

CHAPITRE 5 : LECTURE DE PHRASES

HOMOPHONES²¹

Dans la dernière situation de l'entrevue, nous avons demandé aux enfants de lire quelques couples de ce que nous avons appelé « phrases homophones », en accord avec la procédure déjà décrite (chapitre II). La situation s'est avérée très intéressante car nous avons introduit comme première phrase de chaque couple, la phrase qui contient le mot « le moins fréquent » ou le moins prévisible des homophones. Ceci requiert de la part des enfants de faire attention à la forme écrite du mot, afin de lui attribuer un sens.

Si nous supposons que nous appliquons cette situation à des adultes experts, nous nous attendrions à une réponse conventionnelle immédiate (ce qu'il faudrait vérifier), c'est-à-dire à une attribution immédiate et adéquate de son sens à la phrase écrite grâce à un traitement pertinent des logogrammes et morphogrammes.

Si nous considérons de plus que c'est la dernière situation d'une série où on a constamment travaillé sur le problème de l'homophonie, il aurait pu se passer que les enfants soient déjà alertés quant à cette situation.

Rappelons le matériel utilisé :

Première phrase seconde phrase

espagnol:

el niño se calló el niño se cayó

{l'enfant s'est tu} {l'enfant est tombé}

el carpintero sierra la puerta el carpintero cierra la puerta

{le charpentier scie la porte} {le charpentier ferme la porte}

français:

je sens le pin je sens le pain

le mètre est grand le maître est grand

²¹ Pour faciliter la lecture, nous rappelons en haut de page les paires travaillées durant cette partie.

le port est beau

le porc est beau

Il s'agit ici pour les enfants de lire à haute voix la première phrase de la paire (sans voir la seconde) et d'y attribuer une signification ; ils lisent ensuite la seconde phrase, ce qui s'avère généralement déstabilisateur : la deuxième phrase « dit la même chose », mais il y a une petite différence au niveau de l'écriture. C'est là où commence le conflit entre la reconnaissance de modèles graphiques et les interprétations déjà réalisées, au cas où elles auraient été centrées sur le contexte, et / ou la fréquence et / ou la sonorité des phrases, et les critères conceptuels utilisés par les enfants : si ça se prononce pas pareil, ça veut dire pas pareil ; si c'est écrit d'une manière différente, cela a une signification différente, etc. Ces critères peuvent entrer en conflit avec la reconnaissance de modèles graphiques très fréquents : cela se remarque particulièrement pour la reconnaissance de *pain* en français et de *cierra* {ferme} en espagnol.

Il s'avère très intéressant d'observer le comportement des enfants devant la première paire de phrases qu'ils lisent. En effet, pour les paires suivantes, l'enfant suspecte déjà quelque chose. Il a pu y avoir un effet d'apprentissage –même s'il était seulement momentané- à travers les questions que les enfants se posent lors de la première lecture de la première paire. Pour classer les enfants, nous prendrons néanmoins en compte leur comportement devant toutes les paires de phrases.

Voyons comment ils font pour résoudre ces problèmes, quand ils se les posent, et jusqu'à quel point ils sont sûrs de leurs connaissances orthographiques.

Comme d'habitude, nous analyserons d'abord le groupe d'enfants hispanophones, puis le groupe d'enfants francophones.

ENFANTS HISPANOPHONES

Groupe 1 : les enfants qui ont été assignés à ce groupe ont en commun le fait qu'ils commencent en jugeant comme égal le sens du premier couple de phrase, qu'ils en restent à cette interprétation à travers de l'entretien, ou qu'ils changent leur attribution de signification, de façon conventionnelle ou inversée. En face du second couple, ils peuvent aussi affirmer l'égalité de sens ou bien affirmer une correspondance inversée de sens.

Cinq enfants entrent dans cette catégorie : Irv (2, 8.3), Adr (2, 8.5), Edu (2, 8.5), Mih (2, 8.4) y Kar (4, 9.3):

Pour Irv, un même sens peut être représenté de deux manières différentes. L'important est, littéralement, ce que la phrase « dit ». Il signale lui-même la différence d'écriture, mais la construction de la signification se base, de façon évidente, sur le signifiant sonore et non sur le signifiant graphique. Irv attribue aux deux phrases la signification la plus probable, *caer* {tomber} (surtout dans le contexte de cette situation, *caer* est le sens le plus probable car lors de la lecture du conte, l'événement marquant est *la chute* à l'eau du personnage, et nous ne devons pas supposer que, pour être pour nous une situation différente, elle doit l'être pour l'enfant).

