

# CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET QUESTIONS DE LA RECHERCHE

## LA PSYCHOLINGUISTIQUE DE L'ÉCRIT<sup>3</sup>

A fur et à mesure que les disciplines évoluent, les recherches deviennent de plus en plus spécialisées. D'un côté, la linguistique a pris sérieusement l'écrit comme objet d'étude alors que "les psychologies" étudient plus intensivement des thèmes chaque fois plus spécifiques. C'est ainsi qu'on arrive à parler d'une "psycholinguistique de l'orthographe" qui est une spécialisation de la psycholinguistique de l'écrit qui serait, elle-même, une partie de la psycholinguistique, etc.

La psycholinguistique de l'écrit a pour objet d'expliquer les processus d'acquisition (et/ou d'apprentissage), de production et d'interprétation de la langue écrite. L'objectif spécifique de notre recherche est d'explorer les relations qui s'établissent entre la conceptualisation des microsystèmes logographiques et morphographiques de l'écriture et le traitement des éléments de ces microsystèmes lors de la lecture. Il est important de souligner que notre approche est d'ordre psychologique et non pas épistémologique.

## LA PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE

En ce qui concerne la théorie psychologique nous nous référerons à la théorie psychogénétique développée par Piaget et ses collaborateurs tout en tentant, dans la mesure

---

<sup>3</sup> Nous utiliserons ici l'expression *psycholinguistique de l'écrit* plutôt que celle de *psycholinguistique de l'écriture* pour éviter les confusions entre l'objet-écriture et la production écrite. Ceci nous amènera à parler de l'objet *écrit* pour signifier l'objet-écriture

du possible, de nous appuyer seulement sur ses concepts et ses développements afin d'aborder l'objet de notre recherche. La difficulté de cette tâche est que nous nous lançons le défi de montrer que dans cette théorie il y a des développements conceptuels suffisamment élaborés pour interpréter d'une manière cohérente un ensemble de phénomènes qui n'ont pas été abordés par l'école de Genève tel que la lecture, à l'exception cependant des travaux de E. Ferreiro qui a mené ces recherches d'un point de vue plus épistémologique que psychologique et qui adopte une approche surtout orientée vers l'épistémologie génétique, en regardant l'écrit comme objet de la connaissance mais qui laisse de côté le problème de l'application des connaissances construites pour gérer les actions du lire et de écrire.

Adopter ce cadre psychologique comme référence n'implique en aucun cas que nous laissions de côté le produit d'autres constructions théoriques qui se réfèrent à l'acquisition de l'écrit. Nous aimerions réussir à mettre en relation une série de théories plus ou moins partielles qui existent dans ce domaine -selon les centrations adoptées par ceux qui les ont développées- en les articulant autour d'un outillage conceptuel, la théorie de l'école de Genève, qui est active depuis 80 ans. Nous espérons que cette tentative de systématisation ne sera pas interprétée comme étant un travail élaboré d'une manière scholastique.

## **L'ÉCRIT EN TANT QU'OBJET**

Du point de vue de l'épistémologie génétique, l'écriture est un objet social de connaissance pour l'enfant qui l'aborde comme n'importe quel autre objet. L'enfant a une approche active face à l'écriture, il l'explore et élabore « des théories » en ce qui la concerne, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

En psychologie, l'écrit est un moyen de communication étroitement lié à la langue qui permet d'exécuter des actes de communication en production (rédaction) et en interprétation (lecture). Lire et écrire sont des actions structurées qui peuvent et doivent s'analyser en termes de procédures, de comportements, d'actions en fonction de la nature de la tâche, mais qui peuvent aussi s'analyser dans une perspective développementale, c'est alors l'étude de la manière propre au jeune enfant de progresser lui aussi dans la maîtrise de cette complexité, lors de la reconstruction de l'objet et lors de la construction, sélection et le perfectionnement des procédures et de stratégies utilisées. Lire et écrire sont des processus qui progressent vers

la rencontre de la complexité structurelle et fonctionnelle de l'objet ECRIT, qui a, lui même, évolué pendant sa propre histoire sociale et culturelle.

En linguistique, l'écriture est un ensemble de signes discrets, articulés et arbitraires permettant de communiquer n'importe quel message construit dans une langue donnée (Catach, 1988, p.253).

L'étude de la structure et du fonctionnement du système graphique des langues a progressé énormément dans la dernière décennie. S'agissant d'une recherche en psycholinguistique de l'écrit, il faut définir quelques concepts linguistiques de départ, qui nous permettent de préciser les problèmes à envisager et, en même temps, d'établir le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons en ce qui concerne notre conception des systèmes d'écriture.

L'écriture comme système de représentation de la langue, est un système qui doit choisir et conserver seulement certains éléments et certaines relations de l'objet qui va être représenté et en même temps l'écriture doit éliminer d'autres éléments et d'autres relations. Sinon, l'objet qui "représente" c'est à dire l'objet "représentant" serait le même que l'objet représenté (Ferreiro, 1988).

Cette idée est aussi exprimée dans le texte de J. L. Borges *De la rigueur de la science* que nous nous permettons de traduire :

... Dans cet Empire l'Art de la Cartographie avait atteint une telle Perfection que la carte d'une seule Province occupait une Ville entière et la carte de l'Empire, une Province. Avec le temps, ces Cartes Démesurées n'étaient pas satisfaisantes et les Colléges de Cartographes firent une Carte de l'Empire qui était aussi grande que l'Empire lui-même et qui coïncidait ponctuellement avec lui. Les Générations Suivantes, qui étaient Moins Friandes de l'Étude de la Cartographie, comprirent que cette Carte dilatée était Inutile et l'abandonnèrent non sans Impiété aux Intempéries du Soleil et des Hivers. Dans les deserts de l'Ouest il reste des Vestiges de cette Carte, habitées par des Animaux et par des Mendiants; dans tout le Pays il ne reste aucune relique des Disciplines Géographiques (Borges, 1972. TP)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> ....En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguietes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas

Cette vision d'un système de représentation nous permet de comprendre pourquoi pour un enfant il est nécessaire de reconstruire le système de représentation, car il peut ainsi se l'approprier et l'utiliser : Qu'est-ce qui, de la langue orale, est retenu dans la langue écrite ? Comment ? ; et inversement qu'est ce qui de la langue orale n'est pas retenu dans l'écriture ? Ces questions l'enfant doit se les poser et les résoudre afin qu'il puisse s'approprier l'écriture et pouvoir l'utiliser.

Les systèmes actuels d'écriture des différentes langues résultent d'une série de moments historiques, de prise de décision en ce qui concerne quoi exclure et quoi retenir dans de la représentation et aussi de moments lors desquels le système d'écriture devient indépendant à un certain degré de l'oralité.

Nous adhérons à la théorie L' de Catach (1990) selon laquelle la langue, pour une grande partie de la population occidentale, est à la fois orale et écrite. C'est plutôt une L' qui est le résultat de la multiplication <sup>5</sup> d'une langue phonémique A avec une langue graphémique B, ce qui devient L' > L. Ceci, nous l'interprétons dans le sens que beaucoup d'êtres humains vivent dans une situation sociale dans laquelle la langue orale est aussi importante et aussi présente dans nos vies que la langue écrite et qu'elle doit être considérée à sa juste valeur, non pas du point de vue d'une relation hiérarchique mais du point de vue d'une relation de complémentarité. Catach insiste aussi sur le fait de prendre en compte la **mixité** et la **polyvalence** des signes écrits :

... je propose de tenir compte de la mixité et de la polyvalence fondamentales des signes écrits. J'entends par mixité l'utilisation conjointe, côte à côte, d'éléments relevant, d'un point de vue fonctionnel, des [...] cénèmes et plérèmes. J'entends par polyvalence l'utilisation d'un seul et même élément tantôt comme cénème, tantôt comme plérème [...] Notons que la polyvalence est souvent concomitante: un même élément, par exemple *ai* dans *ils riaient* est à la fois phonogramme et morphogramme... (Catach, 1988, p. 249)

La théorie L' exprime une position linguistique qui a de nombreuses conséquences intéressantes en psycholinguistique. Nous pouvons seulement en développer quelques-unes, pertinentes pour notre recherche.

---

por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas (Borges, 1972)

<sup>5</sup> selon la formule de Catach : A x B = L > L'

Si la langue écrite est un plurisystème comme nous l'avons défini ci dessus, il est nécessaire d'étudier l'acquisition des différents principes de représentation d'un système graphique déterminé (les principes étant les sous-systèmes phonographique, logographique et morphographique entre autres).

Dans le cadre psychogénétique, ce qui est mentionné antérieurement implique qu'il doit y avoir pendant le processus d'acquisition autant de lignes d'évolution que de principes de représentation présents dans le système graphique à acquérir. Les lignes d'évolution peuvent être parallèles si leur évolution s'effectue en même temps, sans qu'il y ait aucune interaction. Elles peuvent s'effectuer de manière séquentielle quand, après avoir acquis un principe d'écriture, on peut commencer la construction d'un autre ; et enfin l'acquisition peut s'effectuer d'une manière en partie parallèle et en partie séquentielle accompagnée de chevauchements et d'interactions diverses. Il nous paraît difficile actuellement de parler d'UNE psychogenèse ; il nous semble qu'il est méthodologiquement plus productif de poser ce problème selon les termes de différentes psychogenèses correspondant aux différents sous-systèmes qui forment le plurisystème.

Nous nous référerons à la conception de Catach en ce qui concerne les interconnexions entre la langue écrite et la langue orale, pour donner un autre exemple d'implication :

Il faut également préciser que les interconnexions sont, en général, à la fois unilatérales, bilatérales et trilatérales : langage parlé-Langue ; langage écrit-Langue ; langage parlé-langage écrit ; langage parlé-langage écrit-langue. Nous ne reviendrons pas ici sur la notion de 'l'autonomie' possible des accès aux deux types de communication, qui me semble à la fois être incontestable, et constituer un faux problème. Il s'agit plus, me semble-t-il, d'une question de stratégies ou de processus que d'une notion intéressant le système lui-même (Catach, 1990, p. 254)

Cette conception linguistique de l'écriture implique que selon la théorie L' l'utilisateur doit construire une série de mécanismes qui lui permettent d'effectuer l'interconnection ou le passage de la langue à l'oralité et à l'écriture, dans toutes les directions possibles. Présenté ainsi cela devient un problème psycholinguistique très fécond d'autant plus s'il est conçu non seulement sur le plan de la forme de la représentation (le plan systémique) mais aussi sur les plans discursif et fonctionnel.

Il nous est impossible, et cela ne serait pas pertinent, d'exposer ici toute la théorie L' et ses implications. Nous nous concentrerons donc sur les notions de phonogramme, de logogramme et de morphogramme.

La notion de plurisystème est liée à la différenciation des microsystèmes de représentation qui se basent sur différents principes ; ces microsystèmes conservent certains éléments de la langue dans sa représentation. La définition des logogrammes étant:

...graphies globales des lexèmes. Leur fonction est de donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones, afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens : ce sont des homophones-hétérographes. Ils utilisent, dans un but de différenciation, les lettres étymologiques ou historiques, les variantes graphiques des phonogrammes, les lettres morphologiques. Il serait impossible et inutile de distinguer par la graphie les milliers de mots polysémiques du français, et tous les homophones-homographes. La fonction logogrammique est donc une fonction annexe, mais cependant importante, surtout pour les mots grammaticaux et certaines séries lexicales de haute fréquence (Catach, 1995, p. 262).

En espagnol, nous trouvons aussi des marques logographiques, comme dans hola ("salut") vs ola (vague) ou a ("à") vs ah (interjection).

Si les logogrammes ont la fonction de différencier, les morphogrammes ont la fonction d'unifier. Catach en distingue deux types, les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux :

Morphogrammes grammaticaux : désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales) (Catach, 1995, p. 205)

Morphogrammes lexicaux : marques graphiques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc. (Catach, 1995, p. 205)

En espagnol, nous trouvons aussi des morphogrammes, principalement lexicaux : yo he..., tu has..., él ha... (verbe avoir) ou tubo, tubular ("tube", "tubulaire") vs tuvo, tuvimos ("il eut", "nous eûmes"). L'usage morphogrammique en espagnol (comme en français) donne une "visage propre" aux familles des mots écrits.

Il est important de remarquer qu'en espagnol d'Amérique il n'existe pas l'opposition phonologique entre /v/ et /b/, comme en français, et que le "h" est muet, comme en français. Donc, *tubo* et *tuvo* sont des mots strictement homophones, comme *a*, *ha* et *ah*.

