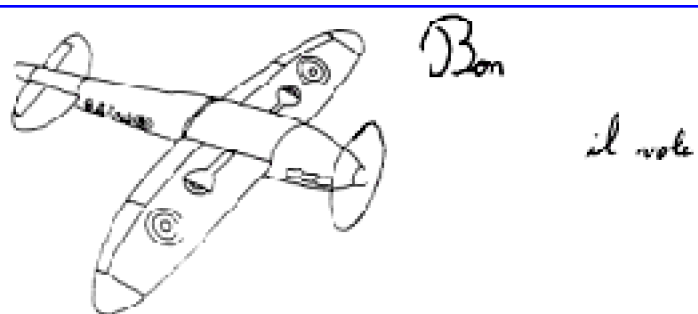


voit



voie









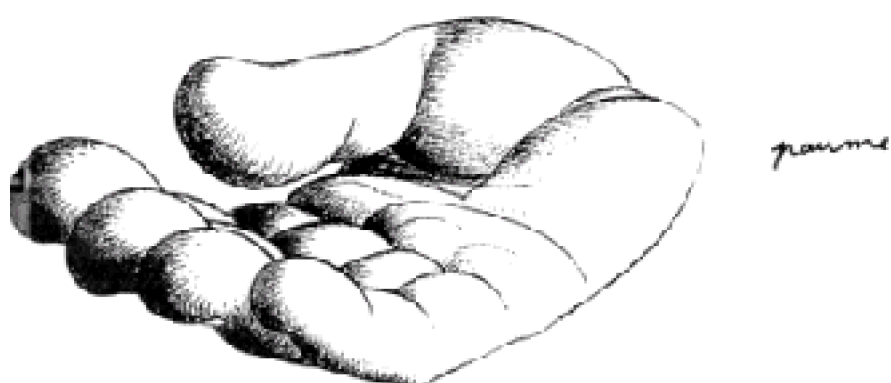
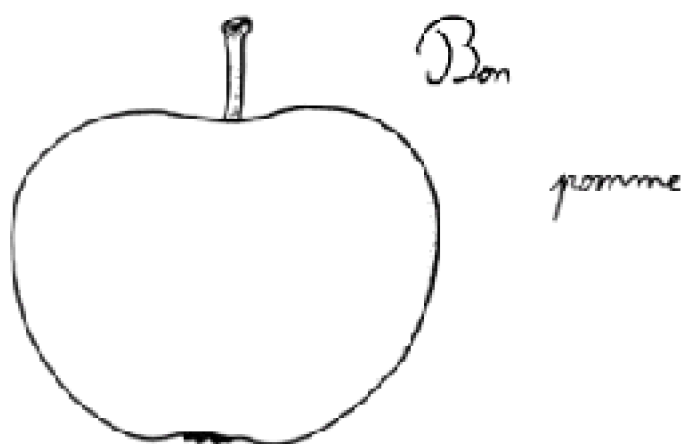
Bon

épre



épai







ire

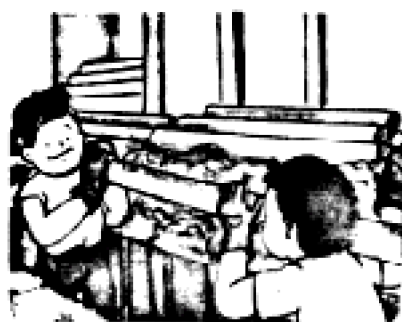
0750



0750



0750



Irv

Tubo



Tubo

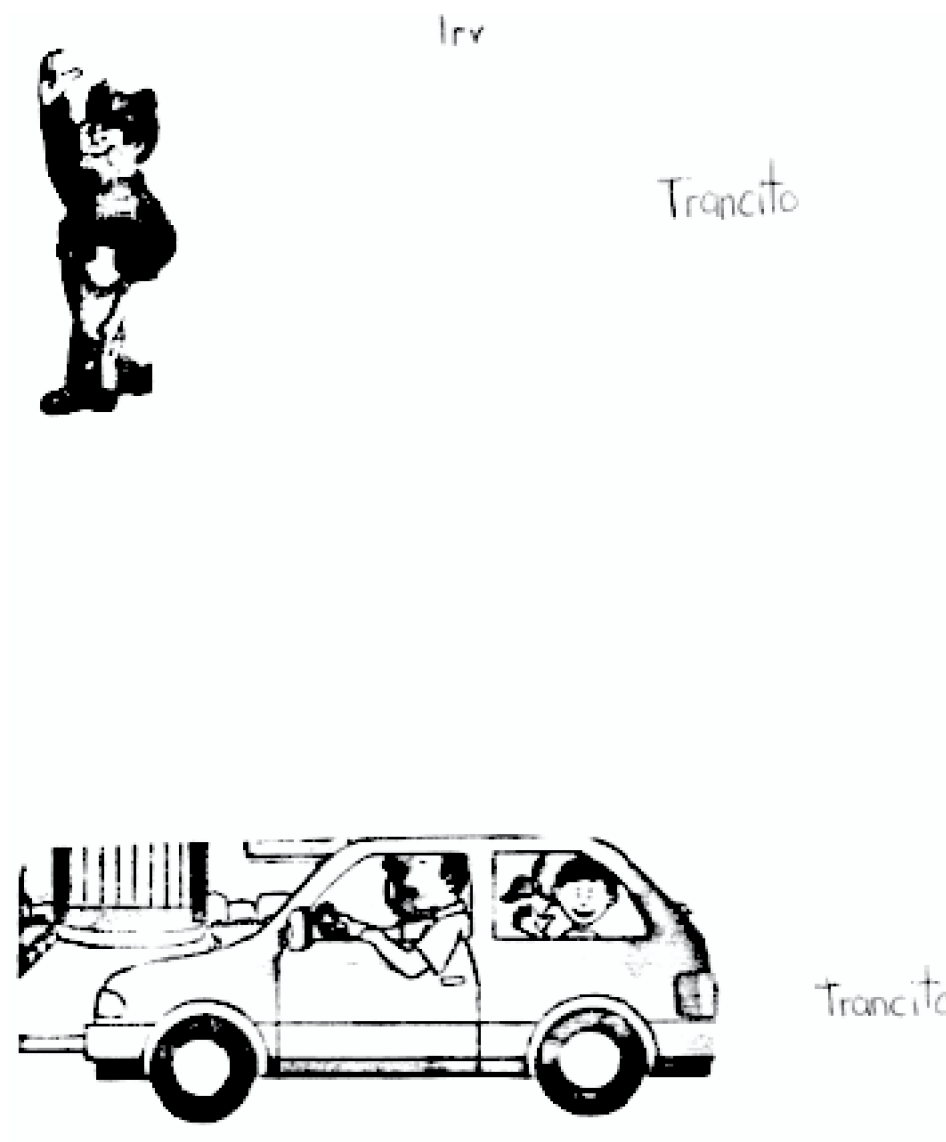


lrv

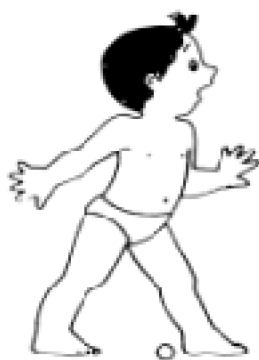
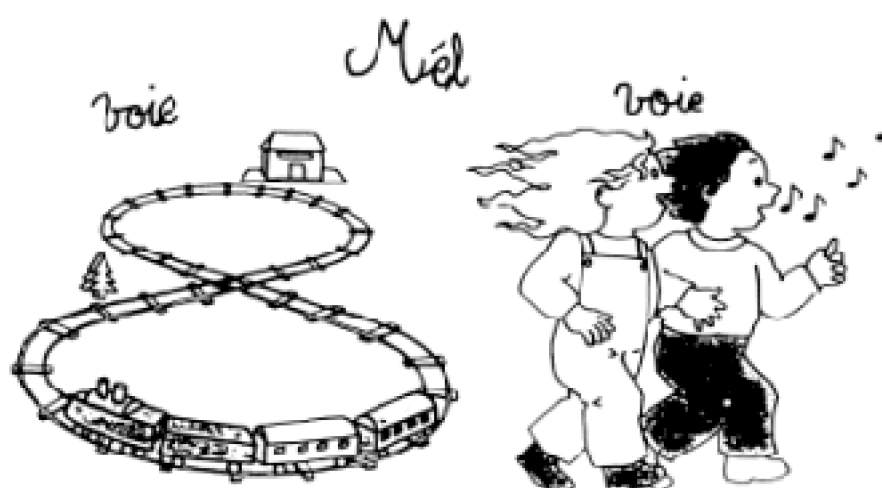
Jugo

