



L'écrit : Exploration sémiologique de l'apprentissage Comparaison enfant/adulte

Sabine Lesenne

► **To cite this version:**

Sabine Lesenne. L'écrit : Exploration sémiologique de l'apprentissage Comparaison enfant/adulte. domain.shs.info.educ. 2002. <mem_00000155>

HAL Id: mem_00000155

https://memic.ccsd.cnrs.fr/mem_00000155

Submitted on 21 Sep 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sabine LESENNE
DEA Sciences de l'éducation
Didactique du français
2001-2002

L'écrit : Exploration sémiologique de l'apprentissage
Comparaison enfant/adulte

Tome I

Sous la direction de Dominique Guy BRASSART
Université Lille III

Table des matières

TABLE DES MATIERES	2
INTRODUCTION	4
PREMIERE PARTIE : EXPLORATION THEORIQUE	7
CHAPITRE I : SEMIOLOGIE DE L'ECRITURE	7
1 ECRITURE ET PHONOLOGIE.....	9
2 L'EXEMPLE D'UN SYSTEME D'ECRITURE DIT « IDEOGRAPHIQUE » : L'ECRITURE CHINOISE	11
3 SIGNE ET COGNITION	14
4 LA NOTION DE SIGNE ARBITRAIRE	18
5 LE MODELE TRADITIONNEL D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : UN HERITAGE DE LA VISION HISTORICO-LINEAIRE ?	19
CHAPITRE II : L'APPRENTISSAGE DU CODE	21
1 LE CADRE DEVELOPPEMENTAL DE L'APPRENTISSAGE.....	22
1.1 <i>La référence au modèle expert</i>	23
1.2 <i>Psychogenèse et scolarisation</i>	25
1.3 <i>Le cadre développemental et l'apprenant adulte</i>	26
2 LES OPERATIONS MENTALES EN JEU DANS L'APPRENTISSAGE	29
2.1 <i>Un modèle développemental chez l'adulte ?</i>	29
2.2 <i>Processus mentaux spécifiques à l'écrit ?</i>	31
CHAPITRE III : L'APPRENTISSAGE DU CONTENU : LE MOT ET SA REPRESENTATION.....	33
1 LA MISE EN PLACE DES UNITES DE SIGNIFICATIONS ECRITES	35
2 LE TRAITEMENT COGNITIF DU CONTENU	37
2.1 <i>Le mot et sa représentation</i>	37
2.2 <i>Reconnaissance, représentation et production des mots</i>	38
DEUXIEME PARTIE : EXPLORATION EMPIRIQUE	40
CHAPITRE IV : MISE EN PLACE DE L'ENTRETIEN.....	40
1 PRESENTATION DE L'ENTRETIEN	41
2 QUESTIONS GENERALES	43
3 LE MOT	44
4 LA SEGMENTATION DU MOT :	45
5 LA RELATION DU SIGNIFIANT AU SIGNIFIE.....	46
6 LA MANIPULATION SYLLABIQUE	47

CHAPITRE V : ANALYSE DES ENTRETIENS	48
1 METHODE D'ANALYSE.....	51
2 LE SYSTEME DE NOTATION.....	53
3 LA DISTINCTION ENTRE SIGNIFIE ET LE SIGNIFIANT.....	56
4 LA PERCEPTION DES SONS DU LANGAGE.....	58
4.1 <i>Phonèmes et syllabes</i>	58
4.2 <i>Les sons des mots</i>	59
5 LE MOT ET SA REPRESENTATION.....	60
5.1 <i>Décalage et contradiction</i>	60
5.2 <i>Le modèle du prénom</i>	61
5.3 <i>Les « profils » de représentation</i>	62
CHAPITRE VI : LES APPRENANTS ADULTES : ETUDE DE CAS.....	69
1 CONTEXTES D'INTERVENTION :.....	71
2 RECUEIL DE DONNEES.....	74
3 ANALYSE DES DONNEES.....	75
3.1 <i>Les opérations satellites de l'apprentissage</i>	75
3.2 <i>Les opérations cognitives de l'apprentissage</i>	80
3.3 <i>Exemple d'une progression vers l'écrit</i>	84
CHAPITRE VII : SYNTHESE DES ELEMENTS RECUEILLIS.....	89
1 ELEMENTS D'IMPREGNATION CULTURELLE.....	90
1.1 <i>L'espace visuel</i>	90
1.2 <i>Les formes visuelles</i>	91
1.3 <i>Le message graphique</i>	91
2 ELEMENTS DE MISE EN FORME PHONOLOGIQUE.....	92
3 ELEMENTS DE MISE EN FORME SEMANTIQUE.....	94
4 ELEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE.....	95
CONCLUSION	96
TABLE DES ILLUSTRATIONS	99
BIBLIOGRAPHIE.....	100

