

CHAPITRE 7 : RELATION ENTRE LES POPULATIONS

Il nous reste comme dernier point, à analyser les similitudes et les différences entre les réponses que les enfants ont données au cours des différentes activités en fonction de leur langue maternelle. Cette analyse est pertinente dans la perspective d'une étude sur les caractéristiques spécifiques de la langue écrite, transparente *vs* opaque, en relation avec les processus d'apprentissage et d'exécution que nous étudions.

Comme nous l'avons vu, dans la littérature scientifique s'opposent actuellement deux hypothèses principales. La première tente de soutenir qu'il n'existe qu'un seul processus d'apprentissage, universel, bien que l'on reconnaisse qu'il puisse être nuancé par des caractéristiques spécifiques de la langue écrite d'acquisition. Nous dirons que cette hypothèse est centrée sur le sujet.

La seconde hypothèse se trouve à l'opposé de la première : selon elle, les caractéristiques de la langue écrite qui s'acquièrent déterminent en grande mesure les processus d'apprentissage suivis par les enfants. Nous dirons que cette hypothèse est centrée sur l'objet, tant on donne à ses caractéristiques un poids fondamental dans la détermination du processus psychologique d'acquisition.

Nous sommes bien conscients que ceci est une réduction assez brusque et peut-être abusive de la pensée que les différents auteurs expriment dans leurs livres et articles. Cependant, nous croyons qu'elle exprime les tendances générales de leurs recherches.

En ce qui nous concerne, nous comparerons maintenant les différentes catégories d'analyse que nous avons été amenés à utiliser, afin de savoir à quel moment nous avons dû utiliser les mêmes catégories pour les deux populations, et à quel moment nous avons dû utiliser des catégories différentes. Le premier cas traduit un processus similaire d'acquisition ou d'exécution pour les deux populations et le deuxième, quelques différences au niveau des processus, en fonction de la langue qui s'acquiert et de ses caractéristiques spécifiques.

Pour être systématiques, nous analyserons chacune des situations séparément.

INTERPRETATION DES MOTS

HOMOPHONES DANS LE TEXTE

Ce qui frappe d'abord dans ce cas, c'est la similitude des réponses des enfants : en premier lieu, on note la domination du contexte dans le processus de l'interprétation, qu'il s'agisse du contraste *rais / raies* ou du contraste *calló / cayó*. Les enfants semblent en effet poursuivre, dans un premier temps, la réussite d'une cohérence globale, guidée par l'assignation de la signification la plus probable aux mots, de telle sorte que *ce sont les raies qui réveillent l'enfant ou que le papa tombe deux fois : d'abord dans le bateau, ensuite à la mer*. Dans les deux groupes, il semble que la première stratégie employée soit l'ajustement de l'interprétation aux données disponibles, en partant de l'attribution de la signification la plus probable aux mots homophones.

Il semblerait que les enfants se trouvent sur un cercle vicieux . Ils assignent aux mots la signification la plus probable d'après le contexte, cette même probabilité étant déterminée par ce même contexte. Il y a une tendance à la conservation et à l'immobilité, et ces enfants en restent là.

Ceci signifie que les caractéristiques graphiques spécifiques des mots ne sont pas considérées au début, ce qui veut dire que l'information proprement orthographique (logo- et/ou morphographique) n'est pas considérée en première instance. Elle est, soit simple et complètement inconnue, et pour autant inobservable, soit rendue opaque par le contexte et la recherche de cette cohérence globale initiale.

Dans les deux groupes, il y a des enfants qui s'arrêtent là et qui, malgré la relecture des fragments ne parviennent pas à intégrer les différences graphiques entre les mots au moment d'interpréter le texte. Cependant, d'autres enfants parviennent, eux, à progresser dans ce sens.

Dans le cas de ces enfants, dans les deux groupes, nous avons pu constater que c'est précisément le conflit interprétatif qui permet de mobiliser l'incorporation à l'interprétation de la différence graphique entre les mots homophones. Cette incorporation les conduit à reconstruire l'interprétation, et pour cela à la changer, arrivant en général à une interprétation mieux ajustée au texte, et pour autant plus évoluée et concordante avec la conventionnelle.

