

CHAPITRE 3 : ANALYSE DE LA LECTURE DU TEXTE

Nous consacrerons cette section à l'analyse de la lecture de quelques passages du texte lu, passages introduits pour contenir soit des couples de mots homophones, quasi homophones ou particulièrement ambigus, soit un mot homophone d'un autre qui n'apparaît pas dans le texte, soit enfin pour disposer d'un homographe proche.

Nous analyserons la façon dont l'enfant récupère (ou non) l'information de chacun de ces passages, et quels sont les modifications ou ajustements effectués au cours de l'interprétation du fragment analysé. Cependant, nous devons au préalable donner une idée de la manière dont a été lu le texte par les enfants, même si l'on reste dans un cadre général.

CARACTERISTIQUES SUPERFICIELLES DE LA LECTURE.

Lorsque les enfants –ou les adultes- lisent à voix haute, il se passe une série d'événements qui sont des indicateurs de valeur des processus internes de traitement de l'information, tout comme lorsque l'on étudie l'oralité (Blanche-Benveniste, 1990). Durant de nombreuses années, et pour faciliter l'analyse, on a privilégié un de ces types d'événements : l'analyse des erreurs de lecture (maladresses ou lapsus). Il existe néanmoins d'autres genres d'événements qui peuvent être de bons indicateurs du traitement du texte écrit. Nous faisons en particulier référence ici à ce que nous avons appelé *regroupements* et *répétitions* (Vaca, 1997). Les premiers renseignent principalement sur la ou les unités prédominantes de traitement utilisée(s) par le lecteur. On peut alors les définir comme *les fragments de langage oral qu'un observateur extérieur perçoit sans aucune segmentation interne et qui correspondent à certains éléments du texte écrit*. Considérons par exemple le cas suivant (cf. chapitre II pour le code de transcription et l'annexe 7 pour la retranscription auditive de la lecture).

Mél (CE1, 7.6)

2 1 1 1 1 1 1 1 e=1 1 r=1 1 1 ss=1 1 2 s=1

comme-tous-les-jours-les-rais-du-soleil--sont-

en- très-

trés-dans-sa---cha:m-brE-et-l'ont-ré-vei-llé:-

3 1 1 1 1 e=3 1 s=2 1 e=1 1 1 e=1

comme-tous-les-jours- il-

i-

lui-un-mo:-ment--pe:nda:nt-que- les-

la-

mèrE-se-le:vE/-

4 1 1 e=1 1 1 s=1 1 1

il-est-to:ndE/--

tombé:-sur-une--ima::gE-de-raies-

Nous avons analysé de la même manière chaque fragment du texte lu par chaque enfant, ce qui nous a permis de construire, à fin d'analyses, une séquence qui représente l'ensemble des événements rencontrés lors du traitement du texte. Dans le fragment n° 2 de l'exemple, cela nous donne la séquence suivante :

1 1 1 1 1 1 1 1 e=1 1 r=1 1 1 s=1 1 2 s=1

Ceci indique que ce fragment a été lu de façon prédominante de manière hachée, i.e. "mot après mot" (codifié par les 1 dans la séquence), qu'une erreur a été commise (sur un mot, e=1), ainsi qu'une répétition (sur un mot également, r=1 qui se transcrit sur la rangée du dessous, car on le considère comme un travail sur l'axe paradigmatique) ; deux mots ont été traités en recourant à des regroupements sublexicaux qui correspondent à des unités plus petites que le mot, généralement à des syllabes (s=1) ; et qu'enfin, seulement deux mots ont été traités à travers un regroupement bilingual au cours de la lecture de ce fragment (c'est le 2 de la séquence).

Considérons d'autre part, les caractéristiques du traitement que Bon a réalisé sur les mêmes fragments :

Bon (CM1, 9.0)

2 4 9 4

comme tous les jours-les rais du soleil sont_entrés dans sa chambre-
et l'ont réveillé-

3 4 3 r=6 2

comme tous les jours-il a lu- un-
un moment pendant que la mère-se levait-

4 8

il est tombé sur une image de raies-

Sur la base de ce procédé de codification, nous avons quantifié la proportion du texte qui est “oralisée” au travers de regroupements sublexicaux, unilexicaux, etc...de telle sorte que nous en avons obtenu un pourcentage, calculé sur le nombre total de mots contenus dans le texte (364 dans le cas du texte en espagnol, 439 pour le texte en français).

Comme nous l'avons démontré lors de recherches antérieures, les caractéristiques superficielles de la lecture infantile progressent dans le sens d'adopter dans un premier temps de petites unités comme base du traitement (syllabes ou mots isolés), puis des unités plus grandes qui rassemblent plusieurs mots (de 2 à 7 ou 10) et qui, de plus, peuvent coïncider -ou non- avec des groupes ayant une réelle cohésion syntaxique (Vaca, 1997). Ce que nous voulons souligner à travers cette analyse, c'est précisément l'évolution que subit l'unité de traitement, qui est complètement corrélée à la progression de l'enfant qui, petit à petit, peut traiter davantage d'information de façon simultanée.

Ainsi donc, l'étude des regroupements prédominants dans la lecture est un indice de valeur qui nous renseigne sur la possibilité de traiter, de manière simultanée, un ensemble toujours plus grand d'information textuelle. Ceci nous renvoie, en dernier ressort, à l'utilisation de différents procédés de traitement.

De la même manière, les « événements » que nous appelons *répétitions* sont des indicateurs de différents aspects du traitement du texte. Il suffit de considérer quelques exemples :

Ale (2, 8.0)
 26
 espe:ramos-
 esperamos- varios-
 varias horas-
 {26 nous avons attendu plusieurs heures}

27
 mi-papá y yo {no}
 mi papá-
 mi papá ca-
 cantaba- una cancio-
 una-cancion-cilla-cuando-de-pronto-{mmh}-
 sint-
 sintió-que-
 sintió un-fuerte-jalón-en-su-pie-porque-se-le-había-que-dado-
 atorado- en- una-cuerda-
 en una cuerda-
 en una cuerda*-

{ 27 Mon papa (et moi) chantait une petite chanson quand subitement il a senti une forte traction sur sa jambe car une corde du filet s'était enroulée autour de son pied. }

28
 entonces- /kajó/- Ø/sú/-
 /kajó/*-
 { alors, il est tombé }

La première répétition du fragment n°26 (espe : ramos... esperamos) peut peut-être seulement être due à la nécessité de confirmer l'élément traité à travers deux groupements sublexicaux polysyllabiques, comme s'il s'agissait d'une sorte de résumé ou de confirmation.

La première répétition du fragment n°27 (una ca : ncion-cancion-cilla) peut indiquer que l'identification réelle du mot en question n'a eu lieu qu'au moment où a été traité le deuxième groupe subléxical (:ncio) : la manière dont Ale regroupe les deux premiers éléments graphiques (ca), la pousse à réaliser un regroupement très étrange des éléments graphiques suivants. En effet, si l'on conserve un système de regroupement par paire, il reste ensuite deux consonnes imprononçables (nc), ce qui encore une fois la conduit à regrouper quatre éléments, lesquels incluent des voyelles (ncio). Le résultat jusqu'à présent est une forme sonore étrange, mais qui permet déjà d'identifier (ou de conclure par mécanisme inférentiel -peut-être avec l'aide d'autres éléments, comme la considération de l'article féminin singulier et/ou le

traitement non oralisé du reste du mot-) le mot *canCIÓN o cancioncilla* . A ce moment-là, le mot se restructure et s'oralise à nouveau. Nous avons donné le nom de *pseudosyllabiques* à ce genre de regroupement. En effet, les enfants, même s'ils tendent à former des syllabes, n'y parviennent pas toujours et ce, du fait d'une absence d'indicateurs graphiques qui le permettraient. Pour le moins en espagnol, les syllabes peuvent être formées de une à cinq lettres. Combien faut-il donc en grouper pour former la syllabe correcte si, justement, on ne sait pas de quel mot il s'agit ? Ce problème est passionnant, malheureusement nous ne pouvons pas nous y pencher ici (cf. Vaca, 1997, pp 118-124).

Enfin, la répétition du mot /kajó/ dans le fragment n°28 est bien évidemment due à la nécessité de réorganiser syntaxiquement le texte soumis à la lecture. Malgré la ponctuation, Ale avait commencé à lire, comme s'il s'était agit de *scriptio continua*, le premier mot du fragment n°29 (Súbitamente). Ensuite, elle se rend compte que se trouve une limite d'un autre ordre (peut-être due au traitement tardif de la ponctuation) et répète le mot avec une intonation claire de fin d'énoncé (marquée dans la transcription par une *). Ceci démontre qu'elle a compris que la phrase se terminait là, c'est-à-dire qu'elle a pris conscience que c'est une phrase courte dont la limite est le verbe même.

Ainsi donc, il apparaît que les répétitions peuvent avoir une infinité de significations quant à l'interprétation du traitement du texte, et pour autant elles mériteraient d'être analysées avec la même profondeur que la systématisation des regroupements ou que les erreurs de lecture.

Cette courte présentation nous permet néanmoins de nous rendre compte de l'ampleur du travail que représente l'analyse détaillée des aspects de traitement superficiel du texte, pour chaque lecture de chaque enfant de l'échantillon dans les deux populations. Bien sûr, entreprendre une telle analyse détournerait nos efforts de l'objectif principal de ce travail, centré sur la relation entre les conceptualisations et les performances en lecture. C'est la raison pour laquelle nous n'en présentons que quelques observations, nécessaires pour avoir une vue panoramique de la performance de la lecture chez nos enfants.

En suivant de façon systématique les processus de transcription, de codification et de comptabilisation précédemment illustrés, nous avons obtenu un panorama général des événements de lecture rencontrés chez les deux populations. Les données sont résumées dans les tableaux suivants.

Tableau 1 : indices descriptifs du traitement superficiel du texte

Nom	Âge	Nive au scola ire	Vitesse	% sublex.	% 1	% 2	% ou >	3 % rep.	% mots en err.	Indice err.	Fréq. erreurs
Mél	7.6	CE1	25	7.1	67.9	10.5	0	5.2	9.3	18	25
Gré	7.7	CE1	39	9.8	54.9	18.2	1.4	2.5	13.2	10	42
Tip	7.5	CE1	45	13.7	52.6	10	1.4	4.3	18	7	63
Aud	7.5	CE1	101	9.8	28.2	18.7	19.4	4.3	19.6	10	43
Luc	7.5	CE1	126	1.6	15	28.2	45.2	5.5	4.1	88	5
Eli	6	CE1	117	7.1	10.7	10.5	50.8	1.6	19.4	22	20
Tho	7.5	CE1	167	3.9	4.6	11.4	69.7	4.1	6.4	73	6
Moyenn e	7.3		88.6	7.6	33.4	15.4	26.8	3.9	12.9	32.6	29.1

PiE	9.8	CM1	122	3.4	9.8	21.4	37.1	6.8	21.4	15	30
Cla	9.2	CM1	122	5.2	6.6	12.3	45.2	15.7	15	26	17
Ali	9.6	CM1	110	0	5.2	11.8	49	17.3	16.6	27	16
CIL	9.1	CM1	188	3.9	4.8	11.4	56.5	5.9	17.3	31	14
Mat	9.6	CM1	126	3.9	3	6.8	63.2	15.3	8	55	8
Nic	9.2	CM1	105	5.9	2.1	2.7	66.4	3.6	19.4	29	15
PiV	9.2	CM1	167	7.5	4.1	6.8	66.2	4.8	11.6	49	9
Bon	9	CM1	188	0	2.1	3.6	67.5	19.8	7.1	73	6
ClG	9.4	CM1	193	2.3	2.1	4.6	75.6	4.6	10.9	55	8
Mar	9.2	CM1	171	0	1.8	2.3	80.5	9.1	6.4	110	4
Moyenn e	9.33		149.2	3.2	4.1	8.4	60.7	10.3	13.4	47	12.7

Nom	Âge	Nive au scola	Vitesse	% sublex.	% 1	% 2	% ou >	3 % rep.	% mots en err.	Indice err.	Fréq. erreurs
-----	-----	---------------------	---------	-----------	-----	-----	-----------	----------	-------------------	----------------	------------------

	ire											
Edu	8.5	2	41	24.2	36	13	1.6	5	19.5	7	17	
Kri	8.08	2	34	25.3	35	6	0.8	16	16.8	9	40	
Ale	8	2	36	9.3	35	12	8.4	21	14	12	30	
Arl	8.58	2	49	22.8	29	16	4.9	8	19.5	7	50	
Adr	8.5	2	65	6.9	21	27	28	5	11.5	18	20	
Mih	8.4	2	80	3.3	19	25	36.7	6	9.6	26	14	
Mar	8.25	2	83	0.3	9.9	20	51.7	4	14.6	18	20	
Irv	8.33	2	114	1.1	6.9	8	58.4	3	22.3	13	28	
Lau	8.58	2	139	3	4.7	9	60.1	5	17.9	23	16	
JuJ	8.17	2	115	1.9	3	7	54.4	5	28.8	11	31	
Moyenn e	8.33		75.6	9.8	20	14.3	30.5	7.8	17.4	14.4	26.6	

Ana	9.64	4	77	1.4	5.2	10	28	25	30.8	11	31	
Pas	10.1	4	93	2.7	8.2	18	29.1	15	26.6	11	32	
MaF	10.2	4	76	3.6	6.9	10	49.2	4	27.7	10	34	
Arc	10.1	4	123	0	1.4	4	53.7	26	14.8	40	9	
Car	9.5	4	108	5.8	5.2	8	55	4	20.3	16	22	
MaL	9.83	4	92	2.7	5.8	14	58	6	13.2	26	14	
AnM	9.58	4	101	0	3.6	12	55.2	7	22.5	18	20	
Ing	9.5	4	119	0.3	4.7	10	58.9	1	25.3	15	23	
Kar	9.25	4	104	3.8	4.1	11	64.6	0	16.8	23	16	
Wen	10.2	4	106	3.8	3.6	11	66	5	9.1	36	10	
Moyenn e	9.78		99.9	2.4	4.9	10.9	51.8	9.3	20.7	20.6	21.1	

Nous ne soulignerons que les aspects suivants des tableaux précédents :

- Comme nous l'avions mentionné au cours de recherches antérieures, certains enfants montrent une proportion importante (autour de 25% du texte total) de traitement subléxical. Etant donné qu'il s'agit d'enfants de 8 ans, cette proportion est très élevée. Il s'agit de trois enfants hispanophones.

Dans le cas des enfants francophones, cette proportion est significativement moindre, d'autant plus que l'on considère qu'ils ont en moyenne un an de moins. Leur pourcentage est de : 13.7, 9.8 et 9.8% du texte. Ces enfants nous montrent qu'ils considèrent encore l'écriture comme un système relativement dépendant de l'oral, du fait que la lecture, au moins par moments, tend à s'effectuer sur la base d'unités non significatives, plus petites que le mot mais plus grandes que le phonème.

- Ces mêmes enfants et d'autres montrent aussi une tendance très marquée au traitement unilexical : dans le groupe d'enfants francophones, quatre enfants présentent de 28 à 68% (!) (soit de 1/3 à 2/3 de la totalité du texte). Dans le cas des enfants hispanophones on trouve aussi quatre enfants avec une proportion proche du tiers du texte (entre 29 et 36%) traité de cette manière.

Dans les deux groupes, ces enfants, qui montrent une prédominance de regroupement sublexical ou unilexical sont toujours les plus jeunes, même si tous ne se comportent pas ainsi parmi les plus jeunes. Nous savons en effet que l'âge tout comme le niveau scolaire est toujours un critère approximatif des processus et des rythmes évolutifs.

En aucune manière nous ne prétendons tirer de conclusions évolutives à partir de ces données, et encore moins en ce qui concerne le groupe des enfants francophones, puisque nous n'avons étudié qu'une classe d'âges très réduite. Nous n'avons pas de données concernant les étapes antérieures de la lecture (au cours du C.P., par exemple, qui est la période scolaire qui coïncide avec le début conventionnel de l'apprentissage de la lecture ou bien même à la fin de GS, lorsque certains enfants sont déjà en mesure de lire de petits textes). D'autre part, il y a des variables entre les langues qui devraient être contrôlées. De nombreux traitements qui ont été comptabilisés en tant qu'unilexicaux sont aussi syllabiques, puisqu'il s'agit de mots monosyllabiques, et ce cas est beaucoup plus fréquent en français, qu'en espagnol. On devrait donc procéder à des contrôles spécifiques afin d'assurer que la comparaison soit pertinente entre les deux populations, quant à cet aspect.

Cependant, les données sont claires dans le sens que l'unité de traitement évolue et si nous nous référons aux données obtenues lors de notre étude longitudinale (Vaca, 1997), nous pouvons dire que l'unité de traitement prédominante est initialement la syllabe et ensuite le mot.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau, les proportions prédominantes se déplacent petit à petit vers les regroupements bi- et polylexicaux, ce qui reflète une lecture de plus en plus fluide de la part des enfants.

En ce qui concerne les répétitions, nous trouvons un pourcentage en moyenne bas de mots répétés (ou inclus dans des blocs avec des répétitions) chez la plupart des enfants, bien qu'il

paraisse y avoir certains enfants qui recourent beaucoup à la répétition d'éléments déjà lus ; ces cas devraient être étudiés de façon plus particulière.