La différenciation de sens ou de rôles grammaticaux et l'unification de paradigmes lexicaux dans l'écriture sont les deux faces d'une même monnaie : l'unification de certaines familles lexicales a entraîné très souvent la différenciation de certains membres d'une même famille par rapport à d'autres membres d'autres familles (tuvo / tubo). C'est peut-être seulement dans des cas isolés que l'on utilise des graphies avec l'unique intention de différenciation. C'est peut être ce type de raisonnement que l'on a utilisé pour écrire l'interjection ah où le h est postérieur et non antérieur car sinon il en résulterait un homographe de ha (avoir). D'autres ressources de différenciation auraient pu être utilisées, comme par exemple les tildes <sup>6</sup>, ce qui aurait donné à, mais ce type de tildes ayant disparu en espagnol on a sûrement eu recours au h antérieur, mais cette idée ne s'appuie pas sur un fondement historique. Nous tentons ici de situer le cadre dans lequel l'enfant va se développer. A quoi sert une lettre muette dans un système alphabétique ? C'est en fait le plus illogique qu'il soit. Comment l'enfant va-t'il comprendre qu'en fait ce n'est pas illogique mais que l'on suit un autre type de logique, celle de la représentation de distinctions qui ne s'entendent pas à l'oral et qui pourtant n'apparaissent pas comme une conséquence de l'application du principe alphabétique ? **Ceci est le premier groupe de questions de notre recherche.**

## **L'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE**

La notion d'acquisition est étroitement liée à la théorie constructiviste du développement alors que la notion d'apprentissage est liée aux théories empiristes, mécanistiques ou associationnistes. Nous ne ferons pas de distinction entre apprentissage et acquisition. Pour lire et pour écrire il est de toute manière nécessaire, même si ce n'est pas suffisant, de « s'approprier » l'objet, c'est à dire de le reconstruire dans tous ses plans au travers des interactions les plus diverses et dans un contexte fonctionnel. Cette notion est toujours liée à celle de développement et non pas à celle d'apprentissage. S'approprier l'objet écrit n'est cependant pas une condition suffisante pour pouvoir l'utiliser. Il est nécessaire de créer une série de "mécanismes d'utilisation", ce qui implique la construction de certaines « théories » sur l'objet -un certain niveau de compétence-, mais aussi des mécanismes d'"application" de

---

<sup>6</sup> en espagnol, la tilde réfère à n'importe quel signe ajouté à une lettre, y compris l'accent aigu.

ces théories -procédures et stratégies- et de plus, construire des mécanismes pour permettre, d'une part, de passer du système de la langue au système de l'oralité et pour passer du système de l'oralité au système de l'écriture -ces passages pouvant s'effectuer dans toutes les directions- et d'autre part, pour permettre de passer de ces systèmes langagiers à d'autres systèmes cognitifs, comme par exemple à celui de la connaissance du monde, au système perceptif, etc.

## La distinction entre compétence et performance

*Compétence* et *performance* sont deux concepts apparemment antithétiques utilisés par la linguistique générative jusque dans les années 60, bien que leurs racines proviennent de théories biologiques. On utilise actuellement des paires de concepts pour tenter de distinguer des plans proches : *compétence* / *performance*, *structure* / *procédure* (ou *stratégie*), *conceptualisation* (ou représentation conceptuelle) / *utilisation* (ou *application*), *connaissance* / *comportement*.

Dans ces paires de concepts ceux qui se trouvent à gauche ont l'intention commune de tenter de se référer à la connaissance systématique (acquise, qu'elle soit apprise ou héritée) construite par un sujet en ce qui concerne un objet particulier. Ils se réfèrent à leur plus grand savoir en ce qui concerne l'objet. Alors que les concepts qui se trouvent à droite se réfèrent à l'application ou à la mise en marche de ce savoir dans une situation déterminée et selon les auteurs, sont plus ou moins influencés par les aspects périphériques, qui non directement liés au "savoir pur", l'interférence d'autres systèmes cognitifs ou d'autres variables comme les limites de la mémoire (courte ou à long terme), ou les limites du système visuel et de l'attention.

Nous avons choisi la paire *structure* et *procédure* pour sa cohérence théorique et conscient qu'il nous est impossible de parler de la structure au sens strict. Notre choix répond aux critères suivants. La paire *compétence* et *performance* est étroitement liée à la position épistémologique de Chomsky qui conçoit la faculté du langage comme étant génétiquement déterminée (dans le sens biologiquement héréditaire du terme génétique). On est biologiquement compétent pour...



La paire *conceptualisation* et *utilisation* nous met dans l'obligation de disposer de critères clairs pour distinguer quand ce « savoir abstrait » est en effet conceptualisé, ce qui implique, à notre avis, une prise de conscience aussi bien sur les schèmes d'actions que sur les résultats des actions (Piaget, 1974a), et quand il s'agit d'un savoir “en action”, schématisé mais totalement inconscient :

... l'action à elle seule constitue un savoir, autonome et d'un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un « savoir faire » et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur toutes les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même. Le problème est alors d'établir comment évolue l'action dans ses rapports avec la conceptualisation qui caractérise la prise de conscience (Piaget, 1974a, p. 275)

Nous tenterons d'adopter une vision structuraliste génétique, sans chercher à arriver à la formalisation mathématique, qui tendra à décrire les systèmes du savoir et ceux du comportement. De plus il nous intéresse de connaître les mécanismes d'évolution de ces systèmes pour en révéler ses traits généraux.

L'épistémologie génétique veut comprendre les procédés de la connaissance. A partir de ce point de vue, l'étude de l'évolution des structures (ou des conceptualisations, si l'on respecte la terminologie utilisée par Ferreiro) est cohérente dans un programme épistémologique de recherche. Le psychologue cherche à savoir comment un enfant apprend à lire et à écrire. En tant que psychologue constructiviste, nous cherchons à connaître l'évolution de la lecture et de l'écriture en tant qu'actions et à savoir sous quels types d'interaction interviennent ces évolutions chez l'enfant. Il est vrai qu'en tant que psychologues constructivistes nous devons considérer comme point de départ les « conceptualisations » particulières que l'enfant a acquises en ce qui concerne les différents principes de représentation présents dans un système graphique déterminé, mais nous ne pouvons pas nous restreindre à l'étude de ces conceptualisations si nous voulons savoir comment évoluent l'écriture et la lecture en tant qu'activité structurée et structurante. L'étude exclusive des conceptualisations nous empêche de déduire comment elles sont appliquées et actualisées lors de la lecture et de l'écriture parce que quand on lit ou quand on écrit on ne se base pas que sur nos conceptualisations, mais aussi sur un grand nombre d'aspects qui interviennent lors de ces tâches. D'autre part, du point de vue de notre domaine spécifique de recherche qui est celui de la psycholinguistique

de l'écriture, il est nécessaire de construire une théorie cohérente qui rende compte aussi bien de l'acquisition de l'objet que des processus psychologiques qui interviennent pendant l'acquisition.

Nous prenons un cas précis : comment nos conceptualisations de l'écrit entrent en jeu avec notre connaissance sur le thème du texte que nous sommes en train de lire ? Cela implique que deux grands systèmes cognitifs vont forcément entrer en jeu pour structurer un comportement déterminé, dans ce cas le fait de lire ; pour réaliser cette action il ne suffit pas de conceptualiser l'objet écriture d'une manière déterminée mais il faut aussi y faire intervenir, d'une certaine manière, cette conceptualisation avec d'autres systèmes cognitifs et de comportement afin de pouvoir « performer de manière structurée ». Etudier cette « performance structurée » ou schématisée, si l'on préfère, fait aussi partie de l'objet d'étude de la psycholinguistique psychogénétique de l'écriture et de la lecture.

Dans les années 70 l'école de Genève a choisi d'étudier, dans le cadre d'une recherche sur la solution de problèmes, la relation entre les procédures (et les stratégies) utilisées par l'enfant pour résoudre un problème et la structure des "théories" infantiles au sujet des objets impliqués :

- ... n'importe quelle stratégie adoptée par l'enfant pour la solution d'un problème d'intelligence pratique comporte des procédures, mais celles-ci font nécessairement appel à des connaissances structurelles, déjà acquises ou à découvrir en cours de route (Inhelder et Piaget, 1979, p. 165)
- ... procédures et structures constituent les deux pôles inséparables caractérisant toute l'activité cognitive (Inhelder et Piaget, 1979, p. 173)
- "...toute structure est, en effet, le résultat de constructions procédurales, de même que toute procédure utilise tel ou tel aspect des structures" (Inhelder et Piaget, 1979, p. 174)

Pouvons-nous aborder l'acte de lecture comme étant un problème à résoudre ? Répondre aux questions : Que dit le texte ? De quoi parle le texte ? peut être regardé comme un *problème*, non pas de caractère numérique, d'espace ou physique mais de caractère linguistique. Ce point de vue n'est pas nouveau et a été bien exprimé par Thorndike, depuis 1917 :

Cela semble être une opinion courante que la lecture (la compréhension de la signification de mots imprimés) est une combinaison d'habitudes plutôt simple... Ce sera l'objet de cet article de montrer que la lecture est une procédure très élaborée qui implique un équilibre entre chacun des nombreux éléments de la phrase, leur organisation dans leurs relations les unes avec les autres, la sélection de certaines de leurs connotations et le refus d'autres, et la

coopération de beaucoup de forces qui déterminent la réponse finale. En fait nous trouverons que l'action de répondre à de simples questions au sujet d'un simple paragraphe [...] fait intervenir toutes les marques caractéristiques du raisonnement typique [...] Comprendre un paragraphe c'est comme résoudre un problème en mathématique. Il faut sélectionner les éléments les plus adéquats de la situation et les lier de la manière la plus propre, et aussi lier chacun avec son poids ou son influence adéquats. L'esprit est assailli par chaque mot du paragraphe. Il faut sélectionner, refouler, adoucir, souligner, corrélérer et organiser tout, sous l'influence de l'équilibre mental le plus adéquat, ou bien sous l'influence du but ou du besoin adéquats (Thorndike, 1917, pp. 323-332. TP)<sup>7</sup>.

Plus récemment, Rieben et Saada-Robert (1997) ont eu recours aux « stratégies exigeant des conduites actives de résolution de problème » en étudiant les stratégies de recherche de mots :

- COD : guidées par des correspondances graphème-phonème impliquant des connaissances du code.
- LOC : fondées sur la localisation des mots dans le texte, l'enfant se référant à l'organisation textuelle en sachant que le mot qu'il cherche est au début, au milieu, à la fin du texte ou d'une page en particulier
- VIS : guidées par des indices visuels liés par exemple à la longueur ou à des traits saillants des mots. (Rieben et Saada-Robert, 1997, pp. 341-342)

Envisager l'étude de la lecture et de l'écriture comme des tâches qui ressemblent à celles de la résolution des problèmes nous permet l'incorporation des aspects structurels de la lecture (les conceptualisations ou les « théories implicites » que l'enfant a sur l'écrit) et des aspects stratégiques et procéduraux, donc fonctionnels.

---

<sup>7</sup> It seems to be a common opinion that reading (understanding the meaning of printed words) is a rather simple compounding of habits... It will be the aim of this article to show that reading is a very elaborate procedure, involving a weighing of each of many elements in a sentence, their organization in the proper relations one to another, the selection of certain of their connotations and the rejection of others, and the cooperation of many forces to determine final response. In fact we shall find that the act of answering simple questions about a simple paragraph like the one shown includes all the features characteristic of typical reasonings... Understanding a paragraph is like solving a problem in mathematics. It consist in selecting the right elements of the situation and putting them together in the right relations, and also with the right amount of weight or influence or force for each. The mind is assailed as it were by every word in the paragraph. It must select, repress, soften, emphasize, correlate and organize, all under the influence of the right mental set or purpose or demand. (Thorndike, 1917, pp. 323-332)

Si nous prenons au sérieux l'idée que le comportement est le moteur de l'évolution et que l'évolution est structurelle, étudier le comportement est indispensable pour comprendre l'évolution structurelle. La performance est un comportement. Pour cela l'étude des procédures ou des stratégies de lecture et d'écriture n'est pas seulement importante, mais nécessaire pour arriver à comprendre les "théories implicites" ou les conceptualisations qui ont été construites sur l'objet, et surtout sur sa mobilité. L'étude des procédures est liée à l'étude de la dynamique d'un système cognitif en action et en évolution alors que l'étude des conceptualisations est basée sur la définition et la caractérisation des structures cognitives. La recherche sur les procédures doit être menée, au moins du point de vue psychogénétique, comme l'étude des mécanismes de transition d'une structure à une autre, de même que comme l'étude de l'interaction de cette structure avec d'autres structures impliquées dans le système cognitif.

À l'heure actuelle, un grand nombre de psycholinguistes de l'écriture utilisent comme concept central de leur théorie les concepts *procédure* et / ou *stratégie*, sans avoir une vision structuraliste du problème. Ce qui signifie qu'ils étudient les procédures sans y faire intervenir les notions de structures ou d'états de connaissance. De cette manière on parle de stratégies logographiques de l'écriture et de la lecture, des procédures phonologiques, des procédures orthographiques pour identifier ou produire des mots, de la théorie stratégique de la lecture, des procédures plémiques et cénémiques de l'écriture, etc.

