

## **CHAPITRE 2 : LA MÉTHODE**

C'est parce que nous avons choisi de procéder à une analyse qualitative comparée des comportements dans différents domaines, que nous travaillerons avec un échantillon réduit pour compenser par la précision de l'analyse intrasujets ce qui se perdra en représentativité intersujets.

Les entretiens ont été conduits à mi-chemin entre l'entretien clinico-critique propre à la recherche psychogénétique et la méthode « du test », qui cherche à fixer les questions et la manière de proposer les questions aux enfants.

Les entretiens ont été passés individuellement et avec un enregistrement magnétophonique dans une salle de l'école. En premier lieu, nous avons fait connaissance de l'enfant au cours d'un échange libre en lui présentant le magnétophone. Nous avons expliqué aux enfants que les activités que nous allions faire n'avaient pas de lien avec l'école et les examens scolaires et que nous ne nous intéressions qu'à connaître leur manière de travailler et de penser.

### **SITUATIONS ET PROCEDURES DES ENTRETIENS : LE CORPUS "RAIE"**

Nous avons prévu de recueillir des données de production (écriture) et d'interprétation (lecture). L'ordre des activités et la distribution temporelle, c'est à dire la réalisation des activités en différents jours (surtout pour les enfants les plus petits) devaient impérativement être respectés.

Lors de la pré-expérimentation nous avons constaté que certains enfants étaient très fatigués à la fin parce que l'interview avait été réalisée en une seule séance. Donc, nous avons établi deux séances pour les enfants petits (2<sup>ème</sup> ou CE1) et une seule séance (s'il était possible) avec les enfants plus âgés. Dans la première séance nous avons passé les situations de présélection (activités 1 et 2), lecture du texte (activité 3) et écriture du résumé (activité 4). Dans la

deuxième, les situations d'écriture des mots homophones (activité 5) et de lecture de phrases homophones (activité 6).

- **Activité 1 : interprétation (lecture à haute voix) des mots et de phrases simples contextualisés par des images** (voir annexe 1): espagnol: pato, dromedario, el perro pasea con su amo y el bebé delfín ve en mar. Français: canard, dromadaire, le chien se promène avec son maître, le bébé dauphin voit la mer.  
Procédure : Nous avons demandé à l'enfant d'écrire son prénom sur la ligne indiquée et ensuite de lire à haute voix des mots et des phrases préétablis. Avec cette activité nous voulions simplement vérifier si l'enfant pouvait lire plus ou moins conventionnellement. C'était suffisant si l'enfant pouvait répéter les mots ou les phrases lues sans revoir le texte. La seule spécification nécessaire (sans questionnement) était au sujet de l'interprétation de la dernière phrase : Le bébé dauphin voit la mer : Comment l'enfant interprète-t-il ? la *mer* ou la *mère* ? Il était suffisant de demander à l'enfant de signaler avec son doigt ce que le bébé dauphin voyait : "montre-moi avec ton doigt ce que le bébé dauphin voit "
- Activité 2. Production d'écriture de mots sans demande de justification orthographique.  
Procédure : Nous avons demandé à l'enfant d'écrire des mots pour les images des animaux. En espagnol : *rinoceronte, hipopótamo, tigre, cochino* et/ou *puerco* et *el rinoceronte es gordo*; en français: *rhinocéros, hippopotame, tigre, cochon* et/ou *porc* et *le rhinocéros est gros* (voir annexe 2). L'on ne demandait pas de justification aux choix orthographiques de l'enfant. On laissait écrire l'enfant librement.  
Si l'enfant montrait jusqu'ici au moins une performance alphabétique, c'est-à-dire, si l'enfant avait pu répéter les phrases lues et s'il avait écrit alphabétiquement la plupart des mots, alors on continuait avec l'ensemble des activités prévues.
- Activité 3 : interprétation d'un texte (lecture à haute voix) qui contient des mots potentiellement ambigus par rapport au traitement de l'orthographe (ex. raies / rais, mer / mère, calló / cayó) Il s'agissait de savoir comment l'enfant traitait et interprétait le texte lu (voir dans l'annexe 3 les quatre versions originales du texte).  
Consigne : « Voici un conte. Je veux que tu le lises à voix haute. La chose la plus importante c'est que tu comprennes ce que tu vas lire. Chaque fois que tu arrives à un signe comme celui-ci tu vas me raconter ce que tu as compris, d'accord? Commençons! »  
Si l'enfant ne comprenait pas le titre ou si l'enfant interprétait *rais* au lieu de *raies*, on lui disait : "les raies sont des poissons, tu ne les connais pas? ... Bien, ils sont des poissons". L'on pouvait les décrire ou les dessiner.  
Une fois lue chaque section du texte, l'on demandait tout simplement : "alors, dis-moi ce que tu as compris" ou bien "de quoi est-ce que tu te rappelles?" ou bien encore "de quoi est-ce qu'il s'agit

dans cette partie que tu viens de lire?". Si l'enfant disait trop peu de chose, l'on pouvait le solliciter : "de quelles autres choses tu te rappelles ?" Si l'enfant continuait à ne rien dire, l'on continuait avec la section suivante.

L'on ne devait pas imposer une interprétation du texte, mais l'on devait chercher la plus grande clarté possible au sujet de l'interprétation que l'enfant construisait du texte.

Il y avait 6 signes d'arrêt dans les textes. L'on va observer (au niveau de l'analyse) comment les enfant lisent et interprètent en particulier les sections suivantes (pour les enfants les plus jeunes, il y avait 8 signes d'arrêt (voir annexe 3), afin de faciliter la construction des signifiés) :

Arrêt Section (français)

1 titre

2 l'enfant pouvait se représenter l'image (sur le livre lu par le personnage) des *rais* ou des *raies*. Ou bien, il pouvait interpréter que c'étaient *les raies* qui venaient réveiller le personnage. En même temps, il y avait ambiguïté potentielle entre mer et mère.

3 banc

les rais sur la mer

4 l'endroit est à l'est de la baie

5 La mère : l'événement principal du conte a lieu dans la mer et sur la mère. Il est important d'observer comment l'enfant peut contrôler "l'ambiguïté" lors de la lecture et quelle est l'interprétation finalement construite.

6 personnes (le traitement du -s final)

Arrêt Section (espagnol)

1 titre

2 qu'est-ce qu'il a trouvé sur la photo?

3 oí / hoy

este / Este (pronom / direction)

4 petit-déjeuner : papa con chorizo...

5 tubo / tuvo

6 calló / cayó

él / el

se (repuso) / Sé

À la fin de la lecture, l'on est revenu sur les points importants déjà signalés, et l'on a procédé à un entretien clinique pour essayer de clarifier la signification construite par l'enfant.

Activité 4 : production d'un texte (résumé) sans demande de justification des choix orthographiques.

