

CHAPITRE 6 : RELATION ENTRE LES SITUATIONS ANALYSÉES

Nous arrivons ici à un chapitre important étant donné que l'objectif fondamental de ce travail est précisément l'analyse de la relation entre la conceptualisation orthographique et le degré de performance de la lecture.

Nous avons analysé la relation entre les situations à l'intérieur de chaque population mais en prenant en compte l'ordre de réalisation des activités étant donné que, comme nous l'avons mentionné, il pouvait se produire un certain effet d'apprentissage au cours de l'entretien, ce qui a pu influencer d'une certaine façon ce que l'enfant disait ou faisait après. En effet, une simple corrélation ne prend pas en compte l'ordre dans lequel apparaissent les événements.

Ainsi, nous trouvons essentiellement trois groupes d'enfants dans chaque population, lorsque nous considérons simultanément leurs réponses face aux trois situations.

- Les enfants qui présentent un niveau bas de conceptualisation - ce que l'on peut déduire aussi bien de leur lecture que de leur écriture. Il s'agit d'enfants avec un faible niveau dans les trois situations analysées, ce qui est cohérent.
- Les enfants qui semblent présenter un progrès d'une situation à l'autre. Étant donné que dans les trois situations analysées, le facteur commun est le phénomène de l'homophonie, les enfants ont dû s'en rendre compte et accumuler progressivement l'expérience et les réflexions qu'ils recevaient d'une situation à l'autre.

Finalement il y a un groupe d'enfants qui présente une conceptualisation évoluée de l'orthographe ainsi qu'un niveau de lecture élevé. Étant un groupe d'enfants d'indice élevé de façon cohérente dans les trois situations. La table suivante nous montre la distribution quantitative des résultats :

Tableau 1 : classification des enfants selon leurs solutions aux trois situations étudiées

Hispanophones	Francophones	Total
---------------	--------------	-------

Bas	5	3	8
Progrès	11	5	16
moyens	-	1	1
Hauts	4	8	12
Total	20	17	37

Nous allons donc maintenant analyser les détails de la relation entre les réponses données aux trois situations, en suivant notre schéma : nous analyserons d'abord les données des enfants hispanophones puis celles des enfants francophones.

ENFANTS HISPANOPHONES

Le tableau suivant décrit le détail de la relation :

Tableau 2 : classification des enfants hispanophones selon leurs niveaux dans les trois tâches étudiées

Nom	Age	Conv. %	L. de texte	E. mots homophones	Lecture de phrases homophones
BAS (dans les trois situations) = 5					
Edu	8.50	52	1	1	1
Irv	8.33	100	1	1	1
Kar	9.25	53	1	1+(cotexte)	1
Adr	8.50	40	2	1	1
Mih	8.40	78	1	2	1
PROGRES = 11					
Dans les phrases = 4					
MaL	9.83	71	1	1	3
Ing	9.50	78	1	1	5
JuJ	8.17	82	1	1+	3

Arl	8.58	38	2	1+	3
Depuis l'écriture = 2					
Kri	8.08	9	1	3	2
Ana	9.64	78	1	3	3
Constante = 5					
Mar	8.25	84	1	2	3
Wen	10.20	94	1	2	3
MaF	10.20	62	1	2	4
Pas	10.10	92	1	3	4
Arc	10.10	79	1	3	5
HAUT (dans toutes les situations) = 4					
Lau	8.58	88	4	2	4
Ale	8.00	69	2	3	4
Anm	9.58	79	3	3	4
Car	9.50	92	4	4	5

Comme on peut l'apprécier dans ce tableau, nous avons un premier groupe d'enfants avec des indices bas dans les trois situations : en général, ces enfants jugent identiques la signification des mots homophones du texte (*calló / cayó*). -seule Adr a des doutes quant à la signification de ces mots- : Ils écrivent les mots homophones de la même manière (seul Mih est asystématique dans la différenciation et Kar utilise un co-texte pour la différenciation), et tous jugent identiques le sens des deux phrases homophones. C'est un groupe qui montre de façon définitive une cohérence très claire entre la conceptualisation du système d'écriture et leurs critères et procédures d'interprétation des textes écrits.