Et il y a d'autres psycholinguistes qui, au contraire, mettent de côté explicitement l'étude procédurale du problème :

[...] mon intérêt principal se centre sur la nature de la relation qui existe entre l'oralité et les textes écrits en termes de système de représentation et en particulier sur l'évolution des systèmes d'écriture en tant qu'*objets conceptuels* [...] Je ne nie pas qu'un certain nombre d'*habiletés* interviennent lors de la performance d'une personne alphabétisée, qu'elle soit lectrice ou qu'elle écrive. L'étude de ces *habiletés* concerne ceux qui principalement s'intéressent à une *théorie des procédures* de lecture ou d'écriture. J'aborde le thème différemment. Je ne m'intéresse pas à l'élaboration d'une *théorie de la performance* comme telle. Il est évident que je dois aussi prendre en considération des données d'observation et d'expérimentation. L'analyse de ces données empiriques joue un rôle important en tant que matériel de base afin d'induire les processus qui

vont nous permettre de comprendre la manière grâce à laquelle les marques écrites sont conceptualisées pendant le développement. (Ferreiro, 1994, p. 118. TP)<sup>8</sup>

En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à l'élaboration d'une théorie de l'acquisition de l'écriture qui comprendrait aussi bien l'étude de la reconstruction de l'objet que l'étude de la structuration des actions de lecture et d'écriture. Nous pensons qu'il est cependant indispensable d'étudier la relation qui existe entre structures et procédures pour élaborer cette théorie. De fait, nous ne connaissons personne qui ait été conduit à élaborer une *théorie des procédures* de lecture et d'écriture, bien qu'il y ait des personnes qui s'occupent de l'élaboration de théories de lecture en utilisant la notion de *procédures* comme une notion centrale de leur théorie.

D'autre part, comme nous l'avons dit, l'étude des stratégies et des procédures fait bien partie de la théorie psychogénétique de l'acquisition de connaissances car elle traite des problèmes de sa construction et qu'il existe une interaction constante entre les structures qui "décrivent" des états plus ou moins stables du savoir et les procédures, qui, en même temps qu'ils expriment ces états, en démontrent leurs limites et les obligent à se transformer :

Les quelques exemples mentionnés ne nous ont-ils pas montré qu'il existe une interdépendance profonde entre les stratégies et les modes de compréhension ou théories implicites qui forment la toile de fond des processus effectifs mis en oeuvre par l'enfant pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté?... Mais cela ne signifie nullement que les procédures inventées et utilisées par l'enfant soient tirées directement de l'ensemble des schèmes organisés dont il dispose. Il y a là au contraire deux plans bien distincts, celui des schèmes généraux orientés vers la compréhension et celui des stratégies orienté vers la réussite. Si les schèmes généraux peuvent aider à la réussite, ce n'est jamais par voie directe, surtout pas lorsque l'enfant passe d'une procédure à une autre sans qu'il y ait un lien systématique entre elles. Par contre, lorsqu'il

---

<sup>8</sup> [...] mi principal interés se centra en la naturaleza del vínculo entre la oralidad y los textos escritos en términos de un sistema de representación y, en particular, sobre la evolución de los sistemas de escritura como *objetos conceptuales*. [...] No niego que un cierto número de *habilidades* están envueltas en el desempeño de una persona alfabetizada (sea lector o escritor). El estudio de esas *habilidades* concierne a aquellos que están principalmente interesados en una *teoría de los procedimientos* de lectura o escritura. Mi enfoque es diferente. No estoy directamente ocupada de una *teoría del desempeño* como tal. Innecesario es decirlo, debo contar también con datos de observación y de experimentación. El análisis de esos datos empíricos juega un papel central como material básico para inferir procesos que nos conducen a comprender la manera en la que las marcas escritas son conceptualizadas durante el desarrollo. (Ferreiro, 1994, p. 118)

y a eu obstacle ou échec et que l'enfant cherche à comprendre pourquoi, alors intervient l'ensemble de ses schèmes : la compréhension du pourquoi des difficultés rencontrées ou même de l'échec conduira l'enfant à affiner ses procédures ultérieures. Il se peut aussi qu'une première procédure, tout en aboutissant après des tâtonnements successifs à un résultat positif se révèle avoir été trop laborieuse et que la recherche de simplifications et d'économie conduise l'enfant à une meilleure exploration des objets en jeu, afin de comprendre leurs relations spatiales et causales, en un mot, leurs propriétés objectives" (Inhelder, Ackermann-Valladao, Blanchet, Karmiloff-Smith, Kilcher-Hagerdorn, Montangero, Robert, 1976, p. 70-71).

Nous tenterons de montrer qu'il est fécond d'aborder le problème de la lecture et de l'écriture à la fois structurellement et procéduralement, à l'intérieur d'une vision structuraliste génétique du problème et sans ôter leur mérite aux apports d'autres approches psychologiques (voir aussi Inhelder et. al., 1976 ; Piaget, 1976 ; Kilcher et Madelson, 1977 ; Ackermann-Valladao, 1977 et 1980; Montangero, 1977 ; Mendelsohn, 1981 ; Giddey, 1984).

## **Les ressemblances entre les activités de lecture et d'écriture**

Il y a plus de ressemblances entre les actions de lire et d'écrire que de différences. Quand nous lisons nous sommes face à la représentation réalisée d'un texte dans une langue connue. Il est vrai que nous devons reconstruire la partie du texte qui a été éliminée pendant la représentation. On peut reconstruire le texte si on connaît le système de représentation, la langue et le monde auquel on se réfère dans le texte.

Quand nous écrivons nous devons sélectionner et découper le monde auquel nous nous réfèrons et le textualiser, cela implique des prises de décision sur la manière d'écrire (l'organisation textuelle et graphique, l'orthographe, etc.)

Cette étude ne cherche pas à révéler les similitudes et les différences qui s'établissent pendant les opérations implicites de lecture et d'écriture, que ce soit sur le plan systémique réfèrent au fonctionnement du système de représentation (avec usage de logogrammes, de morphogrammes de la ponctuation, de l'édition, etc.) ou que ce soit sur le plan textuel qui considérerait les caractéristiques textuelles selon lesquelles nous lisons (ou nous écrivons) une information, un conte, une liste, un message laissé à la maison, etc.

Nous étudierons un aspect très spécifique qui appartient au plan systémique, celui de la production ou de l'interprétation des "plérèmes" : logogrammes ou morphogrammes.

Nous pouvons dire qu'il existe une série de correspondances entre les procédures de lecture et celles d'écriture ; ces procédures sont toujours liées à la connaissance que l'on a de L' et à la connaissance que l'on a sur le thème que l'on écrit ou que l'on lit. Ainsi, en première analyse, nous pouvons relever les convergences suivantes :

ECRIRE	LIRE
1. Evoquer la forme graphique d'un mot complet	Reconnaître le mot
2. Reproduire l'écriture d'un mot sans aucune analyse	Identifier un mot par " voie directe"
3. Analyse phonologique du mot	Assemblage phonologique
4. Prise de décision en ce qui concerne le graphème à utiliser (b/v ou é/ai)	Interprétation du graphème écrit
5. Vérifier la congruence syntactique et sémantique	Vérifier la congruence syntactique et sémantique

Si nous devons écrire, en français, la phrase "je sens le pin", certaines difficultés orthographiques vont survenir. Au moment de l'écriture ces difficultés sont :

- La prise de conscience de la nécessité d'une marque graphique qui se distingue d'autres mots paradigmatiquement liés (s'il s'agit d'une marque unificatrice) et / ou de sa différence en ce qui concerne l'homophone *pain*.
- Avoir compris la fonction logographique possible des lettres ou des autres caractères (les aspects structurels de compréhension de l'objet). Et,
- Sélectionner l'élément graphique adéquat pour cette marque.
- Si nous devons la lire, les difficultés qui peuvent se présenter sont :
- Dûes à un "effet de fréquence", se défaire de l'interprétation *pain*, ce qui implique,
- de lire l'information pertinente et malgré une verbalisation qui concorde, si elle existe, interpréter *pin* grâce à l'opposition graphématique entre le mot écrit pin et le mot connu pain, qui est l'opposition graphique in / ain appliquée dans ce cas particulier.

Même s'il est courant de penser que la production écrite est une activité plus exigeante et plus difficile que la lecture, nous croyons que l'on peut pas affirmer que l'écriture soit plus difficile

que la lecture et vice versa. En fait, les deux tâches supposent de grandes difficultés chacune, mais elles sont différentes et le chercheur, plutôt que de décider *a priori* d'une échelle comparative de difficultés, n'a à s'intéresser qu'à la nature des *opérations* effectuées par l'enfant, en fonction des *problèmes* que ce dernier a à résoudre tant en lecture qu'en production écrite. La lecture, par exemple, implique un certain contrôle des attentes du sujet qui aura tendance à assimiler les données externes -ce qui est écrit- selon ses propres schèmes, ce qui signifie dans ce cas particulier qu'il interprète ce qui est écrit dans un contexte linguistique et pragmatique spécifique, ce qui suppose un équilibre entre l'assimilation des données aux schèmes interprétatifs et l'accommodation de ces mêmes schèmes aux données.

## La "préhistoire de l'écriture et de la lecture"

Par préhistoire du langage écrit, nous entendons les processus psychologiques qui vont mener les enfants à comprendre le principe alphabétique de l'écriture ou la manière grâce à laquelle l'enfant va concevoir les phonogrammes en tant que tels afin de les utiliser aux moments de l'écriture et de la lecture, ces tâches représentant une certaine difficulté à ce moment là de l'évolution. Nous ne ferons pas une exposition complète de cette préhistoire qui a été particulièrement bien étudiée en espagnol par E. Ferreiro (voir plus particulièrement le texte de 1988, cité antérieurement, qui est une synthèse importante) et en français par Besse (1995). Pendant cette préhistoire, il se passe des choses surprenantes telles que la construction de critères formels de variété et de quantité interne de graphies que l'enfant utilise pour juger la lisibilité ou la construction adéquate d'un écrit, la progression de critères formels de différenciation d'écritures pour ce qui est des axes qualitatifs et quantitatifs -systématisées en 1982-, la construction des correspondances phonographiques qui commencent avec l'unité syllabe et qui évoluent vers le phonème, etc.

Dans le contexte de la lecture cette préhistoire, qui n'est pas systématiquement étudiée par Ferreiro, nous révèle certains phénomènes intéressants :

- L'importance du contexte pour interpréter un mot écrit ; il se peut qu'il y ait différentes interprétations pour un seul mot écrit qui dépendent de la proximité de certains objets autour du mot (par exemple un mot écrit accompagnée de l'image d'un canard « dit canard » mais accompagnée de l'image d'une vache « dit vache »).
- Les enfants établissent aussi une distinction entre ce qui est *écrit* et ce que l'on *peut lire* dans une phrase écrite : pour le petit enfant tous les mots n'ont pas le même statut à l'écrit ; par exemple, si



nous lisons "el niño toma un refresco" {l'enfant boit un soda} d'après l'enfant il est écrit seulement « niño » {enfant} et « refresco » {soda} ou, selon l'évolution de l'enfant il est écrit, en plus, « toma » {boit}.

- Ferreiro et son équipe ont aussi mis en relief des critères quantitatifs qui pourraient guider les interprétations enfantines : pour certains enfants un nom composé de beaucoup de lettres sera celui qui correspondra à l'image d'un « oso » {ours} alors qu'un nom composé de peu de lettres, correspondra à l'image d' « hormiguita » {petite fourmi} « parce qu'elle est petite ».
- - Les enfants utilisent aussi des critères qualitatifs, quand ils commencent à utiliser des indices afin de faire des déductions sur la signification du mot : pour le mot perro {chien} ils lisent « pato » {canard, mais par exemple, pour le français, sur chat ils lisent "cheval"} « parce qu'il y a le "pa" » {«parce qu'il y a 'le che' »}.

Un aspect important se révèle pendant l'étude de la préhistoire de l'écriture, celui de la relation entre oralité et écriture. Si on observe, avec l'ingénuité du sens commun (l'ingénuité relative à l'étude formelle et méthodique de l'écriture) on pourrait dire que l'écriture est tout simplement la transcription de la parole. On conçoit alors l'écriture comme étant un système de second ordre qui contient une variation de « détails » peu importants. On conçoit, en général dans ce cas, l'écriture comme étant entièrement dépendante de l'oralité.

Or, plus on étudie l'écriture, méthodiquement, plus on se rend compte qu'elle n'est pas aussi dépendante de l'oralité que l'on ne croit. L'écriture devient peu à peu indépendante de l'oralité sur tous les plans : systémique, discursif et fonctionnel.