Consigne : s'il te plaît, écris avec tes propres mots, ce qui est pour toi le plus important de l'histoire que tu as lue (sur une seule feuille blanche non lignée avec stylo-feutre noir. Durée non limitée)

Cette activité nous permet d'avoir un petit échantillon de l'écriture des enfants quand ils ne sont pas dans une situation de justification de leur écriture. Le plus important, c'était de recueillir un texte le plus grand possible (en tant que résumé de l'histoire), mais sans presser l'enfant, c'est-à-dire, sans le mettre mal à l'aise. De trois à cinq lignes d'écriture, c'était bien (voir annexe 4).

Activité 5 : production d'écritures des mots avec demande de justification des choix orthographiques (écriture de mots homophones et quasi homophones).

Nous partons de l'approche de l'orthographe inventée. Nous voulions rendre comparables (dans la mesure du possible) les données françaises et les données mexicaines. Donc, nous avons essayé de garantir les mêmes comparaisons entre les catégories grammaticales des mots : nom vs nom, nom vs verbe, soit dans des paires, soit dans des trios de mots. Mais il y a des cas d'homophonie qui ne sont pas présents dans la morphologie écrite de l'espagnol. Donc, nous avons choisi en plus les oppositions singulier/pluriel (tant en noms qu'en verbes) et masculin/féminin (en noms).

Nous avons essayé de proposer à l'enfant, précisément, des situations d'ambiguïté, en demandant l'écriture des mots les plus isolés possible, c'est-à-dire sans co-texte (ou avec le minimum).

Les mots à écrire étaient (voir annexe 5):

Tableau 1 : Les groupes de mots homophones écrits par les enfants francophones

Feuille	Catégorie. Grammaticale	Mot	Transcription phonologique	Traduction
---------	----------------------------	-----	-------------------------------	------------

1	n.m.	champ	/ʃɑ̃/	campo
	n.m.	chant	/ʃɑ̃/	canto
2	n.f.	voie	/vwa/	vía
	n.f.	voix	/vwa/	voz
	v.	voit	/vwa/	(él) ve
	v.	boit	/bwa/	(él) bebe
3	n.f.s	vache	/vaʃ/	vaca
	n.f.p.	vaches	/vaʃ/	vacas
4	v. 3ème. s.	il vole	/ilvɔl/	él vuela
	v. 3ème. pl.	ils volent	/ilvɔl/	ellos vuelan
5	n.m.	ami	/ami/	amigo
	n.f.	amie	/ami/	amiga
6	s.f.	épée	/epe/	espada
	adj.	épais	/epe/	grueso
7	s.f	pomme	/pɔm/	manzana
	s.f	paume	/pom/	palma (de la mano)

Les consignes données sont les suivantes :

- Ici, la grand-mère et les enfants sont dans le champ. Ecris « champ » (en signalant le lieu de l'écriture). Ici, les enfants chantent "Au clair de la lune". C'est un chant. Ecris « chant »

Une fois que l'enfant a écrit les deux (ou trois pour voix, voie, voit) mots homophones, l'on demande : pourquoi est-ce que tu as écrit de la même manière (ou différemment) ces deux (ou trois) mots ?

A ce point, et si l'enfant a écrit de manière différenciée la première paire de mots, l'on revient sur cette paire pour essayer de comprendre s'il y a un lien entre la manière d'écrire ce mot et ses dérivés possibles. L'enfant a écrit, par exemple, chamd et chant; Donc, on doit demander à

l'enfant d'écrire "chanteur" ou "chanteuse" et demander une explication au sujet de l'utilisation du "t" (ou de la lettre commune) aux deux cas.

- Ici, la voie d'un train a la forme d'un 8. Ecris « voie »
- Ici, les enfants ont une jolie voix. Ecris « voix »
- Ici, le garçon voit la fille qui boit. Ecris « voit » et « boit »
- Ici, il y a une vache et ici, tu vois des vaches. Ecris à côté « vache » et « vaches »  
Nous dirons, à propos de cette paire, qu'il était très important de ne pas introduire les déterminants "une" et "des". Il était très important de savoir si c'était l'enfant qui l'introduisait à l'écriture; donc il fallait mettre beaucoup d'attention dans la manière de présenter cette paire en particulier, comme dans la suivante.
- Ici, il y a un avion qui vole. Ecris « il vole »
- Ici, il y a des avions qui volent. Ecris « ils volent »  
Au contraire, ici on doit mettre beaucoup d'attention à dire et faire écrire le(s) pronom(s) : "il/ils" (non différenciés à l'oral)
- C'est un ami et c'est une amie. Ecris « ami » et « amie »

Les mots à écrire en espagnol étaient les suivants :

Tableau 2 : Les groupes de mots homophones écrits par les enfants hispanophones

Feuille	Catégorie Grammaticale	Mot	Transcription phonologique	Traduction
1	n.f.	casa	/kása/	maison
	v.r.	casa	/kása/	(il) marie
	v.	caza	/kása/	chasse
2	n.m.	tubo	/túbo/	tube
	v. 3ème p.s.	tuvo	/túbo/	(il) eut
3	n.f.	llama	/jáma/	flamme
	v. conj.	llama	/jáma/	il appelle
	n.f.	llama	/jáma	animal (lama)
4	v. conj.	jugó	/xugó/	(il) a joué
	.m.	jugo	/xúgo/	jus

5	adj./nom	tránsito	/tránsito/	police
	v. conj.	transitó	/transitó/	il a transité

Consignes :

- Aquí hay una casa. Escribe "casa"
- Aquí el señor se casa con la señora. Escribe "casa"
- Aquí el señor caza patos. Escribe "caza"
- Aquí los niños cargan un tubo. Escribe "tubo"
- Aquí la señora tuvo un bebé. Escribe "tuvo"
- Aquí hay una llama. Escribe "llama"
- Aquí la niña llama por teléfono. Escribe "llama"
- Este animal es una llama. Escribe "llama"
- Aquí el niño jugó con el avión. Escribe "jugó"
- Aquí hay jugo de limón. Escribe "jugo"
- Aquí el señor es un agente de tránsito. Escribe "tránsito"
- Aquí el señor transitó por el centro. Escribe "transitó"

Les questions et les procédures suivies sont les mêmes qu'en français.

Activité 6 : interprétation des paires de phrases ambiguës ("phrases homophones") qui peuvent être interprétées de différentes façons selon que l'enfant traite ou ne traite pas l'information orthographique en jeu.

Procédure : En cachant toutes les phrases sauf la première (avec une feuille blanche), l'on dit :

Consigne : - S'il te plaît, lis à haute voix cette phrase.

- (L'enfant lit)

- Bien. Qu'est-ce que ça veut dire?

- ....

- Bien. Maintenant, lis celle-ci.

- ....

- Qu'est-ce que ça veut dire?

- ...

Pour chaque paire de phrases :

- Si l'enfant récuse la deuxième phrase ("elle est mal écrite", etc.) ou si l'enfant lui attribue le même signifié, il est important d'établir si l'enfant "voit" la différence d'écriture, en demandant :
- Est-ce qu'elles sont écrites de façon identique ou différemment ?
- Alors, qu'est-ce que tu penses ?, etc.
- Si l'enfant attribue un signifié différent à la deuxième phrase (en correspondance conventionnelle ou non), il est important de demander s'il est possible "d'interchanger" les signifiés ou non.