Pour finir, nous ajouterons que l'indice des erreurs commises est également très variable. La valeur reportée dans cette colonne exprime simplement le quotient obtenu par la division du nombre total de mots du texte par le nombre d'erreurs commises. Ceci nous donne un indice approximatif de la moyenne individuelle d'erreurs. Par exemple, Mél commet, en moyenne, une erreur tous les 18 mots lus. Les erreurs commises par les enfants sont très diverses. Cependant, elles paraissent suivre le même patron que d'autres groupes d'erreurs que nous avons analysés au cours de précédentes recherches : la plupart sont des erreurs que nous avons appelées lexicales (liées à une prédiction ou à une anticipation sur le texte), car elles impliquent des unités lexicales du langage ; il peut s'agir d'introduction ou d'omission de mots mais surtout de substitution d'un mot par un autre. Le type d'erreurs commises en plus faible quantité, correspond à des erreurs que nous avons dénommées non-lexicales, c'est-à-dire à des émissions sonores qui ne correspondent pas à des mots de la langue en question (on analyse généralement ces erreurs en termes d'introduction, substitution ou omission de phonèmes). En général, et sous réserve de mener une analyse spécifique sur cet aspect de la lecture, ces erreurs sont minimales et surtout commises par les enfants les plus jeunes, avec une prédominance de traitement sublexical. La majorité de ces erreurs se corrigent soit immédiatement, soit de manière différée (c'est-à-dire après avoir lu les quelques mots suivants dans le texte).

Pour mémoire, la population adulte que nous avons étudiée commet également des erreurs de lecture, suivant le même modèle que nous venons de présenter : la plupart sont lexicales (78% en première classification) et de façon moindre, sub-lexicales (19%) ; l'average est de 9.6 erreurs par sujet et l'indice d'erreur est de 1 tous les 67 mots en moyenne. L'erreur est donc inhérente au processus de lecture.

Nous avons aussi réalisé une analyse complémentaire des caractéristiques superficielles de la lecture à l'aide de GRAMMAR¹⁹, un programme de recherche itérative de séquences qui se répètent dans une chaîne de symboles. Grammar comprime les chaînes de caractères qui décrivent certains phénomènes. Il a été créé à l'origine pour étudier le séquençage des gènes

¹⁹ Nous remercions le Dr Manuel Martínez Morales et Julio Sandria R. de la Maîtrise en Intelligence Artificielle de la Universidad Veracruzana pour nous avoir aidé à réaliser cette analyse, dans le cadre du projet Conacyt (ref 25977-A) "Réalisation et caractérisation de modèles en biologie et en sciences du comportement par méthode informatique"

codant pour des protéines au long de la chaîne d'ADN) (voir Ebeling and Jiménez-Montaño, 1980). Son fonctionnement, *grosso modo*, consiste à analyser de grandes chaînes de caractères de forme itérative : on choisit la première paire de caractères, et cette paire est recherchée sur toute la chaîne. Si on la trouve au moins trois fois, on la remplace par un symbole non terminal (S_0 par exemple). Le programme enregistre la fréquence de cette paire de caractères et remplace, dans la chaîne originale, ces paires par le symbole non terminal précédemment assigné. Ce processus se réitère autant de fois que nécessaire, jusqu'à ce qu'il ne se trouve plus de paires se répétant trois fois ou plus. Il est à remarquer que comme les paires de caractères sont substituées par des symboles non terminaux, dans le cycle suivant ces symboles seront considérés comme des caractères, ce qui permet d'extraire non seulement des paires mais aussi des triplets, des quartets, etc... d'éléments qui se répètent selon une certaine séquence. A la fin, Grammar réalise un rapport, ordonnant les séquences de caractères depuis les plus fréquentes jusqu'aux plus rares. Il nous fournit aussi d'autres données telles que la longueur totale de la chaîne et sa complexité qui est un indice associé à la réductibilité de la chaîne : plus la chaîne originale est complexe moins on peut la réduire (ou comprimer). Ceci est lié au fait que l'on n'a pas pu localiser de séquences de caractères régulières.

Etant donné que dans notre cas, comme nous l'avons exposé, nous avons codifié par des séquences de caractères, les événements de lecture rencontrés dans chaque fragment, pour chaque enfant de chaque groupe et de chaque population, nous avons décidé d'analyser ces données avec Grammar.

Une partie de cette analyse renforce complètement les données que nous avons présentées. Le tableau suivant montre les cinq séquences les plus fréquentes, trouvées en analysant les chaînes des deux populations. On a réalisé une chaîne de caractères avec tous les enfants de chaque groupe, de chaque population, et nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 2 : les cinq séquences les plus fréquentes rapportées par GRAMMAR

Population	Scol.	Séquences les plus					%
		fréq.					
		1	2	3	4	5	
Hispanophones	2	11	1s	12	111	rr	42
	4	21	23	rr	22	43	32

Francophones	CE1	11	1111	12	1e	1s	57
	CM1	33	22	11	ee	44	34

Le tableau nous permet de relever les phénomènes suivants :

- Si nous comparons les séquences les plus fréquentes chez les enfants les plus jeunes dans les deux populations, nous pouvons observer qu'il y a de grandes similitudes. En effet, nous pourrions dire que quatre des cinq séquences les plus fréquentes coïncident : 1s, 11, 111 (ou 1111) et 12, bien que dans une position différente dans l'ordre de la fréquence. La seule séquence qui varie d'une population à l'autre est, pour la population hispanophone, la séquence rr (deux répétitions consécutives), tandis que pour la francophone c'est la séquence 1e (un regroupement unilexical suivi d'une erreur).
- Si nous comparons les séquences des enfants un peu plus âgés, nous voyons de nouveau apparaître une certaine similitude ou une franche coïncidence : la séquence 22 apparaît dans les deux populations. Les séquences 21 et 22 impliquent des regroupements bilexicaux, les séquences 43 et 44 représentent approximativement la même chose, c'est-à-dire, des regroupements polylexicaux consécutifs ; finalement, ils diffèrent dans le même sens que chez les petits, la population hispanophone présentant une paire de répétitions consécutives (séquence rr), et la population francophone, une paire d'erreurs (séquence ee).
- Les pourcentages de réduction de la chaîne sont importants chez tous les groupes : le plus faible est en effet de 32% (ce qui signifie que Grammar a pu réduire la chaîne d'un tiers de sa longueur). Ceci est très significatif, car cela indique qu'on a trouvé des séquences régulières qui se répètent au moins trois fois, et qui ont donc été substituées par des symboles non terminaux. De plus, on peut remarquer que les pourcentages de réduction sont plus élevés chez les enfants les plus jeunes, ce qui pourrait signifier que ces enfants utilisent des procédés de façon très systématisée, procédés qui tournent de façon évidente autour du mot comme unité de traitement (parmi les séquences les plus fréquentes chez les petits des deux populations, neuf présentent au moins un regroupement unilexical -1-).
- On met de nouveau en évidence que l'erreur est inhérente au processus de lecture. Comme nous savons que la grande majorité des erreurs est de type lexical, nous devons donc en conclure que les procédés inférentiels d'accès lexical sont des procédés que tout lecteur utilise, à moins que nous ne soyons disposés à dire que tous nos lecteurs sont de mauvais lecteurs. En tout cas, il serait alors nécessaire de réviser les critères permettant de différencier les bons lecteurs des mauvais.

Evidemment il y a des changements qualitatifs dans les procédures utilisées par les enfants au moment de lire, qui leur permettent de traiter le texte écrit par unités toujours plus grandes. Expliquer la cause de ces changements, ce qui les rend possible, et comment ils se réalisent

chez l'enfant, est une tâche difficile. Pour l'instant, ce qu'il nous intéresse de souligner est, simplement, que le parcours que suivent les enfants, implique des changements dans l'unité de traitement et certainement aussi dans les procédures même d'accès au lexique, qui rendent possible un accès plus rapide à des unités plus grandes, peut-être au dépend de la précision dans l'accès lexical.

Nous insistons sur le fait que, dans cette section, notre unique but est de donner une vue panoramique générale des caractéristiques superficielles de la lecture chez les enfants. Cependant, chaque aspect mentionné à propos de la lecture mérite une analyse qualitative spécifique et une analyse comparative quant à chacun des autres aspects étudiés dans le corpus de production comme d'interprétation.

Mais avant d'entrer en matière, nous devons prévenir le lecteur d'un dernier point : les caractéristiques superficielles du traitement du texte ne déterminent pas ce qui peut se passer quant à la reconstruction de sa signification. Nous pouvons très bien trouver des enfants avec une lecture laborieuse et lente, comportant beaucoup d'erreurs, de corrections et de répétitions, et qui sont cependant capables de récupérer le sens du texte de manière très claire et complète. De même, nous pouvons avoir des enfants qui, bien qu'ayant une lecture très fluide, rencontrent de sérieuses difficultés dans la récupération du sens du texte. L'analyse systématique de la relation entre les caractéristiques superficielles du traitement et la récupération du sens serait aussi une entreprise qui, pour le moment, nous ferait dévier de l'objectif central de ce travail, soit l'étude de la relation entre connaissance orthographique et traitement du texte, dans ce qui se réfère spécifiquement au traitement des logogrammes et morphogrammes.

Nous aimerions illustrer cette précaution que nous avons sollicitée en ce qui concerne l'établissement fortuit et simpliste d'une relation entre la forme superficielle de la lecture et la reconstruction du sens du texte. Mél, qui lit à une vitesse de 25 mots à la minute, et dont nous avons déjà mentionné la manière de lire au début de ce chapitre, a un traitement prédominant unilexical et bilexical (comme on peut le voir dans le tableau descriptif) et récupère le texte de la façon suivante :

Mél (CE1, 7.6) (f1)

[d'acc. alors qu'est-ce que tu as compris?] eh ben, c'est des raies [c'est quoi des raies?] des raies c'est des poissons [oui bien tb et qu'est-ce qu'elle font ces raies?] euh... elles sauvent

des... des vies [d'acc tb et ça veut dire quoi ça?] des vies on pourrait dire que c'est d'autres poissons

Il n'y a pas de problème d'interprétation au niveau du titre. Elle connaît les raies et interprète de manière cohérente l'idée de *sauver des vies*, même si elle en tire l'inférence, plausible jusque là car il s'agit d'un conte, que c'est la vie d'autres poissons qu'elle sauve.

Mél (CE1, 7.6) (f2-4)

[tb alors qu'est-ce que tu as compris?] alors... les raies euh euh tous les matins ils vont réveiller le soleil [lequelles raies?] les poissons [d'acc. ils vont faire quoi, tu m'as dit?] réveiller le soleil [elles vont réveiller le soleil, d'acc. et quoi d'autre?] et euh... et pendant que la /mɛr/ se lève [quelle /mɛr/?] la mer, l'eau [d'acc. tb on continue?] oui

L'interprétation des fragments 2-4 est complexe. En premier lieu, les fragments du texte qui indiquent la quotidienneté de l'action ou de l'événement décrit (comme tous les jours...) paraissent être interprétés correctement et traduits par *tous les matins*. Cette élaboration sémantique qui substitue jours à *matins*, peut être liée au contexte du réveil, car en condition normale, on se lève le matin.

De toutes façons, Mél semble interpréter les rais du soleil comme *des êtres qui réveillent le soleil*. L'erreur de lecture commise sur il a lu > « lui », ne permet pas à Mél d'établir l'intervention d'un autre personnage, réduisant par là même les personnages de l'histoire *aux raies* et *au soleil*, ayant d'autre part clairement à l'esprit que l'événement principal est *se lever* ou *se réveiller* et que cela se passe *le matin*. Enfin nous pouvons clairement observer que mère est interprété comme *mer*.

Mél (CE1, 7.6) (f5-12)

[d'acc. alors qu'est-ce que tu as compris?] alors j'ai compris qu'E... ben qu'il y avait des raies dans la mer et qu'il y en avait beaucoup [quelles raies?] ben les poissons [d'acc. et puis quoi d'autre?] et puis euh...euh...y'a quelqu'un qui parle un moment mais je...je sais pas qui c'est, on pourrait dire un monsieur, peut-être [peut-être un monsieur, oui] ... et puis il veut qu'on l'accompagne au bord de la mer [pour?] pour voir les raies, les poissons [ah d'acc. et euh c'est tout ce que tu as compris?] oui [d'acc.] xxx [on continue?] oui

La récupération du sens du fragment 5-12 fait maintenant intervenir un ou plusieurs personnages humains, *un monsieur* (ce qui signifie probablement que mère continue d'être traité comme *mer*, étant donné que le personnage est, de façon évidente, la maman), qui *veut qu'on l'accompagne au bord de la mer pour voir les raies*. Il est à noter la claire

interprétation du discours direct, puisqu'il s'agit d'un monsieur "qui parle". La déduction, faite à partir de la lecture de la question du fragment 11 : est-ce que tu veux m'accompagner pour pêcher ? est également claire quant au fait que le *monsieur veut qu'on l'accompagne*. Au delà de la littéralité de la question, on a recours à toute une pragmatique : Est-ce que tu veux que je tombe de l'échelle ? est plus une réclamation qu'une réelle question.

Il nous paraît très important de souligner ici le caractère hypothétique (et peut-être provisoire) de la reconstruction que réalise Mél. Elle l'exprime elle-même en disant deux fois « on pourrait dire ... » et en ajoutant la deuxième fois « peut-être ». Ceci reflète le fait que pour elle-même, les interprétations qu'elle établit au fur et à mesure ne sont pas définitives. Elles construisent progressivement un scénario (un modèle de situation) et une trame, à mesure qu'elle incorpore d'autres éléments, et elle est parfaitement consciente qu'elle n'a pas encore fini de lire le texte.

Nous pouvons donc affirmer que l'objectif expérimental du texte est complètement atteint -du moins chez Mél-, et que l'insertion des couples de mots rais/raies et mère/mer crée une difficulté supplémentaire dans l'interprétation, ce que nous analyserons systématiquement dans cette section comme objectif principal. Cependant il est également clair que Mél cherche à donner une interprétation cohérente du texte, apportant des modifications à cette interprétation à mesure qu'avance sa lecture et qu'elle obtient plus d'éléments, ce qui lui permet alors de construire un texte compatible avec le texte lu par elle.

Nous soulignons, par elle, précisément parce que le seul et unique texte qui existe pour elle est celui qu'elle a lu, et inclut seulement les fragments tels qu'elle les a lus. Le texte complet, tel qu'il est écrit, existe peut-être en nous –adultes chercheurs- qui l'avons déjà lu. Ceci est une raison fondamentale pour laquelle il nous paraît méthodologiquement impropre d'essayer d'envisager une théorie de la compréhension de textes sans prendre en compte de quelque manière que ce soit le traitement de ces derniers. On assume, par hypothèse, que le texte lu est égal au texte imprimé, quand en réalité, le plus probable est que LE texte soit plutôt une limite vers laquelle on tend. L'équation **texte lu = texte imprimé** revient à dire, dans le domaine épistémologique, qu'on est en présence d'une connaissance objective à propos d'un objet. A l'heure actuelle nous savons tous que la connaissance est une limite vers laquelle on tend, mais qui n'est jamais atteinte. De la même manière, dire qu'un texte a été lu de façon parfaite signifierait que le lecteur a été capable de recréer, pas à pas, la construction de l'écrivain, ses intentions, ses inconsciences, etc..., ce qui évidemment n'est pas possible. La lecture est seulement une approximation de cela : elle y tend, mais est condamnée à ne jamais l'atteindre.

Nous allons voir comment Bon (v = 118 mots / min.), dont la lecture, où prédominent les regroupements polylexicaux (c'est-à-dire qui a une lecture beaucoup plus fluide que Mél) a été illustrée plus haut, récupère ces fragments :

Bon (CM1, 9.0) (f1)

[d'acc alors qu'est-ce que tu...] en fait j'ai compris que c'est des raies qui sauvent des... qui sauvent des gens, des choses qui vivent [et c'est quoi des raies?] c'est des grands poissons [d'acc] qui sont sous l'eau avec des grandes ailes [oui d'acc tb t'en as déjà vu? oui? où ça?] à la télévision [ah ok bon on y va]

Comme Mél, Bon connaît les raies et interprète le titre d'une manière concordante (avec une lecture d'adulte) ou conventionnelle.

Bon (CM1, 9.0) (f2-4)

[d'acc alors?] en fait c'est les raies qui vont dans la chambre de euh quelqu'un [quelles /rɛ/?] euh /rɛ/... [les poissons?] non [non?] ou sinon c'est qu'il y a des chambres sous l'eau [ah ah! sinon c'est qu'il y a des chambres sous l'eau?] ou bien ou alors sinon c'est quelqu'un qu'a rêvé qu'il y avait des raies qui rentraient dans sa chambre [ah oui et puis?] et après euh y'a sa maman qui vient le réveiller et il regarde dans le livre et il voit une image de raies [hum hum et là c'est quoi les raies?] c'est des poissons? [d'acc tb]

Pour ce qui est des fragments 2-4, Bon suit un processus similaire à celui de Mél, établissant trois hypothèses alternatives, plus ou moins explicites, de l'interprétation de l'information fragmentaire qu'il a lue :

- C'est les raies qui vont dans la chambre de quelqu'un
- Ou sinon il y a des chambres sous l'eau.
- Ou bien alors sinon, c'est quelqu'un qu'a rêvé qu'il y avait des raies qui rentraient dans sa chambre.

Nous pouvons d'ores et déjà, à ce point de notre travail, observer à nouveau le caractère hypothétique des interprétations des enfants, qui, peut-être au moment de les exprimer, construisent une interprétation plausible. Tout se passe comme si l'enfant manipulait simultanément diverses interprétations possibles auxquelles il rattacherait les faits lus, en accord avec les informations textuelles d'une part et avec ses propres connaissances d'autre part.

Parmi ces trois hypothèses, Bon semble préférer la troisième. De là, surgit une déformation nécessaire : *c'est la maman qui le réveille* . Bien que Bon repousse l'hypothèse que ce soient les raies-poissons, celles qui entrent dans la chambre dans la première hypothèse, il semble que l'interprétation sémantique qu'il élabore, va dans cette direction. Il élabore en effet une seconde hypothèse plutôt fantastique (mais possible dans un conte), relative à l'existence de chambres sous la mer. Finalement il élabore l'hypothèse du rêve, qui permet plus naturellement l'existence de ce type de réalités fantastiques. Il semble poursuivre avec cette troisième hypothèse, dont dérive, disons nécessairement, une déformation du texte : *c'est la maman qui le réveille*. En fait, cette transformation démontre aussi qu'il interprète rais du soleil, comme *raies*.