{Irv (2, 8.3)}

[...fait bien attention, Irv, qu'est ce que ça dit, là il est tombé-calló] L'enfant est tombé [L'enfant est tombé ? Qu'est ce que ça veut dire ?] qu'un enfant est /kajó/ [c'est-à-dire?, qu'a-t-il fait?] ...il a pu trébucher sur quelque chose et tomber (*caer*) [il a tréb...ah d'acc, il a trébuché] et il est tombé [et il est tombé, très bien, ζet là, qu'est ce que ça dit?] L'enfant-est tombé ...[ζ Qu'est ce que ça veut dire?] *que l'enfant aussi aurait pu trébucher et tomber* [ζça veut dire la même chose ?] oui [oui?] ...mais différente, la... celle-là avec celle-là [le double "l" et le "g" n'est-ce pas?, ils sont différents mais ils veulent dire la même chose, oui?] ... [et il se peut, ...il se peut que...que deux phrases s'écrivent différemment et veulent dire la même chose?] oui [oui, c'est possible?] ... [ok, et les deux sont bien écrites?] ...oui [ou il y en a une que non?] les deux sont bien -convaincu- [ah oui ?] oui [oui ?, c'est-à-dire qu'on peut écrire que l'enfant /kajó/ de cette façon et aussi de l'autre?] ... [bon, écoute, fais bien attention, qu'est-ce qu'on dit ici -*serrar*-{scier}?] le champ.. le charpentier-scie (*sierra*) la porte [qu'est-ce que ça signifie?] qu'un charpentier est en train de /*serrando*/ la porte [comment fermer (*cerrando*), comme ça, avec la main? –geste de saisir une poignée-] ... [oui ?] ... [et là -*cerrar*-? {fermer}] ... le charpentier-ferme (*cierra*) la porte, *c'est pareil* [pareil, l'écriture est la même?] différente [différente, et ça va?] ... [non?] ...si, si [voyons, qu'est ce que tu en penses?, ce serait juste d'écrire sous deux formes différentes un même mot?, ici scie (sierra), ferme (cierra) ou cela ne s'écrit que d'une seule manière?] d'une seule manière [d'une seule manière, quelle est la bonne?] ...celle du haut –scier (sierra)- [celle du haut alors et celle d'en bas?] ... [celle là n'est pas correcte?] ... [bon, très bien, écoute, réfléchis bien à une chose Irv, imagine-toi qu'un enfant est en train de chanter, en ce moment. Et soudain, il arrête de chanter] oui [on dit que l'enfant se tait (calló)] oui [ou non ?] ... [comment tu écrirais ça?] comme ça [comme le premier? – se taire (calló)-] oui [et. Si l'enfant trébuché?] ... [s'il tombe, comment tu

l'écirais ?] comme ça [ah oui?] ... [à moins que ce ne soit à l'inverse aussi ?] oui [ça peut aussi être à l'inverse n'est-ce pas? bien bien Irv]}

Irv (2, 8.3)

[...fijate bien, Irv, ¿qué dice ahí -calló-?] el niño se calló [el niño se calló, ¿qué quiere decir?] que un niño se /kajó/ [¿o sea?, ¿qué hizo?] ...se pudo haber tropezado con algo y caer [se trop...ah, ok, se tropezó con algo] y se cayó [y se cayó, muy bien, ¿y aquí?, ¿qué dice?] el niño-se cayó... [¿qué dice, qué quiere decir?] *que también pudo haberse el niño tropezado y caerse* [¿quiere decir lo mismo?] ajá [¿sí?] ...pero diferente la...ésta con ésta [la doble ele y la ye ¿verdad?, están diferente, pero quieren decir lo mismo ¿sí?] ... [¿y se puede...puede ser que...que dos oraciones se escriban diferente y quieran decir lo mismo?] ajá [¿sí puede ser?] ... [ok, ¿y las dos están bien escritas?] ...ajá [¿o habrá alguna que no?] las dos están bien -convencido- [¿las dos están bien?] ajá [¿sí?, o sea que ¿uno puede escribir el niño se /kajó/ de esta forma y también se vale escribirla de esta forma?] ... [bueno, oye, a ver, y fijate bien, ¿qué dice aquí -serrar-?] el campe...el carpintero-sierra la puerta [¿qué quiere decir?] que un carpintero está /serrándo/ la puerta [¿cómo cerrando, así, con la mano? –gesto de tomar un picaporte-] ... [¿sí?] ... [y ¿ésta? -cerrar-] ... el carpintero-cierra la puerta, *lo mismo* [lo mismo, ¿están escritas igual o diferente?] diferente [diferente, y ¿se vale?] ... [¿no?] ...sí, sí, sí [a ver, ¿qué crees?, ¿se valdrá escribir de dos formas diferentes una misma palabra?, aquí sierra, cierra, ¿o se escribe sólo de una forma?] de una forma [de una forma, ¿cuál será la buena?] ...la de arriba -sierra- [la de arriba, entonces ¿la de abajo?] ... [ésa no se vale...¿no?] ... [bueno, muy bien, oye fijate una cosa Irv, haz de cuenta que un niño está cantando, ahorita, y de repente deja de cantar] ajá [decimos el niño se calló] ajá [¿o no?] ... [¿cómo escribirías eso?] así [¿cómo en la primera? -calló-] ajá [y ¿si el niño se tropieza?] ... [¿si se cae..., cómo lo escribirías?] así [¿será?] ... [¿o puede ser al revés también?] sí [también puede ser al revés ¿verdad?, bueno, muy bien Irv, muy bien]

Reprenons l'entretien en nous intéressant à ce couple de phrases : après l'indignation sur la seconde paire, l'interviewer suggère le sens alternatif, se taire (*callar*). C'est seulement alors que Irv parvient à faire correspondre deux significations différentes aux deux phrases graphiquement différentes. D'abord la correspondance est conventionnelle, mais il accepte ensuite qu'elle pourrait être inverse. A l'évidence, Irv n'est pas sûr de lui.