## POPULATION

Les critères de sélection des enfants ont été les suivants:

1. Les enfants devaient être de langue maternelle espagnole et/ou française et habiter à Lyon (ou à Xalapa) : ce critère a été choisi pour s'assurer de la maîtrise de la langue orale.
2. Nous avons choisi de travailler, après avoir travaillé avec un échantillon préexpérimental de 19 enfants de CP, CE1 et CM1, avec des enfants de 7-8 ans (CE1/2<sup>ème</sup>) parce que c'est à cet âge que l'enfant est récemment alphabétisé et qu'il est capable de lire par lui-même un petit conte. Puis, nous avons choisi de travailler avec des enfants de 9-10 ans (CM1/4<sup>ème</sup>) pour comparer les conceptualisations et les performances avec deux ans de différence en ce qui concerne l'expérience avec la langue écrite. En raison de situations d'ordre pratique, nous avons perdu 3 enfants de l'échantillon expérimental du groupe d'enfants francophones. Le tableau suivant décrit les caractéristiques des échantillons :

Tableau 3 : Caractéristiques des populations expérimentales

Echantillon pré-expérimental d'enfants francophones:

Prénom	Sexe	Scolarité	Âge
Luc	F	CP	6.1
Saï	M	CP	7.4
Ind	F	CE1	7.4
Jul	M	CE1	?
Hél	F	CE1	?
Lea	F	CE1	?
Adr	F	CE1	?

Rom	M	CE1	7.4
Mar	F	CE1	7.2
Con	F	CE1	?
Nic	M	CE1	7.8
Sar	F	CE1	7.1
Ali	F	CE1	?
Tip	F	CM1	?
Fra	F/m	CM1	?
Ste	F	CM1	?
Aga	F	CM1	?
Afs	F	CM1	?
Aur	F	CM1	?
Tip	F	CE1	7.5
Mel	F	CE1	7.6
Gré	M	CE1	7.5
Eli	F	CE1	6.0
Aud	M	CE1	7.5
Luc	F	CE1	7.5
Tho	M	CE1	7.5
Cla	F	CM1	9.2
Ali	F	CM1	9.6
ClG	M	CM1	9.4
Mat	M	CM1	9.6
CIL	M	CM1	9.1
PiV	M	CM1	9.2
PiE	M	CM1	9.8
Bon	M	CM1	9.0
Nic	M	CM1	9.2
Mar	M	CM	9.2

Enfants perdus (nous analysons seulement l'écriture):

PiY	M	CE1	?	La lecture n'est pas enregistrée
Tan	M	CE1	?	La cassette n'est pas arrivée
Axe	F	CE1	?	La cassette n'est pas arrivée

Echantillon expérimental d'enfants hispanophones:

Adr	M	2	8.5
JuJ	M	2	8.2
Edu	M	2	8.5
Irv	M	2	8.3
Arl	F	2	8.6
Lau	F	2	8.6
Mih	M	2	8.4
Mar	F	2	8.3
Ale	F	2	8.0
Kri	M	2	8.1
Ing	F	4	9.5
MaL	M	4	9.8
MaF	F	4	10.2
Kar	F	4	9.3
Wen	F	4	10.2
Pas	M	4	10.1
Ana	F	4	9.6
Arc	M	4	10.1
AnM	F	4	9.6
Car	F	4	9.5

Résumé:

Population	Scolarité	M	F	Âge moyen	Total	
Hispanopho	2 <sup>ème</sup>	6	4	8.4	10	

nes						
Hispanophones	4ème.	3	7	9.8	10	différence = 1.4 ans
Francophones	CE1	3	4	7.3	7	
Francophones	CM1	8	2	9.3	10	différence = 2.0 ans

3. Les enfants devaient suivre le niveau scolaire qui correspondait à leur âge (pas de retard scolaire).
4. Les parents des enfants devaient être français (ou mexicains) pour être sûr que la langue maternelle soit bien le français (ou l'espagnol).
5. Les enfants devaient provenir de groupes scolaires différents, pour essayer de neutraliser l'influence qu'un seul maître peut avoir sur les enfants.
6. Les enfants devaient pouvoir lire conventionnellement les mots et phrases suivants accompagnés d'un dessin : canard, dromadaire, le chien se promène avec son maître, le bébé dauphin voit la mer (activité 1)
7. Les enfants devaient pouvoir écrire des mots isolés et une phrase au moins de manière alphabétique avec valeur sonore conventionnelle : rhinocéros, hippopotame, tigre, cochon et porc, le rhinocéros est gros (activité 2)

## **LE DEROULEMENT DES ENTRETIENS : RESSEMBLANCES ET DIFFERENCES ENTRE L'ECHANTILLON MEXICAIN ET L'ECHANTILLON FRANÇAIS**

Les critères de sélection ont été respectés. Cependant, il y eut certaines différences entre les entretiens recueillis en France et au Mexique : au Mexique les entretiens ont été conduits par l'auteur de cette thèse, alors que les entretiens français ont été conduits par Alix Fortier Baulieu, étudiante française en psychologie qui avait travaillé au Mexique avec l'auteur du travail, comme responsable d'une expérience pédagogique avec des enfants, chargée aussi de

la première transcription des entretiens mexicains et de la traduction espagnol-français de divers articles de l'auteur. Donc, elle connaissait bien le sujet et la méthode de travail.

## TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

L'entretien complet a été transcrit sous format linéaire, ce qui est relativement différent de la manière orthodoxe avec laquelle sont transcrits les entretiens réalisés selon la méthode d'exploration critique (qui consomme beaucoup d'espace et de papier, car on doit diviser la feuille en deux colonnes et utiliser celle de gauche pour les interventions de l'interviewer et celle de droite pour celles des enfants). Nous avons transcrit de manière linéaire, en écrivant entre crochets [ ] ce que l'interviewer dit et fait et sans crochets ce que l'enfant dit et fait.

Nous avons généralement utilisé une écriture orthographique (mais économique), sauf pour les points difficiles pour lesquels nous avons utilisé le code phonétique décrit plus loin. Egalement dans un souci d'économie nous n'avons pas mis les majuscules à chaque début d'élocution.

En ce qui concerne le système de collecte des données, surtout en France, il y a eu des fragments où les voix des enfants ou de l'interviewer étaient inintelligibles, à cause de bruits de fond, du bas volume de la voix, etc. ; ces fragments, dont la longueur n'a pas été quantifiée ont été indiqués par xxx.

Les silences dans le discours ont été en général notés par des points de suspension (...), et les écritures des enfants ou les références explicites à des mots écrits apparaissent soulignées. De même, les références à des mots oraux ont été mis entre guillemets, alors que les références au sens de ces mots, ont été mis en *italique*.

Nous avons respecté la fidélité de la transcription, y compris en écrivant les mots incomplets, les répétitions, les interjections, etc. Nous avons bien conscience que la lecture de ce genre de texte est fatigante, cependant, nous avons préféré, autant que faire se peut, ne pas éliminer des éléments qui, d'un autre côté peuvent être des indicateurs de valeur du processus suivi par l'enfant : si l'enfant doute, si l'enfant répète quelque chose, s'il change la structure d'une phrase, c'est peut-être pour une raison et pour cela, on doit avoir affaire à un indicateur potentiellement interprétable. La même chose est applicable au discours de l'interviewer. Nous avons donc décidé de coller le plus possible à l'enregistrement de l'entretien.