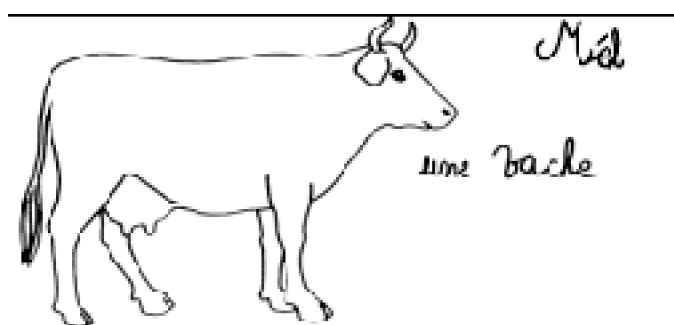


Jugo

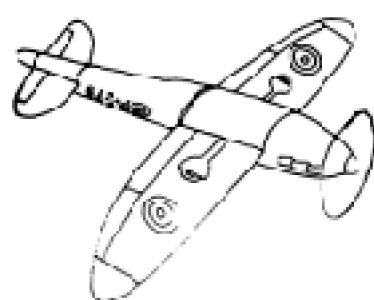






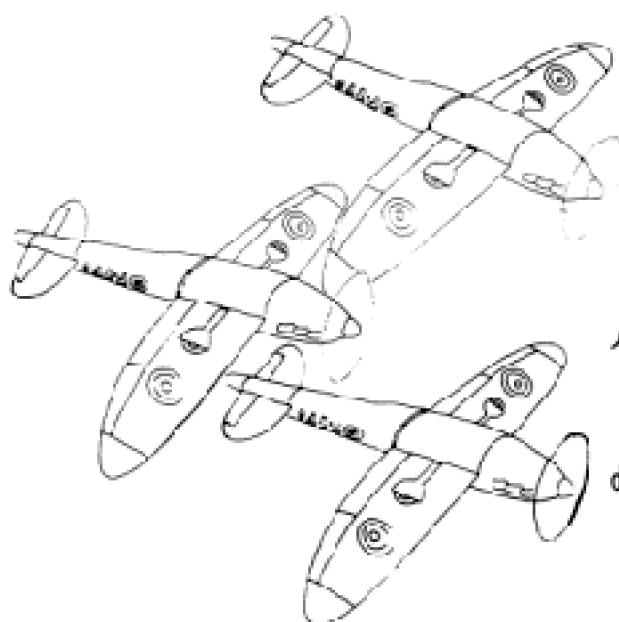






Méd

il vole  
un avion vole



il vole  
ces avion vole

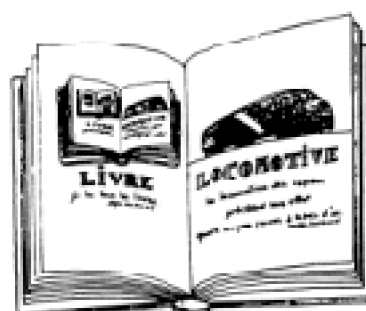




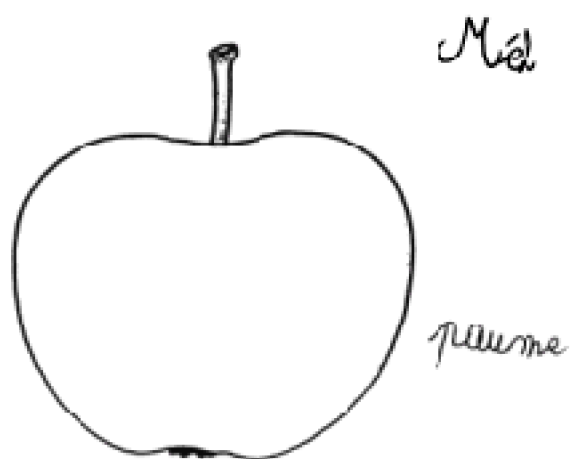
Miel

été

épa étau



épai





Di-y

cham

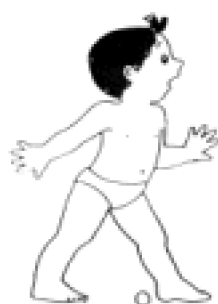
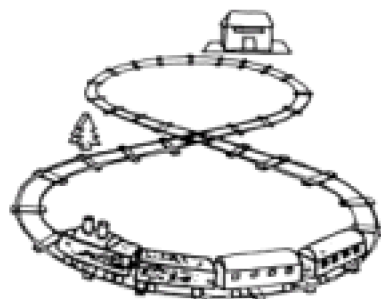


-cham  
chantés

vois

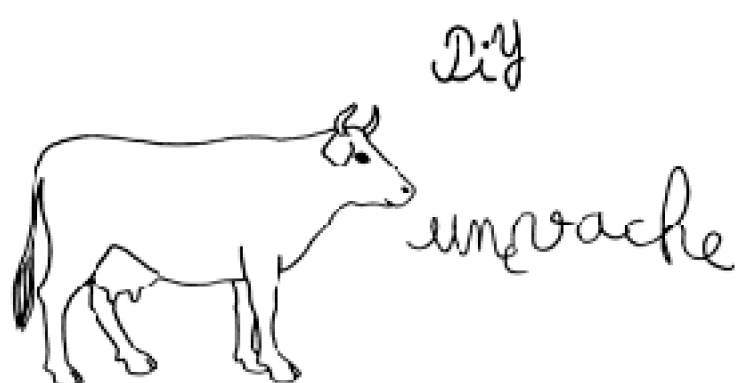
Di.Y

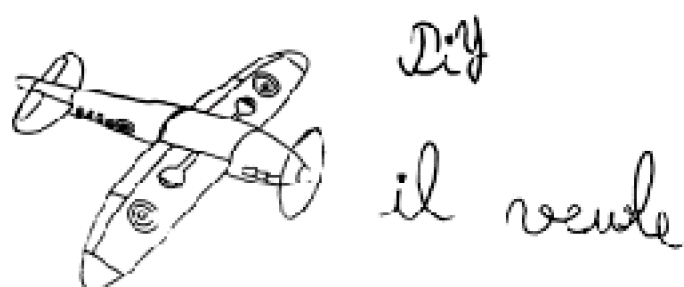
vois



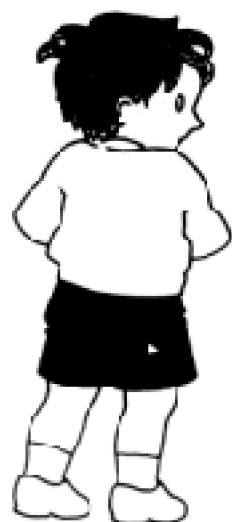
vois

bois









Big

amis

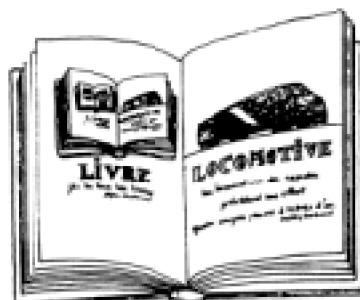


amis

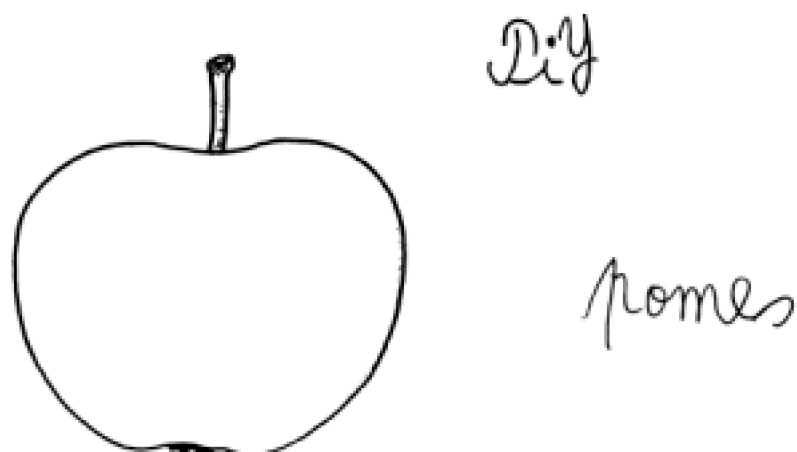


Di-y

épēs



épēs



## Annexe 6 : Exemple d'un fragment d'entretien Anexo 6: Ejemplo de un fragmento de entrevista

### 1.- ADR (2, 8.5)

A4r(2, 3, 5)  
[a ver, ¿jale ven, yo quiero que pongas...? ¿jale, qué me das...? ¿en serio?] [¿jale, cuál es éste?] [reacuerdo muy bien, escribo reacuerdo aquí] ¿a dónde? [aquí abajo] ¿aquí? [jale] Reacuerdo [muy bien, y ¿esto cómo se llama?] ... [uno le acuerdo? es el hipopótamo] sí, sí [e nite, ¿le pongo?] ... jale, hipopótamo] Hipopótamo [muy bien, y ¿esto?, tigre...? tigre [muy bien, y ¿qué?] cochino [ándale] cochino [ah, y éste, le vamos a poner el reacuerdo es gordo, ¿jale?] ¿a dónde le pongo? [aquí aquí, el reacuerdo es gordo] E, reacuerdo es gordo [muy bien, muy bien, ¡andale, fíjate bien!]