Un peu plus de la moitié des enfant paraît progresser d'une situation à l'autre. Parmi eux :

- quatre enfants (MaL, Ing, JuJ y Arl) sont bas de façon cohérente dans les deux premières situations, mais lors de la lecture des phrases homophones, ils parviennent à résoudre la situation, en assignant des significations différentes aux différentes phrases, qu'ils réalisent leurs assignations de façon conventionnelle ou inversée. Cependant, nous devons admettre qu'il est difficile de distinguer dans ce cas s'il s'agit réellement d'un progrès ou bien d'une différence évidente facilitée par la nature des situations. Ecrire de manière indifférenciée les mots homophones, devant un contexte iconique qui de fait spécifie sa signification, n'est évidemment

pas si perturbateur que peut être l'interprétation de la même signification sur deux écritures différentes (c'est le cas des phrases homophones). Il est donc difficile de choisir entre l'hypothèse de progrès et l'hypothèse qui tient compte des différences intrinsèques aux activités de production et d'interprétation : dans le cas de cette dernière, la différence graphique est déjà là et il est difficile de l'assimiler à l'identité sonore.

- Deux enfants (Kri et Ana) semblent progresser depuis la situation d'écriture de mots homophones, maintenant ce progrès au moment de lire les phrases homophones. Dans ce cas, c'est le contexte du texte qui semblerait difficile à contrôler pour les enfants, s'imposant précisément parce qu'il permet une interprétation cohérente du texte, en marge de la différence graphique, qui, elle, est importante pour eux dans les situations de lecture de phrases et d'écriture.
- Cinq enfants (Mar, Wen, MaF, Pas y Arc) semblent progresser de manière constante dans les différentes situations, ce qui montre qu'ils intègrent au fur et à mesure et de façon adéquate l'information et les réflexions que les différentes situations leur apportent.
- Enfin nous avons un groupe de quatre enfants qui sont "haut" de façon cohérente (Lau, Ale, Anm y Car) et qui présentent de la première à la dernière situation des réponses déjà très structurées. Ils montrent de plus une conceptualisation avancée et la capacité à appliquer cette conceptualisation afin de résoudre la situation.

L'analyse précédente montre en premier lieu une cohérence dans le comportement infantile en relation avec la conceptualisation (principalement recherchée au travers d'une situation de production) et avec l'interprétation (les groupes bas et haut de façon cohérente) ; de même, cette analyse montre la possibilité d'avancées dans la conceptualisation à partir de conflits interprétatifs ou de la production (les enfants qui avancent constamment).

Il est impossible de savoir à travers ces données, quel est le niveau "réel" de conceptualisation des enfants "avant l'entrevue". Si nous nous guidons sur la première situation, c'est-à-dire sur celle que l'on peut déduire des réponses face la lecture du texte, il semblerait que la conceptualisation prédominante des enfants est intermédiaire : les mots *calló* / *cayó* signifient la même chose, à une nuance de différence contextuelle ou sémantique près. Celle-ci aurait la fonction de coordonner les différences graphiques avec les différences de sens. Par contre, si nous définissons le niveau de conceptualisation des enfants à travers de leurs réponses face à la situation d'écriture, il nous est impossible de savoir dans quelle mesure influe la réflexion dans le couple *calló* / *cayó* sur leurs critères d'écriture. Ou bien il y a une performance différente en fonction d'activités différentes (production vs interprétation), auquel cas nous arrivons à une conclusion contre-intuitive : interpréter serait beaucoup plus difficile que produire, à cause du contrôle qui doit s'exercer sur le contexte du texte lu. Ou bien il y a eu

évolution (dans les limites temporelles de la situation d'entrevue), avec influence de la réflexion réalisée au cours de la première activité sur les suivantes.

En réalité ces deux explications sont complémentaires, même s'il y aurait matière à d'autres études bien plus spécifiques pour essayer de discriminer les effets possibles d'apprentissage parmi ces situations et établir des critères beaucoup plus spécifiques pour définir LE niveau de conceptualisation des enfants.

Ce qui est clair c'est qu'il existe une cohérence dans le comportement infantile, qui va bien plus loin que ce qu'exprimerait une corrélation statistique : si les enfants conceptualisent le système d'écriture à l'extrême de la dépendance de l'écriture par rapport à l'oralité, ils agiront en conséquence, aussi bien au moment de produire qu'au moment d'interpréter un texte. Si la conceptualisation est intermédiaire ou s'il y a déjà des éléments de doute en ce qui concerne les dépendances sus mentionnées, les enfants pourront être réceptifs à certains types de réflexions ou de situations perturbatrices et qui les poussent à essayer de coordonner trois types de comparaison : celles faites entre significations, entre caractéristiques graphiques et entre caractéristiques sonores.