Introduction

L'écriture, et de façon plus générale le langage, font partie d'un ensemble plus vaste de facultés cognitives humaines, qui consistent à donner du sens à ce qui est perçu et éventuellement d'agir en rapport à cette perception. Cette action peut être de différentes natures, verbales ou non.

« L'activité de pensée » ou « sémiotique »¹ qui réside en la production de signes, n'est pas nécessairement linguistique, mais particulière à la cognition humaine. Pour agir, comprendre et interpréter le monde, l'individu (qui fait partie de cet ensemble qu'il perçoit et interprète) passe par une mise en ordre, une organisation des contenus.

Cette « catégorisation » -ou organisation- que nous situons dans le cadre d'une production sémiotique, est représentative de l'activité cognitive et d'un contexte culturel. Les deux domaines cognition et culture ne sont séparés ici que pour des besoins de clarification théorique, la production de signes les incluant l'un dans l'autre : le sujet cognitif interprète l'environnement dans lequel il perçoit et agit ; l'environnement et ces « actions » sont inclus dans un système d'interprétation variable selon les contextes qu'on appelle également culture. La « culture » désigne à la fois les aspects intellectuels et comportementaux d'une communauté.

La fonction langagière occupe une place particulière dans la sémiotique ; elle est à la fois production de signes et produit, c'est-à-dire objet manipulable de cette production. Le langage a donc cette double particularité d'être le reflet de ce qu'il reflète.

Selon nous, l'écrit tient une place prédominante dans l'accentuation de cet aspect bidimensionnel de la langue et du langage, c'est-à-dire qu'il matérialise notre représentation du langage. Cette idée, sous-jacente tout au long de cette étude, sera explicitée au chapitre I.

La question fondamentale que pose la double nature du signe linguistique, est de savoir *dans quelle mesure la conceptualisation du langage (oral et écrit) en influence l'apprentissage, dans le cas particulier de la lecture et de l'écriture ?*

La conceptualisation du langage appelle un ensemble de processus de construction cognitive, qui par leur mise en œuvre, permettent la manipulation de la langue écrite. Dans ce sens, quelles relations entretiennent l'apprentissage et l'enseignement du signe

¹ Grize (J-B) 1996a Logique naturelle. Communications Paris PUF page 29

graphique et le changement cognitif induit par un tel apprentissage ? Quelle part prend l'ontogenèse dans la capacité à se représenter le langage ; et de la même façon quelle part prend le langage oral dans la construction des capacités de manipulation et de représentation de l'écrit ? Par comparaison entre sujets adultes et enfants, nous allons essayer de mettre en avant les rapports entre apprentissage de l'écrit, construction cognitive issue de cet apprentissage, ontogenèse, et langage (dont le développement est lié à l'ontogenèse et sur lequel se fonde l'apprentissage de l'écrit).

Telle que nous venons de définir la sémiologie, le signe peut être considéré sous quatre pôles : en tant qu'objet culturel, linguistique, cognitif, et objet d'apprentissage. Dans une première partie d'exploration théorique, nous allons considérer l'articulation de ces quatre pôles dans trois dimensions d'analyse. Le chapitre I, par un parcours historico-culturel, nous permettra de mettre en évidence deux principes de relations du signe linguistique à la cognition, sous-jacents à différents systèmes d'écriture : le rapport phonologique et le rapport sémantique. Les deux chapitres suivants seront plus spécifiques à l'apprentissage de l'écrit : au niveau du code pour le chapitre II, et du contenu pour le chapitre III.

L'exploration empirique est basée sur la comparaison entre des sujets adultes et des sujets enfants. Nous ne pouvons pas ne pas tenir compte des différences entre ces deux terrains. Pour se faire, nous avons adapté la méthodologie aux deux populations : l'entretien clinique est décrit et analysé aux chapitres IV et V ; une étude de cas concerne les adultes et fait l'objet du chapitre VI.