## 2.- CIL (CM1, 9.08)

SIL (CMI, 9.12)  
 "donc en fait on passe à la dernière feuille, donc ici on a des images  
 d'animaux, mais [ça c'est quoi ?] un rhinocéros [ok, est-ce que tu peux me  
 marquer son nom dessous ? SIP C.L.] oui, comment ça s'écrit, oui,  
 rhinocéros [très bien, alors tu me dis ce que tu as marqué ?] rhinocéros [ok,  
 ça ?] hippopotame [d'acc] hippopotame [très bien, tu me dis ce que tu as  
 marqué ?] hippo-ppo-ta-me [ah ou, c'est pas comme ça ?] tigre [oui] tigre  
 [d'acc] après cochen [mhm] cochen [très bien, et alors en bas on a encore  
 un rhinocéros, et là tu vas marquer le rhinocéros, est gros] le rhinocéros est  
gros [très bien, tu me dis ce que tu as marqué ?] le rhinocéros est gros [ok,  
 et alors dis-moi C.L., est-ce que tu n'as aidé de celui d'en-haut pour  
 l'écrire ?] oui [le début [le début ?] mais pas le ...] [d'acc, donc tu te  
 souvenais comment ça s'écrivait, comment tu l'avais écrit ?] oui [ok, très  
 bien. ]

**Annexe 7 : Exemples de transcription de lecture**  
**Anexo 7: Ejemplos de transcripción de lecturas**

## 1.- Kri (2, 8.1)





## Atieno 7

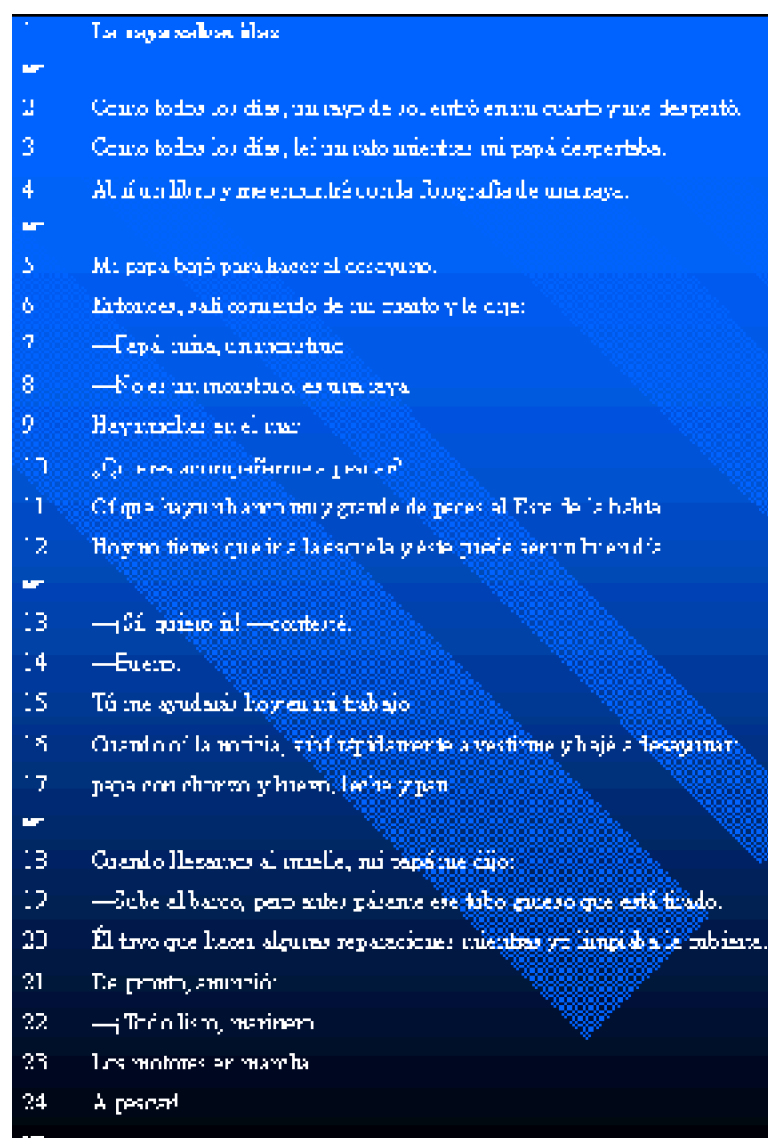
## 1.- Français

1. Les raies qui sautent des vagues  
 2. Comme tous les jours, les raies s'en vont ils sont contents. Vers sa chambre et tout s'est allé  
 3. Comme tous les jours, il a lu un moment pendant que la mère se levait.  
 4. Il est tombé sur une image de raie.  
 5. La mère était levée pour préparer le petit-déjeuner.  
 6. Il est sorti de sa chambre et lui a dit:  
 7. — Maman, regarde, ces monstres !  
 8. — Ce ne sont pas des monstres, a répondu la mère.  
 9. Ce sont des raies.  
 10. Il y en a beaucoup dans la mer.  
 11. Est-ce que tu veux m'accompagner pour pêcher ?  
 12. J'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas où l'on peut voir les raies sur la mer.  
 13. — Oui, je veux aller pêcher maman !  
 14. — Eh bien, aujourd'hui tu vas m'aider à travailler, lui a répondu la mère  
 15. L'après-midi est à l'est de la baie.  
 16. A cette nouvelle, il est allé très vite s'habiller.  
 17. Puis, il a pris son petit-déjeuner et ils sont partis.  
 18. La mère a puisé de l'eau dans le puits.  
 19. Quand ils y sont arrivés, ils sont montés sur le bateau et ils sont partis.  
 20. Ils avaient navigué pendant une heure lorsque la mère lui a dit qu'ils étaient arrivés à l'endroit où étaient les raies.  
 21. Puis, ils ont lancé le filet à la mer et ils ont attendu.



22. La mère chantait une petite chanson quand elle a senti une forte traction sur sa jambe car une corde du filet s'était enroulée autour de son pied.
23. Alors elle s'est arrêtée de chanter.
24. Subitement, la corde a tiré de nouveau, et la mère est tombée dans la mer.
- (☛)
25. Lorsqu'elle s'est enfoncée dans l'eau, elle a vu qu'un requin était prisonnier du filet et qu'il cherchait à s'en échapper.
26. Alors qu'il était parvenu à se libérer, il a voulu attaquer la mère car il avait faim.
27. A ce moment-là, les raies géantes se sont interposées entre le requin et la mère.
28. Elles étaient aussi grandes que la mère qui n'a plus vu le requin.
29. Quand les raies se sont dirigées vers elle, le requin n'était plus là.
30. Les raies géantes se sont placées juste sous la mère pour la remonter à la surface où l'enfant a pu l'aider à monter sur le bateau.
31. Les raies géantes avaient sauvé la mère.
- (☛)
32. Une fois reposée, la mère a dit :
33. — Je savais que des dauphins avaient sauvé la vie de personnes, mais je ne savais pas qu'il y avait aussi des raies qui sauvent des vies.
- (☛)

## 2.- Español



25 Cuando llegamos al lugar indicado, echamos la red para que los peces quedaran  
atrapados.

26 Esperamos varias horas.

27 Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie,  
porque se le había quedado atorado en una cuerda.

28 Entonces, calló.

29 Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó.

(☛)

30 Mientras se hundía, se dio cuenta de que un tiburón se había quedado atorado en la  
red y que, en su intento por zafarse, lo jalaba.

31 Cuando el tiburón se zafó, fue a atacarlo porque tenía hambre.

32 En ese momento, se atravesó una raya gigante.

33 Era tan grande, que mi papá ya no pudo ver al tiburón.

34 Cuando la raya se dirigió hacia él, el tiburón ya no estaba.

35 La raya se colocó justo en la parza de mi papá y nadó hacia la superficie, donde le  
pude ayudar a subir al barco.

(☛)

36 La enorme raya gris le había salvado la vida.

37 Cuando mi papá se repuso del susto, sólo dijo:

38 — Sé que hay delfines que han salvado la vida de algunas personas, pero no sabía  
de ninguna raya salvavidas.