Il est frappant qu'il n'ait pas pensé à l'autre sens du mot, même avant que se pose à lui le problème d'interprétation, alors qu'il reconnaît la différence graphique. Il semblerait que Irv se comporte d'une manière complètement opposée à ce que prévoient les modèles

connexionnistes d'accès lexical : s'il a lu le mot /kajó/, ces deux significations (tomber et se taire (*caer* et *callar*) auraient dû s'activer dans son esprit et être disponibles au moment de la lecture de la deuxième phrase. Nous sommes ici dans un cas contraire et ce qui se passe ne peut s'expliquer que par le poids du contexte joint à l'idée que, à signifiants sonores égaux, les significations sont égales. Au final, ce qui demeure manifeste c'est que la conceptualisation de l'écriture reste, dans ce cas, dépendante de l'oralité. Bien sûr, à ce niveau de conceptualisation, l'égalité sonore pèse plus que la différence graphique.

Adr se comporte de façon virtuellement identique à Irv, attribuant les significations les plus probables aux deux phrases de chaque couple tout en reconnaissant les différences graphiques des mots.

Edu pour sa part, attribue d'abord le même sens aux deux phrases, mais avec beaucoup de fluctuations. En fait, il déclare par la suite que les phrases ne veulent pas dire exactement la même chose, sans parvenir à préciser la différence. En effet, il ne fait jamais allusion à la signification alternative à *caer*. Il confirme à nouveau l'identité des significations (après avoir réfléchi sur le deuxième couple) et c'est seulement au moment où l'interviewer fait mention du sens alterne ({se taire} *callarse*) qu'il semble comprendre, attribuant un sens inversé aux phrases, c'est-à-dire qu'il établit une relation cayó-*callarse* (tombé- se taire) et calló-*tomber* {s'est tu}.

Dans le cas de Mih, après un premier jugement d'identité, il y a une correction immédiate et spontanée, ce qui conduit à une attribution conventionnelle des significations, i.e. il attribue à cayó - *caerse* {tomber} et à calló-*callarse* {se taire}.

Kar commence également par attribuer un sens identique aux deux phrases. Quand on lui fait voir la différence graphique, elle a spontanément recours à la signification de *callarse* (se taire), parvenant ainsi à une correspondance conventionnelle.

Nous avons dit que le point commun chez ces enfants est d'avoir un jugement initial d'égalité des significations. On doit remarquer que le sens qui leur vient tout de suite à l'esprit est toujours celui de *caer* {tomber} et jamais *callar* {se taire}. Les différences entre ces cinq enfants sont relatives à leur prise en considération de l'information graphique de différence : Irv et Adr, ne la considèrent pas d'eux même comme une information pertinente pour l'interprétation. Le plus important pour eux est la sonorité. Edu affirme que les sens sont différents, mais il ne peut attribuer de différence de sens à cette différence. Tout se passe comme s'il s'agissait d'une règle de correspondance : à une différence graphique correspond

en général une différence de signification. Ce n'est d'autre part qu'au moment où l'interviewer fait allusion au contexte nécessaire ("un enfant est en train de chanter, et subitement il arrête de chanter"), qu'Edu quant à lui comprend et est capable d'attribuer une signification précise à chaque phrase, avec correspondance inversée ; à la différence de Irv, il semble appliquer la règle suivante : à une différence graphique doit correspondre une différence de sens. La différence graphique pèse dans ce cas plus que l'identité sonore. Pour Mih et Kar, le poids du contexte (ou la fréquence) et de l'identité sonore est momentanée, étant notoire qu'ils peuvent recourir d'eux mêmes au sens de *callarse* {se taire}.

Dans la table suivante, nous pouvons observer l'interprétation finale attribuée aux phrases, après une interprétation initiale d'égalité : certains en restent là, d'autres doutent et arrivent à une attribution conventionnelle.