Ce que nous voulons souligner ici, c'est que deux enfants qui montrent des caractéristiques superficielles de lecture très contrastées, peuvent suivre plus ou moins le même processus au moment de la reconstruction sémantique du texte. Les deux enfants donnent des interprétations que nous pourrions qualifier de divergentes en ce qui concerne l'interprétation conventionnelle attendue, bien que tous les deux récupèrent aussi des éléments de forme plus ou moins textuelle et convergente avec cette interprétation. Les deux exemples montrent néanmoins que la compréhension de la lecture est un processus fortement complexe, imprégné, non seulement de langage et de lettres, mais aussi de logique et de connaissances pré-acquises, d'hypothèses changeantes, de construction de cadres d'interprétation flexibles qui se définissent et se transforment progressivement afin d'incorporer les éléments qui sont traités séquentiellement au cours de la lecture.

Nous aurions également pu présenter le cas de deux enfants présentant des lectures superficielles contrastées sans « transformations » dans l'interprétation du texte, mais nous avons voulu montrer la richesse et la complexité à laquelle nous avons affaire : développer une méthode analytique qui prenne en compte de façon simultanée le texte lu et l'interprétation résultante est un travail complet en soi. Nous souhaitons, à travers cette brève analyse, montrer les raisons pour lesquelles il nous paraît hautement risqué d'établir des relations simples entre la forme superficielle de la lecture et l'interprétation résultante. En même temps, nous voulons justifier la raison pour laquelle nous nous sommes concentré uniquement sur l'analyse de l'interprétation de quelques passages des textes, ceux qui justement contiennent des paires d'homophones. Nous avons en effet jugé que ces fragments étaient les plus appropriés pour comparer la façon dont les enfants les lisent avec la façon dont ils les écrivent, travail que nous commençons immédiatement .

LE TRAITEMENT DES MOTS HOMOPHONES DANS LE TEXTE

Enfants hispanophones

Rappelons d'abord les fragments de texte dont nous analyserons la reconstruction du sens :

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

28 Entonces, calló.

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

{27 Mon papa chantait une petite chanson quand subitement il a senti une forte traction sur sa jambe car une corde s'était enroulée autour de son pied.

28 Alors, il s'est arrêté de chanter.

29 Soudain, la corde a tiré de nouveau et mon papa est tombé.}

L'objectif principal de l'analyse que nous entreprenons est de comprendre comment les enfants interprètent ces fragments et comment ils les ré-interprètent une fois que, après avoir fini la lecture et y avoir pu y réfléchir, ils vérifient et / ou modifient l'interprétation précédemment faite (au cas où, dès la première fois, il y aurait eu des indices qui nous auraient orienté quant à leur interprétation). Evidemment, nous sommes intéressé à savoir comment les enfants résolvent l'interprétation en rapport à leur conceptualisation de l'écriture des homophones. Cela signifie que nous nous posons la question suivante : un enfant qui a écrit les paires de mots homophones de manière identique parvient-il à interpréter conventionnellement ces fragments de textes ? Par quelles voies y parvient-il ? D'autre part : est-ce que le fait d'avoir une conceptualisation avancée quant à l'orthographe -différenciation systématique des homophones d'orthographe conventionnelle- influe de quelque manière que ce soit sur le traitement et l'interprétation de ces fragments du texte ? Comment influe cette conceptualisation ? Nous recherchons donc une relation profonde, structurelle entre les connaissances orthographiques et le traitement du texte. Pour illustrer le type de relation que nous recherchons, nous souhaiterions rappeler l'article de Greco (1961), où il analyse les

descriptions évolutives de Gesell, et dans lequel il affirme qu'une analyse structurelle chercherait les relations non contingentes entre «les maladroites préhensives et les goûts ferroviaires» chez les enfants de deux ans et demi. Ce qui nous intéresse, c'est non seulement le résultat final, mais aussi le processus de lecture et d'interprétation.

Analysons donc la manière dont les enfants résolvent cette tâche, en suivant l'ordre décroissant de la sériation. C'est-à-dire que nous commencerons l'analyse à partir des enfants montrant une évolution plus avancée jusqu'à ceux de moindre évolution.

Nous analyserons les aspects suivants :

- Indices durant la lecture (lorsque cela est pertinent)
- Première interprétation
- Ré-interprétation lorsque l'interviewer fait relire et réinterpréter les fragments.

D'après le résultat final obtenu au niveau de l'interprétation, nous pouvons regrouper et ordonner les enfants de la manière suivante (dans l'ordre décroissant de l'évolution) :

- **Groupe 4** : formé des enfants qui parviennent à donner l'interprétation conventionnelle, même si cela requiert un certain processus (c'est-à-dire, pas de façon immédiate) : Car (4, 9.5) y Lau (2, 8.6).
- **Groupe 3** : évocation inconsciente du sens *callar* {se taire}, sans le retenir pour l'interprétation : AnM (4, 9.6).
- **Groupe 2** : A la fin, les enfants déclarent ne pas savoir quelle est la signification d'un mot homophone : Ale (2, 8.0), Adr (2, 8.5) y Arl (2, 8.6).
- **Groupe 1** : La chute « se dédouble » en deux étapes, en admettant que les deux mots graphiques ont la même signification : Kar (4, 9.3), JuJ (2, 8.2); MaL (4, 9.8), Kri (2, 8.1), Arc (4, 10.1); Irv (2, 8.3), Mih (2, 8.4), Ana (4, 9.6), Pas (4, 10.1); Mar (2, 8.3), Wen (4, 10.2); MaF (4, 10.2); Ing (4, 9.5); Edu (2, 8.5).

Groupe 4 : Les enfants qui parviennent à donner l'interprétation conventionnelle, même si cela requiert un certain processus (c'est-à-dire, pas de façon immédiate).

Deux petites filles appartiennent à ce groupe : Car (4, 9.5) et Lau (2, 8.6). Car présente quelques erreurs de lectures qui, corrigées ou non, ne paraissent pas affecter de forme déterminante l'interprétation du texte.

Car (4, 9.5)

27

mi papá cantaba una canción-cilla-cuando de pronto sintió un fuerte calor-

jalón en su pie:-por eso-

se le había quedado atorado-en una cuerda-

28

entonces-calló--

29

/subítamenté/-la-cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó*-

En ce qui concerne la récupération initiale du texte, nous pouvons observer qu'il y a une reconstruction très détaillée et concordante du contenu de celui-ci :

Car (4, 9.5)

[muy bien, a ver, ¿qué le entendiste al final del cuento...a tod...a todo el fragmento?] que este..., que también los animales por muy grandes que sean o por muy chicos que sean, ellos también te ayudan cuando... cuando tú estés en peligro así [ajá, o sea ¿qué fue lo que pasó?] eh..., la mantarraya le..., le salvó la vida al papá de la... de la niña, porque se lo iba a comer el tiburón [ajá, y ¿por qué?, ¿cómo se cayó, o cómo...?] porque había... había puesto la red, y el tiburón se había...había quedado atrapado en la red, y como se quería sal...quería salir..., como quería salir entonces *por eso... por eso* él jalaba y jalaba y por...y...entonces eso fue lo que...vio cuando ya estaba abajo que...el tiburón se quería zafar... [ajá, ajá, pero ¿cómo se cayó el papá?] porque lo estaba jalando el tiburón [ah, claro] se cayó porque se estaba...que estaba jalando la red el tiburón y se cayó el papá [y se cayó el papá, ajá, muy bien, y luego ya vino...] y la ...la mantarraya [ajá] y lo salvó y lo.. [y lo salvó ¿verdad?] y lo llevó hasta al barco y lo subió [ándale lo llevó hasta el barco, bien, muy bien, y luego ya ella pudo....este...ayudarlo a subir al barco, ¿verdad?] ajá [la niña, muy bien...]

{Car (4, 9.5)

[Très bien, voyons, qu'est-ce que tu as compris de la fin du texte ?... de tout le fragment ?] que... les animaux aussi, qu'ils soient grands ou petits t'aident quand... quand tu es en danger comme ça [ah, c'est-à-dire... qu'est-ce qui s'est passé ?] eh... la raie manta... a sauvé la vie du papa de la...de la petite fille, parce que le requin allait le manger [ah... et pourquoi ? Comment est-il tombé, ou comment... ?] parce qu'il avait... posé le filet et le requin s'était... s'était pris dans le filet, et comme il voulait sortir... comme il voulait sortir, alors c'est *pour ça* qu'il tirait et tirait... et , alors c'est ce qu 'il a vu lorsqu'il il était en dessous, que le requin voulait s'échapper... [ah... mais, comment le papa est-il tombé ?] parce que le requin

le tirait [ah, d'accord] il est tombé parce que le requin tirait sur le filet et le papa est tombé [et donc le papa est tombé, très bien, ...et ensuite, ...est arrivée...] la raie manta [ah] et elle l'a sauvée et elle ... [elle l'a sauvé, n'est-ce pas ?] et elle l'a emmené jusqu'au bateau et elle l'a fait monter [d'accord, elle l'a emmené au bateau, bien, bien, et alors elle a pu...l'aider a monter sur le bateau, n'est-ce pas ?] ah [la fille, très bien]}

S'il nous paraît évident que l'erreur de lecture du fragment 27, « por eso » {pour cela} au lieu de « porque » {parce que} a été récupérée dans le texte de manière littérale et cohérente, il est également clair que cette erreur a affecté la reconstruction. L'idée de la corde enroulée autour du pied du père n'y apparaît pas. La première interprétation ne nous apporte pas plus de détails. Cependant, en revenant sur ce fragment pour le lire et l'interpréter de façon détaillée, nous observons l'événement suivant :

Car (4, 9.5) (CALLÓ/CAYÓ)

(se había) quedado atorado en la cuerda-entonces-calló [hasta ahí ¿qué le entiendes?] que este..., que su...que ya habían pasado varias horas y no habían atrapado nada [ajá] y que de todas maneras cantaba...una canción o sea estaba alegre [ajá] y...como...y sintió un fuerte jalón y se le atoró el pie y ...en la cuerda [ajá, ¿y qué pasó?] y se /cayó/ [o sea ya se cayó al mar?] ajá [ajá, a ver, y luego ¿qué dice?] subítamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó-mientras... [o sea, hasta ahí] ajá [subítamente la cuerda jaló de nuevo, y mi padre cayó, ¿otra vez?] ...subítamente-la cuerda-jaló de nuevo-y mi padre cayó [no, me refiero cay..se cayó...¿se cayó otra vez?] no [¿o sea?, acá -calló-, dices que se /kajó/] ajá [al mar, ¿sí?] sí [y luego dice que otra vez...dice otra vez...] cayó [ajá] pero, no se refiere a eso [ah, ¿a qué se refiere?] calló de callarse...de callarse..., por ejemplo yo estoy hablando y ya me callo [ah, ok, ¿en dónde dice que se calló de callarse] acá [ah, acá, en la primera] ajá [o sea aquí, se calló de que se...dejó...] de silencio [de silencio, y ¿acá?] cayó de caerse, de caerse.. [bueno, ...]

{Car (4, 9.5) (CALLÓ/ CAYÓ) (s'est tu/ est tombé)

(il s'était) emmêlé dans la corde, alors il s'est tu (*calló*) [jusque là, qu'est ce que tu comprends ?] ...que, il s'était déjà passé plusieurs heures et qu'ils n'avaient toujours rien attrapé, et que de toutes façons, il chantait... une chanson, c'est-à-dire qu'il était joyeux... et comme il sentit quelque chose qui le tirait, et que son pied s'était coincé...dans la corde [ah, que s'est-il passé ?], il est tombé (*se cayó*), [c'est-à-dire qu'il est tombé à la mer ?] oui [oui, donc, voyons, ensuite, qu'est ce qui est écrit ?] soudain la corde tira de nouveau et son papa est tombé alors que...[bien, jusque là] oui [soudain la corde a tiré de nouveau et mon papa est

tombé...encore une fois ?)...soudain la corde a tiré de nouveau et mon papa est tombé (cayó) [non, je veux dire...il est tombé encore une fois ?] non... (c'est-à-dire, la- bas, il se tait (calló), tu dis qu'il /kajó/) oui (à la mer ?) oui (et ensuite il est écrit encore une fois...) il est tombé (cayó), mais a ne se réfère pas à la même chose, c'est *calló de callar* (tu de se taire),...de se taire, par exemple, je suis en train de parler et je me tais (ah d'accord, alors tu dis qu'il s agit de se tu de se taire (*calló de callarse*)) oui, (là , à la première) oui (c'est-à dire que là il s'est tu (*se calló*)...) de silence ..(et là), il est tombé de tomber.}

Nous ne pouvons pas savoir si Car prend conscience de la différence entre *calló* et *cayó* {*se taire* et *tomber*} avant de revenir sur le texte. Dans un premier temps, elle peut très bien ne rien mentionner à propos de *callar* {se taire}, parce qu'elle le considère une information de peu d'importance. En tous cas, elle parvient à établir la correspondance entre mots graphiques et sens, ce que bien peu d'enfants réussissent à faire.

Lau lit les fragments de la manière suivante :

Lau (2, 8.6)

27

mi papá can-taba una cancion-cilla-cuando de /proto/ sintió un fuerte jalón en su pie--porque-
\se/ 1:-

se le había quedado atorado en una cuerda-

28

entonces calló-|

29

/su:-bi:-taménte/- a-

la cuerda-jaló de nuevo-y-mi padre cayó-

Nous voulons signaler que l'erreur commise sur le fragment 29, considéré comme l'introduction de la préposition « à », serait cohérente avec le fait d'avoir compris calló {il s'est tu} dans le sens de *caer* {tomber}, c'est-à-dire *cayó*. Il se peut qu'elle ait initialement lu, « alors il est soudain tombé à... » malgré la ponctuation du texte : basiquement, le point, l'espace additionnel et la majuscule (il est fréquent que les enfants effectuent ce regroupement d'éléments au moment de lire ce texte). Si nous acceptons cette interprétation comme hypothèse, alors c'est un premier indice du manque de traitement du caractère orthographique en question. Ce qui précède est cohérent avec la reconstruction que fait Lau, quand on lui

demande ce qu'elle a compris de cette section du texte (bien qu'en fait l'information soit incomplète) :

[¿qué dice?] que este...el señor este...se quedó atorado...y...y..porque se... se quedó ahí porque se quedó atorado y....se cayó al agua [ajá, ¿se cayó al agua?] sí [¿en dónde?] en el agua en el mar [en el mar, ¿verdad?] sí

{[qu'est ce que ça dit ?].. que ce monsieur...est resté coincé....et...parce que....il est resté là parce qu'il était emmêlé...et il est tombé à la mer [ah...il est tombé à la mer ?] oui [où ?] dans l'eau de la mer [à la mer n'est-ce-pas ?] oui.}

L'information est très partielle. Ceci pourrait s'interpréter comme la construction d'une macrostructure du fragment. Effectivement, l'événement le plus important, non seulement de cette section sinon de l'histoire complète, consiste dans le fait que le papa tombe à la mer (*el papa se cae al mar*). On devrait donc juger que l'information sur le fait que le papa chantait une chanson est jugée sémantiquement insignifiante, et pour autant non mentionnée ou simplement peu important sémantiquement. De fait, peu d'enfants mentionnent spontanément le chant du monsieur avant la chute. Mais voyons ce qu'il arrive lorsque nous reprenons le fragment de façon attentive :

Lau (2, 8.6)

[a ver, desde aquí] mi papá-cantaba-una-cancioncilla--cuando de pronto sintió un fuerte jalón-en su pie-porque se le había quedado-atorado-en una cuerda entonces /kajó/ súbita... [a ver, a ver, hasta aquí ¿qué dice?] /kajó/ [ajá, ¿qué pasó?] que el señor, este..., *se quedó atorado y que se cayó al agua* [¿qué andaba haciendo el señor? ...antes] estaba reparando el...la lancha [ah, no es cierto, ¿qué dice? ya, ya la habían reparado desde antes] ...ah estaba cantando una cancioncilla [ándele, y ¿luego?] y luego que... que siento un fuerte jalón [ajá] y que se cae al mar, entonces [ajá] que ahí está el tiburón... [a ver, entonces aquí -calló- se cayó al mar, ¿sí?] se cayó [(lee:) entonces calló] /kajó/ [¿sí?] sí [y ¿luego qué dice?] súbitamente la cuerda jaló-de nuevo-y me padre cayó... [¿otra vez?] ...*súbitamente la cuerda jaló de nuevo-mi padre cayó* [¿sí?, ¿sí dice así?, pero ¿cuándo se cae? a ver, o ¿cómo está esto?] o sea que estaba cantando una cancioncilla [ajá] entonces que este.... que *se...queda ahí* y este... que siente un fuerte jalón y que se cae al agua, entonces en... súbitamente la cuerda jaló de nuevo, y mi padre cayó [¿o sea?] o sea que este...*el señor...este... jaló xxx y...no se cayó y jaló otra vez y se cayó al agua* [ah, o sea jaló una vez y no se cayó] el señor [ajá] y el tiburón jaló otra vez y

ya se cayó el señor al agua [pero entonces ¿por qué dice aquí "calló, entonces calló" y "mi padre cayó"?] ... [¿cuándo se cae aquí o acá?] acá -cayó- [acá] porque *calló -calló-* es de callar [ah, entonces ¿qué hizo? a ver, muy bien Lau, entonces...] entonces se cayó y dejó de cantar [ándale, entonces ¿aquí -calló- dejó de...? ...cantar] cantar [¿y acá -cayó- ?] se cayó al mar [se cayó al mar, muy bien...]