## Annexe 9 : Extraits de données d'écriture d'homophones: échantillon pré-expérimental Anexo 9: Resumen de datos de escritura de homófonos: muestra pre-experimental

Item Formulário	Assistência Bibliográfica	Assi- stida	Unidade Grupos	Classe Emp	Quali- ficad	Quali- ficad	Quali- ficad	Quali- ficad	Quali- ficad
1000H	DE1	7.4		conv	conv	conv	conv	conv	DE1
100	DE1	8.08		"	"	vol	vol	vol	DE1
101	DE1			c	conv	vol	vol	vol	DE1
102	DE1	7.1		"	"	vol	vol	vol	DE1
103	DE1		II	c	c	c	vol	vol	DE1
104	DE1		II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
105	DE1		II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
106	DE1		II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
107	DE1	7.4	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
108	DE1		II	c	c	vol	vol	vol	DE1
109	DE1		II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
110	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
111	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
112	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
113	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
114	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
115	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
116	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
117	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
118	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
119	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
120	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
121	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
122	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
123	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
124	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
125	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
126	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
127	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
128	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
129	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
130	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
131	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
132	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
133	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
134	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
135	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
136	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
137	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
138	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
139	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
140	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
141	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
142	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
143	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
144	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
145	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
146	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
147	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
148	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
149	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
150	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
151	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
152	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
153	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
154	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
155	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
156	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
157	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
158	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
159	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
160	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
161	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
162	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
163	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
164	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
165	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
166	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
167	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
168	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
169	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
170	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
171	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
172	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
173	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
174	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
175	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
176	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
177	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
178	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
179	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
180	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
181	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
182	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
183	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
184	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
185	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
186	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
187	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
188	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
189	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
190	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
191	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
192	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
193	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
194	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
195	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
196	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
197	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
198	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
199	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
200	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
201	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
202	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
203	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
204	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
205	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
206	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
207	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
208	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
209	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
210	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
211	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
212	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
213	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
214	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
215	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
216	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
217	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
218	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
219	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
220	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
221	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
222	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
223	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
224	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
225	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
226	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
227	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
228	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
229	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
230	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
231	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
232	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
233	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
234	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
235	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
236	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
237	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
238	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
239	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
240	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
241	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
242	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
243	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
244	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
245	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
246	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
247	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
248	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
249	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
250	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
251	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
252	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
253	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
254	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
255	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
256	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
257	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
258	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
259	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
260	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
261	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
262	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
263	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
264	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
265	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
266	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
267	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
268	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
269	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
270	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
271	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
272	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
273	DE1	7.0	II	conv	conv	vol	vol	vol	DE1
274	DE1	7.0	II	conv	conv	vol			

- **Non conventionnel**  
occasionnel
- **Non-éprouvé** : non validé  
d'écriture  
pas de consensus de  
validité
- **Non partagé** : écriture  
à l'encre  
non à l'encre  
non à l'encre
- **Non partagé** : écriture  
à l'encre  
non à l'encre

## 1.- Ali

champ - chant

[...on va passer à quelque chose qui va peut-être mieux te plaire, c'est des images] oui [et en fait dans cette image, qu'est-ce que tu vois là?] ben...je vois un arbre [mmh] avec une petite mémé [une petite mémé] avec une petite fille et un petit garçon [mmh] et

là on voit avec la lecture [oui] de l'herbe, et des petites maisons [d'acc] (???) [on dirait, c'est vrai, et ils sont où là exactement?] ben... [tu le sais?] ben dans un pré euh... [oui, c'est presque un pré] comment on appelle ça déjà... [le poney qu'est-ce qu'il aime?, il fait...il galope où?] dans les prés? [ouais, presque] ...il galope où euh... [dans un...ch...?] dans un ...chemin? [champ] champ [dans un champ, alors j'aimerais que tu m'écrives le mot champ, moi, le champ, c'est-à-dire que la grand-mère et ses petits-enfants, là ils sont dans un champ] j'écris champ là? [oui, tu écris que champ] chamt, voilà [tu l'as écrit?] oui [tu veux me dire comment tu l'as écrit?] cé, ache, a, emme, té [cé, ache, a, emme, té, d'acc, et comment tu as su que c'était celui-là? que ça s'écrivait comme ça le champ où ils sont dans le pré où le poney galope?] ben...je le savais avant [tu le savais?] oui [et...et qu'est-ce qui fait /an/ dans champ?] ... [tu le sais?] euh...le a et le emme [le a et un emme ça fait /an/, d'acc, et comment tu sais qu'il y a té à la fin du champ?] ben...parce que comme il y a un emme devant il faut mettre...quand il y a un té devant il faut mettre un emme, et pas un enne [d'acc, et en dessous, qu'est-ce qu'ils font les petits garçons?] eh ben ils chantent de la musique [voilà ils chantent, donc j'aimerais que tu m'écrives le mot chant] chante? [chant, comme...] comme ça là? [eh ben je sais pas si c'est le même] ah oui [parce que là ils sont dans le champ et là c'est le chant, le chant de la voix, aahhhhhh, le chant] chamd [alors comment il s'écrit ce chant-là?] cé, ache, a, emme, dé [et comment tu sais que ça s'écrit comme ça?] ben...parce que... pour changer un petit peu pour pas mettre les mêmes lettres à la fin [et pourquoi il faut pas mettre les mêmes lettres?] ben parce que sinon ça ferait le même mot, et ça s'écrit pareil

Ali (CE1)

voie - voix - voit

[...allez, le deuxième c'est...est-ce que tu vois à peu près ce que je vais te demander?] euh... d'écrire euh...ce que c'est] ouais [ça en fait c'est le train qui roule sur une voie qui fait un 8, un 8, et je vais te demander d'écrire la voie du train, tu sais ce que c'est qu'une voie du train?] euh...tchou-tchou, comme ça [ouais, le tchou-tchou, mais la voie, c'est ça la voie] les rails ça veut dire? [voilà ça veut dire les rails] j'écris les rails [non, moi je te demande d'écrire la voie, la voie du train] alors tchou-tchou, comme ça [mmh?] (???) ch... [la voie, non pas le tchou-tchou] ah [non la voie du train, tu sais, le train il avance dans une...] oui [tu sais il va dans...dans une voie en fait] oui [et j'aimerais que tu m'écrive voie, la voie du train] ah, ça va être dur là parce que... [c'est dur einh?] ben quand on voit...quand on voit xxx, alors... [c'est la voie du train] void, voilà [voie, d'acc, et comment tu l'as écrit ce voie?] vé, o, i, dé [oui, et comment tu sais que ça s'écrit comme ça?] ben parce que on entend au début le vé, le o, le i, et comme je sais que le o et le i ça fait /oa/ [ouais] ben j'ai mis en même temps le vé et le /oa/, alors j'entends /voa/ [mmh] et quand j'écris une dernière lettre à la fin, ben j'ai mis un dé parce que on peut mettre...on pourrait mettre un té, mais le té ça...c'est pareil, ce serait le même mot mais il y aura un té à la fin pour dire on voit comme par exemple on voit des...(???) [ah, d'acc, on voit le paysage] oui des choses comme ça [mmh, très bien, alors ça en fait c'est la voix] oui [tu sais par exemple quand ils chantent ils ont de la voix] oui [ahhhh, tu as vu j'ai de la voix, eh bien j'aimerais que tu m'écrives ce voix-là, si tu peux] voi, je sais pas trop là à la fin [tu sais pas trop...je sais pas moi...tu fais comme tu penses, c'est pas grave] vois, voilà [d'acc, alors celui-ci est-ce qu'il a toujours le même... est-ce qu'on lit toujours /voa/ là?]

ben...oui [pourquoi on lit toujours /voa/?] parce que...euh le vé c'est pareil, et le o et le i ça fait /oa/ comme l'autre alors ça fait /voa/ [oui, d'acc] et sauf que la dernière lettre elle s'entend pas, elle se dit pas alors [très bien d'acc, et là en fait...tu vois ça peut être comme ton grand frère einh?] oui [mais...c'est le petit garçon il voit la fille qui boit] d'acc [alors j'aimerais que tu m'écrive le voit et boit] voit? [oui, le petit garçon voit la petite fille qui boit] je m'en rappelle de voit [tu te rappelles ce voit-là?] voilà, voit [comme on voit le paysage, d'acc] et boit? [et boit] boit, pas avec un esse parce bois, dans les bois... [ah c'est vrai que c'est pas un esse parce que c'est les bois de la forêt] voilà [d'acc, et pourquoi tu as mis un té?] ben parce que boit on pourrait dire...ben ..., (???) [d'acc, et celui-ci tu le connais bien celui-là?] oui [c'est vrai, tu l'as appris à l'école?] non, en maternelle, en CP [ah.., déjà en maternelle] ouais [d'acc...]