Interprétation finale

Adr	égale
Irv	égale > différente (indécis)
Edu	égale > inversée
Kar	conventionnelle
Mih	conventionnelle

Groupe 2 : Un enfant (Kri, 2, 8.1) donne une réponse que l'on pourrait qualifier d'intermédiaire entre l'attribution d'une signification identique et celle d'une signification différente, pour les deux phrases. Il fait correspondre, dans la première paire, une différence sémantique ou contextuelle à la différence graphique des phrases. Il répète ensuite ce même type de correspondance pour le deuxième couple. Voyons ce cas :

{Kri (2, 8.1)

[...autre chose à lire, fais bien attention, qu'est ce qui est écrit ici?] l'enfant...l'enfant s'est -tu [qu'est ce que ça veut dire?] que l'enfant est tombé [qu'est ce que ça veut dire?] du lit ou quelque chose... [du lit, ah, ok, bon et là qu'est ce qui est écrit?] l'enfant- est tombé [qu'est ce que ça veut dire?] qu'il est tombé dans l'escalier [ah, comment tu sais ça?, parce que là il y a le lit et ici l'escalier?] *parce que... une est avec deux ll et l'autre avec un y* [ah, ok, alors, là c'est qu'il est tombé du...] lit [et là?] dans les escaliers [très bien. Là qu'est ce qui est écrit?] le char...le charpentier sc...sc...scie la por.te [ah qu'est ce que ça veut dire?] qu'il /siéra/ déjà là où il travaille [ah, qu'il a déjà fermé son atelier, qu'il ferme déjà la porte de son atelier, ah,

très bien et qu'est ce que ça veut dire?, lis le] le charpentier fer-me la porte [ah,qu'est ce que ça veut dire?] que... qu'il fe-rr:-me la porte pour aller manger [ajá, là ça veut dire dan s la deuxième, qu'il a fermé la porte pour aller manger] oui [et là en haut?] ben... pour fermer l'atelier et aller se reposer [ah, pour fermer l'atelier et aller se reposer comment tu sais que ça veut dire que là il va que aquí va pour aller se reposer, ça veut dire que là il va?] ben..., *parce que ça se prononce pareil [parce que ça se prononce pareil, mais?] avec des différents [avec des différents quoi?] choses [comment choses cosas?] ben là il va se reposer, et là il va manger [ah mais pourquoi c'est différent?, pourquoi là il va se reposer et là il va manger?] ... [comment peux tu savoir?] parce que... [comment est-ce écrit, Kri, pareil ou pas?] ... [ce mot là et celui-ci] ...ah le ce et le ese [ah, le ce et le ese changent , ah, et pour cette raison tu sais que là il va se reposer et que là il va manger?] ... [c'est comme ça?, bon, lequel correspond au repos et lequel correspond à la nourriture?] là il va se reposer [pour le premier, il va se reposer] et pour celui là, il va manger [et dans le deuxième il va manger, bon, mais comment le sais tu, que là il va manger et là se reposer?] *parce qu'ils ne se disent pas sur le même ton [ils ont des tons différents] de lettres, deux lettres parce que scie y ferme avec ce et ese [et ça ne pourrait pas être le contraire?] mmm [qu'ici il irait manger et là il irait se reposer, ce serait possible?] oui [ah, à ton avis, c'est comment?] ... [ça peut être des deux façons?] oui [de n'importe quelle manière ce serait bien] oui}**

Kri (2, 8.1)

[...otra cosa de leer, fíjate bien. ¿qué dice ahí?] el niño...el niño se-calló [¿qué quiere decir?] que el niño se cayó [¿qué quiere decir?] de la cama, o de algo... [de la cama, ah, ok, bueno, y acá ¿qué dice?] el niño-se cayó [¿qué quiere decir?] que se cayó de la escalera [ah, ¿cómo sabes?, ¿por qué es aquí de la cama y aquí de las escaleras?] *porque... una es con doble ele y otra es con i griega [ah, ok, entonces aquí es que se cayó de la...] cama [y ¿acá?] de las escaleras [muy bien, aquí ¿qué dice?] el car...el carpintero si...si...sie-rra la puer.ta [ajá ¿qué quiere decir?] que /siéra/ ya de donde trabaja [ah, que ya cerró su taller, que cierra la puerta ya de su taller, ah, muy bien, y ¿aquí qué quiere decir?, a ver léela] el carpintero cie-rra la puerta [ajá, ¿qué quiere decir?] que... que ce-rr:-rró la puerta para ir a comer [ajá, aquí quiere decir, en la segunda, que cerró la puerta para ir a comer] ajá [y ¿acá arriba?] este... para cerrar el taller y ir a descansar [ah, para cerrar el taller e ir a descansar, ¿cómo sabes que quiere decir que aquí va para ir a descansar, y aquí quiere decir que va a descansar y que aquí quiere decir que va a comer?] pues..., *porque suenan igual [porque suenan igual, ¿pero?] con diferentes [¿con diferentes qué?] cosas [¿cómo cosas?] así que va ahí, va a descansar, y va ir a comer**