Enfin, si les enfants conceptualisent le système d'écriture avec une certaine indépendance par rapport à l'oralité, ils agiront alors aussi en conséquence et assigneront des significations différentes à des modèles graphiques différents, malgré l'identité des modèles sonores et, en même temps, ils écriront de manière différente les mots homophones, malgré leur identité.

Nous allons voir que les enfants francophones se comportent de la même manière.

ENFANTS FRANCOPHONES

La table suivante nous montre le détail pour la population des enfants francophones.

Tableau 3 : classification des enfants francophones selon leurs niveaux dans les trois tâches étudiées.

Nom	âge	Conv. %	L. de texte	E. mots	Lecture de
				homophones	phrases
					homophones

BAS =1
(en tout sauf en différenciation)

Tip 7.50 22 1 0 1-

DONNEES DE DEUX SITUATIONS UNIQUEMENT DISPONIBLES =2

GrÉ 7.70 17 - 2a 1 (> conv.)

Luc 7.50 39 - 2a 1 (avec progrès)

PROGRES = 5

(dans les phrases) = 3

Mat 9.60 61 2- 2b 6

PiV 9.20 72 2+ 2b 6

Aud 7.50 33 3 2a 5

(constant) =2

Mél 7.60 17 1 2a 3,4

Tho 7.50 83 1 3b 6

MOYEN = 1

PiE 9.80 44 3 3a 3,4

HAUT (en tout) = 8

Eli 6.00 28 4 2a 1 (> conv.)

Nic 9.20 61 3 3b 1 (> conv.)

CIL 9.10 67 3 2b 5

ClG 9.40 61 4 2a 6

Cla 9.20 61 3 2b 6

Ali 9.60 61 3 2b 6

Bon 9.00 67 3 3b 6

Mar 9.20 94 3 4 6

Malheureusement, les données des enfants francophones ne sont pas aussi homogènes que celles de l'autre population étudiée. Nous avons déjà vu le cas de Tip, qui, alors qu'il se trouve à la frontière alphabétique, différencie systématiquement l'écriture des mots homophones. Le reste de ses réponses est de niveau bas.

Dans le cas de Gré et Luc nous ne disposons que des données correspondant à deux situations seulement : les deux enfants différencient asystématiquement les mots homophones, et donnent une réponse d'identité à la lecture de phrases homophones.

D'autre part, à l'image des enfants hispanophones, cinq enfants francophones semblent évoluer au cours de l'entretien, du fait que, comme nous l'avons indiqué, le thème général tourne autour de l'homophonie. Trois de ces enfants (Mat, Piv et Aud) présentent un net progrès lors de la dernière situation, celle de la lecture de phrases homophones. Par contre, quatre semblent progresser d'une situation à l'autre : Mél progresse de l'interprétation identique des mots *rais /raies* du texte, à la différenciation asystématique dans l'écriture et à l'interprétation différenciée des phrases homophones, même si c'est sans assignation conventionnelle pour certaines.

Tho, par contre parvient à donner des assignations conventionnelles et montre une évolution plus grande quant à l'écriture. Il est en effet systématique dans la différenciation et donne de plus des arguments morphographiques.

Ensuite, nous avons un enfant que nous avons considéré de niveau moyen dans les trois situations, sans qu'il ne présente de nets progrès. Il s'agit de PiE qui débute avec une interprétation identique des mots homophones dans le texte, pour ensuite faire une interprétation conventionnelle. L'écriture différenciée des homophones est chez lui systématique, mais il donne des arguments uniquement logographiques. Enfin, bien qu'il donne des interprétations différenciées des phrases homophones, il fait une assignation inversée des significations aux mots graphiques, au moins dans une paire. Son comportement est cohérent face aux trois situations, mais à niveau moyen.

Enfin, nous avons le groupe de huit enfants, qui se caractérise en ayant un niveau de réponses haut, de la première à la dernière situation. Les enfants qui appartiennent à ce groupe sont . Eli, Nic, CIL, ClG, Cla, Ali, Bon et Mar. Les deux premiers, malgré le fait d'appartenir au groupe 1 d'interprétation de mots homophones -ce qui signifie que pour un moment ils jugent identique la signification des phrases- finissent par en donner une interprétation conventionnelle. Les autres enfants terminent en donnant des réponses relativement évoluées et sont tous capables de coordonner les différences graphiques avec les différences de sens et de contrôler au final, les ressemblances sonores et le poids du contexte dans leur interprétation.