Le dernier chapitre sera consacré à une synthèse des données recueillies sur nos deux terrains, selon les quatre points de considérations du signe, sur l'articulation desquels nous avons fondé notre exploration théorique : les considérations culturelle, linguistique, cognitive et l'apprentissage du signe graphique.

Première Partie : Exploration théorique

Chapitre I : sémiologie de l'écriture

« Une écriture est un système de signes graphiques qui renvoient aux signes acoustiques émis par la parole. Entre les signes graphiques et les signes acoustiques règne, dans le système, une correspondance biunivoque qui permet d'une part de représenter par l'écriture – par l'acte d'écrire, ou plus précisément de *graphier* – n'importe quel discours parlé, et d'autre part de retrouver à l'identique le discours parlé par le décodage de sa représentation graphique par l'acte de lire – ou plus précisément de *dégraphier*. »²

² Léon Vandermeersch 2001 « L'écriture en Chine », in : Christin (A-M) (dir) *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia*. Paris, Flammarion.

Les discours sur la langue écrite et son rapport à la cognition alternent entre deux tendances radicales³, d'un côté l'écrit influence la construction des schémas mentaux, et de l'autre il n'y a pas de rapport de cause à effet entre l'écrit et le développement intellectuel. Ainsi, en réaction à l'idée selon laquelle l'écriture et plus communément l'alphabet serait une marque d'évolution intellectuelle, on a d'un côté des chercheurs qui défendent l'idée selon laquelle l'écrit n'a pas de cause directe sur les changements cognitifs (Carruthers (1981) ; Scribner & Cole (1981)), et de l'autre l'idée selon laquelle « l'écrit rehausse la conscience » (Ong (1982)) et permet notamment le développement du raisonnement syllogistique (Goody & Watt (1963, 1968)).

De ces deux modes de pensée radicaux, D R Olson propose une thèse prenant le problème à revers. L'écrit n'est pas à considérer comme un point d'arrivée dont il faut chercher à analyser l'origine et la cause, il serait plutôt un point de départ, une « grille de lecture » qui en quelque sorte nous rendrait compte de notre façon d'appréhender le monde (et nous-mêmes puisque nous sommes des « objets » du monde que nous percevons) et notre langage, puisque l'écrit en est une représentation possible.

Ce n'est *qu'une* grille de lecture, c'est-à-dire qu'aucun système d'écriture ne peut se prétendre supérieur aux autres. Prétendre décrire « l'Histoire » (on pense ici en particulier à « l'histoire de l'écriture ») est de toute façon une démarche intellectuelle liée à une culture écrite spécifique.

Cette thèse a deux avantages puisqu'elle ne nie pas (et même préserve) les capacités cognitives (notamment d'abstraction) en dehors d'une culture écrite, et elle tient compte de la nécessaire mise en forme cognitive qu'implique l'apprentissage d'un système sémiotique tel que l'écrit. « Nous utilisons des signes comme expressions pour exprimer un contenu. Ce contenu est découpé et organisé sous différentes formes par différentes cultures (et différentes langues) ⁴ » ; dans cette idée, la langue écrite est un élément possible de description de ce découpage et de cette organisation.

³ pour une description plus détaillée, voir OLSON (D. R) 1998 *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz (1^{ère} édition Cambridge University Press, 1994) ; les exemples qui suivent sont issus du même ouvrage.

⁴ Eco (U) 1999 *Kant et l'ornithorynque*. Editions Grasset & Fasquelle pour la traduction française (1^{ère} édition 1997 Milan, éditions Bompiani, sous le titre *kant e l'ornitorinco*.)

Dans cette première partie du mémoire, qui servira à mettre en évidence les éléments de conceptualisation théorique, nous allons chercher à cadrer les relations sémiotiques entre langue orale et langue écrite, nous permettant dans un deuxième temps de tirer des éléments d'analyse sur le rapport du signe avec la cognition humaine.

1 Ecriture et phonologie

A première vue, tout porte à croire que l'alphabet que nous utilisons⁵, est un principe de correspondances biunivoques entre la langue orale et son codage en langue écrite. Mais les choses ne sont malheureusement (ou heureusement) pas aussi simples et notre système de correspondances phono-graphiques n'offre pas la perfection dont on pourrait rêver.