En 1993, Ferreiro étudiant les relations entre le langage et l'écriture, affirme à ce sujet ce qui suit :

Notre hypothèse est la suivante : il n'y a à aucun moment de l'évolution coïncidence ou parallélisme entre la parole et l'écrit. Aucune des données disponibles ne permet de supposer que dans un premier temps les marques graphiques n'aient aucune relation avec la parole ; cette relation s'établit ensuite : quand on comprend qu'il y a une relation, on la conçoit comme étant un reflet. Toutes les données disponibles nous montrent qu'au contraire il n'y a jamais de relation directe (dans le sens que tout ce que l'on dit s'écrit) mais qu'il y a une réelle re-construction de la parole afin de la convertir en écriture (Ferreiro, 1993 p. 351. Les mots soulignés apparaissent dans le texte original.TP)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Nuestra hipótesis es la siguiente: en ninguno de los momentos de la evolución hay coincidencia o paralelismo entre habla y escritura. Ninguno de los datos disponibles permite suponer que, luego de un primer momento en que las marcas gráficas no guardan relación alguna con el habla se pasa a un segundo momento en que,

Cette hypothèse a été exprimée lors d'une conférence qui portait le nom de "Langue orale et langue écrite : les aspects de l'acquisition de la représentation écrite du langage". Nous voulons faire remarquer l'utilisation du terme *habla* {parole} à l'intérieur du texte et l'utilisation des termes *langue parlé* et *langage* qui figurent dans le titre de la conférence. Il est très difficile d'interpréter les conséquences de l'affirmation faite dans cette hypothèse, mais on pourrait en souligner certains aspects.

Il est clair que depuis la perspective actuelle de la linguistique concernant l'écriture, celle-ci ne peut être en aucun cas réduite à une version visuelle de l'oralité (de la parole, de la langue orale ou du langage oral ?). Il faudrait situer théoriquement *l'oralité* par rapport à *la parole*, au *langage* et par rapport à la *langue parlée*, ce qui serait le travail d'un linguiste. Ce qui est sûr, c'est que l'écriture jouit aujourd'hui de beaucoup plus d'autonomie vis à vis de l'oralité. Cela nous paraît indiscutable. Il faut cependant considérer l'aspect évolutif. L'affirmation « Il n'y a jamais de relation directe » entre la parole et l'écrit pendant l'évolution, nous semble être particulièrement tranchante. Elle peut être une affirmation banale si on part du principe que la relation sera toujours médiatisée selon les schèmes assimilateurs du sujet (schèmes de correspondances, par exemple) et qu'au moment même où on met en correspondance les phonèmes avec les lettres il y a là toute une activité de classification de sons implicites dans la notation des phonèmes. Il y a cependant des aspects réellement intéressants et dignes d'être discutés dans cette affirmation. Si on l'entend dans le contexte d'études de E. Ferreiro cette affirmation prétend, selon nous, donner de l'importance au fait que quand l'enfant tente de comprendre l'objet écriture, depuis tout petit il établit des distinctions entre ce qui est oral et ce qui est écrit. Pendant le processus de compréhension, beaucoup d'autres facteurs doivent être compris conjointement à ceux de la relation entre les lettres et les sons. Ce qui signifie que l'enfant va plus rapidement tenter de comprendre des aspects de l'écriture qui ne sont pas liés à l'oralité comme pour ce qui est, par exemple, du domaine de l'orthographe.

En 1996 lors de la conférence de clôture de l'hommage latino-américain rendu à Jean Piaget, Ferreiro insiste sur le thème en parlant de l'histoire de l'écriture et de sa fonction:

---

habiendo comprendido que hay una relación, se concibe ésta como un reflejo. Por el contrario, todos los datos disponibles llevan a suponer que nunca hay una relación directa (en el sentido de todo lo que se dice se escribe), sino una real re-construcción del habla para convertirse en escritura (Ferreiro, 1993 p. 351. Los subrayados son del original).

Les défauts que la linguistique attribue à l'écriture proviennent d'une vision ingénue (qui n'est ni thématifiée ni analysée théoriquement) selon laquelle l'écriture serait une simple transcription, une codification de ce qui est oral. Cependant, la fonction de l'écriture (objet social élaboré au travers de multiples rencontres culturelles, dans la tradition occidentale) n'a jamais été celle d'une transcription phonétique parfaite (ni approximative) (Ferreiro, 1999 p.56. TP)<sup>10</sup>

Il existe cependant des données qui montrent que la relation entre oralité et écriture est une relation très étroite pour l'enfant en évolution : il y a des enfants qui écrivent alphabétiquement en *scriptio continua* ou bien qui lisent le texte comme si celui-ci était écrit en *scriptio continua* ; il y en a d'autres qui simplifient l'alphabet au maximum, en éliminant, par exemple en espagnol, une des options graphiques pour représenter le phonème /b/ pour utiliser exclusivement l'autre option ; il y a des enfants qui tentent de représenter -dans une situation spécifique- l'intonation de la phrase en utilisant beaucoup de tilde afin d'y « dessiner » la courbe intonative (Vaca, 1994). Certains enfants écrivent explicitement de la même manière des mots qui ont le même son, sans considérer les différences de signification et enfin il y a des enfants qui lisent un texte en prenant comme unité de reconstruction -de traitement- la syllabe ou une unité similaire plus petite que le mot et qui reprennent des données de l'oralisation du texte lu, afin de le reconstruire et l'interpréter, etc. Si on suit ce raisonnement, on pourrait trouver plus d'exemples qui vont dans la même direction.

Nous pensons qu'il existe aussi des données évolutives qui nous permettent d'élaborer une hypothèse contraire : à un certain moment de l'évolution, l'enfant tente de se rendre compte de l'écrit (et de l'utiliser pendant la lecture et pendant l'écriture) tout en supposant qu'il existe une relation très étroite entre l'oralité et l'écrit. A partir du moment où l'enfant découvre le principe alphabétique, l'évolution de l'écrit peut être comme un chemin qui va de la dépendance à l'indépendance en ce qui concerne l'oralité. Il se peut qu'avant cette grande découverte, l'enfant ait exploré de nombreuses relations entre l'oralité et l'écrit. Mais comme c'est une évolution en spirale, il se peut qu'à un moment donné, l'enfant subisse une centration

---

<sup>10</sup> Los defectos que la lingüística atribuyó a la escritura corresponden a una visión ingenua (o sea no tematizada ni analizada teóricamente) según la cual la escritura sería una mera transcripción, una codificación de lo oral. Sin embargo, la función de la escritura (objeto social elaborado a través de múltiples encuentros culturales, en la tradición occidental) no ha sido nunca la de una transcripción fonética perfecta (ni siquiera aproximada) (Ferreiro, 1999 p. 56)

particulièrement considérable dûe précisément à l'importance qu'il attribue au principe alphabétique qu'il vient de découvrir.

Dans cette étude nous observerons des enfants dont la conceptualisation de l'écriture se trouve à un certain point du chemin qui va de la dépendance à l'indépendance de l'écrit par rapport à l'oralité (et par rapport au contexte) aussi bien quand on écrit ou quand on lit.

Ce que nous avons mentionné en ce qui concerne la centration dans l'oralité et dans la représentation alphabétique, nous avons pu l'observer -le même phénomène- dans l'autre principe fondamental de l'écriture qui est le principe de différenciation des représentations écrites. En 1979, Ferreiro donne une définition du niveau deux de l'évolution de l'écriture pendant la "préhistoire" qui est :

L'hypothèse centrale sur ce niveau est la suivante : *pour pouvoir lire des choses différentes (ce qui veut dire, attribuer différentes significations) une différence objective doit paraître dans les écritures* (Ferreiro, 1979, p. 249 TP)<sup>11</sup>

Nous pouvons donc voir que les enfants produisent des écritures différentes afin de représenter des objets ou des mots différents. En 1982 nous avons affiné la classification de ce type d'écritures (Ferreiro et cols, 1982, fac.2, pp. 21 et suivantes) tout en spécifiant qu'en espagnol, les écritures se répartissent de manière continue : des écritures identiques pour n'importe quels mots (catégorie B4, écritures fixes) aux écritures qui peuvent être différenciées de manière quantitative et qualitative (catégorie C), c'est à dire des écritures où les lettres sont différentes et / ou le nombre varie quand on demande à l'enfant de reproduire un ensemble de mots donnés : C5, des séquences de répertoire fixe de lettres à quantité variable ; C6, quantité constante avec un répertoire fixe partiel ; C7, quantité variable avec un répertoire fixe partiel ; C8, quantité constante avec un répertoire ou une position variable et enfin C9, quantité et répertoire variable.

Nous nous sommes cependant rendu compte qu'à un certain moment de l'évolution, ce principe de différenciation devient opaque parce que l'enfant vient de découvrir le principe alphabétique et vient de le reconstruire ; il écrit de la même manière des paires de mots homophones. Une fois qu'il a réussi à coordonner le principe alphabétique et celui de la représentation différenciée, il pourra faire intervenir des éléments orthographiques divers du système graphique (Vaca, 1987).

---

<sup>11</sup> La hipótesis central de este nivel es la siguiente: *para poder leer cosas diferentes* (es decir, atribuir significados diferentes) *debe haber una diferencia objetiva en las escrituras* (Ferreiro, 1979, p. 249)

Nous avons donné deux exemples lors desquels l'évolution de l'écriture n'est pas linéaire. Elle correspond plutôt à des cycles qui évoluent en forme de spirale caractérisée par des centrations plus ou moins fortes qui nous permettent d'explorer certains "secteurs de l'objet" pour ensuite coordonner les différents éléments ou relations qui ont été découverts pendant cette évolution.

Pour cela nous soutenons l'hypothèse que l'enfant, à un certain moment de son évolution, conçoit l'écriture comme étant dépendante de l'oralité. Afin de s'éloigner de cette conception, l'enfant doit incorporer peu à peu différents éléments du système et en explorer un principe et toutes ses conséquences.

Laissons ici, pour le moment, cette brève exposition de la préhistoire de l'écriture chez l'enfant. Nous nous référerons cependant dans ce travail à certains de ses aspects spécifiquement liés à notre recherche.

A partir des éléments antérieurs nous pouvons, dans ce contexte déjà déterminé, formuler **le second bloc de questions** de cette recherche : Pourrons nous confirmer l'apparition d'écritures identiques de groupes de mots homophones ? À quelle fréquence ? Ces écritures apparaissent-elles chez les enfants francophones malgré la charge logographique et morphographique de l'écriture française ? Ou au contraire, est-ce que les écritures systématiquement différenciées apparaissent de nouveau chez les enfants hispanophones dont l'écriture est « transparente » et moins chargée de logogrammes et de morphogrammes ? Comment les caractéristiques graphiques de ces deux langues influent-elles sur les processus suivis par les enfants ?

Vers l'âge de 7 ans l'enfant a déjà fait des progrès impressionnants, produits de plusieurs années d'interaction avec la langue écrite dans divers contextes sociaux : à la maison, à l'école, dans la rue, à la télévision ; ces progrès dépendent de la quantité et de la qualité des interactions que son milieu culturel va lui accorder. Ces progrès vont déboucher sur le fait que l'enfant va comprendre, en partie, que le système d'écriture est essentiellement alphabétique. Il sera donc capable d'écrire et de lire, au moins, n'importe quelles phrases ou n'importe quels mots en suivant la logique alphabétique lors de ces tâches. Il lui manque cependant beaucoup à apprendre. Il est lent quand il écrit, il fait beaucoup de fautes d'orthographe, il ne sépare pas les mots de façon claire ; mais un adulte est capable de lire ses productions et de les comprendre. Nous proposons d'appeler ce type d'écriture, « strictement alphabétique ». Ce niveau de compétence est, de notre perspective, un point d'arrivée, d'une autre, un point de départ.

# Les théories de la lecture

Il y a peu de recherches en lecture menées du point de vue de la perspective de la psychologie génétique. La plupart des recherches continuent à se centrer ou bien sur le modèle stratégique de traitement sémantique de l'information textuelle de van Dijk et Kintsch (1983), ou bien sur le problème de l'accès lexical, en travaillant sous un paradigme expérimental qui prend le mot comme unité privilégiée. Cependant, le problème de la reconnaissance des mots isolés et les modèles développés pour expliquer l'accès aux mots, sont difficilement applicables à la lecture des textes, parce que le texte même apporte un contexte qu'on doit prendre en compte. Nous essayerons de développer un modèle (ou des éléments d'un modèle) plus propre à la psychologie génétique pour expliquer les procédures de traitement du texte, en traitant à la fois l'information « superficielle » et l'information « profonde » ou sémantique.

Le choix de ces modèles de référence nous a mené à élire parmi une grande diversité de points de vue ceux qui nous paraissaient les plus pertinents et les plus productifs théoriquement et méthodologiquement. Afin de justifier notre choix, nous devons exprimer notre appréciation des différentes centrations que la psycholinguistique a adopté depuis son origine.

Sans prétendre faire une étude historique exhaustive, il nous semble important de souligner ce qui suit. La psycholinguistique des années 50 et 60 s'est donnée la tâche d'expliquer l'acquisition et l'utilisation du langage. Au départ elle a abordé la production et la réception de la parole (selon les conceptions de cette époque) mais quelques années plus tard, les études faites sur l'oralité commençaient à se concentrer sur la réception et sur la production de la langue écrite.