{Lau [2, 8.6]}

[voyons, à partir d'ici] mon papa chantait une chansonnette quand soudain il sentit qu'on lui tirait fortement le pied, parce qu'il était resté emmêlé dans une corde, alors /kajó/ subite...[voyons, jusque là...qu'est ce que ça dit ?] /kajó/ [oui, qu'est-ce qu'il se passe ?], que le monsieur, *est resté emmêlé et qu'il est tombé dans l'eau* [et qu'est-ce que faisait le monsieur?...avant ?] il réparait le... bateau [ah, ce n'est pas vrai, qu'est ce qui est écrit,... il l'avait déjà réparé avant]...ah...il chantait une chansonnette [d'accord, et ensuite ?] et ensuite il a senti qu'on lui tirait fortement le pied et il est tombé, et ensuite le requin est là... [voyons, alors là calló, il est tombé à la mer, n'est-ce pas ?] il est tombé [(lit :) alors il se tut {calló}] /kajó/ [oui ?] oui [et ensuite qu'est ce qui est dit ?] soudain la corde tira de nouveau et mon père tomba {cayó}[encore une fois ?] ... *soudain la corde tira de nouveau-mon père tomba* [ah oui...ça dit cela ?], mais ...quand est-ce qu'il tombe ?] c'est-à-dire, qu'il était en train de chanter une chansonnette et alors, *il est resté là* et il a senti quelque chose qui le tirait fortement et il est tombé à l'eau, et alors...soudain, la corde a tiré de nouveau et mon père est tombé [comment ?] *ben c'est-à-dire que le monsieur... tira xxx et il n'est pas tombé et il a tiré encore une fois et là il est tombé à l'eau* [c'est à dire il a tiré une fois et il n'est pas tombé] le monsieur [oui] et le requin tira à nouveau et le monsieur est tombé [mais alors, pourquoi est-il écrit ici « calló, entonces calló » [alors il se tut] et « mon père tomba » ?] ... [quand est-ce qu'il tombe, ici calló ou là cayó ?] là cayó, il tomba parce que calló [se tut] est de callar [se taire] [ah ! alors qu'est-ce qu'il a fait, voyons, très bien Lau, alors...] alors il est tombé et il a arrêté de chanter [d'accord, alors ici, calló, il a arrêté de... ? ...chanter ?] de chanter [et là cayó] il est tombé à la mer [ah, très bien.]}

A partir du processus de relecture, nous souhaitons relever la séquence d'événements suivante :

- L'erreur de la préposition se corrige, mais pas celle du regroupement du mot soudain.
- Elle interprète à nouveau cayó comme calló, sans faire référence à *callar*.

- Quand on lui demande ce qu'était en train de faire le monsieur, elle mentionne d'autres éléments de l'histoire, bien antérieurs et c'est seulement à partir de l'intervention de l'interviewer qu'elle mentionne l'événement du chant.
- Quand on lui refait lire le reste du fragment et qu'on lui demande si le monsieur est tombé à *nouveau*, Lau relit le fragment pour s'assurer que c'est bien ce qui est dit (ou bien interprète la question comme une demande de relire la phrase). En tous cas, il se peut que ce soit à ce moment précis qu'elle prenne conscience qu'il existe deux mots /kajó/ dans le texte et qu'elle commence à ré-élaborer l'interprétation du fragment. Cette ré-élaboration, après un moment au cours duquel elle n'arrive pas à se donner une représentation sémantique claire (*il...reste là*, dit Lau), donne apparemment lieu à la seconde représentation : *le monsieur tire, et ne tombe pas, après le requin tire et alors le monsieur tombe à la mer*. Lau est alors capable de comprendre le fait que effectivement, il existe deux tirées de cordes (ce qui est un fait relativement peu important dans le texte), même si Lau attribue la première à l'homme et la seconde au requin comme sujet grammatical de l'action et bien qu'elle ne rende pas encore compte de l'élément lexical calló {il se tut}. C'est comme si elle cherchait à établir une correspondance entre des différences, même si elle n'y parvient pas encore : calló / cayó en correspondance avec *le monsieur tira (et ne se tut pas) / le requin tira (et tomba)*. De toutes manières, il s'agit de quelque chose comme un faux /kajó/.
- Cette réinterprétation sert à Lau d' « élaboration sémantique intermédiaire » pour finalement rendre compte de l'élément calló : ce n'est qu'après ce procédé qu'elle parvient à évoquer le sens de *callar* {se taire}, et l'assigner conventionnellement au mot graphique correspondant.

Nous voulons relever certains points centraux de l'analyse précédente :

- L'élaboration sémantique est directement liée au traitement superficiel qui se réalise. Plus encore, l'interprétation la plus probable dans le contexte sémantique du texte est celle qui s'impose depuis le traitement même et d'elle dérive l'inférence de la préposition *à*, corrigée par la suite.
- Comme nous l'avons déjà discuté, il est difficile dans ce cas de dire que le verbe *caer* ou que le verbe *callar* ait une fréquence plus grande l'une que l'autre, tant dans un contexte oral qu'écrit. Ce n'est donc pas la fréquence sinon la cohérence sémantique qui détermine le choix lexical.
- Le fragment 27 comporte le mot *cantar* (chanter), et permet l'introduction du mot calló (il se tut).
- Cependant, il ne semble avoir aucun effet « d'activation » sur le traitement, étant donné que ni Lau ni personne n'a évoqué le verbe *callar* (se taire). Ainsi donc, il y a une forte influence du contexte sémantique dans la décision lexicale.
- Au contraire, l'influence du contexte semble avoir un effet inhibiteur très puissant. Lau passe par tout un processus d'élaboration sémantique avant d'arriver à évoquer, et à ainsi résoudre le

problème interprétatif proposé, représenté par le verbe *callar*. Son processus est très conscient, mais très laborieux.

Car et Lau sont les deux seules enfants du groupe des enfants hispanophones qui ont pu résoudre complètement le problème, non sans une certaine aide de l'interviewer au travers de ses questions.

Groupe 3 : Evocation inconsciente du sens de se taire (*callar*), mais non retenu dans l'interprétation.

AnM (4, 9.6) ne présente aucune caractéristique de traitement qui nous paraisse directe et spécifiquement liée à l'interprétation de l'aspect qui nous occupe :

En ce qui concerne l'interprétation, nous obtenons ce qui suit :

AnM (4, 9.6)

[muy bien, a ver, cuéntame, entonces ¿qué pasó?] ...este..., *su papá le dijo al niño que aventara una red* [ajá] entonces..., se atoró un tiburón dentro de la red [ajá] entonces jaló...se quería zafar el tiburón, y el señor se cayó [ajá, ajá, ¡oh!] luego... [luego] luego apareció una...una mantarraya...y se fue acercando y el tiburón ya casi no se veía [ajá] *luego la mantarraya...subió al señor en su panza* [ajá, ¿en la panza de quién?, ¿de la mantarraya o del señor?] *de la mantarraya* [de la mantarraya, bueno y ¿luego?] luego se fueron hacia la superficie [ajá] y el niño lo halló, cuando se le pasa el susto...dijo que sabía de delfines que habían salvado la vida, pero de una mantarraya no [¿ya está?, oye ¡qué bárbara!, ¡qué lindo lees!...]

{AnM (4, 9.6)

[très bien, voyons, raconte moi, que s'est-il passé ?]...*son papa a dit à l'enfant qu'il lance un filet* et alors...un requin s'est pris dans le filet, et alors il a tiré...il voulait s'échapper, le requin, et le monsieur est tombé...et alors... [alors] alors est arrivée une raie manta...et elle s'est approchée, et on ne voyait presque plus le requin, *et alors la raie manta a monté le monsieur sur son ventre* [ah !, sur le ventre de qui ?, de la raie ou du monsieur ?], *de la raie manta* [de la raie manta, bon, et après ?] après ils sont remontés à la surface et l'enfant l'a trouvé, quand il s'est remis de ses émotions... il a dit qu'il connaissait des dauphins qui avaient sauvé la vie, mais des raies, non [ça y est ?...qu'est ce que tu lis bien !]}

Comme nous le voyons, cette récupération du contenu est détaillée et assez exacte. Il y a quelques différences minimales, comme le fait que *le papa ait dit à l'enfant qu'il lance le filet*, quand en réalité ce sont les deux qui le font. L'autre détail divergent est la référence à la

position de la raie au moment de sauver l'homme : selon le texte, le raie se place juste au niveau du ventre du papa, alors que selon l'interprétation de AnM, *la raie monte le monsieur sur son ventre* – ce qui logiquement crée une image étrange, puisque dans ce cas la raie devrait nager « sur le dos » pour sortir l'homme de l'eau.

Mais en dehors de ces deux petites différences, en réalité la récupération des événements principaux racontés et son ordre sont très précis et détaillés. Voyons maintenant ce qui se passe quand elle relit le fragment :

AnM (4, 9.6)

mi papá-cantaba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie-¿por qué se le había quedado-atorado-el--en una cuerda-entonces calló su-- [hasta ahí] *entonces calló súbitamente* [ah, ¿tiene que ser hasta acá?] sí [entonces...] entonces calló súbitamente [ajá, ok, bueno, hasta aquí, eh... ¿qué quiere decir?, ¿qué dice?] que su papá estaba cantando una canción [ajá] luego el señor sintió un fuerte jalón en el pie [ajá] después, el señor /kajó/, el señor /kajó/ [o sea, ¿qué quiere decir?] ...que se /kajó/ [que se cayó...¿al mar?] ajá [¿sí?, bueno, se /kajó/ súbitamente, ¿sí?] sí [a ver, entonces sígueme] ...la cuer... [aquí] la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó... lo jaló pero..., *es que...después vuelve...vuelve a repetir lo mismo* [ah, vuelve a repetir lo mismo, ¿por qué será?] ... [¿estará mal escrito?] ... [a ver, léelo otra vez desde aquí hasta acá, a ver qué me dices tú si está mal escrito o... o a ver qué pasa] mi papá can-taba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie-¿por qué le había quedado atorado [a ver...] en una... [a ver...porque] por... porque se le había quedado atorado-en una cuerda-entonces calló súbitam--súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó [a ver...] ... [¿se repitió?, ¿lo repitieron los que escribieron el cuento?] ...pues sí, pero... [o se cayó dos veces, o ¿qué pasaría?] ...pues estaba sentado en algo y se cayó, *y luego se volvió a callar, a caer, a caer* [ah..., estaba sentado se cayó en el barco, y luego...se cayó en el mar] se cayó en el mar [ah, bueno] puede ser [puede ser, muy bien...]

{AnM (4, 9.6)

mon papa chantait une chansonnette quand soudain il sentit qu'on lui tirait fortement le pied, pourquoi il était resté-emmêlé-dans une corde-alors il /kajó/ su... [jusque là] *alors /kajó/ subitement* [ah ...il faut aller jusque là ?] oui [alors]... alors /kajó/ subitement [ah d'accord, alors qu'est-ce que ça veut dire ?] que son papa était en train de chanter une chanson et qu'il a senti quelque chose qui lui tirait le pied... et après le monsieur /kajó/, le monsieur /kajó/ [et qu'est ce que ça veut dire ?] qu'il /kajó/ [qu'il est tombé à la mer ?] oui [oui ?, bon alors

/kajó/ subitement, oui ?] oui [bon continue] la corde tira à nouveau-et mon père tomba [/kajó/]...il l'a tiré mais...c'est... qu'après, il refait la même chose... [ah ! ...il refait la même chose, et pourquoi donc ?] ... [ce serait mal écrit ?] ... [voyons, relis-le encore une fois à partir de là, dis moi si c'est mal écrit...ou...voyons voir] mon papa chan-tait une chansonnette quand soudain il sentit quelque chose qui lui tirait fortement sur le pied... pourquoi il était resté emmêlé [voyons...]...dans ...[continue... parce que...] parce qu'il était resté emmêlé-dans une corde-et alors il /kajó/ subitement, la corde tira de nouveau-et mon papa tomba /kajó/ [voyons...] ... [ça se répète ?...ceux qui ont écrit le conte ont répété cet événement ?]...ben... oui, mais...[il est tombé deux fois ?...ou...qu'est ce qu'il se passe ?], ben il était assis sur quelque chose et il est tombé, *et après il a recommencé à se taire* {callar}...à tomber, à tomber {caer} [ah...il était assis sur quelque chose et il est tombé dans le bateau et après il est tombé à la mer] oui, il est tombé dans la mère...c'est bien possible}

Nous pouvons observer comment elle évoque et mentionne clairement le verbe *callar* (se taire), mais répète deux fois « a caer » (tomber), soulignant sa correction par une répétition. Cette évocation du verbe *callar* est inconsciente et jugée par elle-même comme une erreur, étant donné qu'elle ne peut pas reprendre cet élément lexical et l'incorporer au problème interprétatif qu'elle essaie de résoudre.

L'interprétation qu'elle semble finalement admettre serait donc la suivante : *le monsieur était assis sur quelque chose et il est tombé (cayó) dans le bateau, ensuite il est tombé à nouveau, mais cette fois dans la mer*. Nous verrons comment cette interprétation, qui « dédouble » l'événement tomber en deux étapes successives, est la solution qu'adoptent la grande majorité des enfants devant ce problème interprétatif. Au fond, cela signifie qu'ils admettent que les deux mots graphiques disent la même chose, à la nuance près de l'endroit où il tombe. C'est à nouveau une solution de compromis qui permet de parvenir à coordonner ressemblances et différences : c'est identique parce qu'il tombe, mais c'est différent parce que le monsieur tombe dans des endroits différents, tout ceci pour pouvoir rendre compte de la différence graphique entre calló (il se tut) et cayó (il tomba).

Groupe 2. Finalement, les enfants déclarent ne pas savoir ce que veut dire un des mots homophones : Ale (2, 8.0), Adr (2, 8.5), Arl (2, 8.6).

Les trois enfants qui appartiennent à ce groupe se rendent compte du conflit de l'interprétation, mais ils laissent un des mots graphiques sans signification.

Ale est un exemple de ces trois enfants, qui terminent sans prendre de décision quant au sens de certains fragments, bien qu'ils en aient émis et exploré quelques hypothèses provisoires. Elle explore en effet diverses possibilités interprétatives (*callo* -les cors des pieds-, *le bateau est à deux étages*), comme quelqu'un pour qui serait hautement significative la différence graphique des mots. Finalement Ale ne peut décider d'une interprétation, ce qui indique qu'elle n'est pas si naïve en ce qui concerne l'interprétation :

Ale (2,8.0)
 27
 mi-papá y yo {no}
 mi papá-
 mi papá ca-
 cantaba- una cancio-
 una-cancion-cilla-cuando-de-pronto-{mmh}-
 sint-
 sintió-que-
 sintió un fuerte jalón-en-su-pie-porque-se-le-había-queda-
 torado- en- una-cuerda-
 en una cuerda-
 en una cuerda*-
 28
 entonces- /kajó/- Ø/sú/-
 /kajó/*-
 29
 Ø/subí-/
 /subita:m-/
 /subí-ta-men/ [qué dice?]
 /subí-tam-/ [susurro]
 /subí-ta-me:nte-/ [susurro]
 /subí-/
 /subí-taménte/ {qué es /subitamente/?} □ rápidamente
 lo-
 la- /k/-
 cuerda-jaló de-nue:vo-y-mi-padre-/kajó/-

Malgré la difficulté du traitement, la reconstruction significative est très cohérente :

Ale (2, 8.0)

[muy bien, ¿qué le entendiste?] que... su papá, bueno, que... cuando llegaron al lugar indicado, soltaron la red para que los peces se... se quedaran ahí... atrapados, y... luego esperaron

hoooras, y su papá luego... luego estaba... la... lo estaba jalando una cuerda... y... y de repente lo jaló y su papá cayó [¿a dónde?] al agua [¿y qué irá a pasar?] no sé [vamos a ver..., ¿qué crees que vaya a pasar?] ...que...encontrara...su papá... una... raya [claro que sí, a ver..., lee]

{ Ale (2, 8.0)

[très bien, qu'as-tu compris ?]...que ...son papa bon, que quand ils sont arrivés à l'endroit indiqué, ils ont lâché le filet pour attraper les poissons, et après ils ont attendu des heeeuuuuures, et son papa, ensuite...était en train de tirer une corde...et soudain on l'a tiré et son papa est tombé [et où ?] à l'eau [et qu'est ce qui s'est passé ?]..je ne sais pas [allez..à ton avis.. ?]..que son papa va trouver une raie}

En relisant le fragment, voilà ce qu'on obtient :

Ale (2, 8.0) (CALLÓ/CAYÓ)

ahora fijate bien, en este pedacito vamos a ver qué dice...desde aquí] mi papá-con... contaba un... [no, ¿qué?] can-taba una cancioncilla-cua-ando de p... pronto-si:ntió que-fu... fue:r-te jalón... que un fuerte jalón-en-su-ppp... sintió un fuerte jalón en su pi-e [ajá] porque-se-le había-quedado atorado en una-ca...cuerda-entonces-calló [muy bien, hasta ahí, ¿qué quiere decir?] entonces calló* [ajá] que... mire... él... él estaba... estaba cantando una cancioncilla cuando de pronto senti... sintió un jalón en su pie... y era una cuerda que estaba a... atada a su pie y entonces /kajó/ [¿o sea?] cayó en el agua [ah, cayó en el agua, bueno, y a ver, ¿qué dice luego?] subí-ta... subítamente-la-cue:rda-jaló de-nuevo-y-mi papá cayó [ajá, ¿qué quiere decir?] ¿pero por qué aquí hay calló y aquí cayó? [¿por qué será?, a ver...] ...cayó de caer y calló de...de un callo en los pies -ríe- [¿de un callo en los pies?, a ver, a ver..., ¿cómo está?, ¿cuándo se cayó al agua?] ...aquí o aquí [pues no sé, a ver, yo te pregunto] aquí [acá en el segundo -cayó-, ¿y en el primero?] ... [¿cómo se llama el de los pies?] una ampolla [pero ¿de qué otra forma?] un callo [callo, ¿es lo mismo callo y calló?] no [¿qué dice aquí?] callo, y /kajó/ [¿entonces?] calló [calló, no es el de los pies, ¿o sí?] no [no, ¿verdad?, entonces ¿qué será tú?, si aquí es... fue cuando se cayó al... al agua, en el segundo, aquí -calló- ¿qué será?] se /kajó/... /kajó/... [¿te acuerdas qué estaba haciendo antes de caerse? (fin del cassette), ¿estaba...?] ...estaba cantando una cancioncilla [estaba cantando la cancioncilla...] ... pero... pero... lo jaló la cuerda y luego se /kajó/, o... en la segunda se cayó porque... la cuerda jaló de nuevo [ajá, pero, entonces, ¿cuándo se cayó?] ... [¿en la segunda o en la primera?, o ¿se cayó dos veces?] ...se cayó dos veces, no creo [¿no crees?...entonces...] porque una es con i griega y otra es con doble ele [y ¿entonces?] ... [ándale, entonces no puede ser que se cayó dos

veces, ¿verdad?] ... [¿entonces?] se cayó una vez [se cayó una vez, nada más, ¿pero entonces por qué dice así, fíjate bien, esperamos varias horas, mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda, entonces calló, súbitamente la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó...] ... [entonces, ¿qué pasó primero?] ... la cuerda... una cuer... estaba atorado en una cuerda [ajá] y de... y entonces... [sintió] entonces sintió que algo lo jalaba y entonces /kajó/ [¿o sea?] cayó al mar [cayó al mar, y luego, súbitamente, o rápidamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó] ...*nada más que fuera de dos pisos el barco* [que fuera de dos pisos el barco, pero tú me dijiste que no podía ser] no, no podía ser porque éste es con i griega y éste con doble ele [¿no se te ocurre?] ... [bueno, luego se te va a ocurrir...]