Par exemple la lettre C, suivie d'un A, d'un E ou d'un H, ne donnera pas le même son. Pour obtenir le son [o], nous disposons de plusieurs possibilités graphiques (au, eau o, etc). Bon nombre de lettres ne se prononcent pas et ce, en fonction de marques grammaticales ou lexicales, ou pour des raisons plus ou moins obscures. Ces arguments sont (entre autres) utilisés⁶, pour justifier une relation exclusivement visuelle à la langue écrite. Mais, un système d'écriture qui n'est pas totalement basé sur les correspondances grapho-phonétiques n'est pas pour autant un système essentiellement visuel.

Reprenons les choses autrement : notre système alphabétique est organisé selon des valeurs phoniques différentes que prennent les lettres, elles sont soit vocaliques, soit consonantiques, (ou semi-consonantiques) ou en tout cas organisées selon ces deux valeurs possibles. Nous définissons par exemple l'écriture arabe comme écriture dite « consonantique », les consonnes définissant la racine sémantique du mot ; les différentes déclinaisons se font selon l'ajout de voyelles de deux sortes : longues ou courtes.

Or, la notion de consonnes et de voyelles n'a pas réellement de sens pour un arabophone manipulant la langue écrite⁷ ; ceci peut sembler complètement évident, puisque l'arabe étant une langue dite « consonantique », les voyelles n'ont pas vraiment de sens pour un

⁵ Alphabet occidental bien entendu, on parlera ici plus précisément du système alphabétique en français.

⁶ Foucambert (J) 1994 *La manière s'être lecteur*. Paris, Albin Michel (1^{ère} édition 1976)

⁷ Neyreneuf (M) et Al-Hakkak (G) 1996 *Grammaire active de l'arabe*, Paris, Librairie Générale Française

arabophone puisqu'il ne les utilise quasiment pas. Mais justement, on est en droit de se demander quelle est sa représentation des unités du signifiant de la langue écrite, sachant que cette dichotomie consonnes-voyelles est essentiellement valable pour notre système alphabétique occidental, ce qui signifie qu'il ne s'agit vraisemblablement pas d'un modèle « universel » à appliquer dans tout contexte linguistique.

On en revient à la thèse d'Olson : le système d'écriture que nous utilisons semble formaliser notre perception de la langue. De la même façon la transcription phonétique du chinois (le pinyin) distingue les initiales, les finales (que nous qualifierions respectivement proches des consonnes et des voyelles) avec quatre tons possibles de prononciation, donnant lieu bien entendu à quatre significations différentes (tons haut, bas, montant, descendant)⁸. Encore une fois, la notion de consonnes et de voyelles n'est pas aussi limpide que celle qu'on lui donne dans notre système alphabétique qui en est à l'origine. Bref, il semblerait que notre manipulation de la langue écrite « axiomatise » notre perception du langage.

Cette remarque implique également des conséquences du point de vue de l'apprentissage. Si notre vision de la langue a été redéfinie par la manipulation de l'écriture, ceci signifie que c'est de ce point de vue (en principe expert) que nous analysons les processus d'apprentissage de l'écrit. Autrement dit, nous analysons un point de départ, selon des critères correspondants à un point d'arrivée.

⁸ Bellassen (J) 1989 *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*. (tome1) Paris, La Compagnie.

2 L'exemple d'un système d'écriture dit « idéographique » : l'écriture chinoise

On dénombre au moins quatre grands systèmes d'écriture (Mésopotamie, Egypte, Chine, les Mayas) dans trois aires culturelles et historiques différentes ; ces différents systèmes présentent les mêmes particularités, il s'agit d'écritures mixtes (les signes peuvent être idéographiques et phonétiques) et les signes sont polysémiques. En fait ces systèmes auraient varié suivant le besoin de transcrire plusieurs langues ou une seule.

L'écriture chinoise est vraisemblablement issue des pratiques divinatoires et de la rationalisation et de la maturation de ses unités de sens. La littérature chinoise comprend environ quarante mille signes, mais quatre mille sont nécessaires pour la manipulation du système d'écriture. L'écriture chinoise est qualifiée par ses utilisateurs de véritable « *langue graphique* » ; pour eux, écrire ne signifie pas retranscrire un discours de la langue orale, mais réellement « réexprimer le sens des choses dans un autre discours »⁹.

L'écriture chinoise a ainsi développé un système lexical qui est propre au système graphique constitué non pas de « familles étymologiques » mais de « familles graphologiques ». Celles-ci reposent sur un double classement : par « lignées verticales », c'est-à-dire par identité de clé (forme sémantique) ; et par « lignées horizontales », c'est-à-dire par identité phonétique.