À la fin des années 60 et pendant les années 70, une partie des études faites sur la lecture voulait démontrer la participation de la propre connaissance du langage pendant le traitement de texte -oral ou écrit- et surtout celle de la connaissance syntactique. De cette manière on conceptualise la lecture comme étant une procédure essentiellement "non visuelle", de haut en bas, où participe la compétence linguistique pendant le traitement de texte. Des auteurs comme Kenneth Goodman et Frank Smith ont fortement contribué à la création d'une nouvelle manière d'aborder la lecture. Sans que nous discutons ici toutes les conséquences de leurs interprétations, nous estimons qu'ils réussissent à équilibrer la bascule qui auparavant croulait en matière d'interprétation de la lecture comme un processus de bas en haut qui était conçu comme fortement centré sur les aspects psychomoteurs de ce processus. On étudie alors

le traitement des textes et non pas celle de phrases et de mots, ceci est dû à l'influence de la linguistique textuelle qui émerge à cette époque bien qu'elle reste basée sur l'importance de la syntaxe, du fait qu'elle soit liée à la recherche générativiste de Chomsky (van Dijk, 1995).

Au début des années 80, on change radicalement de point de centration en ce qui concerne l'étude de la procédure sémantique du texte. Ce changement est expliqué dans le texte de van Dijk et Kintsch, publié en 1983, dans lequel est exposée la théorie stratégique de la lecture. Ce texte devient la référence théorique matrice de beaucoup d'études, centrées sur les aspects du traitement sémantique du texte et qui deviendront peu à peu plus spécialisées. L'étude du traitement de la « structure superficielle » du texte est reléguée à un second plan. Le nombre de chercheurs qui l'abordent se réduit, ce qui est sûrement dû au fait que la majorité de ces chercheurs travaillent plus sur l'étude du traitement sémantique.

Dans les années 90, un grand nombre de chercheurs qui continuent à se concentrer sur l'étude du traitement superficiel de texte se confrontent aux mêmes questions clés, mais ils se remettent au travail et ils utilisent l'unité « mot », une méthodologie expérimentale et ils tentent, entre autres, d'en extraire des microthéories sur l'organisation du lexique mental et son fonctionnement. On peut alors aller jusqu'à une position extrême et confondre « la lecture » avec « lecture ou identification des mots » (voir Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). L'intelligence artificielle a aussi amené des apports significatifs dans le domaine de la lecture en montrant l'importance des bases de connaissance pour permettre le traitement du texte.

Il existe actuellement un grand nombre d'approches sur la lecture. Les thèmes étudiés sont si nombreux et tant discutés que ce soit des théories soutenues, des découpages faits, des approches théoriques, méthodologiques et linguistiques qu'il serait impossible d'en dessiner le paysage d'une manière définie sans pour cela approfondir les théories spécifiques qui ont donné origine et signification à beaucoup d'expérimentations, de contre expérimentations, de corrélations, d'analyses de variance, etc. De fait, il y a des ouvrages qui ont pour objet de sélectionner et d'exposer les principales théories et approches faites dans ce domaine.

Dans notre étude nous « dialoguerons » avec seulement deux approches : celle de Liliane Sprenger-Charolles et de Séverine Casalis et celle de van Dijk et Kintsch.

# Liliane Sprenger-Charolles et de Séverine Casalis

La première qui semble être importante (du moins en France), est celle de Liliane Sprenger-Charolles et de Séverine Casalis ; elles développent plusieurs hypothèses. Une d'elles suppose que la lecture est à considérer à part de la compréhension ; une autre, réduit la lecture à un problème d'identification de mots.

1. En ce qui concerne la lecture et la compréhension, elles écrivent :  
On lit pour comprendre, personne n'en disconvient. Cependant, évaluer la lecture uniquement à partir de la compréhension peut masquer le fait que certaines difficultés lexiques (terme qui sera utilisé comme synonyme de difficultés de lecture dans le reste de l'ouvrage) n'ont rien à voir avec cette compétence. C'est le cas pour l'enfant qui comprend parfaitement un texte qu'on lui lit à haute voix mais qui ne comprend pas ce même texte quand il doit le lire tout seul. [...] Pour cerner la spécificité de la lecture, il est donc nécessaire de différencier lecture et compréhension. La compréhension est la finalité de la lecture, comme de toutes les activités langagières. Cette finalité ne peut toutefois être atteinte avec la langue écrite que si certains mécanismes spécifiques à l'acte lexique sont bien maîtrisés (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996, pp. 2-3)  
Il est vrai qu'un enfant peut comprendre un texte qu'un adulte lui lit à haute voix, bien qu'il ne soit pas capable de le lire par lui-même. Les parents et les instituteurs lisent des histoires aux enfants petits tous les jours. Et cela ne signifie en aucun cas que le traitement du texte écrit puisse être dissocié totalement du traitement sémantique de ce dernier. Ce ne sont pas des procédures indépendantes mais complémentaires. Il est donc nécessaire quand on étudie la lecture d'étudier en même temps le traitement de texte ainsi que sa compréhension. Cette dissociation provient peut-être ou est peut-être associée à la distinction qu'on a l'habitude d'établir à l'école entre la lecture (déchiffrage) et la « lecture de compréhension ». De fait ce ne sont pas deux processus, mais un seul, qui est la lecture.
2. En ce qui concerne l'identification de mots : notre point de vue diffère de celui de Sprenger-Charolles et de Casalis quand elles réduisent la lecture à « l'acte lexique ». Puisqu'aucune langue n'est qu'un ensemble de mots, aucune lecture ne peut être réduite à l'acte d'identifier des mots. Cette opération est importante pendant la lecture mais dans aucune situation de communication (qu'elle soit scolaire ou expérimentale) elle ne se fait de manière isolée. Identifier une séquence de mots n'est pas la même action que reconstruire un texte. Malgré tous les arguments que les linguistes et analystes du discours pourraient donner aujourd'hui sur l'idée d'identifier un texte comme étant un ensemble de mots juxtaposés, les phrases ont une cohésion syntaxique et



sémantique et cette cohésion est une partie importante de leur identité de phrases qui appartiennent à une certaine langue. Il est nécessaire de reconstruire la structure syntaxique et sémantique inhérente aux phrases afin de pouvoir dire que celles-ci ont été lues ; il n'existe pas que des relations à l'intérieur des phrases mais il existe aussi des relations entre les phrases, entre les paragraphes etc. Beaucoup d'arguments contredisent cette réduction.

D'autre part il est impossible de nier le fait que les contextes syntaxiques et sémantiques exercent une forte influence sur le processus même d'identification des mots (si nous nous concentrons sur cette dernière). En fait la lecture est composée de cycles de traitement des aspects superficiels → compréhension (traitement des aspects profonds ou sémantiques) → traitement des aspects superficiels, qui s'influencent nécessairement et de manière réciproque. L'analyse d'erreurs de lecture étudiées par le chercheur canadien Kolers (1972), les analyses d'erreurs systématiquement étudiées par Goodman et l'analyse d'erreurs que nos propres enfants commettent lors de cette recherche et pendant d'autres, montrent l'importance des aspects syntaxiques et sémantiques pendant les processus d'identification de mots pendant la lecture.

En 1996 Sprenger-Charolles et Casalis écrivent :

... D'autres chercheurs indiquent que ce qui différencie les lecteurs compétents d'autres, c'est le fait que les mécanismes d'identification des mots sont moins rapides et plus dépendants du contexte chez les mauvais lecteurs. C'est donc pour ces sujets, et non pour les bons lecteurs comme le postulait Goodman (1967), que la lecture est un jeu de devinette. Ce phénomène ressort également des observations portant sur les mouvements oculaires qui montrent que les bons lecteurs s'arrêtent sur presque tous les mots d'un texte; ils ne fixent pas comme on a pu le croire un mot sur cinq voire dix en devinant les autres" (p. 4).

Il est probable qu'une forte centration sur les procédures prédictives ou sur les procédures d'assemblage phonétique soit ce qui caractérise certains groupes de « mauvais lecteurs ». C'est une constance du comportement du lecteur, même s'il est adulte, de commettre des erreurs qui sont dûes à ses connaissances linguistiques qui entrent nécessairement en jeu lors des procédures prédictives ou inférentielles. Nous ne pouvons tout simplement pas réfuter les interprétations de Goodman. Le problème réside peut-être dans les niveaux / degrés de descriptions des comportements des lecteurs, dans le manque de clarté de ces descriptions et dans le fait que les échantillons étudiés soient, pour les chercheurs, comparables ou non. Il est difficile, dans certaines recherches, de déceler les critères de définition d'un « bon » et d'un

« mauvais » lecteur. Un effort commun est nécessaire afin d'établir des critères transparents et homogènes pour pouvoir comparer les résultats, en diverses langues et à différentes époques.

En ce qui concerne l'argument sur les fixations oculaires nous n'avons pas pu consulter le texte recommandé par les auteures. Mais trois ans auparavant Carpenter et Just (1977) écrivaient ce qui suit :

Il y a une relation très systématique entre les fixations oculaires et les processus inhérents de compréhension. Par exemple, les lecteurs ont tendance à revenir en arrière sur une phrase antérieure liée à celle qu'ils sont en train de lire. (Just et Carpenter, 1977 p. 109 TP)<sup>12</sup>

Comme nous le verrons, depuis notre propre perspective et à l'aide de notre méthodologie, nous avons découvert et retranscrit des phénomènes qui sont probablement liés aux régressions oculaires que Just et Carpenter décrivent. Nous nous référons à ce que plus tard nous appellerons *répétitions* à l'oral de fragments lus ; ces phénomènes ont été aussi mis en valeur dans les études faites sur les productions orales (Blanche-Benveniste, 1990)

Mais ce qui est intéressant, est que Just et Carpenter, en partant d'une perspective méthodologique différente, arrivent aussi à la conclusion que le traitement superficiel du texte est une action simultanée à celle du traitement sémantique.

Nous ne sommes donc pas d'accord avec l'affirmation que la lecture et la compréhension sont des phénomènes séparés ou séparables. Ils représentent un même processus et devraient être étudiés conjointement.

Il faut comprendre que pour des raisons méthodologiques, on a dû sélectionner certains aspects à analyser, ce qui a impliqué d'en laisser d'autres de côté.

En faisant cette sélection on doit être conscients qu'en éliminant ces aspects, on va limiter la nature des résultats que l'on va obtenir. De la sélection méthodologique à la réduction et fragmentation de l'objet d'étude sur le plan théorique et épistémologique il y a une grande distance. Le nécessaire découpage méthodologique ne signifie pas réduire ni fragmenter l'objet d'étude ni sur le plan théorique ni sur le plan épistémologique. D'une part, quand on arrive à certaines conclusions, on doit être conscients qu'il y a des aspects ou des variantes que l'on ne peut pas traiter pendant notre recherche (nous parlons ici d'aspects fondamentaux) ; d'autre part, le fait de réduire et de fragmenter excessivement l'objet d'étude,

---

<sup>12</sup> there is a highly systematic relationship between eye fixations and underlying comprehension processes. For example, readers have a tendency to look back to a previous sentence or phrase that is related to the one they are reading (Just, and Carpenter, 1977 p. 109)

peut modifier l'objet originel. Est-ce la même chose (depuis une perspective psychologique) de faire une étude de la lecture de texte qu'étudier la reconnaissance de mots isolés dans une situation expérimentale ? L'action d'identifier des pseudomots est-elle la même que celle de lire comme nous l'avons défini antérieurement ?

Nous ne sommes point d'accord sur les interprétations qui se font sur les recherches de K. Goodman. Peut être qu'à une des extrémités d'une courbe normale nous pourrions situer les enfants fortement centrés sur l'utilisation du contexte lors de la lecture, ce qui pourrait caractériser leur « mauvaise lecture ». Mais ce serait ne mentionner qu'une partie minime d'un échantillon. Nous avons observé, au contraire, que ce que postulait Goodman est en général pertinent. Comme nous allons le démontrer au cours de l'analyse de nos résultats, tous les enfants de notre échantillon font des erreurs qui peuvent être interprétées comme étant générées par les procédures prédictives comme l'avait déjà postulé Goodman. En plus, dans les recherches actuellement faites sur l'oralité réapparaît le problème de prédiction :

Toutes les recherches montrent que, quand il s'agit de notre propre langue, plus qu'écouter, nous reconstruisons les énoncés ; nous les reconstruisons en fonction des prévisions que nous avons l'habitude de faire sur notre propre langue et selon le niveau de probabilité de tel ou tel élément. Par exemple, beaucoup de transcrip-teurs entendent « mon beau-frère » quand celui qui parle dit « mon pauvre frère », parce que « beau-frère » est pour eux plus probable. Le transcrip-teur « entend » aussi en fonction des jugements qu'il porte sur celui qui parle ; si la personne qui parle est peu éduquée, elle aura tendance à ne pas écouter, ou peu, le « ne » de la négation ; il est probable que dû à son éducation cette personne dira « on sait pas où on va » avant de dire « on ne sait pas où on va ». De la même manière le transcrip-teur court le risque d'entendre des tournures syntaxiques banales alors que si on entend attentivement, on entend une tournure très proche mais plus raffinée (Blanche-Benveniste, 1998, p. 26 TP)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Todos los estudios muestran que, cuando se trata de nuestra propia lengua, más que escuchar, reconstruimos los enunciados; los reconstruimos en función de las previsiones que acostumbramos hacer sobre nuestra lengua, y según el grado de probabilidad de tal o cual elemento. Por ejemplo, muchos transcrip-tores "oyen": "mi cuñado" [mon beau-frère] allí donde el hablante dice "mi pobre hermano" [mon pauvre frère], porque "cuñado" es para ellos más probable. El transcrip-tor "oye" también en función de los juicios que hace sobre el hablante; si el hablante es una persona poco educada, tenderá a oír muy pocos "ne" de negación [se trata del primer elemento de la negación doble del francés, facultativo en ciertos contextos, especialmente en lengua oral], porque presupone que con esa educación es probable que diga "on sait pas où on va" [uno no sabe adónde va] antes que "on ne sait pas où on va". Del mismo modo, el transcrip-tor corre el riesgo de oír

Cette prédictibilité du langage est présente dans le traitement de la langue orale ou écrite, et c'est l'idée qu'a voulu mettre en valeur Goodman au cours de ses recherches.