[ajá, pero ¿por qué es diferente?, ¿por qué aquí va a descansar y aquí va a comer?] ... [¿cómo sabes?] porque... [¿cómo está escrito, Kri, igual o diferente?] ... [ésta y ésta] ...ah la ce y la ese [ah, cambian la ce y la ese, ajá, y ¿por eso sabes que aquí va a descansar, y aquí va a comer?] ... [¿sí es así?, bueno, ¿en cuál va a descansar y en cuál va comer?] en ésta va a descansar [en la primera va a descansar] y en ésta a comer [y en la segunda va a comer, bueno, ¿cómo sabes eh?, ¿que aquí va a comer, y acá a descansar?] *porque tienen diferentes tonos* [tienen diferentes tonos] *de letras, dos letras porque sierra y cierra con ce y ese* [y no podría ser al revés?] mmm [¿que aquí fuera a comer y que aquí fuera a descansar?, ¿puede ser al revés?] sí [ah, ¿y cómo crees que sea?] ... [¿de cualquier forma puede ser?] sí [de cualquier forma sería bien] sí

Ce cas est très intéressant, surtout du point de vue de la coordination entre similitudes et différences. À la différence sonore, il fait correspondre celle du sens, tandis qu'il fait correspondre une différence de nuance sémantique ou du moins contextuelle à la différence graphique. Il est clair, également, que le plus important pour Kri est d'interpréter une différence, quelle que soit la correspondance établie, ce dont on s'aperçoit à travers ses échanges de sens entre les mots.

Enfin, nous voulons souligner la tendance qu'il montre à vouloir chercher dans la différence "de tons" la justification de la différence sémantique qu'il attribue. Ceci montre de façon manifeste qu'il existe encore un lien très fort entre l'écriture et l'oralité.

Groupe 3. Ce groupe rassemble les enfants qui donnent d'entrée un sens différent à chaque phrase de chaque paire, mais avec une correspondance inversée, qu'il n'arriveront jamais à corriger. Ces enfants sont : JuJ (2, 8.2), Ana (4, 9.6), Wen (4, 10.2), Mar (2, 8.3), MaL (4, 9.8) y Arl (2, 8.6).

Groupe 4. Nous avons réuni dans ce groupe les enfants qui parviennent à établir une correspondance conventionnelle, bien que l'autre soit inversée. Cinq enfants font partie de ce groupe : Ale (2, 8.0), AnM (4, 9.6), Lau (2, 8.6), Pas (4, 10.1) y MaF (4, 10.2).

Groupe 5. Nous avons enfin regroupé ici les enfants qui réussissent à établir les deux correspondances de façon conventionnelle. Il s'agit de Arc (4, 10.1), Ing (4, 9.5) et Car (4, 9.5). On notera ici qu'aucun enfant ne parvient à ces deux correspondances en première interprétation.

Les données que nous venons d'analyser montrent en premier lieu l'importance du contexte et/ou de la fréquence pour l'interprétation de la lecture : en effet, pratiquement toutes les

interprétations initiales, de l'une ou l'autre des deux phrases, ont vu l'attribution du sens le plus commun ou le plus probable d'après le contexte. Cet effet du contexte ou de la fréquence se révèle avoir un poids beaucoup plus important que celui de la connaissance de l'orthographe des mots clés rencontrés dans les phrases. Les connaissances orthographiques sont pour leur part mises en évidence par les multiples corrections d'interprétation qui aboutissent à une interprétation conventionnelle après des interprétations préliminaires basées sur le sens le plus commun ou le plus indiqué par le contexte (11 fois sur 40, c'est-à-dire, dans 28% du total des réponses, on observe le changement qui débouche sur une interprétation conventionnelle).

Nous avons vu, en second lieu, que la conceptualisation de l'écriture influence la possibilité de s'adapter à la situation. Cela signifie que si un enfant a déjà construit un schéma de représentation différencié, ou s'il est en voie de le faire, il sera capable de mener une recherche lexicale qui corresponde à la différence graphique qu'il a sous les yeux. A l'inverse, si l'enfant conçoit l'écriture comme étant très dépendante de l'oralité, il restera ancré sur un sens unique du mot, car l'identité sonore s'impose sur la différence graphique comme critère et moyen d'interprétation.

ENFANTS FRANCOPHONES

Dans cette situation, les réponses des enfants francophones ont été similaires à celles des enfants hispanophones en termes individuels. Ce n'est cependant pas le cas en terme de groupes. Nous avons essayé d'adopter la même classification pour les réponses, afin d'analyser les ressemblances et les différences ; la table suivante schématise les réponses des enfants et expose la classification adoptée :

Tableau 1 : classification des enfants francophones selon leurs interprétations de phrases homophones

	Couple 1	Couple 2	Couple 3
Groupe 1: Attribution d'identité de sens, même si parfois momentané, pour chacun des trois couples			
Tip (CE1)	f>>cc	f>=f(fausse)	c(fausse>rien)
Luc (CE1)	f>=>>rien+c	cc	f>cc

Eli (CE1)	f=>?c	f=>?c	cc
Gré (CE1)	f=>>?c	f>cc	cc
Nic (CM1)	c=>>cc	f>cc	?c>cc

Groupe 2. Les enfants font correspondre une différence sémantique ou contextuelle à la différence graphique des phrases.

Aucun enfant francophone n'entre dans cette catégorie..