Nous rencontrons également dans les deux groupes des réponses que nous pourrions dénommer "formelles" : les mots homophones ne signifient pas la même chose parce qu'ils

sont écrits différemment, mais les enfants ne peuvent assigner qu'une seule signification (la plus probable d'après le contexte) à un mot (qu'elle soit ou non la conventionnelle), tandis que l'autre, soit ne veut rien dire, soit reste de signification inconnue, soit enfin est jugée comme étant mal écrit. Nous dirons que ce type de réponse est « formel », car il s'agit plus d'une "déduction", basée sur la différence graphique que d'une reconnaissance de modèles graphiques spécifiques.

La réponse des enfants francophones consiste à interpréter rais comme *raies mâles* et raies comme *raies femelles*. Si c'est une réponse évidemment différente et spécifiquement liée aux caractéristiques particulières de la morphologie de l'écriture du français -c'est une réponse intermédiaire qui tente de concilier une différence graphique avec une différence de sens-, elle ne diffère pas encore, qualitativement parlant, des essais de coordinations entre ressemblances et différences que nous avons pu constater dans la population hispanophone, comme le cas du dédoublement de l'événement *caer* (tomber) : *le monsieur tombe au sol du bateau, ensuite à la mer*.

Ainsi, les processus psychologiques auxquels nous avons assisté semblent être les mêmes dans les deux groupes de langue. Il y a néanmoins également des différences : un nombre plus important d'enfants du groupe francophone est capable d'incorporer dans leur interprétation, dès le début les différences graphiques entre les mots homophones, réponse que l'on n'a pas retrouvée chez les enfants hispanophones. Ceci nous conduit à supposer que le traitement des logo- et morphogrammes lors de la lecture est plus précoce chez la population francophone que chez la population hispanophone. Ceci tient sans doute, aux caractéristiques spécifiques de l'écriture française, qui exige, de la part de l'enfant qui l'acquiert et ce, pratiquement dès son premier contact avec elle, une thématization importante de ces aspects. Au contraire, il semble que la transparence du système d'écriture en espagnol implique une thématization moins urgente et donc plus tardive des logo- et morphogrammes inclus dans le système. Les logo et morphogrammes étant moins fréquents et moins intensivement utilisés en espagnol, leur thématization et traitement adéquat peut être reporté dans le temps, étant donné en effet que les occasions de conflits interprétatifs sont plus rares dans un système transparent d'écriture, que dans un système opaque.

Nous soulignons cependant que la différence la plus importante se trouve au niveau du rythme et non du processus. Le processus, qualitativement parlant, semble être le même dans les deux groupes. Les facteurs endogènes de la construction paraissent régir l'évolution et la performance.

L'ÉCRITURE DE MOTS HOMOPHONES

Du point de vue de la comparaison entre les deux langues, il est très intéressant d'avoir trouvé la même systématisation des réponses. Cela veut dire que l'on doit être prudent dans l'attribution des poids aux facteurs extérieurs et aux facteurs intérieurs de l'apprentissage. Même si les systèmes graphiques sont nettement différents, l'un transparent et l'autre opaque, les réponses sont les mêmes, parce qu'il y a des facteurs liés aux sujets qui régulent l'évolution : ce sont précisément les tendances assimilatrices des schèmes, avec tendance à la généralisation, les concepts qui expliquent le mieux les ressemblances des réponses dans les deux groupes. À notre avis, il est plus important de trouver, en premier lieu, les ressemblances dans les processus d'apprentissage des enfants avec différentes langues maternelles; c'est seulement ensuite qu'il faut chercher les différences spécifiques provoquées par les différences entre les systèmes graphiques comparés. En premier lieu en effet, les enfants sont enfants, avant d'être français ou mexicains.

Parce que, évidemment, les différences existent. La différence la plus évidente dans l'ensemble des données analysées est liée au rythme de l'acquisition, plus qu'au processus même. Les enfants français commencent plus précocément à chercher les régularités et, très tôt (par rapport aux enfants mexicains) ils arrivent à exiger la différence d'écriture entre homophones. Par contre, il y a des enfants mexicains de 10 ans qui restent avec une conceptualisation phonographique de l'écriture. L'opacité de l'orthographe française (et toutes les pratiques éducatives et culturelles qui vont avec) exige très rapidement des enfants ce traitement alors que la transparence de l'écriture de l'espagnol ne produit pas le même effet de pression (et, évidemment les différences éducatives et culturelles en relation à l'orthographe au Mexique par rapport à la France).