De par ces quelques éléments (la description du fonctionnement de ce système d'écriture étant loin d'être exhaustive), on peut tout de même conclure que l'écriture chinoise, loin d'être un système d'écriture « attardé », est au contraire un système graphique reposant sur un principe de conceptualisation lui permettant d'être un véritable système sémiologique quasiment indépendant de la langue orale ; c'est peut-être un des rares systèmes d'écritures digne de ce nom, c'est-à-dire que sa formalisation est allée jusqu'au plus haut degré d'élaboration possible d'un système sémiologique graphique.

⁹ Vandermeersch (L)1994 *Etudes sinologiques*. Paris, PUF, page 237.

Le principe de transcription est commun à tout système dit « idéographique »¹⁰ ; ainsi on utilise, mais pas de façon systématique les pictogrammes (par exemple, le mouvement d'un geste est représenté pour signifier en haut ou en bas...), les syllogigrammes ou significations combinées (par exemple les graphies oreille et bouche signifient écouter), et les morphophonogrammes c'est-à-dire une graphie sémantique (appelée clé) combinées avec un emprunt homophone (aspect phonétique).

L'utilisation d'homophones est en partie due au fait que pour un même morphème, l'oral donnera quatre tons de prononciation possible, donnant lieu à quatre significations différentes (ainsi on différencie le ton du son, un même son donnant lieu à quatre prononciations tonales différentes, ce qui ne change pas leur nature d'homophones).

Ce système n'est donc pas « primitif au principe alphabétique », il est en quelque sorte la conceptualisation « globale » d'un système de signes graphiques, qui par sa globalité offre la possibilité de « graphier » et de « dégraphier » des langues différentes et culturellement proches. L'écriture chinoise est comprise et manipulée par des acteurs utilisant des dialectes oraux différents, que ce soit le cantonais, le mandarin, le shanghaiën, etc. L'écriture chinoise a cette double particularité d'être un « unificateur communicationnel » et de maintenir les particularités régionales. Une langue différente devient accessible à la compréhension à partir du moment où elle est écrite.

De ce parcours rapide du signe en tant qu'entité sémantique d'un système graphique, on retient plusieurs choses : on éprouve dorénavant des difficultés à parler d'une histoire de l'écriture en terme d'évolution, et l'on se rend compte que le signe graphique, tout comme le signe oral diffère par la communauté linguistique et culturelle qui permet son apparition, mais qu'il n'y a pas réellement de modèle idéal et supérieur aux autres.

Ce qu'on a jusqu'à maintenant appelé un système « idéographique » semble être un système graphique destiné à l'utilisation de plusieurs langues. Le principe alphabétique correspond d'une part au système que nous utilisons et auquel nous nous référons pour analyser (ou tout au moins interpréter) d'autres systèmes d'écriture. Le principe alphabétique est d'autre part un principe destiné à transcrire une seule langue orale, et non

¹⁰ comme le système des hiéroglyphes ou celui des mayas.

plusieurs. L'alphabet occidental n'a pas la même organisation phonémique dans les différentes langues qui l'utilisent ; on verra dans le chapitre 2 (1.1) la différence entre système de notation et système d'expression.

Tout ceci va dans le sens de l'idée énoncée par Olson¹¹, selon laquelle le principe alphabétique occidental (avec son système vocalique) ne serait pas apparu grâce au génie et à la supériorité intellectuelle d'une culture, mais par la nécessité d'une part de retranscrire une seule langue par l'écrit (au lieu de plusieurs avec les systèmes dits « idéographiques »), et d'autre part par le besoin d'indiquer les sons-voyelles quasiment absents de l'alphabet sémitique emprunté pour l'occasion.

¹¹ Olson (D R.) 1998 op. cit.

3 Signe et cognition

Considérer l'écriture comme ayant une histoire singulière est pour le moins hypothétique sinon dogmatique, et serait équivalent à effectuer une échelle de classification du développement culturel. Comme le précise D. R. Olson, on peut tout au plus parler « des modes de pensée ou des formes de discours »¹². Une culture se caractérise par une manière spécifique d'organiser et de transmettre ses connaissances et ses savoirs. Pour reprendre la terminologie de Olson, nous acceptons comme corrélat de départ, que les « fonctions cognitives de base », c'est-à-dire la perception et les processus de réflexion et d'expression symbolique qui lui sont attachés, n'ont pas changé avec le temps depuis que l'homme est considéré comme tel.