Malgré ces limitations, en général nous avons eu des entretiens très complets, clairs et nous avons pu obtenir les données et arguments que nous voulions relever et analyser.

Les entretiens acquièrent alors cet aspect graphique (écouter en même temps l' annexe 6):

- Adr(2, 8.5)  
[a ver, fijate bien, yo quiero que pongas..., tú sabes ¿qué animales son estos?] sí [¿sí?, ¿cuál es éste?] rinoceronte [muy bien, escribe rinoceronte aquí] ¿a dónde? [aquí abajo] ¿aquí? [ajá] Rinoseronte [muy bien, y ¿éste cómo se llama?] ... [¿no te acuerdas?, es el hipopótamo] ah, sí [escribe...] ¿lo pongo? [...ajá, hipopótamo] Nipopotamo [muy bien, y ¿éste?] tigre [¡eso!] tigre [muy bien, y ¿acá?] cochino [ándale] cochino [ajá, y éste, le vamos a poner el rinoceronte es gordo, ¿sale?] ¿a dónde le pongo? [aquí mira, el rinoceronte es gordo] El rinoseronte es gordo [muy bien, muy bien..., ahora..., fijate bien...]
- {Adr (2, 8.5)  
[voyons, fais bien attention, je veux que tu mettes..., tu sais, c'est quoi ces animaux là?] oui [oui?, c'est quoi?] rinoceronte (rhinocéros) [très bien écris rhinocéros ici] où? [là en bas] Là? [oui] Rinoseronte [très bien, et celui-là comment il s'appelle?] ... [ tu ne te souviens pas?, c'est l' (el hipopótamo)] ah, oui [écris...] je le mets? [...oui, hippopotame] Nipopotamo [très bien et celui-là?] tigre [d'accord!] tigre [très bien et là?] cochino (cochon) [d'accord] cochino [oui, et à celui-là on va mettre que le rhinocéros est gros, d'accord?] où je le mets? [là regarde, le rhinocéros est gros] El rinoseronte es gordo [très bien, très bien, ...maintenant fais bien attention... ](il vaudrait mieux garder un exemplaire français et un mexicain)}
- CIL (CM1, 9.08)  
[...alors ensuite on passe à la deuxième feuille, donc ici on a des images d'animaux] mmh [ça c'est quoi ?] un rhinocéros [ok, est-ce que tu peux me marquer son nom dessous ? STP CIL] euh... comment ça s'écrit...euh... rinocéroce [très bien, alors, tu me lis ce que tu as marqué ?] rhinocéros [ok, ça ?] hippopotame [d'acc] hippopotame [très bien, tu me lis ce que tu as marqué ?] hi-ppo-potame [ah ok, ensuite dessous ?] tigre [oui] tigre [d'acc] après cochon [mmh] cochon [très bien, et alors en bas on a encore un rhinocéros, et là tu vas marquer le rhinocéros est gros] le rinocéroce est gros [très bien, tu me lis ce que tu as marqué ?] le rhino.céros.est gros [ok, et alors dis-moi CIL, est-ce que tu t'es aidée de celui d'en-haut pour l'écrire ?] euh... le début [le début ?] mais pas le ... [d'acc, donc tu te souvenais comment ça s'écrivait, comment tu l'avais écrit ?] oui [ok, très bien...]

Un problème beaucoup plus compliqué est celui de la transcription des lectures réalisées par les enfants.

# TRANSCRIPTION DE LA LECTURE

La tâche de transcrire n'est pas une activité triviale. Il n'existe pas de transcription qui "transvase" l'oral à l'écrit. Cependant, pour réfléchir sur l'oral, il est nécessaire de l'écrire. Dès le moment où l'on transcrit, il y a un compromis entre "la donnée" et "l'interprétation" ; de même, il y a un compromis entre « son exactitude » et « sa lisibilité ». Ainsi, dans le cas de la transcription de l'intonation, Martens dit:

Il n'existe pas de système de transcription unique, accepté par tous, pour l'étude de l'intonation; il en existe un grand nombre et on peut dire que chaque monographie sur l'intonation introduit une nouvelle notation. Pour éviter le piège d'une transcription qui serait le reflet d'une analyse intuitive des données plutôt que les données elles-mêmes, la notation doit se limiter aux faits de l'observation auditive, ou du moins elle doit séparer clairement le niveau de l'observation et celui de l'interprétation. Une transcription auditive qui se veut fidèle, et indépendante de celui qui la réalise, doit également pouvoir être obtenue par une procédure automatique, c'est-à-dire par une machine (Mertens, P., (1990) in: Blanche-Benveniste, C. 1990 p. 159)

Aucune transcription, pour fidèle et détaillée qu'elle soit, ne permettra au lecteur de ce travail "d'écouter avec les yeux" les lectures des enfants comme s'il écoutait les enregistrements. Et quand bien même, ceci ne serait pas la solution au problème de l'analyse des lectures. En effet, si cela l'était, il y aurait une autre solution, moderne et aucunement dépréciable, qui consisterait à digitaliser les lectures, les enregistrer sur un disque compact et les mettre ainsi à disposition. Ceci serait équivalent à distribuer des copies de la bande conjointement au document écrit, mais nous en serions revenus au point de départ : qu'analyser? Dans quelle optique? Comment quantifier les phénomènes rencontrés? Comment les segmenter? Comment les classer ?

La transcription est déjà une partie de l'analyse. Dans ce sens, pour pouvoir réfléchir sur l'oral, il est nécessaire de l'écrire.

La constitution de recours linguistiques, contrairement à ce qu'on peut parfois en déduire, ne consiste pas en l'accumulation systématique de matériel, mais requiert une réflexion sur de nombreux aspects qui influent de manière très directe sur le résultat final obtenu. L'un d'eux

[...] est celui qui se réfère à la propriété de représentation des données, traitées généralement sous le nom de "transcription", "étiquetage" et "codification" (Llisterri, J., 1997, p. 1. TP)<sup>16</sup>

Nous avons conçu la lecture à voix haute comme l'oralisation d'un texte écrit. Ceci implique que nous devons établir à l'écrit le texte oral qui correspond (sans jouer sur les mots), au sens technique de l'établissement de texte, comme le conçoit Blanche-Benveniste (1994).

La lecture à voix haute partage certainement des caractéristiques avec les textes oraux spontanés, mais se différencie aussi par le fait que son objectif est la reconstruction du texte écrit qui lui sert de base. Le lecteur ne doit élaborer (ou construire) ni les idées propres à exprimer ni les formes grammaticales, mais reconstruire (ou assigner) un texte oral (parmi plusieurs possibles) par rapport au texte écrit correspondant, sur la base de l'information provenant de ce même texte écrit, indépendamment du fait que, pour réélaborer les idées ou les structures grammaticales produites par l'auteur, il faille les reconstruire.