Ali (CE1)

il vole - ils volent

[...]j'aimerais que tu me mettes en fait euh... un avion qui vole, tu vois?] un avion? [il vole, par exemple il vole] je marque il vole [il vole, ouais] il vole [ça veut dire l'avion qui vole, et là même chose ici, ils volent aussi] alors les avions volent [mmh, il y en a plusieurs] alors [ils volent] ils volent je marque [ils volent] I il vole [ici il y a des avions qui volent, ils volent, alors?, qu'est-ce que tu m'as marqué là?] il vole [il vole, et tu savais l'écrire il vole?] oui [d'acc, et là qu'est-ce que tu as marqué?] ils volent, pareil [et pourquoi t'as mis un esse là?] ben parce qu'il y en a plusieurs qui volent [ouais] ou sinon on peut mettre un esse à ils, ils, aussi.

## 2.- Con

Con (CE1)

champ - chant

[On change de jeux. Maintenant, je te montre une image, je te dis ce qu'on voit, et tu vas essayer d'écrire un mot...Alors, ici, on voit une grand-mère et des enfants qui sont dans le champ. Tu es d'accord ?] Oui, oui [Tu veux bien écrire champ ?] J'essaie...chand [Très bien; Comment tu as fait, pourquoi tu as mis un -d à la fin ?] alors, d'abord, j'ai écrit la syllabe chan et le -ddd...je ne sais pas pourquoi...Je crois qu'il y a un truc, une lettre à la fin, alors j'ai mis un -d [Pourquoi un -d ?] Aucune idée...comme ça [Bon, alors celle-ci, on voit des enfants qui chantent une chanson...C'est un chant. Tu peux essayer d'écrire chant? ] hihhi, euh...chant...chant [très bien, comment tu as fait cette fois ?] j'ai encore écrit la même syllabe, et pis un -t à la fin [pourquoi un -t ?] Bah je ne sais pas...je crois que c'est un -t, mais je ne sais pas pourquoi [alors, si moi j'écris ici 'chand'...Rien que ce mot...qu'est ce que tu vas comprendre ?] bah, si j'ai juste, je comprends le champ du pique-nique [tu ne comprendras pas chant, comme Au clair de la lune ?] bah non, puisque je crois que chant quand on fait une chanson, c'est avec un -t...

Con (CE1)

voie - voix - voit

[bon, on continue. Ici la voie du train a la forme d'un huit. Tu peux écrire voie ?]

mmh...voif [comment tu as fait ? ] euh, non, -raye le -f- ... voilà, comme ça. J'ai écrit la syllabe voi, et pis voilà [pourquoi tu avais mis un -f à la fin ? ] je ne sais pas, je croyais qu'il y avait quelque chose à la fin...pour que ce ne soit pas pareil que l'autre /vwa/ [quel autre /vwa/ ? ] Ben, la voix...de la gorge [mmh et là, les enfants ont une jolie voix...tu peux écrire voix ?] Anh ! juste ce que je viens de te dire ! ...voit [ah, eh tu mets un -t cette fois à la place ? bah oui, pour que ce soit pas pareil...comme ça on peut savoir ce que ça veut dire [d'accord. Alors maintenant, le garçon voit la fille. Tu écris voit ?] pfff, encore ?... void [et cette fois tu mets un -d] oui...euh non ! -raye le -d [pourquoi tu le rayes ?] je crois qu'il y a rien

Con (CE1)

vache - vaches

[d'accord. Bon, ici, il y a une vache, et là, des vaches. Tu écris vache et vaches] vache les vaches [comment tu as fait ?] Bein, il y a une vache, donc j'écris vache, et là il y en a plusieurs, alors je mets un -s

Con (CE1)

il vole - ils volent

[Très bien. Alors là il y a un avion qui vole, et des avions qui volent. Tu écris vole et volent ?] vole vole [comment tu as fait ?] bah, je crois que c'est un verbe alors y a pas de -s

Con (CE1)

ami - amie

[d'accord. C'est très bien...Ici c'est un ami, et là une amie. Tu écris ami et amie] c'est de plus en plus dur...alors ami et amie...ami, ami [comment tu as fait ?] bein, j'ai écrit ami, et je crois bien qu'une ami c'est pareil, on peut rien dire d'autre

### 3.- Edu

---

Edu, (2, 8.5) 2ème année

casa - casa - caza

[...fijate bien, aquí hay una casa, ¿verdad?, escribe casa] Ca sa [ajá, y aquí, fijate bien, el señor se casa con la señora, no se ve muy bien, pero, el señor se casa con la señora, te lo juro, entonces, escribe casa] ¿casa, también? [pues sí, es lo que está haciendo el señor] Ca sa, ah, ya entendí [ah..., y el señor caza...] caza [...patos] ¿pongo también patos? [no, caza nada más] Ca sa, aquí el señor está casando a... [ajá...] la pareja [sí] y aquí es una casa, y aquí está cazando patos [exacto, oye, y ¿las tres se escriben igual?] ajá [¿sí?, ¿por qué eh?] ...porque empiezan con la misma ca [porque empiezan con la misma ca, y ¿acaban...?] con la a [con la a, muy bien, oye, este..., ¿cuántas palabras son aquí?] tres, que diga dos [y ¿en ésta?, ¿son dos palabras?, ¿sí?] ... [a ver, dudaste] una [es una ¿verdad?, es una, y se..., pero ¿se escriben separado?] -niega- [¿no?, a ver escríbelo abajo] casa [muy bien, muy bien, entonces una palabra y basta, y ¿ésta?] ...no va separado [no va separado, ok] casa [ajá, y ¿ésta?] no va



separado [no va separado, ok] casa [muy bien, entonces ¿cuántas palabras son?] una [una, una, y una, bueno, muy bien, y ¿se escriben...?] igual [igual, oye ¿puede ser eso?, que aunque quieran decir algo diferente, ¿se escriban igual?] ... [¿puede ser?] ajá [¿sí?, bueno, a ver, qué piensas en ésta...]

Edu (2, 8.5)

tubo - tuvo

[...fíjate bien, aquí, los señores cargan un tubo, escribe tubo] tubo [todavía te cuesta trabajo ¿verdad?] aquí tuvo un bebé [claro, entonces pon tuvo] tubo [muy bien, oye, ¿qué letra es ésta, la segunda?] u [u, eso, y ¿también se escriben igual?] ... [¿sí?, ¿por qué?] ...porque empiezan con la te [ajá] y terminan con la o [...ajá, porque se oyen igual..., bueno, muy bien...]

#### 4.- Héli

Héli (CE1)

champ - chant

[...alors qu'est-ce que tu vois sur cette image?] euh...je vois qu'il y a une petite fille qui fait un bouquet... puis que je crois bien qu'ils ramassent des cerises [mmh, et alors ces gens ils sont où en fait?] ils sont dans la campagne [dans la campagne mais on peut pas dire autre chose? ils sont...autre chose que campagne? qui ressemble un peu?] dans la montagne? [non] dans un jardin [oui, c'est presque ça, on peut dire qu'ils sont dans un champ, d'acc?] oui [tu peux écrire champ?] oui, champ [alors comment tu sais qu'il s'écrit...comme ça ce mot?] ben parce que je l'ai...je l'ai déjà vu [mmh, et euh...(fin de la cassette) ...cette lettre à la fin?...(coupure de la bande son) ...alors ici, qu'est-ce qu'on voit en fait?] on voit des enfants qui chantent [d'acc, et euh, donc ils chantent une chanson] oui [et on peut dire un autre mot pour chanson aussi, qu'est-ce qu'on peut dire?] ben ils chantent une petite mélodie [ouais, si on veut, en fait on peut dire que c'est un chant, d'acc?, tu peux m'écrire chant?] chant [d'acc, et alors... ils s'écrivent pas pareil ces deux mots, pourquoi?] ...ben parce que là c'est quand on chante, ben alors on met un té plutôt, parce qu'on peut dire chanter [ah d'acc, oui] et puis là c'est parce que c'est un verbe [mmh] enfin non c'est..., ben c'est quelque part, c'est pas comme là, parce que là -chant- c'est plutôt quand on parle un peu [mmh] et puis là c'est ...c'est quelque chose [d'acc, bon et donc on aurait pas pu le mettre... on aurait pas pu le mettre avec un pé comme ici là alors?] non [bon, et tu crois qu'on aurait pu mettre un té là, alors, à la place du pé?] non, parce que là ben on peut pas dire chante ou chanter [d'acc, mais on peut dire autre chose alors avec le pé?] non [non?, bon d'acc, alors on va passer à l'autre image maintenant...]