Ce qui change en fonction des contextes historico (et socio) culturels, c'est le mode de systématisation, de formalisation et de transmission des informations. Ainsi, on voit varier les systèmes de mémoire et de mise en œuvre de la pensée, dans le sens des « différents concepts et catégories pour penser le langage, le monde et soi-même ».¹³ Ce qui correspond selon nous à la façon de signifier, autrement dit de produire des signes, dans le sens le plus général c'est-à-dire qu'on ne limite pas cette définition à la production de signes linguistiques. De ce fait, un système de signes graphiques tel qu'un système d'écriture, est une représentation possible de notre façon de catégoriser et de conceptualiser notre perception de l'environnement.

Cette mise au point sur l'écriture fait apparaître une idée qui sera présente tout au long de ce travail : le signe, en tant que résultat d'un processus cognitif humain, est commun à tout système d'écriture. Chaque système d'écriture a ceci de commun qu'il est une mise en formes significatives dans une situation particulière de communication linguistique. Dans cette hypothèse, un système d'écriture serait révélateur de la conceptualisation du sens, et de la catégorisation du son, ces deux opérations s'équilibrant. On a vu par exemple que le système idéographique chinois fonctionne par la mise en œuvre d'unités de sens, qui correspondent à des unités de sons de valeur syllabique (les morphèmes) ; ce système permettant ainsi d'être praticable par différents dialectes utilisés en Chine.

¹² Olson (D R) 1998 op. cit. p37

¹³ Olson (D R) 1998 op. cit p39

A l'opposé, le système alphabétique que nous connaissons, est particulier à une seule et unique langue : l'organisation des phonèmes et leur valeur comprend des variantes en fonction des langues, les morphèmes sont « calibrés » différemment. C'est un peu le système des vases communicants (entre le signifié et le signifiant), un changement sur l'un produit inévitablement un changement sur l'autre. Le son et le sens entretiennent des liens étroits dans l'activité de signification linguistique, et à nos yeux ni l'un ni l'autre ne peuvent être négligés.

On en revient à la définition du signe de Saussure, c'est-à-dire la relation entre signifiant et signifié, signifiant et signifié redéfinis sous l'impact d'une culture graphique, dont le système de signes est le reflet.

De ce parcours rapide et loin d'être exhaustif de différentes formalisations du signe, on en retire différentes catégories de relation cognitive au signe, qui ne représentent pas, on le précisera d'emblée, des catégories fermées.

La formalisation par le sens : qui est plus apparente dans l'écriture dite idéographique chinoise, mais également dans les écritures sémitiques fonctionnant sur un système de racines consonantiques qui déterminent un sens général.

La formalisation par le son : le cas le plus illustratif étant l'alphabet occidental, et un des exemples les plus caractéristiques étant l'écriture de la langue espagnole, dans laquelle chaque lettre correspond exactement à un son.

L'écrit ne développe pas des « capacités intellectuelles » mais des outils cognitifs, représentant la possibilité de mettre en œuvre les aptitudes cognitives. En aucun cas, vis à vis des apprenants adultes dont il sera question sur le plan expérimental, on ne prétendra leur apprendre à penser.

Ainsi, interroger plus précisément le lien entre écriture et phonologie revient à soulever une masse d'idées reçues et admises comme telles sur la langue écrite.

La littérature consacrée à l'écriture a eu une nette tendance (qui se renverse actuellement) à décrire l'écrit comme un tout ayant une histoire singulière, indépendante des cultures qui

l'on fait naître. C'est ce qu'on trouve dans la plupart des ouvrages qui veulent décrire une « histoire de l'écrit » suivant une succession temporelle, avec cette idée sous-jacente que l'on « progresse » vers un « mieux ». Comme s'il existait une « Histoire » unique, avec comme point de comparaison la « supériorité » de nos sociétés « modernes ».

Cette vision historico linéaire, dénoncée entre autres par J Goody¹⁴, décrit l'écriture sous un point de vue évolutif, dont le point culminant et donc le plus « évolué » serait le système alphabétique. Ainsi, on serait passé des premières marques aux pictogrammes ; la narration de plus en plus précise d'évènements aurait abouti à une structure écrite linguistique par le biais des idéogrammes qui , grâce à la recherche de correspondances sonores serait peu à peu arrivé à la mise en place de l'alphabet.