Il est important de signaler que nous ne devons générer qu'un seul système de transcription, valable aussi bien pour les lectures des enfants hispanophones que pour celles des enfants francophones. Evidemment, il y aura des aspects particuliers à développer, selon les caractéristiques des langues (l'accentuation en espagnol et la "liaison" en français par exemple) mais il est important que ces transcriptions aient une "base commune".

En même temps, il est important de considérer que notre système de transcription n'est pas conçu pour transcrire la lecture de n'importe quel texte, mais seulement pour transcrire la lecture du texte spécifique lu par les enfants participant à cette recherche. Ceci nous permettra d'économiser et de rendre plus lisible la transcription -on pourra en effet adopter certaines conventions qui la facilitent- ainsi que sa lecture.

Enfin, nous devons retenir que la transcription et ses niveaux d'analyse ou "exactitude" dépendent des objectifs fondamentaux de la recherche dans son ensemble. Ceux-ci sont dans notre cas :

- Vérifier le système descriptif du traitement superficiel du texte que nous avons utilisé (Vaca, 1997) dans les deux langues. Ceci implique que nous désirons retenir avec exactitude les aspects suivants dans la transcription.

---

<sup>16</sup> La constitución de recursos lingüísticos, contrariamente a lo que algunas veces parece deducirse, no consiste en la acumulación sistemática de materiales, sino que requiere una reflexión sobre muchos aspectos que inciden de forma muy directa en el resultado final obtenido. Uno de ellos...es el que se refiere a la propia

a- *Les regroupements* d'éléments oralisés (y présumiblement) traités de façon simultanée, pour les considérer comme un indice de valeur d'accès aux mécanismes de traitement mis en jeu par l'enfant. Ceci impose de faire spécialement attention aux regroupements d'éléments oralisés au cours de la lecture et à l'élaboration d'un système simple mais fiable et consistant pour sa transcription. En de nombreuses occasions c'est la pause qui est l'indice utilisé pour détecter le regroupement. Il n'en est cependant pas toujours ainsi: Les bases matérielles sur lesquelles se fondent la prosodie, les tons mélodiques, la durée, l'intensité, sont objectivement mesurables. Mais on sait que la perception auditive ne coïncide pas directement avec ces caractéristiques objectives. Là où nous croyons nettement entendre une pause, il arrive souvent que les appareils de mesure montrent qu'il n'en est rien. L'effet de pause de la perception correspond à une frontière abstraite, séparant deux morceaux d'énoncé, que nous imaginons faite d'un silence, alors qu'elle est matériellement composée d'un ensemble de paramètres comprenant des mélodies, allongements ou des intensités (Blanche-Benveniste, 1997, p. 72)

En fait nous avons essayé de tester notre propre systématisation de la transcription des regroupements par l'intermédiaire de la digitalisation des fragments de lecture et leur *graphication* (avec l'aide du programme CoolEdit). Nous avons pu mesurer approximativement les pauses, quand elles existaient. Dans certains cas néanmoins nous avons trouvé que, bien qu'une pause physique ne soit pas observable par ce moyen, un regroupement particulier d'éléments était quand même perceptible, produit d'un ensemble de paramètres intonatifs difficiles -ou impossibles- à analyser (du moins avec les moyens techniques dont nous disposions). Nous avons donc renoncé à l'idée d'« affiner » notre transcription et nous ne sommes pas passés par la digitalisation des lectures (cf. annexe 7).

La transcription systématique des regroupements, en établissant le texte oral, est importante à nos yeux parce que ce sont des indices qui montrent la quantité d'information traitée de façon simultanée par l'enfant, ce qui nous permet d'en déduire l'unité prédominante de traitement qu'un certain enfant utilise. Nous savons, par expérience, que cette unité peut être sublexicale (subsyllabique, syllabique, pseudosyllabique), unilexicale (lorsque l'enfant lit mot à mot), bilexicale et polylexicale (quand il regroupe plus de deux mots). Déterminer la proportion de ces unités de traitement au cours de la lecture du texte de chaque enfant est un objectif important de notre recherche, parce que c'est un indice descriptif, à la fois quantitatif et qualitatif et qui peut être lié à d'autres aspects de ses connaissances du système d'écriture. D'autre part, l'existence de regroupements durant la lecture peut être l'indice de nombreux phénomènes de traitement importants : l'enfant peut prendre son temps pour bien comprendre ce qu'il vient de lire, il peut

---

representación de los datos, tratada generalmente bajo las denominaciones de "transcripción", "etiquetado" y "codificación" (Llisterra, J., 1997, p. 1)

peut-être corriger (en silence) ce qu'il a lu, ou simplement vérifier, ou il peut, au final, prendre son temps en silence avant de commencer à le dire. En ce sens, les limites entre groupes seraient un indice important de la gestion du temps au cours de la lecture, au niveau de sa compréhension, de sa cohérence logique, de la préparation de la production orale, etc.

b- *Les erreurs de lecture*, qu'elles soient significatives ou non (c'est-à-dire, qu'elles impliquent ou non des mots réels du langage). Ceci suppose de prendre soin à la transcription détaillée au niveau phonologique et/ou morphologique dans ces cas spécifiques, en faisant attention au moment où l'on peut continuer en utilisant une transcription orthographiée (qui implique déjà une décision quant à l'attribution d'une interprétation, par le chercheur, au lecteur) et si nécessaire ne pas décider ou retarder cette attribution pour une analyse ultérieure, sur la base de données additionnelles apportées par l'entretien. D'un point de vue psychologique, la compréhension des erreurs et de leur systématisme a toujours été un recours méthodologique important permettant de comprendre les processus psychologiques sous-jacents à la performance, tant en psychologie génétique (cf. les études pionnières de Piaget sur les conservations) qu'en psycholinguistique (le « miscue analysis » de Goodman), l'approximation du "invented spelling" de Read (repris par Jaffré) ou les analyses psycholinguistiques de lapsus oraux (Rossi and Peter-Defare, 1998).

c- *Les hésitations, les rétractations et les répétitions* sont d'importants révélateurs des mécanismes de lecture, comme nous le signalions en 1997. Blanche-Benveniste (1998) l'a également considéré : Nous devons prendre au sérieux ce qui apparaît à première vue comme un brouillon de la production : ce sont en effet des révélateurs du fonctionnement essentiels à la langue (Blanche-Benveniste, 1998, p. 28 TP) Debemos tomar en serio lo que aparece a primera vista como apuros de la producción: son, de hecho, reveladores de funcionamiento esenciales de la lengua (en: Blanche-Benveniste, 1998, p. 28)

Pour sauver ces "brouillons" de la lecture, nous avons décidé de suivre le GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe), c'est-à-dire non de transcrire le texte de façon linéaire, coutume imposée par l'écriture, mais d'essayer d'identifier l'axe paradigmatique sur lequel travaille le lecteur, ou le point syntagmique auquel il revient. Cette distribution graphique permet "de mieux voir" les fréquentes répétitions, les énonciations incomplètes et les procédures de correction qui se réalisent.