Nous sommes d'accord sur le fait que pendant les recherches psycholinguistiques de l'époque, les chercheurs ont tiré des conclusions extrêmes à partir des conceptions qu'ils avaient sur le traitement de la lecture. Ils accordent une certaine importance au processus de haut en bas (processus prédictif) et parallèlement ils minimisent les aspects qui sont liés au processus de bas en haut. Selon nous, autant les postulats théoriques de cette époque que de l'actuelle ne considèrent pas la perspective génétique ou évolutive.

Sprenger-Charolles et Casalis (1996) discutent certains points intéressants de leur propre contexte de recherche qui est celui de la psychologie expérimentale de l'accès lexical. Les points les plus importants pourraient être énoncés ainsi :

- Elles parlent de trois voies d'accès au lexique : la voie directe logographique (qui correspond à l'ancienne idée de reconnaissance « globale » des patrons fixes de caractères) souvent utilisée par les enfants de 3-5 ans ; la voie indirecte par assemblage phonologique (qui à d'autres époques ou selon d'autres auteurs correspondrait aux procédures appelées *décodage et synthèse* ou bien *déchiffrage*) et la voie directe orthographique qui comprend une reconnaissance de particularités orthographiques mais qui est liée à une reconnaissance globale du mot. Puisqu'ils évacuent d'entrée la dimension textuelle et significative (car ils utilisent pendant les expérimentations des pseudomots et ils n'utilisent pas d'unités plus grandes que la phrase) il est donc évident que les aspects syntaxiques et sémantiques ne sont pas traités dans l'analyse et toute la discussion reste centrée sur les voies d'accès au lexique : la voie indirecte, quand on parle d'assemblage phonologique et les voies directes, quand on parle des voies logographique et orthographique (ou de reconnaissance globale).
- Elles discutent les différents modèles proposés pour ce qui est de la dynamique évolutive où ces trois voies d'accès au lexique entrent en jeu. Est-ce que la voie indirecte d'assemblage phonologique disparaît une fois que l'on accède à l'étape directe orthographique ou est-ce qu'elle reste active et se complète à la voie directe ? Quelle relation a l'accès phonologique avec les autres voies qui sont au stade évolutif ?
- D'une part on analyse la relation entre les performances en lecture et les performances en écriture et l'on obtient en général des corrélations positives et significatives entre la performance orthographique pendant l'écriture (plus de mots écrits de manière conventionnelle) et une meilleure performance pendant la lecture.

---

giros sintácticos triviales ahí donde puede oírse un giro muy próximo pero más refinado, si se hace un gran

Les conclusions générales auxquelles arrivent Sprenger-Charolles et Casalis (1996) et qui nous intéressent dans cette recherche, sont les suivantes :

- Les enfants francophones utilisent beaucoup la médiation phonologique comme voie d'accès au lexique, ce qui est principalement dû à la régularité de la relation graphie-son du français qui est plus liée à la structure phonologique de la langue qu'aux aspects visuels des patrons graphiques, ce qui signifie qu'elle est donc plus liée à la structure des unités syllabiques les plus fréquentes (CV ou CVV).
- On observe que pendant les expérimentations de prise de décision sémantique, les enfants ont encore recours à la médiation phonologique quand il y a des pseudomots où l'on utilise des mots objet comme pomme et des intrus visuels comme pomne, des intrus phonologiques comme pome ou sémantiques comme porte. Ces chercheurs arrivent à cette conclusion :

...on observe moins de réponses correctes pour les pseudomots homophones que pour les intrus visuels et cette différence s'accroît avec le temps. De surcroît, on relève une chute du nombre de rejets corrects des pseudomots homophones entre les deux sessions du CP [...] Ces résultats montrent que les enfants utilisent la médiation phonologique même en lecture silencieuse et que le poids de cette procédure s'accroît avec le temps. (p. 126)

Nous sommes, bien entendu, conscients que d'autres approches de recherche sur la lecture et l'écriture ont été menées dans le contexte francophone (voir les travaux de Rieben, Fayol and Perfetti, 1997 ; Lecocq, Casalis, Lewers and Watteau, 1996). Cependant, dans les recherches exposées par ces auteurs, on retrouve l'approche et les points fondamentaux des discussions actuelles et aussi les approches du monde anglo-saxon.

## van Dijk et Kintsch

La seconde théorie de référence que nous désirons discuter est la théorie stratégique de la compréhension du discours de van Dijk et de Kintsch. Cette théorie est actuellement très importante et utilisée par beaucoup de chercheurs. Dans le contexte hispano-américain c'est actuellement une théorie de référence très utilisée (voir par exemple García, Elosúa, Gutiérrez, Luque et Gárate, 1999) de même qu'en France, où on a commencé à l'incorporer dans les discussions psycholinguistiques (voir Fayol, 1997).

Cette théorie stratégique a des caractéristiques très intéressantes, par le fait qu'y est mise en valeur l'étude du traitement sémantique des textes. Ses racines s'attachent aux études de la mémoire sémantique que Walter Kintsch développe à partir des années 70, après s'être centré sur l'étude de la mémoire des petits textes écrits, chez les étudiants. D'autre part, ces études se coordonnent avec les développements en linguistique textuelle de van Dijk au sujet de la grammaire de textes (*text grammar*) ce qui devient un champ d'étude très dynamique : l'analyse du discours (voir van Dijk, 1995).

Les caractéristiques fondamentales que nous désirons relever de la théorie stratégique sont les suivantes (elles proviennent du texte original de 1983, de van Dijk et Kintsch) :

- Les auteurs présentent le squelette d'une théorie suffisamment flexible, non rigide qui peut expliquer les processus d'élaboration sémantique « en ligne », pendant le processus même de la lecture. Ils ne prétendent pas avoir élaboré une théorie définitive et expliquent les limites auxquelles ils se sont confrontés, ce qui rend leur oeuvre encore plus intéressante.
- Les auteurs élaborent une méthodologie qui leur permet d'analyser du point de vue sémantique les textes expérimentaux qu'ils ont utilisés ou bien créés, selon des caractéristiques sémantiques formelles. Ils tentent d'identifier la qualité et la quantité d'information retenue par les lecteurs en fonction de la structure sémantique des textes créés. Grâce à cette méthodologie, ils sont capables de décrire la base du texte (*text base*) qui représente la séquence complète des propositions sémantiques atomiques contenues dans les textes et les relations. À partir de la base du texte on peut déceler les exigences auxquelles le lecteur devra répondre en réalisant des inférences qui rattachent les différentes propositions afin de donner une cohérence au texte.
- Les auteurs partent de la supposition que la compréhension finale d'un texte représente nécessairement une construction qui comprend aussi bien les éléments du sujet qui lit le texte (la connaissance qu'il a sur le thème du texte, ses modèles de situation, ses attentes) que les éléments présents dans le texte (sa structure syntaxique et sémantique) qui représente une construction sémantique à différents niveaux de généralité ou d'abstraction qui interagissent entre eux. On peut observer en général que ce que les sujets retiennent d'un texte c'est précisément la structure sémantique construite plus que le texte en soi (sa forme superficielle, ses détails peu significatifs, la particularité de son lexique, etc.).
- Les auteurs partent du point de vue que le système cognitif de procédure est composé d'une mémoire opérative qui a une capacité limitée concernant l'incorporation des informations. Cette mémoire est capable de retenir aussi bien l'information qui provient de la mémoire sémantique du sujet (ce qu'il connaît sur le thème du texte) que les informations qui proviennent du texte que le sujet est en train de lire. Dû aux limites de cette mémoire opérative, on en déduit que la procédure

sémantique se compose de cycles pendant lesquels l'information sémantique est traitée (elle est condensée, sélectionnée, éliminée, liée au travers d'interférences) afin d'être stockée dans la mémoire sémantique, tout cela permet que la mémoire se vide afin de laisser place à de nouvelles informations qui sont en voie d'être traitées (comme la mémoire RAM d'un ordinateur qui retient certaines informations nécessaires afin d'achever son traitement et afin d'établir des liens avec d'autres éléments ; une fois que toutes ces opérations sont réalisées elles sont enregistrées sur le disque ce qui permet l'accès aux résultats de ce traitement et libère la RAM pour y incorporer une nouvelle information et pouvoir réaliser de nouvelles opérations).

- Les auteurs utilisent (et abusent peut-être) du terme *stratégie* quand ils se réfèrent à la grande gamme de processus et aux aspects utilisés auxquels certains lecteurs ont recours pour traiter l'information linguistique.

Parce que on a démontré que les stratégies, qui sont en général inconscientes et automatiques, jouent un rôle très important lors de la compréhension de phrases, nous proposons d'identifier un ensemble de stratégies du discours que les gens utilisent quand ils forment des représentations à multiniveaux qui sont impliquées dans la compréhension et la mémoire du discours (van Dijk et Kintsch, 1983, p.ix, TP)<sup>14</sup>

Cette recherche les a conduit à proposer une longue liste de stratégies utilisées par les lecteurs, qui dans sa majorité nous semblent être pertinentes. Cependant, il faudrait se demander si effectivement nous pouvons toutes les appeler *stratégies*, et si elles partagent les caractéristiques d'être inconscientes et automatiques. Il est peut-être nécessaire maintenant d'introduire certaines distinctions entre, par exemple, *procédures* et *stratégies* : comme les procédures ont plus la qualité d'être inconscientes, les stratégies continuent à être associées à une élaboration plus consciente et intentionnelle.

Nous ne voulons pas entrer maintenant dans une discussion théorique sur ces aspects bien que nous considérons que cela pourrait être utile si l'intention était d'unifier théoriquement et terminologiquement le domaine de la psycholinguistique de l'écrit. Nous nous limiterons pour le moment à continuer d'exposer les aspects les plus importants de la théorie.

Les auteurs identifient un ensemble ouvert de stratégies qui se différencient soit :

---

<sup>14</sup> Just as strategies, usually unconscious and often automatic, have been shown to play an important role in sentence understanding, we propose to identify a set of discourse strategies that people use in forming the multilevel representations that are involved in discourse comprehension and memory (van Dijk et Kintsch, 1983, p. ix)

- par les objectifs du traitement, qui peuvent être : Comment réaliser la cohérence locale entre deux phrases par le biais de l'interprétation des pronoms qui suivent un modèle activé de situation ? ou Comment construire une macrostructure qui synthétise le thème du discours qui est lu ?
- pour avoir recours à un certain type d'informations (les stratégies d'utilisation de la connaissance, ou l'activation des marques ou des cadres liés au thème du texte).

En premier plan, ils proposent des stratégies cognitives du langage, des stratégies grammaticales et discursives. En second plan ils distinguent les différentes stratégies propositionnelles, celles de la cohérence locale, celles des macrostratégies contextuelles qui sont liées à la construction des macrostructures, les stratégies schématiques –la considération de la superstructure du texte- et celle de l'utilisation de la connaissance (cf le sommaire du livre).