Cette conception repose essentiellement sur une forme de pensée (binaire) organisée par un système d'opposition : « Nous et les autres », autrement dit « les civilisées et les peuples primitifs », avec l'idée sous-jacente que les civilisés seraient le point d'aboutissement sur l'échelle de l'évolution humaine, les primitifs n'ayant pas eu « la chance » de parvenir a une telle évolution.

De ce fait, les études en psychologie développementale ont été présentées (consciemment ou non) comme le pendant des études phylogénétiques. Par exemple, J. Piaget parle de pensée « pré-logique », avec les catégories représentatives de l'artificialisme et de l'animisme, issues de la pensée « pré conceptuelle », et déclinant ensuite progressivement grâce au développement cognitif. « Le déclin de l'animisme et de l'artificialisme est (...) lié à la prise de conscience de son activité de sujet pensant, et à la découverte de l'intériorité des instruments spirituels. »¹⁵

On trouve en anthropologie l'idée d'une pensée pré-logique supposée caractéristique des sociétés dites « traditionnelles » qui n'auraient pas atteint le statut intellectuel des cultures dites civilisées.

¹⁴ Goody (J) 1979 *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, éditions de Minuit.

¹⁵ Piaget (J) 1976 *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé (1^{ère} édition 1945) p270.

On remarque un net changement représentatif de « l'autre », puisqu'on passe de l'étude des « fonctions mentales dans les sociétés inférieures » de Lévy-Bruhl, à « la pensée sauvage » de Lévi-Strauss, et on arrive à « la domestication de la pensée sauvage » chez Goody.

Ce dernier ¹⁶ propose l'idée d'un parallélisme entre l'alphabétisation et la naissance du raisonnement syllogistique, ce que récusent Scribner et Cole ¹⁷ qui distinguent la forme du raisonnement et son contenu, c'est-à-dire qu'une personne n'appartenant pas à une culture écrite n'isole pas aussi facilement de façon arbitraire les mots (avec leur poids sémantique) permettant ainsi d'isoler des propositions comme le demande la pratique du syllogisme, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle soit incapable d'une telle forme de raisonnement. Il semblerait alors que la notion d'arbitraire du signe soit particulière à une activité de pensée appliquée à une pratique culturelle écrite.

¹⁶ Goody et Watt (1963/1968) cités par Olson (D R) 1998 op. cit.

¹⁷ Scribner et Cole (1981) cités par Olson (D R) 1998 op. cit.

4 La notion de signe arbitraire

Le signe est généralement défini comme arbitraire, par opposition au symbole ; ce dernier entretient un rapport analogique de ressemblance formelle à la chose désignée, et est considéré comme motivé. Le terme de signe, tel que nous l'avons compris dans cette étude ne désigne pas uniquement le signe linguistique, mais un contenu (et un contenant) qui permet de faire sens ; processus désigné précédemment sous le nom de « sémiiose ».

L'activité sémiologique comprend également la manipulation de signes linguistiques, points d'union entre le signifié et le signifiant ; ces deux derniers n'auraient aucune « relation naturelle dans la réalité ¹⁸ » selon la définition Saussurienne.

Définir le signe comme strictement arbitraire sous-entend qu'à un moment historiquement défini, un groupe particulier d'individus décide de la valeur ou de la forme d'un signe ; le signe serait « non naturel » ou « socialement imposé ¹⁹ » ce qui à nos yeux est complètement inverse au « développement pragmatique » du langage. Dans ce sens, définir le signe comme arbitraire est propre à son utilisation théorique. Ce que le signe a de plus arbitraire semble être plutôt cette étiquette d'arbitraire qui lui a été attribuée.

On postulera donc un développement « pragmatique » du signe, élément signifiant, mais dont la nature n'a pas pour origine le « libre arbitre » mais une apparition et un développement « en acte », c'est-à-dire par une motivation consciente ou non. Le signe est ainsi conventionnel, plus qu'il n'est arbitraire ; « conventionalité n'est pas synonyme d'arbitrarité »²⁰, le signe n'a d'existence que parce qu'il est manipulé, et on pourrait émettre l'hypothèse que l'écrit, qui fait apparaître le signe et lui donne une consistance visuelle, nous a donné l'illusion d'une existence en dehors de l'acte sémiotique lui-même.