{ Ale [2, 8.0] [CALLÓ/CAYÓ]

[... maintenant fais bien attention, dans cette partie... nous allons voir ce qui est dit... à partir de là], mon papa comptait avec...[quoi ?] chantait une chansonnette quand soudain il sentit qu'on lui tirait fortement le pied, parce qu'il était resté emmêlé dans une corde, alors il /kajó/ [d'accord, alors qu'est ce que ça veut dire ?] alors /kajó/... que, regardez, il était en train de chanter une chansonnette quand soudain il a senti quelque chose qui lui tirait sur le pied, parce qu'il y avait une corde qui était attachée à son pied, alors / kajó/ [c'est-à-dire] il est tombé à l'eau [ah bon, bon et ensuite ?] soudain la corde tira à nouveau et mon papa tomba [ah et là qu'est-ce que a veut dire ?] *mais pour quoi là il y a calló et là cayó ?* [pourquoi donc, voyons voir...] ... cayó de caer [tomber] et *calló* de... ... un callo de los pies [un cor aux pieds] -elle rit- [d'un cor au pieds?... voyons voir, comment ça ?, quand est-ce qu'il tombe à l'eau ?] ...là ou là ? [je ne sais pas, je te demande...] là [là au deuxième cayó , et sur le premier ?]... [comment s'appelle celui des pieds ?] une ampoule... [mais de quelle autre façon] un cor {un callo} [callo, c'est le même que calló ?] non [qu'est ce qui est écrit ici ?] callo et /kajó/ [alors ?] calló [calló, ce n'est pas des pieds alors ? ou si ?] non [non n'est-ce pas, alors, qu'est ce que ça veut bien vouloir dire ?, si là dans le deuxième il tombe à l'eau, alors le premier – calló- c'est quoi ?] il /kajó/... /kajó/ [tu te souviens de ce qu'il faisait avant de tomber ?] il était en train de chanter une chansonnette... mais la corde l'a tirée, alors ce /kajó/... et dans la deuxième il est encore tombé parce que la corde a encore tirée [ah, mais alors quand est-ce qu'il est tombé ? au premier ou au deuxième, ou alors il est tombé deux fois] ... *tombé deux fois, je ne pense pas [tu ne penses pas ?...alors..]* parce qu'un des mots est avec un y et l'autre avec ll [et alors...] ... [d'accord, donc il ne peut pas être tombé deux fois]...il est tombé une fois [il est tombé une fois, mais alors pourquoi est ce qu'il est dit ici, regarde bien, nous avons

attendu plusieurs heures, mon papa chantait une chansonnette quand soudain il sentit qu'on lui tirait fortement le pied, parce qu'il était resté emmêlé dans une corde, alors il se tut [calló] et subitement la corde tira de nouveau et mon père tomba] ... [alors qu'est ce qui se passe en premier ?]...la corde..il était emmêlé dans la corde et alors, alors il sentit qu'elle le tirait et alors mon papa tomba [il tomba à la mer et alors de nouveau la corde tira et mon papa tomba]...*seulement que le bateau était de deux étages* [que le bateau serait de deux étages, mais tu m'as dit que ce n'était pas possible] ce n'est pas possible parce qu'un des mots est avec un y et l'autre avec ll [tu ne trouves pas ?] ... [bon, plus tard tu trouveras..]}

Finalemeⁿt Ale ne décide pas, bien qu'elle ait clairement à l'esprit qu'il ne tombe pas deux fois puisque les deux écritures de /kajó/ sont différentes.

Groupe 1. La chute se « dédouble » en deux étapes, admettant par là même que les deux mots graphiques ont la même signification.

Finalemeⁿt, nous avons le groupe de 14 enfants, quasiment les $\frac{3}{4}$ de la population qui ont en commun d'adopter la solution qui consiste à dédoubler l'événement de la chute du papa en deux « étapes », une en correspondance avec le mot graphique calló et la deuxième étape qui correspondrait à la deuxième écriture cayó, reprenant généralement l'existence de deux tirées successives. Les solutions proposées sont diverses, comme celle de Ale : « seulement que le bateau soit de deux étages » ; ceci signifie qu'elle cherche à dédoubler la chute du second au premier étage puis du premier à la mer. Bien qu'en fin de compte Ale n'accepte pas cette solution, les enfants du groupe 1 la donnent presque depuis le début.

Comme nous l'avons déjà suggéré cette solution implique, au fond, que les deux formes graphiques disent la même chose, qu'elles partagent la même signification, même si celle-ci est nuancée par une différence circonstancielle qui coordonne les ressemblances sonores avec les ressemblances de signification d'une part et les différences dans la nuance de sens avec les différences graphiques.

La forme superficielle de la lecture n'étant marquée par aucun indice particulier, nous ne la retranscrivons plus.

Les solutions sont variées, comme nous le schématisons dans le tableau suivant :

- | | | |
|-----------------------|------------------|-------------------------|
| • <u>calló</u> | <u>cayó</u> | Nombres |
| • se cae y sube | se vuelve a caer | Kar, JuJ, MaL, Kri, Arc |
| • se cayó en el barca | luego al agua | Irv, Mih, Ana, Pas |
| • se tropezó | luego cayó | Mar, Wen |

- se cae la cuerda luego el papá MaF
- se cae del barco a la red de la red al mar Ing
- se cayó al mar se fue al fondo Edu

<u>calló</u> (il se tut)	<u>cayó</u> (il tomba)	Noms
Il tombe et remonte	Il tombe à nouveau	Kar, JuJ, MaL, Kri, Arc
Il est tombé dans le bateau	Ensuite à la mer	Irv, Mih, Ana, Pas
Il a trébuché	Ensuite il est tombé	Mar, Wen
La corde tombe	Ensuite le papa	MaF
Il tombe du bateau dans le filet	Du filet il tombe à la mer	Ing
Il est tombé à la mer	Il a atteint le fond	Edu

Comme nous le montre ce tableau, cinq enfants donnent une solution allant dans le sens que *l'homme tombe deux fois*. Certains la justifient en disant *qu'il est tombé, qu'ils l'ont remonté en le tirant avec la corde et qu'il est tombé à nouveau*. Cette solution coordonne bien l'existence de deux tirées successives avec l'existence de deux mots /kajó/.

D'autre part, 4 enfants donnent une solution logiquement également possible. D'abord, le papa tombe à l'intérieur du bateau, puis tombe à la mer. Cette solution est similaire, bien que non identique à celle que donnent les enfants qui affirment que le monsieur a d'abord trébuché (mais n'est pas tombé), puis est tombé.

Finalement, nous avons trois distinctions ingénieuses : dans un cas, c'est la corde qui tombe en premier et ensuite le monsieur (il y a donc un changement du sujet de l'action), qui en fait ne change pas l'interprétation globale du texte de manière significative, mais qui permet de résoudre le problème. Le deuxième introduit comme étape intermédiaire le filet, avant de tomber à l'eau. Le troisième est très intéressant, car la différence établie est, d'abord, tomber à la surface et ensuite s'enfoncer : c'est-à-dire qu'il donne au mot cayó le sens de *s'enfoncer*.

Voyons ce qui se passe quand par la suite on signale à Edu le terme s'enfoncer dans le texte :

Edu (2, 8.5) (CALLÓ/CAYÓ)

[a ver, desde aquí] mi papá-canta-ba un-na canción... cancioncilla-a-to-rad... [no, no, no] cuando [ándale] de pronto si-n-tió-un-fuerte jalón-en-su pie-porque-se-le ha-bía-quedado-atorado en-una-cua... cuer-da-entonces-calló sss [... muy bien hasta ahí, ¿qué quiere decir?,

entonces...] *entonces /kajó/ [ajá, ¿qué quiere decir?] que se cayó al mar* [que se cayó al mar, ok, a ver, sígueme, súbitamente...] *subitáne-la cuerda-jaló de-vo... nuevo-y-mi pap... dre cayó [ajá, ¿qué quiere decir?] que...se cayó al mar, que se fue al fondo del mar [ah, o sea aquí en la primera, se cayó al mar, y ¿acá?] que... se fue al fondo* [que se fue al fondo, y ¿aquí qué dice?, fíjate bien] *mientras-se-hundía [ésa ¿qué quiere decir?] ...que se iba...más rápido... [más rápido al fondo... muy bien, o sea en esta primera, en esta primera...-calló-] que cayó [se cayó al mar, ¿en ésta -cayó-?] que se hundió [se empezó a hundir, o se hundió, y ¿aquí, en ésta -hundía-?] que se empezó a hundir más rápido [que se empezó a hundir más rápido, muy bien, oye, ¿están escritas igual éste y éste?] ... [¿calló y cayó?] -niega- [están escritos diferente, ¿verdad?] ajá [...y ¿quiere decir lo mismo?, no, ya me lo explicaste ¿verdad?, quiere decir un poco diferente...]*

{ Edu (2, 8.5) (CALLÓ/CAYÓ)

[voyons, à partir d'ici] *mon papa chantait une chansonnette quand soudain il sentit qu'on lui tirait fortement le pied, parce qu'il était resté emmêlé dans une corde [d'accord, alors qu'est ce que ça veut dire ?] alors, /kajó/ [ah ! et qu'est ce que ça veut dire ?] il est tombé à la mer [ah bon, bon et ensuite ?] subitement la corde tira à nouveau et mon papa est tombé [ah ! et qu'est ce que ça veut dire ?] qu'il est tombé à la mer et qu'il est allé au fond de la mer [c'est-à-dire que la première fois il est tombé à l'eau ? et là ?]..qu'il est allé jusqu'au fond [ah et là qu'est ce qui est dit ?] pendant qu'il s'enfonçait [ça, qu'est ce que ça signifie ?] ...qu'il allait...plus vite... [très bien très bien...donc, la première fois, le premier calló ?] il est tombé [il est tombé et pour ce -cayó- ?] qu'il s'est enfoncé [il a commencé à s'enfoncer... ou il s'est enfoncé. et là -hundía- ?] qu'il a commencé à s'enfoncer plus vite [très bien, ...dis-moi, ils sont écrits pareil ces deux mots ?] ... [cayó et calló] -non- [ils sont écrits différemment n'est-ce pas ?] oui [et ça veut dire pareil ?...non tu me l'as déjà expliqué, c'est un peu différent]}*

Edu établit donc quelque chose comme un « gradient de vitesse de chute » pour rendre compte de la signification des mots.

Quelle est donc la signification générale des faits que nous venons de rapporter ?

- Très peu d'enfants, bien sûr, sont capables de guider leur lecture sur l'orthographe des mots. Il n'y a pas encore de « voie directe » d'accès au lexique. Certains arrivent à le faire, mais à la suite d'un travail de réflexion très conscient et après avoir pris conscience du problème d'interprétation que posent les deux mots /kajó/ dans ce contexte particulier.
- Il est clair que la préoccupation générale des enfants est de construire une représentation sémantique globalement cohérente, sans entrer dans les détails spécifiques. C'est seulement quand

la conscience est prise d'un problème local d'interprétation, qu'il s'en élabore une plus détaillée, et, évidemment de compromis, afin de rendre compte des éléments du problème.

- Une fois de plus, on peut constater le grand rôle que joue le contexte, d'une part de guide dans le traitement et l'interprétation des textes, et d'autre part sans doute d'inhibiteur dans la recherche d'éléments lexicaux alternatifs.

Nous voulons donc souligner le fait que, si nous partons de l'hypothèse que tant dans leur forme orale que dans leur forme écrite les verbes *caer* et *callar* sont environ d'égale fréquence dans le langage des enfants, ce qui est démontré ici, c'est une fois de plus la grande importance qu'a le contexte sémantique dans le processus d'interprétation textuelle. Les enfants sont confiants et donnent priorité à la cohérence de la narration qu'ils sont en train de lire ; ils cherchent plus à réviser et à modifier cette interprétation, c'est-à-dire à faire des ajustements sémantiques, qu'à réviser la forme écrite et chercher la possible variété de significations impliquées dans la différence graphique.

Adultes universitaires hispanophones

Etant donné que relativement peu d'enfants ont traité les aspects orthographiques analysés (calló / cayó), nous avons décidé de présenter le texte à un groupe de 30 étudiants universitaires hispanophones et de nous concentrer sur quelques aspects de leur compréhension. Nous avons suivi un procédé tout à fait similaire, bien que nous n'ayons pas signalé dès le début aux adultes que la raie est un poisson plus connu sous le nom de « mantarraya » (raie manta). Nous n'avons pas analysé profondément les interprétations qu'ils nous ont proposées, à l'exception de celle des fragments 27-29.

De façon surprenante, nous avons trouvé des réponses similaires :

- 11 jeunes (36% de la population) interprètent conventionnellement ce fragment de texte, dès la première lecture. 5 d'entre eux sont en faculté de math-physique, et les 6 répartis dans les autres facultés (pédagogie et psychologie).
- 11 jeunes se corrigent très rapidement (36%). Ils lisent le mot calló et l'interprètent comme *cayó* (tomber). Au moment de lire le deuxième mot /kajó/ (cayó, tomber), ils se rendent compte de la situation et corrigent spontanément leur interprétation. Il est important de noter en tous cas, que nous constatons encore une fois le grand poids que joue le contexte, et à nouveau c'est seulement devant un conflit interprétatif qu'on a recours à une exploration plus profonde des caractéristiques du texte.

- 4 jeunes (13%) semblent ne pas comprendre la situation et on doit en arriver à proposer l'écriture d'une certaine phrase pour guider la réflexion, jusqu'à ce que finalement ces étudiants accèdent à l'interprétation conventionnelle.
- Enfin, 4 autres étudiants (les 13% restant) demeurent dans des interprétations similaires à celles des enfants, interprétant *le papa tombe deux fois*.

Ces données complémentaires montrent que la lecture guidée par des indices orthographiques fins, peut être relativement tardive (pour le moins chez les lecteurs hispanophones), et que même les jeunes universitaires (et peut-être les adultes non linguistes), peuvent donner la priorité, dans un premier temps, au contexte et à l'objectif de construire une interprétation globalement cohérente : c'est seulement lorsque nous nous trouvons face à une difficulté d'interprétation, que nous révisons le texte pour chercher d'autres indices informatifs, que nous revoyons notre interprétation sémantique ou notre lecture, à l'aide de nos outils logiques et de notre connaissance du monde ou en ajustant notre modèle de situation, etc.

Nous verrons dans la partie suivante que les enfants francophones se comportent de manière similaire, bien qu'avec une meilleure performance au niveau du groupe.

Enfants francophones

Nous allons maintenant analyser les solutions que proposent les enfants francophones, qui, comme on le verra, ne sont pas très éloignées de celles que nous venons de voir chez les enfants hispanophones. Nous rappelons que nous nous sommes centrés sur l'interprétation des mots graphiques raies / rais, présents dans les fragments 2-4 et 12 (voir dans le facsimilé la distribution spatiale du texte, annexe 3) :

2-4

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

12

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

En ce qui concerne les fragments 2-4, nous avons obtenu des indices intéressants quant à l'expression les rais du soleil et aussi la mère se levait. Pour ce qui est du fragment 12, le conflit se présente dans la partie finale : l'idée qu'il existe des raies AU DESSUS de l'eau (ainsi l'interprètent certains enfants, précisément parce qu'il ne prennent pas en compte l'orthographe) semble causer un certain impact chez les enfants, étant donné que la majorité d'entre eux savent que ces poissons vivent dans les profondeurs.

Comme dans le cas des enfants hispanophones, nous verrons que les indices que nous avons pris en compte sont très clairs dans le sens d'avoir interprété le mot rais comme *des raies*. Cela signifie que n'ont pas été prises en considération les caractéristiques graphiques des mots, mais plutôt la signification la plus probable : celle de *raies*. Après la lecture du titre du texte, c'est en effet ce sens qui est privilégié. Il faut se souvenir en effet, que si le mot n'était pas compris, on expliquait à l'enfant le poisson dont il s'agissait, en insistant surtout sur ses caractéristiques (poisson plan, qui semble voler dans l'eau, etc. ...). et parfois même, en ayant recours au dessin.

Cette activité a donc privilégié le sens de *raie* au dépend du sens de *rais*. Les entretiens mettent également en évidence que le terme le plus commun pour se référer aux *rais du soleil* est celui de *rayon*, davantage que celui de *rai*. Cependant, dans le contexte, le problème pouvait se résoudre.