Il est très importante de souligner que nous parlons d'écriture logographique dans un sens très différent de celui donné par Jaffré (1992) :

Les procédures logographiques se définissent par la mise en relation d'une séquence de lettres, aléatoire ou non, avec un ou plusieurs signes linguistiques. Ces procédures permettent aux enfants de reproduire globalement un mot ou une expression orale. Répétée, cette reproduction finit par se constituer en routine (p. 35)

Pour lui, la reproduction, même des mots isolés, constitue une procédure logographique d'écriture. Pour nous, par contre, c'est la systématique appliquée par l'enfant pour différencier les écritures des mots qui coïncide avec une "logique logographique", même si cette logique presse l'enfant d'écrire de façon non conventionnelle. Il est important de toujours différencier reproduction et production d'écritures. Les révélateurs des conceptualisations sont les productions.

D'autre part, nos résultats renforcent l'idée d'une phase alphabétique dans l'apprentissage de l'écriture. Le fait même que les enfants français aient produit des écritures indifférenciées prouve que l'enfant reste centré, à un moment donné, sur le caractère alphabétique du système, en assimilant l'opacité de l'écriture à la transparence du principe alphabétique, ce qui le pousse à la déformer (ou à la simplifier) pour pouvoir agir. Grâce au travail comparatif que nous faisons aujourd'hui, cette interprétation est plus nette, qui s'appuie sur des données françaises, en vue de l'opacité du système et de la "grandeur" de la déformation (c'est-à-dire, de l'assimilation) effectuée par l'enfant francophone.

Nous avons vu que Fayol et. al. (1995), en étudiant la morphologie du nombre, qui à notre avis est un cas particulier parmi beaucoup de cas d'homophonie différenciés par l'écriture (par rapport à différents micro-systèmes orthographique), ont trouvé trois faits cohérents avec nos résultats :

- les mots non-marqués, qui coïncident avec nos écritures non différenciées
- la surgénéralisation du -s appliquée aux verbes (ils voles ou ils vols) et,
- l'utilisation des marquages illégitimement appliqués aux items régulées par d'autres marquages.

Pour nous, le plus important est de souligner que, vu d'une perspective plus ample, les non marquages ou les surgénéralisations sont des solutions appliquées à n'importe quelle paire de mots homophones. Donc, le problème est de chercher comment l'enfant traite systématiquement l'écriture de l'homophonie. Il ne s'agit pas du tout de seulement "combler descriptivement les lacunes de la morphologie..." du féminin, des différents temps verbaux, etc. Il faut surtout trouver la systématique du comportement enfantin, c'est-à-dire, de sa schématisation progressive pour comprendre, chaque fois mieux, les comportements apparemment déviants (les erreurs, les surgénéralisations, etc.) depuis le point de vue de l'enfant. Il est possible ensuite de comprendre la progressive accommodation des différents systèmes enfantins à la réalité qu'est l'écriture socialement utilisée.

D'autre part, la distinction entre apprentissage spontané (pour l'oral) et non spontané (pour l'écrit) nous semble très catégorique : dans quelle mesure sont comparables, par exemple, le phénomène connu comme "la régularisation des verbes irréguliers" lors de l'apprentissage de la langue orale et le phénomène de "régularisation orthographique" (et bien sûr tous les phénomènes mis en évidence par E. Ferreiro) que nous venons de constater ?

Comme en dernier point, d'ordre méthodologique, nous dirons que la comparaison entre les enfants provenant de cultures différentes avec des langues différentes, est productive à condition de respecter les conditions et les matériels des entretiens, comme dans ce travail. Si ces conditions ne sont pas respectées, au lieu de progresser dans la connaissance, une recherche dite comparative peut masquer les ressemblances et les différences entre les processus suivis par les enfants. Donc, faire obstacle à la recherche.

INTERPRETATION DES MOTS HOMOPHONES A L'INTERIEUR DE PHRASES.

On relève ici aussi des similitudes qualitatives au niveau des réponses, et de la différence de rythme. Comme nous l'avons vu et ce, dans les deux groupes, les enfants fournissent des réponses d'égalité de sens. Ils se guident sur le sens le plus probable, sans faire appel à leur connaissance de la forme écrite des mots, à moins qu'ils ne se trouvent face à un conflit d'interprétation.

Il existe ici une catégorie de réponses chez les enfants hispanophones, qui ne se retrouve apparemment pas chez les enfants francophones : il s'agit de la distinction sémantique ou situationnelle entre *cerrar (fermer) pour aller manger*, et *cerrar (fermer) parce que c'est la fin de la journée*. Il s'agit d'une distinction de compromis qui reflète en réalité un essai de coordination entre ressemblances et différences, comme ce que nous avons vu dans les autres groupes d'enfants.