La théorie assume qu'une donnée verbale est décodée par le biais d'une liste de propositions atomiques qui sont organisées en plus grandes unités en se basant sur une certaine structure de la connaissance (*knowledge structure*) pour former une base du texte (*textbase*) cohérente. À partir de la base du texte on construit une macrostructure qui représente l'essentiel de l'information de cette base. La connaissance de celui qui comprend mais aussi ses croyances et ses objectifs jouent un rôle crucial pendant ce processus. Parallèlement à cette base du texte hiérarchique, un modèle de situation est élaboré, où sont intégrées les connaissances du monde qu'a celui qui comprend et l'information qui dérive du texte. Donc le produit final de la compréhension est un registre de traitement à plusieurs niveaux où sont inclus, des traces de la mémoire sur la donnée linguistique, le sens du texte à niveau local et à niveau global et l'effet que le texte a eu sur les connaissances du monde de celui qui a compris. Les stratégies de traitement en ligne qui produisent cette structure, sont celles qui nous intéressent plus particulièrement dans ce livre (van Dijk et Kintsch, 1983, p.x, TP)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> The theory assumes that a verbal input is decoded into a list of atomic propositions which are organized into larger units on the basis of some knowledge structure to form a coherent text base. From this text base a macrostructure is constructed which represents the most essential information in the text base. Not only the comprehender's knowledge, but also beliefs and goals play a crucial role in this process. In parallel with this hierarchical textbase a situation model is elaborated, which integrates the comprehender's existing world knowledge with the information derived from the text that is being processed. Thus, the end product of comprehension is a multilevel processing record, which includes memory traces of the actual linguistic input, of the meaning of the text both at a local and global level, and of the effect the text had of the comprehender's world knowledge. The on-line processing strategies that produce this structure are the primary concern of this book (van Dijk et Kintsch, 1983, p. x)



Cette approche représente, d'une certaine manière, le pôle opposé de l'approche française que nous avons déjà présentée. La compréhension y est seulement considérée, on ne thématise pas le traitement superficiel du texte. Ils travaillent sur le texte et non pas sur des unités (artificielles), isolées ou vides de signification (construites). Mais ils travaillent seulement avec des étudiants, lecteurs experts, sans considérer la dimension évolutive du processus. Cette approche nous semble être un point de départ assez intéressant pour l'étude de la compréhension du texte parce qu'elle tente de considérer les aspects fondamentaux du processus. Mais il y a cependant certains aspects sur lesquels nous ne partageons pas la même opinion, qu'ils aient été mentionnés ou non par les auteurs comme étant les limites de leur travail. Ces désaccords ou ces limites sont:

- Comme les auteurs eux-mêmes l'expriment, le découpage méthodologique qu'ils ont utilisé pour délimiter leur champ d'étude ne prend pas en compte le traitement superficiel du texte. Ce découpage fait que le texte produit par le lecteur reste dans l'ombre puisqu'il manque des données en ce qui concerne le traitement ; van Dijk et Kintsch identifient le texte écrit avec le texte lu. Nous verrons dans notre recherche que cette distinction est fondamentale. Il est difficile d'assumer cette identité, même si nous parlons de lecteurs universitaires experts.
- Comme les auteurs eux-même le reconnaissent, il faudrait incorporer dans la recherche, une dimension évolutive. À notre avis, cette incorporation serait sûrement riche en surprises : comment un enfant réussit-il à réaliser toutes les opérations sémantiques postulées dans la théorie quand elles ont été inférées au travers du comportement adulte ? Comment est-ce que l'évolution de la compréhension interagit avec l'évolution du traitement superficiel du texte ?
- Jusqu'à quel point ces stratégies de traitement sémantique deviennent-elles automatiques et à quel point demeurent-elles des activités pleinement conscientes faisant intervenir une recherche active de cohérence sur une base d'opération pleinement consciente appuyée sur différents éléments traités ?
- Nous pouvons alors considérer que la construction en ligne de la macrostructure d'un texte a atteint un certain niveau de réussite lors de la lecture (pour les enfants et les adultes). Cependant, peut-on voiler, sous la construction de cette macrostructure, le manque de compréhension d'aspects importants du texte ?

Dans ce travail nous tenterons de rétablir certains équilibres:

- La lecture n'est pas un phénomène essentiellement « non visuel », elle n'est pas non plus un phénomène psycholinguistique qui peut être étudié sur un unique modèle de bas en haut, car nous pouvons dire sans controverse que la compétence linguistique est un facteur important qui intervient lors du traitement de texte.

- L'étude du traitement des aspects superficiels est aussi importante que l'étude des aspects les plus profonds du texte, parce que les deux traitements sont en réalité un seul : le traitement sémantique dépend du traitement superficiel et vice versa ; la différence entre profond et superficiel représente un découpage méthodologique et non pas une réalité linguistique ni une réalité psychologique.
- Une étude uniquement textuelle est difficile à mener, mais nous n'allons pas pour autant découper l'objet de notre étude pour le réduire à quelque chose qui n'est pas : de la même manière qu'aucune langue est uniquement un ensemble de mots, aucune lecture n'est seulement l'identification séquentielle des mots d'un texte ; il y a beaucoup de difficultés qui doivent être surmontées pendant la lecture d'un texte après celle d'identifier les mots. De plus, nous, les êtres humains, adultes et enfants, nous ne lisons pas de mots isolés, sauf dans certains contextes textuels très limités. Nous lisons des textes, les enfants doivent lire des textes, le texte étant l'unité minimale que nous devons tenter de comprendre : Comment les enfants arrivent-ils à lire des textes ?

## L'acquisition de l'orthographe

Les systèmes graphiques remotivent les graphèmes, de la même manière que les enfants, pour apprendre l'écriture, doivent remotiver les graphèmes jusqu'à les comprendre.

Jaffré et Fayol (1997, mais aussi Fayol and Jaffré, 1999) admettent trois phases dans l'apprentissage de l'écriture. Une phase préalphabétique caractérisée en termes très généraux comme la phase où l'enfant "n'a pas encore pris en considération la dimension phonologique" (p. 79). Une phase alphabétique qui s'amorce par la recherche de mises en correspondance systématiques entre sons et lettres, en lecture comme en écriture. Cette recherche conduit plus ou moins selon les systèmes linguistiques à une écriture et/ou à une lecture à base phonologique qui consiste à associer systématiquement un graphème à un phonème. Dans certains systèmes, ceux qui sont consistants, ces appariements conduisent à un apprentissage rapide et précoce et à des performances élevées en lecture et en écriture (...) En revanche, avec d'autres systèmes qualifiés d'opaques, l'apprentissage se révèle plus long, plus difficile et des erreurs subsistent très tard (pp. 90-91).

Enfin, une phase orthographique sur laquelle Jaffré et Fayol (1997) disent :

On peut considérer qu'elle s'amorce dès que la lecture ou l'écriture conventionnelle de mots ne s'effectuent plus simplement par associations simples et régulières entre configurations sonores et configurations de lettres. Elle intègre donc des phénomènes tels que les effets de contexte

intralexicaux (par exemple, lecture de ch dans 'écharde' ou dans 'orchidée'), l'utilisation de doubles consonnes (par exemple écrire 'allumer' avec un double l mais 'éluder' avec un seul l) et, plus généralement, les traitements des associations plurielles entre phonèmes et graphèmes (/ɛ/ → 'é', 'er', 'et', 'ai' ; /o/ → 'o', 'au', 'eau'...) La lecture ou l'écriture des items ne suivant pas les correspondances phonèmes-graphèmes régulières peuvent s'effectuer soit en récupérant directement en mémoire à long terme la forme orthographique d'un mot particulier déjà connu (voie directe), soit, si l'item est nouveau, en faisant appel à des régularités statistiques (certaines doubles consonnes n'apparaissent que dans des environnements bien délimités ; par exemple, -ss-), soit encore en se référant à des analogies (...). Toutefois, dans un grand nombre de cas, la décision de choisir telle configuration graphémique plutôt que telle autre ne peut se prendre en référence aux seules contraintes des enchaînements phonotactiques. D'autres dimensions doivent intervenir, notamment celles qui ont trait à la morphologie, dimensions qui, par ailleurs, peuvent s'imposer en dominant les correspondances grapho-phonologiques... 'sabot' s'écrit ot (/o/"o) en raison de la formation de "sabotier", "galop" op pour permettre "galoper", etc.... (pp. 91-92)

De ce point de vue, nous essaierons, précisément, de délimiter quels sont les enfants qui ont une conceptualisation alphabétique de l'écriture et quels enfants ont déjà une conceptualisation "orthographique", en ce qui concerne seulement les dimensions logo- et morphographique de l'orthographe.

Notre recherche est proche de celles dites d' « orthographes inventées » :

Les enfants peuvent produire des textes dont les graphies, bien que non normées, résultent de calculs intelligents. Ces 'orthographes inventées' éclairent les processus qui soutiennent l'acquisition de l'écrit, spécialement lors des phases préorthographiques (Jaffré, Bousquet, et Massonnet, 1999, p. 1)

## **L'écriture de mots homophones**

En ce qui concerne la connaissance préalable sur l'écriture de mots homophones, nous savons qu'en espagnol les enfants mexicains arrivent à conceptualiser le système d'écriture comme un système nettement alphabétique, ce qui a pour conséquence, par rapport à l'écriture des homophones, de les écrire de manière indifférenciée. Ant (7;1) écrit de la même manière casa casa les mots *casa* (mariage), *caza* (chasse) et *casa* (maison). L'écriture strictement

alphabétique est donc à ce moment de l'évolution, une condition orthographique nécessaire et suffisante.

En français, par contre, en fonction des différences culturelles, éducationnelles et aussi en fonction des caractéristiques propres du système d'écriture, il semble que l'entrée dans le principe alphabétique soit fortement imprégnée de la connaissance globale de l'écriture de certains mots : Est-ce que, chez l'enfant français, l'on peut constater une période d'écriture alphabétique-indifférenciée des mots homophones?

Cependant, l'enfant mexicain arrive à reconstruire, au-dessus du principe alphabétique d'écriture, le schème de représentation différenciée, de telle sorte qu'il arrive à exiger systématiquement que des mots homophones soient écrits différemment : Sam, par exemple, a écrit:

Figure 1 : exemple d'écriture différenciée

Sam

Hola ola

Hoja oja

pizo piso

Vino Víno

Toto To to

Toto Tóto

El plánta una planta

lláma Yama llama

Láta Lata

Voici quelques données quantitatives obtenues au Mexique:

Tableau 1 : Résultats de l'écriture des mots homophones llama/llama, tubo/tuvo et ola/hola au Mexique.

	2ème	3ème	4ème	5ème	Total
Ecriture indifférenciée	15	13	4	1	33
Ecriture différenciée	4	6	16	19	45
Ecriture conventionnelle	0	1	0	0	1
Total	19	20	20	20	79

Les élèves de 2ème année ont entre 7-8 ans ; ceux de 3ème, entre 8-9 ans, etc. (Vaca, 1987, p.75)

Les écritures, soit conventionnellement différenciées soit qu'elles aient été différenciées avec des ressources graphiques non conventionnelles, sont toujours justifiées par rapport à la différence de signification des mots écrits et/ou par rapport à une certaine nécessité exprimée par l'enfant de différentes façons. Les oppositions graphiques sont conceptualisées, alors, comme des marques morphogrammiques ou logogrammiques. Les enfants (re)motivent les éléments de l'écriture pour arriver à les comprendre : Est-ce que chez l'enfant français l'on peut constater une période semblable d'écriture systématiquement différenciée des mots homophones ?

L'on peut voir que le cas spécifique de l'écriture de mots homophones peut être une occasion privilégiée de conflit cognitif chez l'enfant, ce qui peut lui demander une réflexion au sujet de la structure et de la fonction des alternatives graphiques de représentation d'un même phonème, et, partant, commencer un processus de systématisation qui passe nécessairement par diverses remotivations du matériel graphique disponible.

Fayol, Largy, Thevenin et Totereau (1995) ont étudié l'"acquisition/apprentissage" de la morphologie écrite en ce qui concerne l'accord en nombre du nom et du verbe. D'après ces premières recherches, ils ont conclu :

1. les performances en compréhension l'emportent pendant très longtemps sur les performances en production ; (2) les noms sont correctement traités plus précocement que les verbes ; (3) la redondance des marques facilite la détermination du nombre (Fayol, Largy, Thevenin et Totereau, 1995, p. 35)

Ils ont fait de nouvelles recherches comme suit :

- ...nous avons recherché dans les livres de lecture utilisés par les enfants de CP-CE1 des mots qui apparaissaient soit uniquement comme noms (nuage), soit seulement comme verbes (cherche) soit éventuellement l'un ou l'autre (sucre). Dans ce dernier cas, nous prenions en compte la fréquence relative (nom > verbe : peigne vs verbe > nom : rêve). Ces mots ont été présentés suivant des listes soigneusement composées et contrebalancées, de sorte que les enfants n'avaient plus qu'à ajouter la terminaison pertinente (le fromag\_ ; il pilot\_ ; les tigr\_ ; ils mang\_) sans qu'aucune limitation de temps ne leur soit imposée (Fayol et. al.,1995, p. 36)

Alors que la situation est présentée seulement comme une activité de production, il faut souligner son caractère double : l'enfant doit pouvoir *lire* les marques muettes du pluriel, ou *interpréter* l'absence des marques, pour écrire la réponse, c'est-à-dire, pour compléter les

mots. La description de la situation n'est pas très exacte, mais l'on peut supposer que l'enfant, ayant les phrases écrites sur une feuille, devait seulement écrire les lettres manquantes. Rien n'est dit au sujet de la longueur du trait pour écrire.