- Le traitement de certains fragments est particulièrement important pour cette recherche, que ce soit celui du texte ou des mots homophones ou quasi-homophones situés en des points spécifiques des textes (en français et en espagnol). Pour cette raison, nous avons décidé de fragmenter le texte et de transcrire, pour chaque enfant, l'oralisation spécifique de chaque fragment (annexe 8).

Cette segmentation nous donne la possibilité de contraster, parmi tous les enfants d'une population, comment est lu chaque fragment en particulier, en accord avec les analyses spécifiques qui se projettent : analyse des accents, par exemple, ou l'analyse du traitement du passage où apparaissent les mots calló / cayó; etc.

- Un aspect particulièrement compliqué de nos transcriptions des lectures des enfants hispanophones est la transcription des difficultés éprouvées par les enfants pour l'oralisation de certains modèles d'accentuation. Un système spécifique de transcription doit être développé pour cet aspect, quand les enfants éprouvent des difficultés. Dans le cas contraire, la transcription orthographique conventionnelle est suivie.

En résumé, on a besoin de:

- Une transcription par fragment de texte qui soit basiquement orthographique.
- Une transcription systématique des regroupements, qui s'applique tout au long du texte.
- Un marquage des intonations particulières, pour la transcription ultérieure et l'analyse.
- Une transcription phonétique dans tous les cas d'erreurs non significatives ou de doute quant à l'attribution au moment de l'interprétation (cas d'homophonie).
- Un système de notation spécifique pour les oralisations déviantes ou emphatisées par l'accentuation.
- Un marquage des transcriptions alternatives possibles, qui ne peuvent, ou que nous ne sommes pas capables de différencier (par exemple, el/él).
- Dans le cas de la dénomination des lettres de la part de la population francophone, nous avons utilisé la transcription suivante: a, bé, cé, dé, e, effe, gé, ache, i, ji, ka, elle, emme, enne, o, pé, qu, erre, esse, té, u, vé, double vé, iks, i grec, zèd.
- Les emphases spéciales durant la lecture ou l'entretien sont marquées en MAJUSCULES.

Le système de transcription que nous utiliserons est donc le suivant (cf. le résumé à la fin de ce chapitre):

1. Une transcription par fragments de texte qui est, basiquement, orthographique. Nous organiserons la transcription selon les fragments de texte obtenus à travers l'application de la règle suivante (hormis pour le titre) : chaque fois que l'on rencontre un point, deux points, un point d'interrogation ou d'exclamation, on considère qu' il y a là une limite de fragment. En appliquant cette règle, nous obtenons 38 fragments pour le texte en espagnol et 33 pour le texte en français.

Ces fragments nous serviront d'unité d'analyse tant du traitement que de l'interprétation du texte. En termes généraux, nous avons transcrit avec une orthographe conventionnelle, pour faciliter la

lecture des registres, la citation des données, l'élaboration des bases de données, cadres, tables, etc.

- Nous n'avons pas transcrit les majuscules initiales par économie.
  - Tout regroupement perçu sera marqué avec un système spécial, excluant l'utilisation de points, virgules, point-virgule, etc. (cf plus loin).
  - Nous utiliserons deux points (:) pour noter un allongement, d'une voyelle ou d'une consonne, dans la transcription orthographique aussi bien que dans la phonétique. Nous considérerons les allongements, de consonne ou de voyelle, comme fonctionnellement équivalents aux pauses et autres limites des regroupements.
  - Dans le cas spécifique de la lecture des enfants francophones, il est intéressant de noter la liaison de façon systématique, et nous le ferons de la manière suivante: si l'enfant réalise la liaison, nous le noterons par \_, tandis que s'il ne la fait pas, nous le noterons par )(.
  - Dans le cas de l'omission évidente de l'oralisation d'un ou de plusieurs mots du texte, elle sera repérée ainsi: \.../, avec les mots non lus entre les barres.
2. Un système de transcription des regroupements applicable tout au long du texte. Nous partirons de l'hypothèse selon laquelle une lecture fluide, sans pause ni regroupement déviant, est celle que réaliserait un lecteur adulte expert. La transcription: les raies qui sauvent des vies correspondra à la lecture fluide, c'est-à-dire normalement énoncée, du titre du conte. En partant de cette référence, nous pourrions trouver deux niveaux de perception des pauses:
- Un niveau que nous pouvons nommer "physique", c'est-à-dire, phonétique, dans lequel existe effectivement un silence entre un élément et le suivant. Ce niveau de pause, pour ce que nous avons pu explorer de la digitalisation de certains fragments et de l'observation visuelle des graphiques correspondants, est clair et consistant à partir des 150-200 millisecondes.
  - Un niveau "phonologique" pour lequel, malgré le fait de ne pas percevoir un silence en tant que tel (moins de 200-150 millisecondes, approximativement), l'intonation normale fluide n'est pas ressentie, bien que l'on se rende compte d'un regroupement particulier d'éléments.
  - Dans les deux cas, nous marquerons par un tiret la limite entre groupes.
  - Les pauses très claires qui sont particulièrement longues (en termes relatifs) seront toutes marquées par deux tirets consécutifs (--). Il peut s'agir de pauses ou d'interruptions, distinction qu'il serait trop difficile d'établir qualitativement pour pouvoir impliquer des modèles intonatifs spéciaux.
- Ainsi, notre système de transcription des regroupements se réduit à :
- - regroupement et / ou pause

- -- pause longue

Pour cette raison, l'absence de l'un ou l'autre des signes précédemment décrits sera occupée par un blanc normal de l'écriture ou par l'écriture conventionnelle des mots, et signifiera une lecture conventionnelle fluide.

3. Un marquage des aspects particuliers d'intonation, en vue d'une transcription et d'une analyse ultérieures.

La lecture peut être fluide sans qu'on lui ait attribué un modèle intonatif particulier. Nous avons néanmoins identifié, en plus des intonations correspondant intuitivement à l'interrogation (¿?) ou à l'exclamation (¡!), des intonations très particulières dont la signification pour la reconstruction des mécanismes de traitement du texte peut s'avérer très révélatrice. Nous pensons qu'ils sont particulièrement importants parce qu'ils révèlent ou une prévision des limites de l'énoncé (qu'elle soit réelle ou non) ou un traitement sémantique préliminaire à l'oralisation de ce fragment. Nous pourrions décrire quatre de ces modèles de la façon suivante :

- L'intonation claire de fin d'énoncé. Parfois, les enfants font une prévision sur l'endroit où se terminera l'énoncé qu'ils sont en train de lire. Cette prévision peut ou non coïncider avec le texte écrit. Quand ce n'est pas le cas, ils ont l'habitude de répéter un fragment pour l'incorporer, alors qu'ils n'avaient pas prévu qu'il y était. Cette intonation sera simplement marquée par un \*, pour sa transcription ultérieure détaillée, si nécessaire.
- L'intonation s'accorde avec le sens du texte. Nous avons pu identifier ici certains modèles qui montrent clairement un accord entre le patron intonatif et le sens de l'énoncé en cours de lecture, manifesté au travers de contrastes intonatifs et/ou d'accentuation (emphatique). La variété de ces modèles est grande et nous les indiquerons seulement entre les signes <.> pour une transcription détaillée ultérieure.
- Les modèles intonatifs qui marquent la distinction entre discours direct et indirect. Certains enfants ont une intonation de ce contraste très particulière, marquant clairement le passage d'un personnage à l'autre ou l'intervention du narrateur. Ces fragments seront marqués par #.
- Les modèles intonatifs qui correspondent intuitivement à une interrogation et d'exclamation (qui seront indiqués respectivement par ¿? et ¡! dans les deux langues).