Cependant, comme dans le cas de l'interprétation de mots homophones dans le texte, on trouve plus d'enfants francophones capables d'utiliser leur connaissance orthographique lors de l'assignation de sens dès la première lecture. Une fois de plus, on observe une différence de

rythme, probablement liée à l'exigence que le système même d'écriture et la société exercent sur l'apprenti et l'usager.

L'analyse précédente nous permet, jusqu'à maintenant, de conclure que les procédures d'acquisition et les mécanismes d'application des connaissances suivent la même route, y compris s'il y a une différence importante au niveau du rythme d'acquisition. Les caractéristiques endogènes du processus tournent autour des mêmes questions : Quelles différences se présentent, comment se représentent-elles, quel est l'objectif prioritaire de la lecture, à quel moment a-t-on recours à des informations plus spécifiques ? Tout ceci semble être commun aux deux populations. Les réponses enfantines, nous les avons déjà analysées. Au début, l'information phonographique dûment représentée est une condition orthographique suffisante. Ensuite, on arrive à la conclusion que les différences de sens se représentent bien. L'objectif fondamental de la lecture semble être la construction d'une représentation globale cohérente de macrostructures textuelles, à moins qu'on ne se trouve face à un conflit interprétatif qui indique le contraire. Quand ceci arrive, les enfants tentent de coordonner ressemblances et différences, ce qui met en jeu les ressemblances sonores, les différences graphiques et de sens de telle sorte qu'ils aboutissent à des conclusions diverses mais orientées vers l'accommodation du texte lu au texte effectivement écrit, au travers d'intermédiation de la conceptualisation particulière à laquelle est sujette la représentation des différences de sens.

Evidemment, les conclusions auxquelles nous pouvons arriver au terme de ce travail sont très limitées. Certains aspects cruciaux n'ont pas été pris en compte. Parmi ceux là, les différences culturelles et scolaires (de nature générale ou spécifiquement éducative), qui existent entre la France et le Mexique sont fortes : depuis le niveau économique des deux pays, jusqu'au fonctionnement quotidien du système scolaire, en passant par le comportement social quant à l'orthographe. Tous ces aspects sont contrastants et nous ne pourrions approfondir la comparaison que nous proposons qu'au travers d'études comparatives spécifiques. Cependant, nous pensons avoir montré que les similitudes fondamentales dans le processus psychologique d'acquisition et d'usage, sont plus nombreuses que les différences.

En même temps, nous avons pu montrer qu'il existe des différences dans le rythme d'acquisition, certainement dues à des facteurs psycholinguistiquement fonctionnels et qui sont liées à l'usage social de l'écriture et de la conception de l'orthographe. A l'inverse des affirmations que nous avons trouvées dans la littérature scientifique, il semble que c'est précisément du fait de la complexité des systèmes orthographiques "opaques" que les enfants

se mettent à résoudre, de façon plus précoce, les problèmes que ces systèmes leur posent, ce qui débouche sur un apprentissage, lui-même plus précoce. Au contraire, dans le cas de la “transparence” orthographique de l’espagnol, ce problème semble être abordé plus tardivement par les enfants, de même peut-être aussi que par les adultes. Paradoxalement, un système “opaque” s’acquiert plus rapidement qu’un système “transparent”, du moins en ce qui concerne les aspects orthographiques étudiés, indépendamment du principe alphabétique d’écriture.

Conclusions

Nous avons déjà mentionné le fait que les conclusions auxquelles nous pouvons aspirer aux termes de ce travail sont limitées, ce qui est surtout dû au fait que nos analyses sont de type qualitatif. Ceci signifie que nous n’avons pu analyser en profondeur que quelques aspects très spécifiques, perdant par là-même la représentativité quantitative. Cependant, sur la base de notre analyse, nous aimerions dessiner l’ébauche d’une théorie plausible, inimaginable avant l’exploration que nous venons de réaliser.

Dans cette conclusion nous voudrions reprendre les réponses aux questions auxquelles nous nous sommes consacrés dans le chapitre d’analyse des résultats. Nous souhaitons prendre du recul par rapport aux données et tenter d’assembler, jusqu’où cela nous est possible, le puzzle qu’elles représentent. Bien évidemment, il faut avoir clairement conscience qu’il ne s’agit que d’une première approximation d’une approche relativement originale du problème, ou qui, pour le moins, possède certaines caractéristiques spécifiques tant au niveau méthodologique que théorique.