Groupe 3,4 Réunit les enfants qui arrivent au final à une correspondance inversée de sens, au moins pour l'une des paires :

Mél (CE1)	f>cc	cc>ii	cc
PiE (CM1)	f?	cc	cc

Groupe 5. Groupe d'enfants soit qui parviennent à établir toutes les correspondances conventionnelles, bien que pas dès le début, soit qui déclarent ne pas comprendre le sens d'un mot

Aud (CE1)	f>?c	cc	cc
CIL (CM1)	f>cc	cc	cc

Groupe 6. Ce groupe réunit les enfants qui d'entrée donnent des réponses conventionnelles et seulement conventionnelles ou qui déclarent ne pas savoir ce que signifie un des homophones (écrits).

Tho (CE1)	cc	cc>?c	cc
Mat (CM1)	rien+c>cc	cc	cc
Cla (CM1)	cc	cc	cc
ClG (CM1)	cc	cc	cc
Ali (CM1)	cc	cc	cc
PiV (CM1)	cc	cc	cc
Bon (CM1)	cc	cc	cc
Mar (CM1)	cc	cc	cc

Code d'interprétation :

- f, interprétation due à la fréquence
- >, changement d'interprétation
- i, attribution inversée de sens

- c, conventionnelle
- ?, déclare ne pas connaître la signification
- rien, ne veut rien dire
- fausse, l'écriture est erronée.

Comme nous pouvons le voir, il existe une correspondance claire entre les groupes auxquels ont été assignés les enfants et leur niveau scolaire :

Tableau 2 : distribution des enfants selon leurs interprétations de phrases homophones par rapport à leur scolarité

Groupe scolaire	Groupe de réponse				Total
	Groupe 1	Groupe 3,4	Groupe 5	Groupe 6	
CE1	4	1	1	1	7
CM1	1	1	1	7	10
Total	5	2	2	8	17

Bien que l'on trouve des enfants de tous les niveaux scolaires dans chacun des groupes, les enfants plus petits se concentrent dans les groupes d'évolution moindre quant à leur réponse (4/7 appartiennent au groupe 1), alors que les plus grands se trouvent préférentiellement dans les groupes d'évolution plus grande (7/10 appartiennent au groupe 6).

Au cours des entrevues sont apparus certains arguments qui méritent d'être analysés en détail, pour ce qu'ils ont de révélateur. Nous rencontrons ainsi à nouveau certaines différences qualitatives dans les argumentations, ce qui montre clairement qu'il y a matière à réfléchir chez certains enfants sur ces aspects linguistiques.

Nous allons donc analyser précisément certaines réponses intéressantes : nous en relèverons quelques points qui nous permettront d'illustrer clairement la classification adoptée.

Nous présentons pour commencer et avec un certain détail, l'entretien de Eli, représentative du groupe 1. Sa première interprétation est basée sur la fréquence - ce dont nous nous rendons compte par l'attribution du sens de *pain* à pin, et par l'attribution initiale et immédiate de la même signification de la lecture de la deuxième phrase de la paire. Même si ce n'est que de façon momentanée, il se guide sur l'identité sonore des phrases. Il doute immédiatement après

et termine en donnant la signification conventionnelle (*pain*) à la deuxième phrase, tandis qu'il déclare qu'il ne sait pas ce que veut dire le mot de la première phrase (pin) :

Eli (CE1, 6.0)

[alors maintenant on va faire un petit exercice de lecture. qu'est-ce qu'il y a marqué là –pin- ?]
...il sent le /pɛ̃ / [ça veut dire quoi?] il sent le /pɛ̃ /, avec son nez il sent [il sent quoi?] il sent le pain [c'est quoi le pain?] le pain c'est ce qu'on mange, xxx pour faire la nourriture [d'acc et ici? –pin-] il sent le /pɛ̃ /, ...*pareil* [c'est pareil?] je sais pas ce que c'est, là -premier- [lequel? le premier tu sais pas ce que c'est?] oui, ce mot là. je sais pas ce que ça veut dire. mais ça c'est du pain et ça c'est pas le pain [d'acc et ils s'écrivent pas pareil?] non [et alors, le deuxième c'est le pain, le pain qu'on mange?] oui [et le premier tu sais pas] non [mais c'est pas le pain qu'on mange] non [d'acc ok]

Nous voudrions souligner les aspects suivants :

- Il y a une première attribution de sens (pour la première phrase, –pin-), centrée sur la sonorité de la phrase et/ou sur l'interprétation la plus probable.
- Il y a une première attribution pour la deuxième phrase –pin-, centrée sur l'identité sonore de la phrase, par rapport à la première.
- Il y a une reconnaissance de la forme conventionnelle du mot le plus fréquent (ce qui montre que cette forme est connue, cependant, il ne la mobilise dès le début, auquel cas il éliminerait l'interprétation de *pain* qu'il fait du mot pin), et en conséquence une attribution conventionnelle de la signification.
- Enfin, il déclare ne pas savoir ce que signifie pin, mais il nie que cela puisse signifier la même chose, ce qui montre que l'exigence de différenciation « entre en fonctionnement » : si les mots sont écrits différemment (même s'ils s'entendent pareil), ils ont des significations différentes.