Par exclusion, les fragments de lecture non marqués, seront ceux lus avec une intonation plutôt plate et sans emphase spéciale.

4. Une transcription phonétique dans tous les cas d'erreurs non significantes ou de doute quant à l'attribution lors de l'interprétation (cas de l'homophonie par exemple). Nous réservons la transcription phonétique aux cas de doute lors de l'interprétation ou dans les cas d'erreurs non significantes (c'est-à-dire, lorsque les enfants prononcent des non-mots). Dans le cas

des mots homophones utilisés intentionnellement dans le texte, nous utiliserons l'écriture conventionnelle correspondant au fragment du texte en cours de lecture sans que cela suppose l'attribution d'une interprétation conventionnelle. Par exemple, une transcription de la lecture du titre en espagnol : « la raya salvavidas » {les raies qui sauvent des vies} ne suppose d'attribuer ni l'interprétation espérée (*raie manta*) ni l'interprétation *linea* {*ligne*, qui est homophone-homographe en espagnol}. Cette attribution n'est possible que si l'on analyse tous les indices pertinents, y compris ce que l'enfant manifeste se souvenir ou avoir compris du texte quand on lui pose la question. Pour éviter de faire un excès du code phonétique, nous utiliserons l'orthographe du texte lu comme référence, à moins que nous ayons des indices clairs qui indiquent l'interprétation attribuée : dans le fragment 20 du texte en espagnol il est fréquent que les enfants lisent /el túbo ke/ au lieu de /él tubo ké/. Dans ce cas, on le notera phonétiquement. Nous utiliserons comme base les caractères du système phonétique de notation du Larousse (Lexis, 1994), pour pouvoir l'appliquer, avec des modifications minimales, tant à l'espagnol qu'au français (cf résumé du système de transcription à la fin de cette section).

5. Un système de transcription spécifique pour les cas d'oralisation déviante ou emphatisée de l'accentuation.

L'aspect spécifique que nous voulons analyser est la relation entre la conceptualisation de la tilde comme marque graphique, l'idée qu'ont les enfants de la représentation de l'accent (qui ne sera pas nécessairement unifiée pour l'enfant) et le traitement de l'accent (aigu) durant la lecture, dans les deux langues. On rencontre des difficultés spécifiques de transcription lorsque l'enfant fait certaines réflexions sur la lecture des mots quasi homophones, quand il doit lire les fragments de texte où apparaissent des mots seulement différenciés par la position de leur(s) accent(s) (/tránsito/ au lieu de /transitó/), par leur emphase sur la syllabe accentuée (j'ai dit /tranSÍto/) ou enfin quand il a des doutes quant à l'assignation du modèle d'accentuation (/tránsito/), comme dans le fragment suivant :

Ale (2, 8.0) (fragment 29)

/subí-/

/subíta:m-/

/subí-ta-men/ [qué dice?]

/subí-tam-/ [susurro]

/subí-ta-me:nte-/ [susurro]

/subí-/

/subí-taménte/ {qué es /subítamente/?} [] rápidamente

lo-

la- /k/-

cue:rda-jaló de-nue:vo-y-mi-padre-/kajó/-

Dans cet exemple, Ale est confrontée à un mot inconnu. Elle tend à assigner l'accent à la deuxième syllabe lue (c'est-à-dire, à -bí- mais elle se retrouve avec un mot très long et qui se trouve être l'unique type de mots en espagnol qui porte deux accents: les adverbes qui se terminent par *-mente*. Une difficulté supplémentaire de la transcription consiste en ce que, en lisant au travers de regroupements sublexicaux, et évidemment, en rendant ainsi les syllabes indépendantes, chaque regroupement a forcément son propre accent. A cette difficulté il faut ajouter la nécessité de distinguer, en plus, l'influence de l'allongement vocal sur la perception de l'accent, qui d'ailleurs est un des composants acoustiques normaux de l'accent (en plus du ton ou de la fréquence, et du volume ou de l'intensité) :

Pour conclure nous pouvons dire que, selon l'analyse instrumentale, l'indice le plus important pour la perception de l'accent en espagnol est la fréquence fondamentale, qui peut se manifester à une plus grande hauteur, en une discontinuité de l'accent et des harmoniques, ou des deux à la fois. La durée serait le deuxième composant (Quilis, 1988, p. 332 TP)<sup>17</sup>

Parfois, l'assignation de l'accent ne peut se réaliser au-delà des limites d'un même groupe de mots, car il dépend, dans ce cas, de groupes plus grands. Par exemple, le fragment 20, Él tuvo que hacer algunas reparaciones... {Il dut faire quelques réparations...}, écrit dans le texte lu avec l'accent sur la majuscule, se transcrirait /él túbo {il dut}/ (interprétation pronom + verbe) vs /el túbo {le tube}/ (interprétation article + substantif). Dans l'énonciation orale normale, les articles déterminés en espagnol ne sont pas accentués (Quilis, 1988, p. 315). Un problème similaire existe (parfois) sur le mot que dans Él tuvo que hacer... {il dut faire...}, qui ne s'accentue pas (phonologiquement) s'il fonctionne comme pronom relatif et qui s'accentue lorsqu'il représente une interrogation. Il s'agit d'un cas où il y a une vacillation dans la catégorie grammaticale et donc dans l'accentuation (Académie Royale Espagnole, 1978, p. 74):

Dans le latin de transition il se produit une confusion entre l'interrogatif *quid* et le relatif *quod*, ce à quoi l'on doit la vacillation (hésitation) entre *que* accentué et *que* non accentué

---

<sup>17</sup> Concluyendo, podemos afirmar que, según el análisis instrumental, el índice más importante para la percepción del acento en español es la frecuencia fundamental, que se pueda reflejar en una mayor altura, en una discontinuidad de él y de los armónicos, o en ambos a la vez. La duración sería el segundo componente (Quilis, 1988, p. 332).

dans la construction *que* + infinitif, vacillation (hésitation) qui se reflète parfois sur l'orthographe : *No tengo que darte* (je ne suis pas obligé de te donner) et *No tengo qué darte* (je n'ai rien à te donner) (Real Academia Española, 1978, p.225. TP)<sup>18</sup>

Notre système de transcription de l'accentuation sera donc le suivant:

- Nous utiliserons l'accent aigu (´) pour marquer l'accent dans chaque groupement sublexical multisyllabique mais nous ne le mettrons pas en évidence dans les regroupements unisyllabiques isolés.
- Nous retranscrivons toujours phonologiquement ces regroupements de telle sorte que le ou les accents notés soient des accents sur la totalité du fragment phonologiquement transcrit.
- Nous transcrivons une emphase claire sur la syllabe accentuée par une majuscule et
- Nous pourrions noter plus d'un accent, en cas d'un doute évident quant à l'assignation de la part de l'enfant. Normalement, dans ce cas, nous devrions trouver une séparation entre les deux syllabes accentuées, étant donné que la double accentuation d'un mot en espagnol n'existe pas en conditions naturelles de parole (à l'exception du cas déjà commenté). Cependant, nous serons amenés à noter deux accents dans un seul mot sans pause, quand celle-ci ne sera pas physiquement suffisamment longue.
- Nous ne ferons pas de distinction entre accents primaires et secondaires. Ce qui nous intéresse est en effet avant tout de relever les fluctuations de l'assignation du modèle d'accentuation et les changements possibles de sens qui en découlent.