Voyons donc maintenant quelles ont été les solutions proposées par les enfants francophones devant ce véritable problème d'interprétation. De façon générale, nous sommes arrivés à regrouper les enfants de la manière suivante:

- **Groupe 1** : les deux mots graphiques s'interprètent de la même manière. Appartiennent à ce groupe : Mél (CE1, 7.6), Tip (CE1, 7.5) y Tho (CE1, 7.5).
- **Groupe 2** : Il y a un essai de prendre en compte les différences graphiques, à travers une allusion à la distinction *raies mâles / femelles*, provoquée par la distinction ø / e. Parmi ces deux enfants, l'un termine par une attribution de sens identique pour les deux termes : Mat (CM1, 9.6); PiV (CM1, 9.2), par contre, arrive à une attribution conventionnelle.
- **Groupe 3** : Nous avons réuni dans ce groupe les enfants qui commencent par une interprétation identique, mais qui terminent par une interprétation conventionnelle, à la suite d'un processus de réflexion, prenant en compte divers aspects du problème. Huit enfants appartiennent à ce groupe : Nic (CM1, 9.2), PiE (CM1, 9.8), Bon (CM1, 9.0), Aud (CE1, 7.5), Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) et Mar (CM1, 9.2).

- **Groupe 4** : Enfin, deux enfants donnent la réponse conventionnelle dès le début. Ce sont : Eli (CE1, 6.0) et CIG (CM1, 9.4).

Deux enfants ne sont pas entrés dans cette classification. Gré (CE1, 7.5) d'une part, qui élabore une interprétation qui diverge en général fortement du texte, et qui est basée sur l'interprétation de /rɛ/ comme un prénom, ce qui lui impose une interprétation globale très différente. Dans le deuxième cas, celui de Luc (CE1, 7.5), malheureusement nous n'avons pas trouvé d'indices sûrs qui nous aient permis de savoir l'interprétation qu'il a donnée à ces mots, et comme sa lecture fut difficile, l'interviewer n'est pas revenu sur la lecture et l'interprétation des fragments. A ces exceptions près, nous allons commencer l'analyse détaillée des solutions d'interprétation proposées par les enfants francophones.

Groupe 1 : Les deux entités graphiques s'interprètent de façon identique, même après relecture et réflexion sur les fragments proposés. Appartiennent à ce groupe Mél (CE1, 7.6), Tip (CE1, 7.5) et Tho (CE1, 7.5).

Mél (CE1, 7.6) (2-4)

[tb alors qu'est-ce que tu as compris?] alors... *les raies euh euh tous les matins ils vont réveiller le soleil [lequelles raies?] les poissons [d'acc. ils vont faire quoi, tu m'as dit?]* réveiller le soleil [elles vont réveiller le soleil, d'acc. et quoi d'autre?] et euh... et pendant que la /mɛr/ se leve [quelle /mɛr/?] la mer, l'eau [d'acc. tb on continue?] oui

Il est clair que Mél interprète le mot rais comme des *raies* et mère comme *mer*. La représentation résultante, bien que fort jolie, dévie alors par rapport à l'interprétation conventionnelle : *tous les matins les raies vont faire lever le soleil pendant que la mer se réveille*.

A mesure qu'il poursuit sa lecture, Mél incorpore des éléments à son schéma interprétatif. Un exemple de ce phénomène est l'incorporation de « à quelqu'un qui parle, ça peut-être un monsieur ».

Mél (CE1, 7.6) (5-12)

[d'acc. alors qu'est-ce que tu as compris?] alors j'ai compris qu'E... ben qu'il y avait des raies dans la mer et qu'il y en avait beaucoup [quelles raies?] ben les poissons [d'acc. et puis quoi d'autre?] et puis euh...euh...*y'a quelqu'un qui parle un moment mais je...je sais pas qui c'est, on pourrait dire un monsieur, peut-être [peut-être un monsieur, oui] ... et puis il veut qu'on l'accompagne au bord de la mer [pour?] pour voir les raies, les poissons [ah d'acc. et euh c'est tout ce que tu as compris?] oui [d'acc.] xxx [on continue?] oui*

Jusqu'à maintenant, il ne rend pas explicite l'interprétation du fragment 12. Voyons ce qui arrive lorsque l'on revient sur ce fragment :

Mél (CE1, 7.6) (RAIES/RAIS)

[j'ai amairais que tu me relises cette phrase là: j'ai entendu dire...] j'ai entendu-dire-qu'il-y-a-des-raies-là_bas-où-l'on-peut-voir-le-rais-sur-la-mer [ça veut dire quoi?] ça veut dire qu'on peut voir les...des raies [lequelles?] *les poissons sur la mer, la mer où on nage* [d'acc. et alors les deux /rɛ/ là, celui-là et celui-là, c'est les mêmes, c'est les poissons?] ... *c'est pas écrit pareil* [ah c'est pas écrit pareil. alors est-ce que ça veut dire pareil?] oui [oui ça veut dire pareil? c'est possible ça qu'il y ait des mots qui s'écrivent pas pareil et qui veulent dire pareil?] des fois...euh peut-être que oui *parce que là on prononce peut-être pas le e et le es* [ah oui d'acc. donc ça s'entend pareil] oui [d'acc. et donc là ça peut vouloir dire...] *pareil* [d'acc.]

Il y a trois aspects que nous souhaiterions souligner à propos de ce fragment :

- L'interprétation du mot rais comme des *raies* est claire, d'autant plus que l'on note l'usage de la préposition "sur" dans ses phrases. Le texte dit : *là-bas où se peuvent voir les rayons sur la mer* et Mél – à l'image d'autres enfants, avec plus ou moins de conflits - l'interprète par *les raies pouvaient se voir sur la mer*, en gardant la préposition *sur* dans son interprétation. Ce détail nous servira énormément comme indice d'interprétation.
- Bien que cela n'ait pas une relation spécifique avec l'interprétation des fragments qui nous occupent, il est intéressant d'observer les éclaircissements que Mél incorpore petit à petit, quand il dit « la mer où l'on nage ». Ce type d'éclaircissement (qui revient de façon constante dans les entretiens) reflète la conscience qu'acquiert progressivement les enfants des ambiguïtés inhérentes au texte et au thème dont il est question.
- Enfin, nous voulons faire remarquer que Mél prend conscience de la différence graphique des mots, et cependant le fait qu'ils aient une signification identique ne lui cause aucune sorte de conflit, *car ils s'entendent de façon identique*. Nous verrons réapparaître ce critère chez d'autres enfants, à propos de l'interprétation de phrases homophones.

Le cas de Tip est très similaire à celui de Mél : entre autres, il interprète que *la raie entre dans la chambre*. Il ajuste progressivement son interprétation à mesure qu'avance sa lecture et en fin de compte il est clair qu'il interprète, une fois de plus, rais comme *raies* :

Tip (CE1, 7.5) (RAIES / RAIS)

[alors je vais te demander... est-ce que tu peux me relire cette phrase-là: j'ai entendu dire...] j'ai-enten-du-dire-di-rE-qu'il-y-a-des-raies-là_bas-où-l'-l'on-peut-voir-les-rais-sur la mer [alors, qu'est-ce que ça veux dire, ça?] ça veut dire que...il...il croit...il montre à sa maman, il

dit à sa maman qu...que les /rɛ/ là bas /e:/ loin [et euh lesquels, /rɛ/?] *les raies qui sont dans l'eau* [à d'acc. les poissons?] oui [oui et ça celui-là, c'est quoi?] en lissant: sur la mer...rais sur la mer [c'est quoi?] *c'est des raies qui viennent sur la mer* [d'acc. et les raies c'est quoi?] *c'est les poissons* [d'acc. donc en fait ils le disent deux fois dans la phrase] oui [ok c'est le même] oui

Il admet sans aucune difficulté que dans le texte il soit dit – ou semble être dit du fait du changement de préposition *dans* et *sur-* deux fois la même chose. De toutes façons, il est clair que son interprétation se base de façon prédominante sur le contexte, sans prendre en considération la différence graphique entre les deux mots (et peut-être sans en prendre conscience).

Le dernier enfant qui appartient à ce groupe, Tho, semble montrer un début de considération de la différence graphique, même s'il n'y parvient pas complètement. Il lui paraît en conséquence particulièrement aberrant que le texte dise que *les raies sont sur la mer*, et pourtant cette aberration ne lui permet pas le changement de perspective nécessaire pour résoudre le problème.

Voyons donc son entretien, il est intéressant :

Tho (CE1, 7.5) (2-4)

[tb alors qu'est-ce que tu as compris?] les rayons du soleil, les rais [mais oui] c'est les rayons du soleil [hein hein lesquels?] jah mais on remplace des mots par /rɛ̃/, là? [oui. vas-y, explique-moi, comment tu as compris, qu'est-ce que tu as compris?] *parce que je vois tout le temps /rɛ/... alors ça doit être ça, /rɛ/* [eh oui, on parle de raies... alors. attends, on va revenir ici, c'est quoi?] les rais du soleil c'est donc des rayons [d'acc et ici sur cette phrase y'a marqué quoi?] il est tombé sur une image des raies [et là c'est quoi?] c'est peut être une image de... [qu'est-ce que tu penses?] ben *ça peut être n'importe quoi [ça peut être n'importe quoi] un lion, un rhinocéros* [d'acc tb on continue?]

Tho établit une distinction entre rais, qu'il identifie à *des rayons de soleil*, et, prenant conscience de la différence graphique, raies, identifié à « un lion, un rhinocéros ou quelque chose comme ça ». Il est aussi intéressant de noter que, d'une certaine façon, il prend conscience, car il se plaint de voir revenir sans arrêt le terme /rɛ/, ce qui signifie que ce terme lui cause pour le moins une certaine incommodité.

Il est surprenant que, bien qu'on lui ait expliqué qu'il s'agissait d'un poisson, au moment de lire le titre, Tho ne récupère pas cette information. Pour cette raison, après avoir lu la section suivante, l'interviewer fait un dessin du poisson et essaie d'établir un résumé de la lecture réalisée jusque là :

Tho (CE1, 7.5) (5-12)

[alors, qu'est-ce que tu as compris?] ben c'est euh... c'est pas des monstres. xxx c'est pas des monstres qu'elle lui a dit [et alors c'est quoi?] c'est des raies [et des raies c'est lesquelles?] des raies... [je vais te montrer un poisson-raie...j'avais fait un petit dessin... voilà un poisson-raie, ça ressemble à ça] xxx [et c'est tout plat. t'en as déjà vu? dans des films ou dans des...] dans des films oui mais en vrai, non [alors donc raies qui sauvent des vies, quand on parle de ces raies-là ce sont celles-ci d'acc? alors maintenant, qu'est-ce que tu comprends de ce que tu viens de lire?] euh... [en fait de quoi tu te rappelles dans ce que tu as lu? c'est quoi l'histoire?] de la raie [de la raie, oui, et quoi d'autre?] *la raie sauve qui...ça veut rien dire les... les raies qui sauvent des vies* [et bien ça veut rien dire pour le moment mais tu vas voir... on peut continuer à lire et après on comprend] ah oui [et alors et qu'est-ce qu'il y a d'autre à part les raies dans cette histoire?] y'a des monstres [y'a des monstres, oui] xxx [et pourquoi on parle des monstres, qui est-ce qui parle de monstres?] c'est un petit... un petit garçon xxxx histoire [ah donc, y'a un petit enfant xxx histoire] [bon, c'est pas grave, on continue, d'acc?]

En fait, on observe qu'il lui est très difficile d'accepter l'idée même du titre. Peut-être parce qu'il juge le contenu d'un point de vue très réaliste ; l'idée d'une raie qui sauverait des vies serait en effet absurde. Peut-être ceci prédispose-t-il à un jugement critique du contenu même du texte, qui affectera l'interprétation du fragment qui nous intéresse.

Voyons comment se poursuit l'entretien :

Tho (CE1, 7.5) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu dire-qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut voir-les rais-sur la mer-[alors ça veut dire quoi?] ben les /rɛ/ euh sont sur la mer, sont dans la mer [mais lesquelles /rɛ/?] les raies, les poissons [les poissons, donc on parle... ça parle des poissons qui sont sur la mer] oui [oui, d'acc. c'est bien] ah je xxx maquette! [une maquette? comment ça?] *parce que une raie sur l'eau, ça doit être dans l'eau* [ça doit être dans l'eau les raies?] *oui, pourquoi elle est sur l'eau?* [ben, regarde. relis la phrase en entier. regarde bien] tout ça? [non, juste la petite phrase, là: "j'ai entendu dire ..."j'ai entendu dire-qu'il y a-des raies-là-bas-où l'on peut voir-les rais sur la mer-sur la mer. *c'est dans la mer [oui] sur la mer c'est la surface [oui] ça existe pas les*

poissons sur la mer [et t'as pas vu que ... tu trouves pas que... que c'est bizarre qu'il y a deux fois /rɛ/ dans la phrase? pourquoi est-ce qu'ils ont mis deux fois /rɛ/?] hum ah! les bateaux non? elles sauvent des... des qu... bateaux, parce que... [regarde, non, ça va]

L'interviewer arrête-là, la vision critique de l'enfant envers le contenu du texte étant clair, ce qui l'empêche de centrer sa réflexion sur les aspects souhaités. Il est également clair néanmoins qu'il donne l'interprétation de "raies" aux deux formes graphiques, si bien qu'il ne peut prendre explicitement conscience de cette différence. Il ne récupère pas l'ébauche de différenciation qu'il réalise dans un premier temps, elle est éphémère, puisqu'il interprète à nouveau rais comme *des raies sur la mer*. Ceci nous conduit à penser que l'attribution conventionnelle qu'il réalise au début de ce mot se base plus sur les mots qui suivent (du soleil), que sur la forme graphique du mot même.

En bref, ce qu'ont en commun ces trois enfants, c'est qu'ils interprètent de manière indifférenciée les deux formes graphiques, qu'ils prennent ou non conscience de la différence graphique entre les mots.

Groupe 2 : Il y a un essai de prendre en compte les différences graphiques, en faisant allusion à la distinction poisson mâle (rais) et femelle (raies), à cause de l'opposition ø / e. Un enfant conclut à l'égalité des sens : Mat (CM1. 9.6) , l'autre par une interprétation conventionnelle : PiV (CM1, 9.2)

Dans le cas de Mat, la récupération du fragment 12 s'avère informative, car il mentionne le fait qu'il y ait plusieurs raies que l'on peut voir sur la mer : "il paraît qu'il y a plein, plein des raies qu'on peut voir sur la mer"

Mat (CM1, 9.6) (RAIS/RAIES)

j'ai entendu dire qu'il y a-qu'il y a des raies-là-bas-où l'on peut-voir-des rais sur la mer [ça veut dire quoi ça?] ben ça veut dire qu'il y a... des raies qui sont... qui sont.... qui sont pas... qui sont pas au fond de la mer, et qui sont à la surface et qui... on peut les voir [hum d'acc alors dis-moi: ces raies là, les premières et celui-là sont les mêmes ou pas?] euh...celui-là enfin... [là t'en as un, oui? et t'en as un deuxième ici. est-ce qu'ils sont les mêmes?] euh, oui [oui? ils sont écrits pareil?] ah non parce que... des raies euh euh filles [oui] et des rais males [d'acc des raies filles et des raies garçons] hum [et alors ces raies filles, c'est lesquelles?] ben a, i, e, esse [et les autres?] esse [d'acc tb alors, ici]

Il est clair que l'interprétation de Mat est : les deux mots se réfèrent aux raies, mais les unes sont mâles et les autres femelles.

PiV, à la différence de Mat, part de cet essai de distinction pour arriver à l'interprétation conventionnelle :

PiV (CM1, 9.2) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu: dire qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut-voir-le:s rais-sur la mer-[ca veut dire quoi ca?] c'est-à-dire qu'à un endroit il y a des /rɛ/ et on peut les voir [hum... alors dis-moi. Est-ce que ce raie-là et ce raies-là c'est écrit pareil?] non [Est-ce que c'est la même chose?] non [donc c'est quoi?] *c'est des homonymes* [c'est des homonymes? oui, mais alors, que-ce que ça veut dire, ils veulent dire la même chose ou pas?] non [donc, lequel veut dire quoi?] alors... .. raies, erre, a, i, e, esse c'est les raies, les poissons [oui] et... .. *et des rais, euh à mon avis c'est les mâles et les femelles* [mâles et les femelles?] oui [ah oui, ça pourrait, mais alors... peut-être que ça pourrait t'aider... relis la première phrase du texte, là] ... *ah, les rayons!* [a, ha, ha, ha d'acc. qu'est-ce qui t'a aidé?] *ben c'est les rais du soleil* [donc, en fait maintenant, est-ce que tu peux m'expliquer cette phrase là? J'ai entendu dire...] j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas, c'est-à-dire des poissons là-bas; où l'on peut voir des... rais sur la mer, des rayons sur la mer, des rayons du soleil.

Alors que Mat arrive laborieusement à cette hypothèse comme à une limite (apparemment), PiV part de cette hypothèse et peut rapidement corriger son interprétation. Il existe une coordination très particulière de ressemblances et de différences, à divers niveaux : la similitude sonore correspond à la similitude significative (mâle ou femelle, ce sont toujours des raies) et la différence graphique (ø / e) correspond à la différence de genre (le e du féminin contre son absence). Ceci permet une coordination de ressemblance et de différences, qui a pour conséquence une interprétation cohérente de la plupart des données du problème.

Groupe 3: Nous avons réuni ici les enfants qui commencent avec une interprétation indifférenciée mais qui terminent en donnant une interprétation conventionnelle, à la suite d'un processus de réflexion prenant en compte plusieurs données : Nic (CM1, 9.2), PiE (CM1, 9.8), Bon (CM1, 9.0), Aud (CE1, 7.5), Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) y Mar (CM1, 9.2).

Nic, après avoir interprété conventionnellement les fragments 2-4, interprète de manière non différenciée le fragment 12, ce qui bien sûr éveille sa curiosité quant au fait qu'il soit écrit qu'il y a *des raies sur la mer*.