Nous voulons mettre jusque là en relief le centrage initial sur la fréquence et/ou la sonorité, qui apparaissent comme les bases considérées pour l'attribution du sens.

- Le cas du second couple de phrases est résolu par Eli à travers exactement le même procédé que dans le premier cas, c'est-à-dire qu'il y a attribution initiale du sens le plus probable, centrage sur l'identité sonore qui conduit à un jugement d'égalité des significations, ensuite attribution conventionnelle au cours de la deuxième phrase, étant donné la reconnaissance de maître et finalement, une déclaration d'ignorance quant à la signification de la première phrase.

- Il est important de remarquer que bien que *pin* puisse être un mot inconnu pour les enfants (sous sa forme écrite et/ou orale), il est difficile de penser la même chose du mot *mètre*, surtout dans un contexte scolaire.
- Le troisième couple de phrases est interprété de façon conventionnelle, dès le début. Cela peut être dû à l'expérience accumulée au cours de l'interprétation des deux paires précédentes et/ou à la reconnaissance des mots spécifique.

Ce qui arrive au moment où, après qu'Eli ait résolu le cas du troisième couple, l'interviewer revient sur les deux premiers, est très intéressant :

Eli (CE1, 6.0)

[d'acc. alors donc dans ces deux premières phrases alors dans les quatre premières, là, y'en a une que tu ne comprends pas. est-ce que tu crois qu'elles veulent dire quelque chose ou est-ce que tu crois qu'elles veulent dire rien du tout?] *qu'elles.... qu'elles veulent dire quelque chose* [mais tu sais pas quoi?] oui [et pourquoi tu sais pas quoi?] parce qu'ils me l'ont pas dit [parce que tu n'as jamais vu ces mots avant? et tu avais vu les autres, tu avais vu déjà le maître?] oui [tu avais déjà vu le pain comme ça le deuxième?] oui [tu avais jamais vu le pin comme ça, le premier? et le mètre?] non [non? à ton avis ça pourrait être quoi?] ... [mais ça veut dire quelque chose?] oui [*c'est pas de fausses phrases? c'est pas des fautes*] non parce qu'on...on entend pareil [on entend pareil donc c'est pas une faute] *ah j'ai compris. c'est mÈtre, et ça c'est mAI* [alors, alors qu'est-ce...] c'est mètre, et ça c'est mAI [alors celui-là c'est mÈtre et ça l'autre c'est maître, et alors, ça t'aide un peu à comprendre? allez, vas-y, explique moi] elle est chouette, cette phrase xxx mAI [c'est laquelle là fausse phrase? la deuxième?] –oui / ...- [et la première comment elle se dit, alors?] le mètre est grand [*d'acc donc il y a une différence, ça s'entend pas pareil, alors et ça s'entend pas pareil pourquoi?*] parce que... parce que c'est pas écrit pareil [d'acc et euh et dans les premières phrases? dans les il sent le pin/pain comment ça se passe?] je sais pas [tu sais pas? tu crois que c'est euh qu'il y en a une qu'est fausse ou euh ou elle est bien écrite mais tu sais pas ce que ça veut dire?] je pense que les deux xxx [d'acc mais la première tu sais pas ce que ça veut dire, ok]

Le grand poids qu'accorde Eli à la dimension orale est évident : les phrases comprenant un mot inconnu, doivent signifier quelque chose et ne sont pas « fausses », PARCE QU'ON ENTEND PAREIL !. Immédiatement après (et de façon très circulaire), il cherche à faire correspondre une différence sonore (è/ai) à une différence graphique.

Tout son raisonnement tourne autour de :

- l'identité sonore

- la différence graphique
- la différence de sens.

Il se dirige ensuite à nouveau vers une recherche, à l'oral, qui rende compte de la différence graphique, la différence significative éventuelle ne réintervient pas. C'est peut-être pour cela que ne fait pas apparition le sens de *mètre*.

A travers de ce fragment d'entretien, nous pouvons nous rendre compte à nouveau de la grande influence que possède encore la sonorité ou la dimension orale du langage sur l'écriture et son interprétation. Quelques autres exemples sont ceux de Mél et de Aud, qui évoquent le mot *lapin* au moment de lire il sent le pin.