Héli (CE1)

voie - voix - voit

[...alors qu'est-ce que c'est ça?] ça c'est un circuit avec un petit train [d'acc, et comment ça s'appelle là, où le train il va?] des rails [des rails, oui, et on peut dire quoi encore à ton avis?] ... [tu sais pas?] non [on peut dire que le train il est sur une voie] ah oui [tu connais ce mot?] oui [tu m'écrit voie alors?] voie [très bien, et comment tu sais qu'il

s'écrit comme ça?] ben euh... ben euh je sais pas très bien mais je crois bien que c'est comme ça [mmh, et pourquoi alors tu as mis un e, là à la fin?] ben parce que j'ai déjà vu un mot, et je sais plus vraiment si c'est l'autre, parce qu'il y en a un autre, mais je crois bien que c'est lui [d'acc, alors là à côté on a encore des enfants qui chantent, tu vois, et là cette fois on dit qu'ils ont une belle voix, ces enfants] mmh [tu peux écrire voix?] voi [d'acc, alors tu les as pas écrit pareil ces mots?] non [pourquoi?] ben parce que... ben parce que là c'est une voie où il y a un train et puis là c'est la voix, c'est une autre /voie, voix/ [mmh, et tu penses qu'on aurait pu mettre quelque chose à la fin?] ...non [non?, on aurait pas pu mettre un e comme ça?] non [non?, bon, alors là qu'est-ce qu'on voit sur cette image?] eh ben on voit que le petit garçon il voit la petite fille qui boit et qui renverse l'eau [d'acc, donc t'as raison le petit garçon il voit la petite fille qui boit, alors là tu vas m'écrire voit] voie [d'acc, et alors pourquoi tu l'as écrit comme ça celui-là?] ben euh... parce que...parce que c'est ...c'est quelqu'un qui voit...voit quelqu'un [d'acc, mais alors tu l'as écrit pareil que là? mmh?, pourquoi?] là euh...parce que là eh ben c'est...là eh ben en fait c'est une voie [mmh] et puis là c'est quelqu'un qui voit, parce que on aurait pu...on aurait pu l'écrire avec un esse, avec tu vois [mmh...tu vois, mais comme là c'était pas tu vois, t'as mis un e, t'as pas mis un esse, et pourquoi t'as mis un e alors?] ben parce que c'est je vois [...ah, d'acc, alors ces deux mots ils s'écrivent pareil] oui [mais ils veulent pas dire la même chose] non [mais ils peuvent s'écrire pareil quand même?] oui [oui] mais lui -voix- eh ben il peut s'écrire autrement que lui -voie- [d'acc] tandis que lui -voit- il peut pas s'écrire autrement que lui -voie- [d'acc, donc là donc le petit garçon voit la petite fille qui boit, tu vas marquer boit] boit..., boies [d'acc, alors pourquoi tu l'as écrit comme ça?] ben parce que... parce que c'est quelqu'un qui boit [mmh] ... [et comment tu sais qu'il s'écrit comme ça à la fin?] avec un esse parce que...parce que c'est tu bois, alors j'ai mis un esse parce que les conjuguions avec tu on met toujours un esse à la fin [mmh d'acc, donc là c'était tu, mais là c'était pas tu alors?] non, c'était je [c'est très bien, on passe à autre chose...]

Hél (CE1)

vache - vaches

[...alors qu'est-ce que c'est là?] c'est une vache [très bien alors tu vas m'écrire vache à côté] vache [très bien, et là c'est quoi là?] c'est d... c'est des vaches [c'est des vaches, d'acc?, alors tu vas m'écrire vaches à côté] vaches [très bien, alors je vois que tu l'as pas écrit pareil là] non, parce que là c'est des vaches, alors on met à l'inf...euh...alors il y en a plusieurs, alors on met un esse ... [très bien, c'est bien...]

Hél (CE1)

il vole - ils volent

[...alors là qu'est-ce que c'est?] un avion [un avion et qu'est-ce qu'il fait l'avion?] euh...ben il vole [il vole?, très bien alors tu m'écris...] vole [vole, mmh] vole [très bien et là qu'est-ce que c'est?] là c'est des avions qui volent [très bien alors tu m'écris volent] volent [ah, tu l'as pas écrit pareil là] non [pourquoi?] parce que c'est ils se volent, à la fin il y a... alors c'est comme si là il y avait un ils mais avec un esse, alors à la conjugaison on met un e, enne, té à la fin quand il y en a plusieurs qui volent [oui, d'acc, c'est très bien...]

Hél (CE1)

ami - amie

[...alors là qu'est-ce que c'est alors?] c'est un petit garçon qui nous tourne le dos [mmh, ben ce petit garçon on va dire que c'est un ami] d'acc [d'acc?, alors tu m'écris ami] ami [c'est bien, et là?] c'est une amie [c'est une amie, très bien, donc tu m'écris amie] amie [mmh, c'est pas écrit pareil non plus] non parce que là c'est une fille alors on met un e, et puis là c'est un garçon alors on met un... alors on met...on met pas de e [on met pas de e, et on aurait pas pu mettre autre chose à la place du e, pour le garçon?] euh non [non?, c'est bien, on continue...]

## 5.- Ind

Ind (CE1, 7.4)

champ - chant

[...alors tu vois, euh là, cette grand-mère, einh, avec ces petits-enfants, elle se..., ils se trouvent dans un champ, einh, je voudrais que tu écrives champ, tu vois ici, einh, tu écris] chan [d'acc, très bien, et alors là tu vois euh, ça tu sais que c'est, ces choses-là?] non [ce sont des notes de musique, tu vois, euh..., les deux enfants sont en train de chanter, einh, et euh..., et bien ils chantent un chant, je voudrais que tu m'écrives chant] chan [mmh, tu as écrit champ, le champ, là einh, et le chant quand on chante, tu l'as écrit pareil, mmh?, est-ce que tu peux me dire pourquoi?] ...parce que..., parce que là ils chantent et là ils sont dans un champ [voilà, et alors c'est deux mots qui sont pas pareils?] ... [ça veut dire pareil?, est-ce que ça veut dire pareil?] non [ça veut pas dire pareil, et tu l'as écrit pareil, pourquoi tu l'as écrit pareil?] ...mmh [c'est ton idée qui m'intéresse, tu vois?] ... [est-ce que c'est parce que tu entends pareil?] oui [c'est pour ça, c'est parce que tu entends pareil, ça se dit pareil, alors tu écris pareil, ben c'est très bien, c'est ton idée qui est intéressante, einh?, bien...]

Ind (CE1, 7.4)

voie - voix - voit

[...alors maintenant, tu vois, ici, tu vois ça c'est les rails, einh, on dit que c'est la voie ferrée, einh, la voie du train, et tu vois, regarde, cette voie du train on dirait un huit] mm [einh?, est-ce que tu pourrais écrire la voie, la voie, tu écris] oie [oui, ici tu as écrit la voie, VOIE, d'acc, et ici, tu vois, les enfants, ils chantent et quand on chante on chante avec sa voix, einh?, c'est la voix qu'on entend quand on chante?] oui [d'acc, alors écris voix, là] oie [très bien, et puis ici, tu vois, il y a le petit enfant, c'est presque un bébé, tu vois, il..., il voit la petite fille qui est en train de boire, écris voit, ici] oie [d'acc, et là qu'est-ce qu'elle fait la petite fille?] elle boit [mmh, écris boit] Boie [très bien, alors est-ce que tu peux relire ce que tu as écrit là, là, là et là] oie [tu as écrit?, ici?] oie [oie, est-ce que c'est ça que tu voulais écrire?] ...non [non?, qu'est-ce que tu voulais écrire?] ... [J- qu'est-ce qu'il faut écrire? MH- einh?, qu'est-ce qu'il faut écrire là, là c'est quoi ça?, on l'a dit, ça s'appelle comment?] ...des rails [des rails, einh, les rails c'est d'une voie ferrée, einh, donc il faut écrire voie, est-ce que c'est ce que tu as marqué?] non [non?, tu t'es trompée?] oui [tu veux réécrire, comme il faut?, tu as une idée de quoi écrire comme il faut?] non [non?, pourquoi, qu'est-ce qui te manque?] le dé [le dé?, J- mmh, d'acc MH- mmh, où donc? où

est-ce que tu mettrais le dé?] là –avant oie- [là?, d'acc] doie [et ici, tu vois, les enfants ils chantent avec leur VOIX, qu'est-ce qui manque?] ...le erre [le erre, où est-ce que tu entends erre, tu entends erre dans voix?] non [et, mais tu penses qu'il faut un erre?] ... [tu sais tu n'es pas obligée de mettre une lettre, c'est comme tu penses qui nous intéresse, einh, pour écrire VOIX, est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'as pas marqué, puisque tu me dis que tu ne l'as pas fait comme il faut, est-ce que il y a quelque chose que tu veux marqué que tu n'as pas marqué?] un vé [un vé, d'acc] voie [d'acc, et ici, le petit garçon qu'est-ce qu'il fait?] il voit [il voit, oui, est-ce que tu as écrit voit ici?] non [il manque quelque chose?] un vé [d'acc] voie [oui, à ton avis, pourquoi est-ce que tu avais oublié?] ...parce que sinon ça serait oie [oui, et pourquoi tu l'avais oublié la première fois?] ... [c'est ça qui nous intéresse, tu vois, c'est ce que tu penses, c'est comment tu fais les choses, ça t'arrive des fois d'oublier des lettres?] ...oui [oui?, et pourquoi?] parce que je vois pas bien des fois [tu vois pas bien des fois, mmh, alors donc tu me relis ce mot?] doie [c'est ça?, doie c'est ça?] ...mm [mmh, là] voie [là] voie [et là] Boit [mmh, qu'est-ce que tu as mis là à la fin?] un e [oui, pourquoi?] parce qu'on dit boie [boie, mmh, tu dis comme ça?] on dit /bwa/ [on dit boi, alors?, explique-moi pourquoi tu mets un e?, c'est très intéressant] ... [est-ce que tu le dis ce e?] non [non, c'est un e qui se dit pas?] ... [oui?, c'est ça] ... [tu connais des mots qui ont des e à la fin comme ça?] non [non?, bon, c'est bien, on continue...]