Nic (CM1, 9.2) (5-12)

[alors ?] alors, et ben j'ai retenu qu'il y avait le petit garçon qui disait : « maman, regarde, des monstres » [mmh] il parlait à sa mère, et sa mère lui a répondu : « ce ne sont pas des monstres, ce sont des raies », euh... « tu veux venir avec moi pour pêcher ? » et « je crois savoir *qu'il y a beaucoup de raies là sur les quais* », non ?, beaucoup de raies [où ça ?] *sur la mer* [sur la mer ?] *oui, il y a écrit sur la mer* [d'acc, ben il y a écrit aussi là] ah oui

Ensuite, nous assistons au processus suivant :

Nic (CMI, 9.2) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu: dire-qu'i:l y a-des raies là-bas-où l'on peut voir-les rais sur la mer [ça veut dire quoi ?] ...ben... ben ça veut dire, oh je tombe, ben ça veut dire que...que elle a entendu dire... enfin elle a entendu des personnes qui parlaient et qui disaient que il y avait des raies là-bas... où l'on peut en voir [alors...] sur la mer... où on peut en voir quelques-unes [ces raies-là et ces rais-là c'est la même chose ou pas ?] de quoi ? [là, celui-là -raies- et celui-là -rais-, c'est pareil ?] non [non ?] si [si ?... c'est écrit pareil ?] *non c'est pas écrit pareil mais ça veut dire à peu près la même chose* [ça veut dire à peu près la même chose, donc ce sont des poissons, quoi...] oui ! [et ceux-là, les rais du soleil c'était quoi ?] ben, c'était les rayons on peut dire, parce que des rais du soleil on n'en a jamais vu [ouais, alors dis-moi, donc j'ai entendu dire qu'il y a a...] j'ai entendu dire qu'il y a--ben c'est les personnes qui parlaient qu'il y avait des raies [qu'il y avait des raies, donc des poissons...] là-bas sur la mer [là-bas...alors, mais alors dis-moi, les deux /rɛ/ là, ils ne sont pas écrits pareils et tu penses qu'ils veulent dire la même chose ?] .../rɛ/... [tu penses que c'est encore les poissons là le deuxième ?] euh...euh...non ? [ça peut être quoi alors ?] *les rais, les rayons* [les rayons ?] sur la mer [et ça ferait comment ça alors ?] j'ai entendu dire, ça veut dire que ... [oui] il y a des personnes qui... elle a entendu dire qu'il y a des personnes qui avait des raies là-bas [des raies ?] des raies...de la mer [ouais] et l'on peut voir aussi les rayons sur la mer [d'acc, ça te paraît euh...bien ou pas ?] oui, parce qu'on peut voir quelquefois les rayons sur la mer [c'est compréhensible ?] oui !

Bien que son interprétation ne soit pas parfaitement claire, en ce sens qu'on n'a pas une idée précise du fait que le lieu où se voient les rayons soit le lieu où se trouvent les raies, Nic établit finalement la distinction entre les raies *de la mer* et les rais *sur la mer*. C'est en effet une interprétation plausible pour lui, « parce qu'on peut voir quelquefois les rayons sur la mer ».

Le processus suivi par l'enfant est d'une certaine manière guidé par l'interviewer, mais l'enfant est réceptif aux questions, bien qu'il parte d'une position très claire d'égalité de sens des deux mots raies et rais.

PiE commence par interpréter le mot rais de manière conventionnelle dans les fragments 2-4. La première interprétation du fragment 12 n'est pas informative. Au cours de la relecture du fragment 12, PiE établit la distinction entre *les raies dans la mer* et *les raies qui sont plus loin*. Cette distinction est évidemment liée à l'expression là-bas et il accepte finalement la suggestion de l'interviewer dans le sens qu'il pourrait s'agir d'une erreur d'écriture, parce que le texte dit deux fois /rɛ/. L'interviewer revient alors sur les fragments 2-4, que l'enfant interprète de nouveau comme *rais* et, en revenant pour la seconde fois sur le fragment 12 – c'est-à-dire à la troisième lecture- il donne une interprétation qui se veut conciliatrice : *les raies vivent dans le fond mais on peut les voir depuis la surface*. La réflexion se centre ensuite sur la différence des deux écritures, ce qui débouche finalement sur une interprétation conventionnelle. Voici ici l'entretien qui montre le complexe processus d'ajustement interprétatif :

PiE (CM1, 9.8) (RAIES/RAIS)

[alors cette phrase là: j'ai entendu dire...] j'ai entendu dire qu'il y a-des raies-là-bas-où-l'on peut voir-des rais-sur la mer [alors, ça veut dire quoi ça?] ... euh je sais pas [de quoi on parle dans cette phrase?] *des raies?* [lequelles?] euh dans la mer [oui et puis?] *des raies qui sont plus loin* [... lesquels? alors fais voir parce que dans la phrase là je sais pas si t'as remarqué y'a deux fois /rɛ/] oui [oui? donc... donc comment c'est?] euh /rɛ/ eh là [d'acc alors comment ça se fait, tu trouves pas que c'est bizarre?] si [comment est-ce que tu peux expliquer ça?] je sais pas [tu sais pas? ça veut dire quelque chose ou pas ça?] non [non? y'a une erreur dans le text?] oui [oui? tu penses?] oui [et alors ici? là: comme tous les jours... jusqu'à réveillé] comme tous les jours-les rais-du soleil s:ont rentrés-dans sa chambre-ou/où l'on(t) réveil-lé... *ça veut rien dire* [ça veut rien dire?] non [c'est quoi les rais du soleil?] c'est le soleil et puis il a des petits rayons [ah d'acc! donc c'est pas des poissons?] non [...] ...ils réveillent la mère, la maman et le garçon [qui ça?] ben les rayons du soleil [d'acc et alors donc dans cette phrase là qu'est-ce qui se passe?... j'ai entendu dire...] qu'il y a-qu'il y a des-raies là-bas-où l'on-peut-voir-des rais-sur la mer... *c'est à dire qu'il y a des raies euh au fond et qu'on peut les voir* [et on peut les voir, donc alors ces... ces deux mots là, /rɛ/] oui [ce sont les mêmes ou pas?] non [non?] puisque là il y a erre, a, i, esse et là erre, a, i, e, esse [et ça veut dire pareil?] ça veut dire que les rais,

ceux du soleil, ils xxx les raies [alors, ah, d'acc! donc euh les...] *non! ça c'est les rais du soleil bien sûr* [d'acc alors les rais a, i, esse c'est les rais du soleil...] oui [et les raies a, i, e, esse c'est... c'est les raies, les poissons?] oui [d'acc donc c'est plus compréhensible maintenant ou pas?] oui [tu comprends mieux?] oui [tu comprends quoi alors?] ben xxx elle a dit que... elle avait entendu... dire qu'il y avait des raies, puis là-bas on peut voir les rais, du soleil [bon, ça te paraît clair?] pas trop [d'acc]

Il semble ne pas réussir à établir une relation entre la position des raies et les rayons, mais le progrès est évident.

La solution de Bon, est, comme nous l'avions vu, très ouverte ; dès le début, il plante ses interprétations comme des hypothèses possibles, plus que comme des interprétations. Dans les fragments 2-4, il interprète le mot rais par *raies* (dans différents contextes hypothétiques qui n'incluent jamais les rayons). Au moment de lire le fragment 12, il relit spontanément le fragment et affirme ne pas savoir ce qui y est dit ; ensuite, il établit de façon hésitante une distinction entre *quelque chose au bord de la mer et les raies que sont sous l'eau* :

Bon (CM1, 9.0)

j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut voir les rais sur la mer [ben c'est quoi?] je sais pas [non?] ... [et euh... les /rɛ/ là... les raies là-bas où l'on peut voir les rais sur la mer, c'est les mêmes /rɛ/ ou pas?] euh non, celles-là c'est pas les mêmes et celles-là c'est les raies euh qui vont sous l'eau [c'est à dire? les poissons?] ben oui, les poissons [et l'autre, ce serait quoi alors?] euh... ça peut être des... *quelque chose au bord de la mer?* [hum hum bon peut être qu'on va mieux comprendre en continuant, d'acc?]

Lorsqu'il revient sur ces fragments, il se passe la chose suivante :

Bon (CM1, 9.0) (RAIES/RAIS)

comme tous les jours les rais du soleil sont_entrés dans sa chambre et l'ont réveillé [alors là on parle de quoi?] les rais euh pas les poissons [c'est quoi comme rais alors?] euh... [*dans la phrase ils disent quoi? les rais...*] *les rais du soleil, donc des rayons du soleil* [ah! d'acc est-ce que tu comprends mieux maintenant? ok donc qu'est-ce qui a réveillé le petit garçon?] c'est les rais du soleil, c'est les rais du soleil [d'acc] ben non, c'est la maman [c'est la maman?] ben oui, elle rentre dans sa chambre et ah oui... c'est, c'est les rais du soleil [c'est les rais du soleil, d'acc donc t'imagines la scène un peu?] oui [tu vois comment ça s'est passé?] oui [raconte-moi comment ça s'est passé à ton avis?] y'a le soleil qui s'est levé [oui] et il était dans son lit... y'a

un rayon de soleil qui est passé par sa fenêtre et il est dans sa chambre alors ça l'a réveillé [hum d'acc] et après y'a sa maman qu'est venu [ok tb alors euh donc maintenant est-ce que tu peux comprendre mieux cette phrase-là...j'ai entendu dire...] j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas où l'on peut voir les rais sur la mère euh donc en fait c'est... là c'est les raies les poissons et là c'est les rais, du soleil [d'acc super...]

Il est important d'observer que la distinction de *rais* - *raies* s'établit initialement à travers une focalisation du co-texte qui suit le mot rais : du soleil. A partir de là, Bon se forge une idée très claire du réveil raconté dans le conte et aussi des rayons du soleil que l'on voit sur la mer. Aud est un très bon exemple de progrès dans la compréhension à mesure qu'elle obtient au cours de sa lecture des éléments nouveaux. Les interprétations qu'elle donne reflètent ses difficultés à interpréter les différents mots que nous considérons : elle commence par interpréter que c'est le soleil celui qui se réveille, qui entre dans la chambre de la raie, et que c'est elle qui se réveille tandis que la mer se lève ; elle semble de surcroît interpréter que le soleil tombe sur l'image d'une raie.

Aud (CE1, 7.5)

[dacc alors qu'est-ce que tu as compris?] ben... les... les jours le soleil il se lève [hum] et alors il rentre dans sa chambre [dans la chambre de qui?] de la raie [d'acc et puis?] la raie se réveille... comme tous les jours elle... pendant que la mer elle se lève [quelle mère?] la mer xxx [la... l'eau?] oui [d'acc] ...il est tombé sur une image de raies xxx

Après avoir lu les fragments suivants, elle modifie son interprétation : c'est la maman de la raie qui se lève et la petite raie qui lui montre un monstre.

Aud (CE1, 7.5)

c'est la mère qui parlait, c'était pas la mer xxx eau [c'est à dire?] alors là elle lui disait regarde maman un monstre [lève un petit peu la tête parce qu'après on va rien comprendre dans le magnétophone] la... c'est la maman de la raie [ah d'acc] xxx qu'elle se réveille [ah ok]

A cette hauteur, Aud établit les raies, maman-raie et petite-raie comme personnages du texte. Elle interprète les deux mots /rɛ/ comme *raies*, ce que l'on peut conclure de l'usage de la préposition *sur*. L'interprétation semble alors être : *il s'agit de raies qui vont pêcher des raies*. Quand on demande une confirmation à Aud, elle doute et affirme qu'elle trouve des /rɛ/ sans cesse, expression très claire qui laisse entrevoir une indifférenciation des formes graphiques :

Aud (CE1, 7.5)

[alors? qu'est-ce que tu as compris?] ben y'avait des raies. elle est allée voir sa mère et elle lui a dit qu'il y avait des monstres dans son livre [hum hum] et la mère elle lui a répondu ce sont des raies, et y'en a beaucoup *sur* la mer, elle a dit... et alors euh la mère elle voulait que le petit aille pêcher avec elle, si il voulait, si il voulait bien l'accompagner [d'acc donc ce sont des raies qui veulent aller pêcher des raies, c'est ça?] je sais pas [qu'est-ce que tu penses?] y'a /rɛ/ tout le temps et alors je sais pas si des raies vont pêcher des raies [ben on va voir, d'acc on va continuer]

Après le fragment 19, son interprétation générale du texte change. Elle déduit qu'il s'agit d'un enfant et non d'un bébé raie à partir du fait qu'il s'habille, ce que normalement les raies ne font pas, de même qu'elles ne prennent pas de petits-déjeuners. La cohérence s'impose donc et induit une restructuration sémantique générale :

Aud (CE1, 7.5)

[alors, qu'est-ce...] y'a des raies qui sont allées pêcher des raies [ah!] parce que le bébé il peut pas pêcher des grosses raies [oui alors c'est quoi?] je...sais pas... je sais pas comment il s'appelle ce poisson-là. *ça doit être un garçon* [ce serait un garçon? qui irait euh pêcher avec sa maman?] *oui parce qu'il s'habille, les raies elles s'habillent pas normalement* [eh oui!] *et elle font pas leur petit-dej...* [ben] enfin elle peut pas être une raie et pêcher des raies [d'acc] je sais pas qui c'est [ben on va continuer parce que dans le texte on va savoir petit à petit et en plus il fallait continuer parce qu'il y a pas de main hum?] [xxx]

Aud (CE1, 7.5) (RAIE/RAIS)

comme tous les jours- [oui] les rai:s-du soleil-sont)(entrés dans sa chambre--et-l'ont réve:illé [alors, qu'est-ce que tu as compris là?] ben que... comme tous les jours elles sont entrées dans sa chambre [qui?] les raies [les raies sont rentrées dans sa chambre? lesquelles /rɛ/?] je sais pas [regarde, relis, là, juste là] les rais-du soleil-sont)-(entrés dans sa chambre [alors] *ah les rayons du soleil* [les rayons du soleil? d'acc] le soleil il illumine et bien c'est rentré dans sa chambre [ok et là qu'est-ce qui s'est passé?] alors les raies *elles* l'ont réveillé, du soleil [quelles /rɛ/ ?] le soleil [les rayons du soleil d'acc] ça l'a réveillé alors [alors tb c'est bon. ici maintenant: j'ai entendu dire...] j'ai-entendu dire-qu'il y a des raies-là-bas-où l'on-peut voir-les rais-sur la mer [alors ça veut dire quoi ça?] ça veut dire que elles sont à un endroit où on voit les /rɛ/ sur la mer [quels /rɛ/?] ben pas les rais du soleil mais les autres [les poissons?] xxx [d'acc et alors pourquoi, pourquoi ils ont mis deux fois /rɛ/ dans la phrase?] où? [là... là y'en a

un xxx] *là c'est... c'est presque pareil que les rais du soleil, c'est juste que là y'a un e et là y'a pas de e* [donc qu'est-ce que tu crois c'est la même chose ou pas?] non les raies dans la mer ça vit dans la mer et le soleil il vit pas dans la mer [d'acc] ni au debut de la mer [et alors comment tu sais que celui-là c'est... que le premier c'est les poissons ou c'est le soleil, comment tu sais?] ben, *c'est marqué dans la phrase...* j'ai entendu dire... parce que sinon là eh ben ça peut pas être des /rɛ/ entre les deux, ça peut pas être des rais xxx de soleil, alors c'est obligé de ça soiye... [d'acc avec l'histoire que tu sais, tu sais que y'en a un qu'est le poisson et y'en a un autre qu'est le soleil] *y'a une différence avec des lettres* [ah! y'a une différence avec des lettres?] *erre, et là y'a un erre aussi [oui] y'a un a, y'a un a; y'a un i, y'a un i; y'a un e, y'a pas de e; y'a un esse, y'a un esse; y'a pas de e alors c'est que...* [d'acc] *raies, c'est pas comme les rayons [alors celui qui a un e el veut dire quoi?] il veut dire des raies, c'est on entend x/plus le e [c'est lequel alors?] c'est les raies qui vivent dans la mer [d'acc et quand y'a pas de e c'est quoi?] c'est les rayons du soleil* [tb parfait! d'acc]

Le processus suivi par Aud au cours de la relecture est très complexe. Essayons d'en relever la séquence des interprétations :

- Elle interprète que les raies entrent dans la chambre et ensuite elle affirme qu'elles ne sait pas desquels il s'agit (rais ou raies).
- Puis, en s'appuyant sur le co-texte, elle change laborieusement son interprétation jusqu'à proposer les rais du soleil.
- - Quand on passe au fragment 12, elle trébuche de nouveau, interprétant que *les raies se trouvent où se trouvent les raies*.
- Quand on lui demande pourquoi ils ont écrit deux fois /rɛ/ dans le texte, elle considère la différence dans l'écriture et la relie à une différence de sens, mais se centre de nouveau sur le co-texte pour l'interprétation, même si de toute évidence, elle est très troublée à ce moment-là.
- Elle s'attèle ensuite à une comparaison très minutieuse des écritures, lettre à lettre. De cette comparaison, découle finalement la distinction de signification qui paraît clairement liée à la distinction graphique.

Ce qu'il nous intéresse le plus de retenir du cas de cet enfant, c'est précisément le travail cognitif conscient qui, d'une part, cherche à construire une interprétation cohérente avec le texte, et d'autre part, qui s'appuie sur certains points de référence contextuels et finalement les coordonne avec les différences graphiques entre les mots. En somme, nous voyons une

influee des processus d'interprétation vers la compétence orthographique, dont le moteur est la recherche de la cohérence sémantique.