Aud lit :

il-sent-il sent le lap-le pin [d'acc ça veut dire quoi?] ben c'est quelqu'un il sent l'odeur du pain, il sent une odeur [c'est quoi le pin/pain?] ben c'est ce qu'on mange [d'acc et ici?] il s-il sent le--parail—le--pain [hum hum] *c'est pas marqué pareil* [c'est pas marqué pareil] non [et ça s'entend pareil ou pas? alors ça s'entend pareil mais c'est pas marqué pareil... *est-ce que ça veut dire pareil?*] ...ben...non. *si c'est presque écrit pareil ça voudrait pas dire pareil*

Analysons la séquence des faits :

- « Lapin » est inféré à partir du terme pin (par analogie phonographique), ce qui montre déjà une concentration sur ce type d'information.
- Elle lit conventionnellement, en corrigeant : « le pin »
- Elle attribue la signification la plus probable, *pain*, « ce qu'on mange ».
- Pendant la lecture de la seconde phrase, elle affirme que « c'est pareil » (on ne sait pas si elle parle de la phrase, c'est-à-dire de sa sonorité, de son sens ou des deux).
- Elle déduit que si ce n'est pas écrit pareil, cela ne veut pas dire la même chose.

Par la suite, elle cherche à nouveau une différence sonore qui corresponde à la différence graphique, interprétant pin comme /pi-n:/ et pain comme /pɛ/, et en donnant une attribution conventionnelle du sens.

Une fois de plus, nous pouvons observer que, malgré la connaissance de la forme graphique pain, cette connaissance n'est pas suffisamment puissante pour contrecarrer l'attribution de la signification la plus fréquente et que la correction de l'attribution du sens suppose un intense raisonnement, similaire à celui mobilisé lors de la résolution d'un problème, qui fait intervenir la différence graphique, d'éventuelles différences phonologiques et des différences de sens. Coordonner ces ressemblances et ces différences représente littéralement pour l'enfant

résoudre un problème d'ensemble. Au final, Aud ne sait pas ce que signifie pin et déclare : "j'arrive pas à lire", même si elle montre qu'elle sait comment sonoriser la séquence graphique -in, l'ayant utilisée pour inférer *lapin*, ce qui montre que l'enfant conçoit la lecture comme la compréhension de ce qui se lit.

Pour sa part, Mél répétait qu'elle avait appris que i, enne c'était le / pē/ de *lapin* et a, i, enne le / pē/ de *pain*.

Ces exemples montrent que pour certains enfants, l'interprétabilité de l'écriture est encore ancrée dans l'oralité qui y correspond et qu'ils cherchent là la solution aux problèmes d'interprétation.

D'autres enfants tendent à lire avec soin le second membre de la paire, cherchant (ou espérant) une éventuelle différence sonore qui justifierait une interprétation différente.

Un autre point qui vaut d'être relevé concerne le jugement sur le sens de la phrase qui contient le mot qu'ils ne connaissent pas. Un des enfants éprouve beaucoup de difficultés à décider si la forme graphique inconnue existe vraiment dans la langue, auquel cas il ne la connaît pas, ou bien si elle n'existe pas, c'est-à-dire qu'elle est fausse. Nous avons vu comment Eli s'appuie sur l'identité sonore par rapport à l'autre phrase, laquelle est comprise, pour déduire que ce mot existe effectivement, mais qu'il ne le connaît pas.

Cette problématique est liée, comme nous l'avons précédemment mentionné, à ce que postulent certains modèles d'accès lexicaux. En principe, tous les sens possibles correspondant à un même signifiant graphique et/ou phonologique, devraient s'activer. Dans notre cas, nous avons vu que quelques enfants réagissent en sens inverse. Il semblerait qu'ils restent fixés sur un seul sens, et il leur est difficile de récupérer la signification alternative. D'autres enfants, par contre, partent de la dualité possible de sens ou en mentionnent même quelques autres, avant de réaliser l'attribution. Pour d'autres enfin, le problème est limpide et il est clair pour eux que c'est bien de cela que traite la situation. Ces enfants-ci paraissent comprendre très bien l'exercice et agissent en conséquence. Si nous nous penchons sur ce que nous venons de décrire, nous nous rendons compte que seuls les enfants de plus jeune âge terminent en déclarant « je ne sais pas », « ça ne dit rien » ou « c'est faux » pour quelques-uns des couples de phrases proposés. Les plus grands, quant à eux mobilisent clairement les deux sens, bien qu'ils réalisent parfois des attributions de sens inversées. Il se peut que l'activation des significations alternatives des mots homophones soit étroitement liée à la conceptualisation même de l'écriture, avec son niveau de réflexion linguistique. La situation

que nous présentons ici aux enfants semble exercer une « inhibition active », qui pourrait être liée à la domination de l'oralité sur l'écriture à ces niveau évolutifs. Nous sommes bien conscients que ce que nous venons d'énoncer n'est qu'une hypothèse, qui devra être vérifiée par l'expérimentation. Elle nous a néanmoins paru une hypothèse intéressante et digne d'être explorée.

Pour résumer cette partie de l'analyse, nous pouvons souligner l'importance du contexte et/ou de la fréquence vs le traitement d'information orthographique au moment de l'interprétation. De même, nous voulons faire remarquer le poids qu'exerce l'oralité sur l'interprétation, étant donné que, à nouveau, nous avons observé que les enfants vont de la dépendance à l'indépendance entre l'oralité et l'écriture.