## PROCEDURES DE TRANSCRIPTION

La procédure que l'on a suivi pour établir à l'écrit le texte de la lecture à voix haute a été la suivante :

Pour la population hispanophone:

- On est parti de la première transcription linéaire, qui se réalise en transcrivant tout l'entretien et on l'imprime sur papier (Alix Fortier Baulieu).

---

<sup>18</sup> En el latín de transición se produce confusión entre el interrogativo *quid* y el relativo *quod*, a lo que se debe la vacilación entre *que* acentuado y *que* no acentuado en la construcción *que* + infinitivo, vacilación que se refleja a veces en la ortografía: *No tengo que darte* y *No tengo qué darte* (Real Academia Española, 1978, p.225)

- Ensuite, on reprend la transcription et deux personnes la révisent (en utilisant toujours le magnétophone et le dictaphone. Denise Hernández et Jorge Vaca le révisent, qui sont respectivement, psychologue et étudiante de la faculté de musique et l'auteur de cette thèse)
- On transcrit seulement la première lecture de chaque fragment, même lorsqu'une relecture a été nécessaire pour l'interprétation.

Pour la population francophone :

- On part de la première transcription linéaire, réalisée sur papier, par Mme Flor Rivera (traductrice de langue maternelle française, vivant à Xalapa).
- Cette transcription est mécanographiée et ultérieurement révisée avec un casque d'écoute par l'auteur de cette thèse.

## RESUME DU CODE DE TRANSCRIPTION DES LECTURES

Conventions générales

- Une transcription par fragments de texte qui soit, basiquement, orthographique.
- Une notation systématique des regroupements, qui s'applique tout au long du texte.
- Un marquage des transcriptions alternatives possibles, qui ne peuvent pas ou que nous sommes incapables de différencier (par exemple, el/él ou bien rais/raies).
- Une notation phonétique pour tous les cas d'erreurs non significatives ou de doutes en ce qui concerne l'attribution lors de l'interprétation (cas d'homophonie).
- Dans le cas de la dénomination des lettres par la population francophone, nous utilisons la transcription suivante : a, bé, cé, dé, e, effe, gé, ache, i, ji, ka, elle, emme, enne, o, pé, qu, erre, esse, té, u, vé, double vé, iks, i grec, zèd.

Pauses ou regroupements perçus

- regroupement et / ou pause
- pause longue
- Ø regroupement d'éléments de deux fragments différents

**Aspects intonatifs**

- \* intonation claire de fin d'énoncé

<...> intonation en accord avec le sens du texte

# - modèles intonatifs qui marquent la distinction entre discours direct et indirect

¿? Intonation interrogative

¡! Intonation exclamative

### Accentuation

ˈ nous utiliserons l'accent aigu (ˈ) en transcription phonétique, pour marquer l'accent dans chaque regroupement sublexical multisyllabique et nous le mettrons en évidence dans les regroupements unisyllabiques isolés.

### Liaison

\_ texte lié

) ( texte sans liaison (alors qu'il l'aurait fallu, comme on le montre dans l'annexe 8)

### Emphases sur des syllabes (volume ou ton)

Majuscules (p.e. juGÓ)

Tableau 4 : code phonétique

Transcription phonétique

Phonème français	Graphie	Exemple	Phonème espagnol	Exemple
a antérieur	a	/la/, lac	/a/	/águ(a)/, agua
a postérieur	ɑ	/ta/, tas		
e fermé	e	/epe/, épée		
e ouvert	ɛ	/epɛ/, épais	/e/	/exémpl(o)/, ejempl(o)
i bref ou long	i	/il/, île	/i/	/ísla/, isla
o ouvert	ɔ	/pɔm/, pomme	/o/	/ɔxɔ/, ojo
o fermé (bl)	o	/pom/, paume		
ou	u	/util/, outil	/u/	/útil/, útil
u	y	/ysaʃ/, usage		
eu ouvert (bl)	œ	/pœpl/, peuple		
eu fermé	ø	/gøɲ/, jeune		
e	ə	/mə/, me		

e nasalisé	ẽ			
ouvert	ɛ̃	/mɛ̃/, main		
a n. ouverte	ã	/ʃã/, champ ou chant		
o n.	ø	/plø/, plomb		
œ n.	œ̃	/parfø̃/, parfum		
y	j	/jø/, yeux	/j/	/jáma/, llama /r ája/, raya
u	ɥ	/lɥi/, lui		
ou	W	/wi/, oui; /vwa/, voie, voix, voit		
oc. lab, sourde	p	prendre	/p/	/partír/
oc. bilab. son.	b	boit	/b/	/bárko/, barco /báka/, vaca
oc. dent. son.	d	dalle	/d/	/día/, día
oc. dent. sou.	t	/trã/, train	/t/	/tódos/, todos
oc. pal. sou.	k	/kok/, coq	/k/	/kása/, casa, caza
oc. pal. son.	g	/garde/, garder	/g/	/jegámos/, llegamos
fr. Ident. sou.	f	/fabl/, fable	/f/	/fotografía/, fotografía
fr. Ident. son.	v	/vaʃ/, vache		
fr. siff. sou.	s	/savã/, savant	/s/	/salbabídas/, salvavidas
fr. siff. son	z	/zɛl/, zèle		
fr. chui. son.	ʒ	/ʒabo/, jabot		
fr. chui. sou.	ʃ	/vaʃ/, vache	/ç/	/soçimílko/, xochimilco
liq. lat.	l	/lir/, lire	/l/	/lágo/, lago
liq. vibrante	r	/rar/, rare	/r/	/rája/, raya, /kori éndo/, corriendo
			/R/	/entró/, entró
nasal labial	m	/gramɛr/, grammaire	/m/	/mamá/, mamá

nasal dental	n	/naje/, nager	n/	/nadár/, nadar
na.dent.mouill	ɲ	/peɲe/, peigne r	/ɲ/	/níɲo/, enfant
			/x/	/xóRxe/, jorge

a ɑ e ε i ɔ o u y œ ø ə ẽ ĩ ǣ ǿ œ ʲ ɥ<sup>w</sup> p b d t k ɡ f v s z ʒ ʃ ç l r ʀ m n ŋ x

## PARTIE III : RESULTATS