Le cas de Cla est similaire, bien que moins complexe que celui d'Aud. Elle a des doutes en ce qui concerne l'interprétation du contraste rais / raies, mais après avoir analysé la situation, c'est-à-dire après avoir évoqué le fait que quand le jour se lève, il y a des rayons de soleil, elle prend cette interprétation comme définitive. Au début elle dit que *c'est la mer qui se lève*, même si ensuite elle change cette interprétation au profit d'une interprétation conventionnelle sur la base de l'analyse graphique des mots :

Cla (CM1, 9.2)

alors comme tous les jours ça veut dire tous les jours c'est pareil euh les rais du soleil sont entrés dans sa chambre, alors là je comprends pas trop bien les rais du s...*c'est les rayons ou c'est les...* [ben je sais pas qu'est-ce que tu crois, toi?] que c'est d'autrEs... raies? [c'est à dire...] xxx ... les rais du soleil non c'est c'est euh c'est euh c'est xxx ben les rais du soleil ben *le soleil quand il éclaire il a des rayons* [hein hein d'acc] comme tous les jours il a lu un moment pendant que la mère se levait, par exemple hum comme tous les jours il a le temps de raconter des histoires avant que la mère se lève [c'est quoi la mère?] *ben c'est l'eau c'est l'eau qui se lève enfin...* [alors attends parce que...] *la mère qui se lève... ben oui, c'est la vraie mère, parce que la mer hum de l'eau c'est euh emme, e, erre [oui] et la mère qui se lève emme, e accent circon... accent grave, erre, e, c'est la mère la maman [d'acc] ...*

Au moment de relire le fragment 12, la logique qu'utilise Cla est claire : si ce n'est pas écrit pareil, cela ne veut pas dire la même chose, même si elle éprouve des difficultés pour récupérer son travail de réflexion sur cette différenciation réalisée au moment d'interpréter les fragments 2-4 :

Cla (CM1, 9.2) (RAIS/RAIES)

est-ce que tu peux me relire cette phrase-là: l'ai entendu dire...] j'ai entendu dirE-qu'il-qu'il-y a-des raies-là-bas-où-l'on-peut voir-des rais-sur la mer [ça veut dire quoi cette phrase?] [qu'est-ce que tu comprennes?] ben je comprends pas... j'ai entendu dire qu'il y a des raies-là-bas-où-l'on peut voir-les rais-sur la mer... *je comprends pas ça [tu comprends pas quoi exactement?] ah non c'est pas écrit de la même façon! ça peut pas être la même... raie [d'acc] là c'est les vraies raies et là c'est euh...* [ah oui d'acc alors les vraies raies c'est les raies erre, a, i, e, esse parce que c'est écrit pareil que dans le titre] hum [d'acc? et alors les autres, l'autre rais là, celui là, le deuxième, ça veut dire quoi?] ... hum... c'est pas facil... je sais

pas ce que ça veut dire erre, a, i, esse [rais? mais regarde dans la première phrase là] ...ah oui, j'avais dit les rais du soleil, les rayons [les rayons du soleil? alors ça voudrait dire quoi celui-là, là?] ça s'écrit de la même façon que les rais du soleil, donc euh ça veut dire [oui] xxx c'est euh ... les rais du soleil ben ils sont... je sais pas [comme tu penses] les rais du soleil on peut les voir là-bas, les rais sur la mer [alors relis la phrase d'avant] j'ai entendu dire-qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut voir des rais sur la mer [alors? donc le premier raies c'est quoi?] c'est euh les raies, les poissons [hum] le deuxième rais c'est euh... les... les rayons du soleil

Bien que, finalement, elle ne soit pas très convaincue, Cla réalise tout un processus de réflexion qui prend en considération différents éléments, extraits de sa connaissance du monde, de sa logique (si ce n'est pas écrit pareil, cela ne veut pas dire pareil), qui résulte en la construction d'une interprétation cohérente du texte, et satisfaisante pour elle-même.

Ali interprète les fragments 2-4 dans le sens que ce sont les raies qui entrent dans la chambre de quelqu'un et qu'elles le font se lever. La première lecture du fragment 12 n'est pas particulièrement informative, mais, en relecture, le processus est clair :

Ali (CM1, 9.6) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu dire-qu'il y avait-qu'il y a des-raies là-bas-ou l'on peut voir-les-les rais sur la mer [alors? qu'est-ce que ça veut dire cette phrase?] ... euh... elle a entendu dire que... qu'il y avait...euh des raies là-bas euh... [hum, hum qu'est-ce qu'il se passe là, dans cette phrase?] ben *c'est que là et là c'est pas les mêmes /rɛ/, alors ça veut pas dire la même chose* [ça veut pas dire la même chose? ça veut dire quoi alors?] euh... [pourquoi tu penses que ça veut pas dire même chose?] parce que *c'est pas écrit pareil* [hum hum] ... je pense que ça c'est le poisson et ça c'est pas le poisson [alors le premier /rɛ/ -raies- c'est le poisson] et le deuxième -rais- c'est pas les poisson [ça serait quoi alors?] euh... [qu'est-ce que ça pourrait être?] ... [regarde, peut-être que ça va t'aider. relis-moi la première phrase] comme tous les jours-les rais du soleil sont_entrés dans sa chambre-et-l'ont réveillé-*ah oui les rais c'est les rais du soleil* c'est euh...euh... comme le... par exemple quand xxx du soleil [hum hum d'acc] et donc là [et donc qu'est-ce qui se passe?] donc *ça c'est qu'on voit des rais sur la mer qui reflètent* [d'acc tb ok super]

Dans les cas que nous venons de mentionner, le fait qu'on parte de la donnée de la différence entre les écritures pour chercher des éléments ou des références qui appuient la construction cohérente du sens est intéressant : le mot rais écrit juste avant du soleil, et le mot raies dans le

titre, servent comme écritures de référence et permettent d'établir la correspondance forme graphique – sens.

CIL suit approximativement le même processus d'interprétation du fragment 12 du texte. A la fin, il réalise une substitution lexicale qui montre clairement qu'il a finalement compris le texte de manière conventionnelle.

CIL (CM1, 9.1) (RAIES/RAIS)

[...là : j'ai entendu dire...?] j'ai entendu dire-qu'il y a-des raies-là-bas-où l'on peut-voir-les rais sur la mer [ça veut dire quoi ?] ben j'ai entendu dire qu'il y a des raies, ça veut dire, j'ai entendu dire qu'il y a des poissons là-bas [mmh] où l'on peut voir... ah non !...qu'il y a des poissons où l'on peut voir des poissons... sur la mer [alors ? est-ce que ça veut dire quelque chose ?] ben pas vraiment [pas vraiment, est-ce que ces deux mots-là, ces deux /rɛ/] mmh [ce sont les mêmes ou pas ?] ...ah non ! ... ah non, ça c'est les rayons [ah !] les rayons xxx alors ça fait : *j'ai entendu dire qu'il y a des poi...des poissons là-bas où l'on peut voir les rayons sur la mer* [super, génial, très très bien, c'est très bien CIL, alors, quoi d'autre... là...]

Enfin, Mar suit le chemin suivant :

Mar (CM1, 9.2) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut voir--où l'on peut voir les rais sur la mer [alors ça veut dire quoi ça?] ça veut dire qu'il y a des raies là bas donc et puis euh où on peut les voir enfin il y a des /rɛ/ où on peut les voir [on peut voir quoi?] des raies [quelles raies?] les raies euh qui sont dans la mer où on peut voir des raies [oui mais c'est quoi des /rɛ/?] des raies? bon les animaux, les animaux [ok et euh elle te parait pas bizarre cette phrase?] si un petit peu [pourquoi?] parce qu'il y a des /rɛ/ là bas ... euh si puis que [pourquoi?] *ils sont un petit peu betes parce que il y a des raies là bas [oui] où l'on peut voir des rais sur la mer [oui] donc euh là ça veut dire que on sait si euh on sait qu'il y a des raies là bas on peut les voir* [hum hum... c'est les mêmes /rɛ/?] oui c'est les mêmes /rɛ/ [c'est écrit pareil ou pas?] ah non, c'est pas écrit pareil [hein hein alors ça veut dire quoi? ça veut quand même dire pareil?] euh... non? ah oui,... non, c'est c'est pas les /rɛ/ euh [les traits?] oui [et euh c'est quoi ça alors?] là c'est euh *ah oui! des rais du soleil oui c'est les euh... les...[c'est quoi les rais du soleil?] ben c'est comme ça veut dire rayé, c'est pour les rayés ou alors les rais les traits les...[oui mais alors là on parle de quoi... dans ce texte?] là on parle des raies, des raies les animaux [oui]*

et puis là ben les rais sur la mer... je sais pas ce que ça veut dire [tu sais pas?] non ça peut être... ça peut être ça là? les rais du soleil? [est-ce que tu crois...] ben oui là où on peut voir les rais du soleil qui se reflètent dans la mer! [ah mais c'est quoi les rais du soleil?] les rais du soleil ben c'est euh les rayons [d'acc ok donc ça voudrait dire quoi, cette phrase?] donc euh il y a des raies là bas et puis c'est assez beau, je sais pas où on voit les rais sur la mer [donc les rais sur la mer c'est quoi?] euh les rais euh ça peut être plusieurs choses ça peut être les rayons du soleil, ça peut être les rais de je sais pas quoi, moi [hum hum et l'autre, là, y'a des raies là bas des raies?] les animaux [d'acc et pourquoi les animaux c'est pas celui-là?] ben parce que y'a euh... c'est au féminin [hum] et puis euh les raies [et à quoi tu vois que c'est au féminin?] parce que e, esse, y'a e, esse à la fin [d'acc tb]

Mar commence par juger un peu stupides les auteurs du texte, pour estimer finalement belle l'image des rayons de soleil reflétés sur la surface de la mer.

Une fois de plus on a mis en évidence que la compréhension du texte requiert la coordination de nombreux aspects et, en même temps, que l'effort fait dans le but de donner une interprétation cohérente peut jouer un rôle très important dans la compréhension des caractéristiques graphiques des mots. Ce serait dans ce sens que la lecture pourrait influencer sur l'apprentissage orthographique ; c'est-à-dire, non dans le sens d'apprendre par coeur les formes graphiques pour les voir relativement souvent, mais dans le sens de conduire à l'établissement de correspondances précises entre formes graphiques et sens, au travers de toute une conceptualisation de l'écriture et d'une schématisation logique appliquée à la construction d'interprétations sémantiques cohérentes et détaillées.

Groupe 4 : enfin, deux enfants donnent la réponse conventionnelle dès le début, il s'agit de Eli (CE1, 6.0) et de CIG (CM21, 9.4). Celui-ci est un exemple très clair bien qu'il n'interprète pas conventionnellement le mot écrit rais, il sait par exclusion qu'il ne s'agit pas de *raies*, à partir des indices orthographiques :

CIG (CM1, 9.4)

[Alors. qu'est-ce que tu as compris?] Ben, qu'il était en train de lire un livre, un moment je crois [oui] ben que sa maman elle se levait [oui] ... ben il y a des rais qu'ent... entré dans sa chambre [les rais, lesquels] eh ben... c'est pas les mêmes. c'est pas le poissons, là [c'est pas les poisson?] non [c'est quoi alors?] non xxx c'est autre chose mais je sais pas [mais pourquoi, pourquoi tu vois autre chose, pourquoi tu penses que c'est autre chose?] c'est pas écrit la même chose [ah, c'est pas écrit pareil] il manque un e, je sais pas [il manque un e, alors ce

serait quoi, à ton avis?]) ja sais pas [tu sais pas. et alors...euh...et qu'est-ce que s'est passé?]
Ben, ils sont entrés dans sa chambre et ils l'ont réveillé [ok tb on continue]

Il lui apparaît ensuite clairement qu'il s'agit de rayons de soleil, en ce qui concerne les fragments 2-4 et il interprète conventionnellement les mots dans le fragment 12.

CIG (CM1, 9.4) (RAIS/ RAIES)

comme tous les jours-les rais-du soleil sont)(entrés dans sa chambre et l'ont réveillé [alors ce quoi ces rais?] ...c'est... c'est des hommes? [c'est des hommes?] je sais pas [les rais du soleil, c'est quoi?] jah! c'est les traits qui sont...sont entré dans le sombre xxx c'est le soleil qu'a... qu'a tapé... quand on dessine un soleil on met des petits xxx rondes xxx tout ça et des traits [on met des traits... comment on donne un autre nom aussi à ces... à ces rais tu sais couramment on dit, on parle des hum hum du soleil] ... [tu dois le connaitre, certainement] [des rayons!] ah oui, j'ai oublié [t'avais oublié? bon alors est-ce que tu comprends mieux, maintenant?] oui [qu'est-ce qui s'est passé en fait?] ben, y'a des rais qui l'ont réveillé, les rais du soleil l'ont réveillé [ok tb] [et alors dit-moi cette phrase-là: je entendu dire dire...] qu'il y avait des raies là-bas-où l'on peut voir-les rais sur la mer [ça veut dire quoi?] qu'il y a des raies, des poissons [oui] dans la mer et qu'on peut voir aussi les... les rayons... du soleil [tb, super]

Avec cet enfant nous avons conclu l'analyse des principaux aspects de l'interprétation de ces fragments du texte. Comme dans le cas des enfants hispanophones, nous avons vu que le sens le plus probable du couple de mots homophones, celui qui est privilégié à partir de la lecture du titre, est celui qui est donné initialement par la majorité des enfants (à l'exception de deux d'entre eux). Trois enfants, malgré le fait qu'ils reconnaissent la différence graphique entre les mots, leur attribuent une signification identique. Cependant, on trouve 8 enfants, qui, alors qu'ils attribuent dans un début le même sens aux deux homophones, sont capables d'arriver à une interprétation conventionnelle des fragments (dans les mêmes conditions d'intervention de l'interviewer). Ce qui nous paraît le plus instructif, c'est précisément les processus qui aboutissent à la solution du problème interprétatif. En général, il est clair que pour les enfants, l'objectif fondamental est de parvenir à une interprétation sémantique logique et globalement cohérente. Le fait qu'apparaissent deux fois /rɛ/ leur pose des difficultés par manque de logique. Ils cherchent (ou on les y conduit) une solution dans la différence graphique des mots. C'est alors que beaucoup trouvent la solution au problème interprétatif : en s'appuyant sur des points de repères non équivoques (raies dans le titre ou à d'autres moments du texte

qui garantissent que cette forme graphique s'interprète comme des *raies* (poissons) et pour l'autre mot comme des rais du soleil) ils arrivent à établir les correspondances nécessaires entre la forme graphique et la signification. Ils éliminent ainsi les ambiguïtés et/ou les interprétations incohérentes qui découlent de l'interprétation identique des deux formes graphiques. Ce processus est lié non seulement à l'assignation du sens le plus probable, mais aussi du fait qu'il s'agit de mots homophones. Ceci signifie que le traitement sémantique est en train de se réaliser sur la base de l'information orale, produit du traitement à voix haute.

Les entretiens mettent aussi en évidence la façon dont l'activité de lecture et les processus d'interprétation mis en jeu, peuvent influencer lors de la prise de conscience des caractéristiques purement graphiques des mots et par là même conduire l'enfant vers une réflexion orthographique, qui incorpore le rôle même de l'orthographe dans la compréhension de sa structure.

Il est d'usage de penser que l'influence de la lecture sur l'orthographe se fonde sur la fréquence avec laquelle l'enfant rencontre un certain mot associé à un certain contexte. Nous avons néanmoins déjà vu jusqu'à quel niveau l'enfant est capable de transformer l'interprétation sémantique pour l'ajuster aux données qu'il a, qu'elles soient très limitées et/ou déformantes. Les enfants peuvent facilement « éviter » l'interprétation de fragments relativement obscurs quant à leur sens et exprimer cependant correctement les idées plus ou moins générales du texte. Si cette forme de lecture et ce niveau général de compréhension est possible et souhaitable, nous avons clairement vu que, au moment d'entrer dans les détails, les problèmes d'interprétation jusque là non apparents, sont mis en évidence. C'est à travers le conflit interprétatif, qui oblige l'enfant à faire une analyse équilibrée de la forme et du contenu du texte, que la lecture peut fonctionner comme un déstabilisateur qui le conduit à créer de nouveaux observables, et à établir de nouvelles correspondances. Celles-ci, en interaction avec d'autres éléments, conduisent l'enfant à réaliser des modifications dans sa conceptualisation des éléments graphiques et orthographiques du système d'écriture : la seule fréquence des mots peut rester subordonnée à des interprétations déformantes ou approximatives qui n'apportent rien ni pour l'interprétation du texte ni au système conceptuel des enfants. La nuit existe parce qu'existe le jour. Le mot rais est devenu observable parce qu'il n'était pas le mot raies, ou vice versa, dans un contexte interprétatif particulièrement conflictuel, et que notre méthodologie a permis aux enfants d'affronter.

Et pourtant, l'interprétation finale de ces fragments a aussi été dépendante du propre niveau de conceptualisation de l'enfant : malgré les difficultés qui en résultent, certains enfants ont

assimilé de façon identique les deux formes graphiques, sans avoir la possibilité d'orienter leur réflexion vers ces formes, précisément parce que, si elle se prononcent pareil, elle veulent dire la même chose, comme certains enfants l'ont clairement explicité. Ceci montre alors que leur conceptualisation de l'écriture était encore très liée à l'oralité.

Nous voulons souligner que, comme dans le cas des enfants hispanophones, nous avons pu voir le grand poids qu'a le contexte dans l'interprétation du texte écrit. Cette utilisation intensive du contexte est intimement liée au but et à la nécessité d'organiser une interprétation cohérente de l'information obtenue au cours du traitement.

Peut-être n'est-ce que jusqu'au moment où le lecteur se trouve face à des problèmes d'interprétation qu'il entreprend de considérer d'autres aspects du problème.

Cette approche ressemble fort à celle de Goodman, à la différence que l'information observable ne se trouve pas à un niveau perceptif, mais conceptuel. En effet, elle dépend de la conceptualisation de l'enfant, qu'il puisse ou non utiliser l'information perceptive ou visuelle à disposition. Parmi les enfants de notre population, beaucoup étaient conscients des différences graphiques entre les mots. Cependant, ils ne purent pas les interpréter, ou le firent jusqu'à se trouver dans une impasse représentée par l'interprétation à laquelle ils aboutissaient. Nous pourrions ainsi dire que l'information visuelle de Goodman, serait plutôt, à notre sens l'information observable. C'est à dire que l'information apportée par le texte imprimé doit être « décodée » au travers des conceptualisations pour pouvoir être perçue et partant être interprétée lors de la lecture. Si l'on ne connaît pas, l'on ne perçoit pas. L'information alors reste « invisible » pour le lecteur.