Les résultats liés à notre recherche, sont :

- le nombre de non-marquages (e.g. les items sont terminés par -e quelle que soit la condition) initialement (CE1) plus fréquent pour les verbes que pour les noms diminue très rapidement et disparaît au cours moyen (9 ans) pour les noms comme pour les verbes (Fayol et. al.,1995, p. 36).
- ...on assiste à des surgénéralisations massives. Les surgénéralisations consistent à étendre illégitimement à certains items des formes régulées des marquages qui ne conviennent qu'à d'autres items et qui, donc, n'ont pu ni être repérées dans le corpus ni être appliquées par imitation.... Dans le cas présent, nous avons observé un double mouvement de surgénéralisation. En premier lieu, alors que les noms étaient de plus en plus systématiquement infléchis avec -s au pluriel, il en allait de même pour les verbes. Cette tendance, maximale en CE1, diminuait très rapidement en CE2, pour disparaître en cours moyen, vers 9-10 ans. En second lieu, alors même que le pluriel nominal semblait bien établi, on assistait à des phénomènes plus limités, mais aussi plus distribués dans le temps, de surgénéralisation du -nt verbale aux noms...Comme prévu, la fréquence des surgénéralisations (-s aux verbes ou -nt aux noms) variait en fonction des caractéristiques des items. Les noms (vs verbes) ayant des verbes (vs noms) homophones étaient, plus que les autres, susceptibles de faire l'objet de surgénéralisation (Fayol et. al.,1995, p. 36-37).

D'autre part, Totereau, Thevenin et Fayol (1997) ont étudié une fois encore « l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français ». Ils ont postulé presque les mêmes hypothèses, avec la même méthodologie et les mêmes résultats que dans l'article précédemment commenté. Cependant, à la lecture de ce nouvel article, il est difficile de connaître un certain nombre de points, pour pouvoir établir une relation avec notre recherche. Ils ont évalué les performances des enfants « en dénombrant sous chaque condition le nombre de réponses correctes (sur 10) » mais ils ne nous font pas savoir combien de réponses sont correctes (donc combien sont incorrectes) ni quelles réponses sont prises comme correctes : par exemple, l'écriture vach et vachs (que nous trouverons) est correcte par rapport au marquage morphogrammique du pluriel, mais est incorrecte parce qu'il manque le e. De plus, ils ne nous font pas savoir quelles sont, exactement, les phrases et syntagmes utilisées dans la recherche. On doit supposer qu'il y eu une séparation des réponses correctes et des réponses incorrectes et que, sur le premier groupe, ils ont fait les analyses statistiques pour prouver leurs hypothèses. Malheureusement, on ne sait pas sur combien de réponses ils font l'analyse.

D'autre part, ils utilisent une tâche dite de production :

où une illustration était fournie en même temps que la formulation orale correspondante et l'amorce écrite des syntagmes ('C'est un\_\_\_\_' / 'Il y a deux \_\_\_\_') ou des phrases ('Une cheminée\_\_\_\_' / 'Les cheminées\_\_\_\_'). Les enfants devaient écrire la fin des syntagmes/phrases présentés oralement (Totereau, Thevenin et Fayol, 1997, p. 153)

Encore une fois, ils ont pris comme une tâche de production une tâche qui en fait a, au moins, trois composantes contextuelles supplémentaires : l'illustration, l'énonciation orale et l'amorce écrite. Ces composantes contextuelles créent des conditions suffisamment fortes pour éliminer la nécessité de différencier si, au regard de l'enfant, la production écrite fait un avec le contexte. De plus, la présence écrite des marques de nombre rend difficile de différencier les réponses purement « productives » des réponses qui ont traité (ou non), en compréhension, l'information apportée par l'amorce écrite.

Thévenin, Totereau, Fayol, et Jarousse (1999) ont réalisé une expérimentation d'enseignement des marques graphiques du pluriel ; ils ont travaillé avec les enfants la correspondance –s pour les noms et les adjectifs et –nt pour les verbes. Leurs résultats sont intéressants puisqu'ils ont réussi à observer la même tendance évolutive : disparition du « non-marquage » du contraste singulier-pluriel des noms et, avec une plus grande difficulté, le choix adéquat des marques graphiques correspondantes aux verbes, aux noms et aux adjectifs. Malheureusement ils n'ont pas réalisé d'analyses individualisées qui auraient permis de vérifier clairement l'apprentissage. Après ce type d'expériences on ne peut pas être assuré de la stabilité de l'apprentissage ni savoir dans quelle mesure il sert de base pour de nouvelles constructions (Inhelder, Sinclair and Bovet, 1974). Il est aussi intéressant de constater qu'après trois semaines d'enseignement ardu sur ce thème (résolution de 216 items) la moitié des enfants du CP qui recevaient des feed back (51%, figure 3 p. 49) continuaient à faire des erreurs dans la marque du pluriel des verbes à la fin de l'expérimentation. Ceci montre qu'il ne suffit pas de trouver « la bonne présentation des contenus » pour qu'ils soient appris, mais qu'il y a des raisons plus profondes pour expliquer les apprentissages partiels, momentanés ou déviants. Ces raisons sont étroitement liées aux conceptualisations de l'enfant qui assimile les données de l'instruction selon ses propres schèmes, ce qui va toujours rendre plus difficile une accommodation directe et immédiate aux données extérieures.

L'instruction fait également très vite disparaître le non-marquage des verbes. Pourtant, cela ne se traduit pas immédiatement par la réussite des accords, cela malgré le fait que l'attention des élèves ait été attirée sur la marque et son utilisation (Thévenin, et. al., 1999 p. 50).



# La relation entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture

D'autre part, sauf exceptions, le domaine de l'étude de l'évolution de l'écriture (production de textes) est resté nettement différencié du domaine de la lecture (interprétation). Nous pensons que nous vivons à une époque dans laquelle il faut aborder la relation qui existe entre ces deux activités ; cela est nécessaire pour la cohérence, la richesse de la recherche et pour son exigence méthodologique.

Si l'écriture est un plurisystème, le texte écrit est construit en accord avec plusieurs micro-systèmes. Selon le micro-système utilisé dans un moment donné lors de la production de l'écrit, le scripteur note telle ou telle information.

Si l'on écrit des	l'on note l'information
phonogrammes	phonographique
morphogrammes	morphographique
blancs entre mots	démarcative
etc.	

Cependant, l'information apportée par le texte écrit est potentielle (ou relative) par rapport au lecteur qui lit. Si, par exemple, le lecteur ne connaît pas la valeur des blancs entre les mots, l'information démarcative n'est pas observable pour le lecteur (voir Vaca, 1992):

Ex. Ant (8;8. Ecole rurale)

Texte : El elote es sabroso (L'épi de maïs est savoureux)

Lecture: el-e-lo-te-es-es-se-es-se...ah no! es-sa... ésa... es (Jusqu'ici qu'est ce que c'est? -cachant le mot "sabroso"-) el-elo-te-es (Et ici? -sabroso-) sa-bro-so (Tout ensemble?) El elote es sabroso

Texte : El mango esta maduro (La mangue est mûre)

Lecture : El-man-go-es-ta-ma... estama... el mango-esta maduro

Texte : Elena corta las flores (Hélène coupe les fleurs)

Lecture : el-e-na-ni... el-enano... -grand silence- (C'est difficile?) Oui (Qu'est qui est dit au début?) El (Et après?) El-e (El-e...)... (Laisse cette partie -Elena-) corta-las-flo-res (Dans cette partie -corta las flores- qu'est ce qui est dit?) Cortó... corta-las-flores (Maintenant : ici qu'est ce qui se dira? -Elena-) El-ená (Et qu'est ce que c'est?) Cela veut dire 'el enano' (Donc cela voudra dire "el enano corta las flores"?) Oui.

Si le lecteur ne connaît pas certaines marques morphographiques ou logographiques, cette information restera inobservable:

Certains enfants, en lisant "La diosa Hera, reina del Olimpo..." (la déesse Hera, reine de l'Olympe,...) lisent : "la diosa era reina del Olimpo" (la déesse était la reine de l'Olympe...) (Vaca, 1997).

La lecture peut donc être réalisée sur la base d'un niveau de conceptualisation au sujet de l'écrit de la part du lecteur.

Si l'écriture est un plurisystème, l'on ne peut pas définir le niveau de conceptualisation sur l'écriture. L'on peut arriver à définir des niveaux de conceptualisation des différents micro-systèmes d'écriture. La lecture d'un texte, alors, peut être réalisée à partir des différents niveaux de connaissance des différents micro-systèmes de l'écriture. Le lecteur qui a un niveau "faible" par rapport à certain micro-système, devra compenser ses lacunes d'information en recourant aux autres systèmes liés : la connaissance de la langue orale, la connaissance de "l'alphabéticité" du système, la connaissance du monde, etc. Ces compensations impliquent un traitement "peu efficace" de l'écrit (qui fait apparaître des comportements comme le déchiffrement, les relectures des morceaux du texte, les erreurs non significatives, etc.).

Nous avons établi trois périodes fondamentales dans l'évolution de la lecture chez l'enfant (Vaca, 1997). La lecture est préalphabétique quand l'enfant peut interpréter les textes seulement avec l'appui sur le contexte iconique, sur les propriétés quantitatives du texte et/ou en prenant en considération certaines de ses propriétés qualitatives (mais asystématiquement).

La lecture est alphabétique quand l'enfant se centre fortement sur le principe alphabétique d'écriture et l'applique strictement pour lire. Ce niveau de lecture est lié au "déchiffrement" (ou traitement sublexique du texte), c'est-à-dire à un traitement syllabique, systématique ou non (Vaca, 1997, p. 114), à des erreurs de lecture non significatives, etc. Enfin, la lecture est plurisystémique quand elle est un produit de la coordination de l'information apportée par les divers micro-systèmes d'écriture et des autres systèmes intervenants.

Si ces informations sont utilisées, c'est seulement parce qu'elles sont observables. En même temps, l'on peut dire qu'elles sont observables parce qu'il y a un "instrument de lecture", c'est à dire parce qu'il existe une conceptualisation capable de les rendre "lisibles" : quels sont, alors, les liens entre le niveau de conceptualisation au sujet de l'écriture des homophones (lié à

la conceptualisation des microsystèmes morphographique et logographique) et la performance en lecture?

## **POURQUOI UNE RECHERCHE COMPÀRATIVE?**

Les caractéristiques propres aux systèmes d'écriture de l'espagnol et du français rendent très intéressante la comparaison de l'évolution des enfants qui ont comme langue maternelle l'une ou l'autre :

...Les appariements entre configurations de lettres et de sons sont plus transparents ou consistants, c'est-à-dire, réguliers, en espagnol, en italien, voire en allemand, qu'en français et, plus encore, qu'en anglais. Il s'ensuit par exemple que les jeunes Espagnols peuvent très précocement écrire de nombreux mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant, exploitant pour cela les régularités du système. Par comparaison, la performance des jeunes Anglais est nettement différée. Les jeunes Italiens lisent plus tôt que les jeunes Anglais et utilisent pour cela une procédure systématique de conversion graphème-phonème. Enfin, souvent, s'ajoute aux régularités du système l'instruction explicite de correspondances enseignées par l'école. On a donc affaire à un apprentissage non pas spontané -comme celui qui caractérise le langage oral-, mais culturel et dirigé par les adultes. Cette conjonction de trois déterminants -le développement de l'apprenant, le système linguistique particulier, l'instruction dispensée- rend difficile la mise en évidence de phases fiables dans l'apprentissage (Jaffré and Fayol, 1997, pp. 77-78)

D'après Jaffré et Fayol donc, les caractéristiques du système déterminent les caractéristiques du processus d'apprentissage et les procédures mises en oeuvre pour utiliser le système. Si le système est "transparent" le processus et les procédures sont uniques; si, par contre, le système est "opaque", il faut penser à d'autres processus et d'autres procédures (voir aussi Fayol et Jaffré, 1999). Est-ce que les caractéristiques de l'objet déterminent les caractéristiques des processus d'apprentissage? Est-ce qu'il est possible qu'il y ait des ressemblances suffisamment spécifiques dans les processus d'apprentissage même s'il y a des différences nettes dans les objets à apprendre? Telles sont nos raisons pour proposer une recherche comparative: quelles sont les ressemblances et les différences du comportement en lecture entre les enfants français et mexicains en fonction des différences et des ressemblances entre les subsystemes d'écriture?

## LES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

S'agissant d'une recherche fondamentalement centrée sur l'analyse qualitative des réponses et leur organisation chez les enfants, nous espérons trouver, en matière d'hypothèses générales :

- a- Une identité fondamentale en ce qui concerne les conceptualisations au sujet des éléments phonographiques, logographiques et morphographiques des systèmes d'écritures du français et de l'espagnol, même si nous attendons à trouver des différences (surtout dans le rythme d'acquisition) entre les enfants francophones et hispanophones.
  - b- Une identité fondamentale en ce qui concerne les procédures de traitement du texte écrit, c'est-à-dire dans la performance en lecture des enfants francophones et hispanophones. Pourtant, nous espérons pouvoir décrire, avec les mêmes catégories d'analyse, le traitement du texte de ces deux groupes (comme un point de départ, cf. Vaca, 1997).
  - c- Nous espérons trouver des liens fondamentaux entre les niveaux de conceptualisation au sujet des aspects orthographiques considérés et les procédures de traitement du texte, tant au niveau superficiel de traitement qu'au niveau sémantique.
3. Nous espérons trouver les mêmes types de solutions aux conflits interprétatifs du texte de la part des enfants francophones et hispanophones.

## PARTIE II