Ind (CE1, 7.4)

vache - vaches

[...alors, tu vois ici il y a UNE vache, écris vache] vache [voilà, tu vois ce que tu as écrits, einh, ça veut dire ce qui est sur le dessin, ici sur le dessin, tu vois, il y a plusieurs vaches, écris vaches] vache [mmh, tu as écrit pareil?] oui [mmh, quand il y en a une ou quand il y en a beaucoup ça s'écrit pareil?] non [non?] on dit des vaches [on dit des vaches, d'acc, on met quelque chose devant, mais nous ce qui nous intéresse c'est vaches, on ne met rien à vache?, on ne met rien de plus à vache?, einh, quand il y en a une on dit une vache, quand il y en a beaucoup on dit des vaches, mais vache ça ne change pas, c'est ça?] ... [c'est bien, tu veux poser une question George? J- mmh, j'ai compris mais, alors qu'est-ce que..., qu'est-ce que ça veut dire ce mot] un animal [J- un animal, et ce mot?] pareil [J- pareil un animal, un, plusieurs? MH- ça veut dire un ou plusieurs?] plusieurs [ça veut dire plusieurs, mmh J- et on peut..., on peut marquer de la même façon, de la même façon, non?] ça veut dire des vaches [J- ah, c'est qu'on doit dire DES vaches MH- Et oui c'est dans le déterminant J- écris... MH- c'est dans le déterminant J- oui, oui, écris ici DES vaches MH- mmh] des vache [J- d'acc MH- et là qu'est-ce que tu mets ici?] une vache [une vache, d'acc] une vache [très bien J- bien...]

Ind (CE1, 7.4)

il vole - ils volent

[...qu'est-ce qu'il fait cet avion?] il vole [d'acc, écris il vole J- ici MH- tu mets ici il vole] vole [d'acc, IL vole, tu mets, tu avais mis..., tu as écrit il?] non [alors tu écris IL vole] Il vole [très bien, alors l'avion il vole, d'acc, très bien, et là, qu'est-ce qu'il y a?] des avions [il y a des avions, einh, et qu'est-ce qu'ils font ces avions?] ils volent aussi [alors écris ils volent] Il vole [d'acc, alors est-ce que tu as écrit pareil quand il y en a un et quand il y en a

plusieurs?] non [non?, qu'est-ce que tu as fait de différent?] ah si c'est.. [tu as écrit pareil, est-ce que tu penses qu'il faudrait l'écrire pas pareil?] mm, oui, il y a des avions [mm, il y a des avions, mais tu dis ils volent, les avions, les avions ils volent, donc dans ils volent est-ce qu'il faut dire des choses pareilles ou est-ce qu'il faut écrire des choses pas pareilles?] ...pareilles

Ind (CE1, 7.4)

ami - amie

[...J-oh, c'est un... un ami MH- alors oui c'est ça on a... J- et c'est une amie MH- ...un ami, einh un petit garçon c'est un ami, et une petite fille c'est une amie, einh?, alors écris ami ici, pour le petit garçon] ami [d'acc, et pour la petite fille] ami [d'acc, alors, quand c'est un garçon ou quand c'est une fille, on écrit pareil?] oui [mmh, c'est ami, pourquoi?] ...parce que ça c'est..., c'est une copine, et ça c'est une amie, ça c'est un ami [ça c'est un ami, et ça une copine on dit une amie, et c'est pareil, J- mmh MH- d'acc J- d'acc MH- c'est très bien...]

## 6.- JuJ

JuJ (2, 8.2) 2ème anée

casa - casa - caza

[... fíjate bien, aquí hay una casa] ajá [yo quiero que escribas aquí casa] y aquí hay gente [no, ahorita vas a ver, escribe casa] casa [ajá, ahora fíjate bien, aquí, el señor se casa con la señora, es un sacerdote, ¿sí?, el señor se casa con la señora, yo quiero que escribas casa] ¿casa? [sí] casa..., casa [¿se escribe igual?] no [¿no?, ¿está escrito igual o no?] sí [sí, ¿se escribe igual?] no [¿por qué no?] porque es matrimonio [ah, porque es matrimonio, y entonces ¿cómo crees que se escriba?] ma... [a ver, escríbelo acá abajo] M [no, no, pero, si escribes la palabra casa, tú ibas a escribir matrimonio ¿verdad?, si escribes la palabra casa, pero en el sentido del señor se casa con la señora, ¿cómo escribes esa palabra, casa?] ... [¿cómo crees que pueda ir?, o ¿va igual, o se escribe igual?] no [¿no?] no [a ver..., entonces ¿cómo crees que se escriba, ponle aquí] el señor.... [ajá] se casa...con la señora [y ¿no puedes escribir solamente la palabra casa?] no [¿no?, ¿se casa?] ... [a ver escríbelo, acá] se casa [bueno, y fíjate, aquí, el señor caza patos] sí [¿cómo se escribe caza?] casa [¿casa?] él caza patos [a ver...] el casa patos [muy bien, oye, entonces, para escribir casa se escribe así] ajá [para escribir se casa, se escribe igual] ajá [y para escribir él caza patos, se escribe...] así [así] igualito [igualito, ¿sí puede ser eso?] sí [¿...que se escriben igual?] sí

## 7.- Kri

Kri (2, 8.1) 2ème

casa - casa - caza

[...ahora, fíjate bien, vamos a escribir algunas cosas, Kristián, pon mucha atención] sí [a ver vamos a escribir con la pluma, fíjate bien] ¿es sencillo? [aquí..., es sencillo, sí, es

sencillo, bueno vamos a ver que te parece, tal vez se va a poner un poco difícil pero bueno tú me dices, es cuestión de pensar aquí hay una casa, escribe casa, aquí] CaSa [ajá, muy bien, y aquí, fíjate bien, el señor se casa con la señora, escribe casa] ¿aquí? [ajá] CaSa [muy bien, ¿está escrito igual o diferente?] igual [igual ¿verdad?, ¿tú qué piensas?, ¿se puede escribir igual si quiere decir...?, ésta quiere decir casa, y ésta quiere decir que el señor se casa, ¿verdad?, ¿se puede...?] ahí le faltó la ene [ah, le faltó la..., no pero si..., pero ¿cómo dices tú? a ver, el señor se casa con la señora ¿no?, si escribes casa, ¿se escribe... igual o se escribe diferente?] diferente [¿cómo será?] con la ce [¿con la ce?, a ver, escribe aquí] ah no [no ¿verdad?, porque ¿qué diría?] -ríe- [¿qué diría?] caca [caca, no se puede] con la zeta [con ah..., pues órale, escríbela aquí, abajo, aquí, aquí] caza [muy bien, ahora fíjate, entonces ésta no vale, ¿verdad?, táchale] CaSa [eso, y aquí el señor caza patos, escribe caza] CaSa [¿ya?, ¿sí?, bueno, oye, pero mira, te salió, ésta te salió igual que ésta, ¿o no?, ¿puede ser?, ¿no?, chin, ¿cómo la haríamos tú?, ¿cómo se le podrá hacer?] ...¿con la equis? [puede ser, a ver, escríbela aquí abajo] caxa [¿qué dice?] /caksa/ [ca.../caksa/, dice /caksa/ ¿verdad?, pero necesitamos que diga caza, pero refiriéndose a caza patos] (???) [¿tiene que ser diferente?] sí [¿por qué?] porque... tienen nombres diferentes [tienen nombres diferentes...ajá, entonces ¿cómo se podrá hacer?, ¿cómo se podrá escribir?] con doble... [¿mmh?] ¿ese? [a ver, a ver...] cassa [¿qué dice?] /casa/ [/casa/, bueno, entonces la primera y la segunda no sirven ¿verdad?, le ponemos un tache, ¿la buena es? la tercera] la tercera [muy bien entonces ¿qué dice aquí?] /casa/ [¿aquí?] /casa/ [y ¿acá?] /casa/ [/casa/, ¿estuvo difícil?] más o menos [más o menos ¿verdad?, bueno a ver piénsale bien, te voy enseñar otra, fíjate bien...]

Kri (2, 8.1)

tubo - tuvo

[...aquí, los señores cargan un tubo, ¿verdad?, escribe tubo] tubo [ajá, y aquí la señora tuvo un bebé, escribe tuvo] tuvo [ándale, oye ¿podría ser al revés?, ¿podríamos poner tuvo con v chica acá arriba, y tubo con b grande acá abajo?] –estornuda- [¿podría ser al revés o tiene que ser así?] al revés [¿podría ser al revés?, ¿cómo crees que vaya, así o al revés?] al revés [¿al revés?, bueno entonces escríbela aquí y aquí] –escribe tuvo para tubo y tubo para tuvo- [ajá, (???)], entonces las..., las primeras no, ésta no y ésta no, le ponemos un tache, dejamos la segunda, ¿sí?, bueno, ahora pon mucha atención...]

Kri (2, 8.1)

llama - llama - llama

[...era la última pero quiera que hagas ésta, fíjate bien, atención, aquí hay una llama, ya viste en el bosque, echando humo, escribe llama] yama [ya sabes qué vamos a escribir ¿verdad?] llama [llama, y abajo?] mm... [llama también, ajá, bueno, escríbelas] llama –la segunda- lláma –la tercera- [ajá, muy bien, en la primera ¿qué dice?] llama [¿qué quiere decir?] una llama de fuego [de fuego ¿verdad?, aquí en la segunda ¿qué dice?] llama por teléfono [y ¿en la tercera?] llama [¿qué quiere decir?] una llama [¿eh?] un animal [un animal, muy bien, ¡qué bonito trabajas!, pero yo quiero que escribas otra cosa, fíjate bien...]

## 8.- Lau

Lau (2, 8.6)

casa - casa - caza

[...fíjate Laura, aquí hay una casa] ajá [escribe casa] CASA , casa [muy bien...] éstas son personas [ah, pero fíjate, que este señor se casa con la señora...] entonces es una boda [ándale, yo quiero que escribas casa] ¿qué? [casa, porque el señor se casa con la señora] ah..., CAZA [ah, muy bien, ¿se escribe diferente?] ... [¿está escrito igual...que ésta?] no [no ¿verdad?] se pronuncia igual pero, caza es de casarse, y casa es de vivir [muy bien, muy bien, y a ver fíjate, aquí el señor caza patos] ajá [yo quiero que escribas caza] CAZA [muy bien, entonces ...] ¿pongo patos? [no, o ¿es necesario?] ... [a ver, ésta -1-¿qué quiere decir?] casa es para vivir [ajá] con.... [y ¿ésta -2-?] caza es de casarse [ajá, ¿y ésta -3-?] y caza es de cazar [ajá] de cazar animales [ajá] o sea de matar [oye, de matar ¿verdad?, oye y ¿puede ser que si quieren decir algo diferente, éstas dos, se escriban igual?] ...no [¿no puede ser?...¿entonces?] ...ah, puede ser aquí /casar/... /casar/ y acá /casa/ y acá /casa/ [ah, pero acá también podría ser cazar, cazar patos] ... [¿no?] sí [...¿habrá alguna forma de escribir que ésta es...? bueno ésta pues es casa de donde uno vive ¿verdad?] sí [¿...que ésta es de una boda, y que ésta es de...matar animales?] ...no [no, bueno, atención, fíjate bien...]

Lau (2, 8.6)

tubo - tuvo

[...vamos a ver ésta..., vamos a ver qué piensas, aquí los señores cargan un tubo ¿verdad?] sí [¿ya lo viste?, yo quiero que escribas tubo] Tubo [y aquí la señora tuvo un niño, yo quiero que escribas tuvo] Tuvo [¿por qué se escri... por qué... están escritas igual o diferente?] diferente [diferente, ¿por qué?] porque ésta es be grande y ésta es ve chica [ajá, ¿y por qué?] ...porque ésa es de tubo de un tubo [ajá] y ésta es de tuvo un bebé [ajá] de...de...tener [de tener, ándale, oye, y ¿no podría...no podría escribirse igual?] ...no [no, bueno, fíjate bien lo que te voy a enseñar ahora...]

Lau (2, 8.6)

llama - llama - llama

[...aquí hay...una llama, ¿sí la ves? en el bosque, pon llama] Yama [bueno, aquí la niña llama por teléfono, pon llama] llama [ajá, y aquí, está un animal] ajá [que se llama llama, ¿a poco no?, ¿sí los conoces?] sí, Yama [muy bien, y entonces...pero salieron dos iguales] ...es que éste es /llama/ de fuego [ajá] y éste es nombre propio [pero se escriben igual] sí [¿sí?] sí [¿sí se puede?] ...

## 9.- Lea

Léa (CE1)

champ - chant

[j'aimerais que tu marques champ] champ...j'écris dans le champ ou champ [comme tu veux, il n'y a pas d'importance] un chan voilà, comme ça [ce champ, qu'est qu'il veut dire ?] le champ c'est un pré...mais il y a aussi sur la deuxième image un chant quand on chante ! [voilà et bien justement... tu as vite fait la comparaison...alors comment écrirais tu le chant des enfants] ah facile, ça c'est facile!!! Chanter...chanter [bien, maintenant tu peux marquer chant] chant [tu le connais ce mot, non? Parce que tu l'as écrit vite] non...enfin si je connais le verbe, mais le mot, je ne l'avais jamais écrit [alors, la aussi, on entend pareil et pourtant tu ne les écrit pas de la même façon !] on peut pas...c'est comme le mère la maman et la mer l'eau [c'est pareil...pour toi on ne peut pas écrire deux choses différents de la même façon] non, non

Léa (CE1)

voie - voix - voit

[alors, après les trois images; ici on a le train...) une locomotive [oui, une locomotive avec des wagons et ils sont sur une voie ; c'est la voie du train] sur des rails [voilà sur des rails, sur une voie...Alors j'aimerais que tu marques voie] voit [la voie du train. Bien, alors ici on déjà vu le mot tout à l'heure...] la voix pour chanter [très bien alors est-ce que tu peux écrire la voix] bien sûr voi [et puis là on a un petit garçon, il voit une petite fille] ah ouais [c'est...] mais voit ou voir ? [tu écris voit] voi(r)...je mets un -r mais on l'entends pas et il est entre parenthèse, parce qu'on peut dire voir...mais on le met quand même, mais on l'entend pas [d'accord, et puis la petite fille qu'est-ce qu'elle fait?] elle boit [alors tu peux marquer boit] boi(r)... je mets le -r entre parenthèse comme voir parce qu'on peut dire boire [bon d'accord. Pareil dans tous les mots ici on entend /vwa/ sauf pour /bwa/] en fait, on entend toujours /vwa/ [oui mais ici on entend toujours /vwa/ et pourtant tu n'as pas voulu les écrire de la même façon] mais j'ai pas pu

## **Annexe 11 : Extraits de données d'écriture d'homophones: échantillon expérimental Anexo 11: Resumen de datos de escritura de homófonos: muestra experimental**

### **1.- Français**

---



- **change of interest rate**  
 -> **contingent interest rate**
  - > **contingent interest rate**
    - > **contingent interest rate**
- **change of interest rate**  
 -> **contingent interest rate**
  - > **contingent interest rate**
- **change of interest rate**  
 -> **contingent interest rate**
  - > **contingent interest rate**

---



Item Nombres	Groupe Groupe	llama (tuego)	llama (verbo)	llama (a num.)	
Adi	I	ʔ	-	ʔ	<p>(c) conventional conventional</p> <p>- changement immédiat d'états changement immédiat de parvenir</p>
JuJ	I	ʔ	-	ʔ	
Eti	I	ʔ	-	ʔ	
lv	I	ʔ	-	ʔ	
lv	I	ʔ	-	ʔ	
lv	I	ʔ	-	ʔ	
MaL	I	ʔ	-	ʔ	
ʔi	I	ʔ	ʔ- ʔni-ʔlama	ʔ	
MeT	I	ʔ	ʔ	ʔ	
Kar	I	ʔ	ʔ	ʔ	
Lai	II	yama	ʔ	yama	<p>- changement différé d'états changement différé de parvenir</p>
Mit	II	yama	ʔ	yama	
Mit	II	yama	llama	llama	
MeT	II	ʔ	ʔ	ʔ	
A e	I	llama	llama>llama>llama	yama	<p>"llama" est d'états la l'écriture</p>
Ki	I	yama	ʔ	llama	
Gas	I	yama(?)	llama(?)	yama>yama>yama	
Van	I	yama	ʔ	llama	
ʔi	I	ʔ-llama	ʔ	ʔ- llama	
ʔi	I	yama	ʔ	yama-ʔ-ʔni	
Car	V	ʔ	ʔ	ʔ	

## Annexe 12 : Le texte en version bande dessinée

### Anexo 12: La Raya Salvavidas (versión cómic)