C'est sans doute pour cette raison que peu à peu la culture écrite en a fait un objet d'abstraction, et que le signe graphique a été rendu de plus en plus autonome jusqu'à être considéré comme arbitraire. « Les signes ne sont conçus comme arbitraires qu'au début de

¹⁸ Gineste et Le Ny 2002 *Psychologie cognitive du langage* Paris Dunod p8

¹⁹ Piaget (J) 1976 op. cit. page 68

²⁰ Eco (U) 1988 *Le signe. Histoire et analyse d'un concept* Bruxelles, Editions Labor (1^{ère} édition 1980 Milan) p33

l'ère moderne, lorsque l'on considère que les mots ont une signification en référence aux idées et non directement aux choses. »²¹

Ce qu'on appelle « signe arbitraire » est alors le résultat d'une culture écrite, autrement dit une « abstraction conventionnelle ». L'apprentissage des signes de la langue écrite sera pour une grande part l'apprentissage de cette convention sémiologique.

5 Le modèle traditionnel d'apprentissage de la lecture : un héritage de la vision historico linéaire ?

Le modèle développemental de Frith²², décrit trois approches successives d'apprentissage de la langue écrite alphabétique : logographique, alphabétique et orthographique.

On notera la similitude d'analyse des événements entre une progression historico linéaire du pictogramme vers la perfection alphabétique, et un modèle de succession par stades auquel il est difficile d'échapper dans la littérature décrivant des processus développementaux.

Le modèle de U. Frith, que l'on va décrire ici, est délibérément inscrit dans une perspective développementale par étapes, puisqu'il est destiné à l'étude de la dyslexie développementale, et que selon elle, une succession par stades permet de mieux se rendre compte de l'étape posant problème chez l'apprenti lecteur.

La phase logographique suppose un traitement global des mots et est exclusivement visuelle ; les mots (ou ce qui est considéré comme tel, c'est également valable pour les nombres) seraient des objets visuels et non des objets linguistiques. La deuxième phase dite « alphabétique » décrit une connaissance des lettres et de leurs correspondances sonores ; selon U. Frith une telle acquisition nécessite un apprentissage explicite. La phase « orthographique » ne concerne plus la phonologie mais n'est pas pour autant visuelle. « (...) les unités orthographiques, qui constituent les unités de traitement de cette procédure, sont conçues comme des chaînes de lettres abstraites »²³. Ainsi, la procédure

²¹ Olson (DR) 1998 op.cit.p193

²² Frith (U) 1985; citée par Casalis (S) 1995 *Lecture et dyslexies de l'enfant* Lille Presses Universitaires du Septentrion

²³ Casalis (S) 1995 op. cit. p30

logographique favoriserait le développement de la relation grapho-phonémique de la phase alphabétique. Ensuite la stratégie alphabétique en fonction permettrait la mise en place d'un lexique orthographique de la phase du même nom.

Chacune de ces étapes sont dans un deuxième temps divisées en « pas » permettant ainsi de décrire l'évolution des capacités en tenant compte des relations entre les compétences en lecture et les compétences en écriture. Le modèle à six pas comprend donc chacune des trois stratégies décrites plus haut (logographique, alphabétique et orthographique) pour la lecture, et en parallèle pour l'écriture.

Un modèle d'apprentissage par stades, dans son interprétation la plus stricte en rapport à une progression intellectuelle liée à l'âge, inclut l'apprentissage dans le développement ontogénétique. L'écrit serait interdépendant d'une conceptualisation de la langue intrinsèquement liée au développement psychogénétique. Ce parti pris exclut toute possibilité d'apprentissage chez l'adulte ou en tout cas prédit un apprentissage radicalement différent.

Garder l'idée d'un développement par stades sous-entend un processus cognitif d'apprentissage qui garde une même structure « constructive », et justifie la nécessité d'une comparaison entre enfants et adultes. De ce fait, on cherchera à déterminer à quel degré intervient l'ontogenèse dans l'apprentissage chez l'enfant. L'apprentissage s'effectuant pour un seul et même système d'écriture, on cherchera également à mettre en évidence les différences ou les similarités de relations qu'entretiennent les sujets aux signes graphiques, et la façon dont se construit la manipulation de la langue écrite.

Chapitre II : L'apprentissage du code

« (...) tout semble indiquer que nous sommes en présence d'une réelle psychogenèse ayant sa propre logique interne, ce qui veut dire que les informations en provenance du milieu sont incorporées dans des systèmes interprétatifs dont la succession n'est pas aléatoire, bien que la durée de chaque moment d'organisation – et, par conséquent, des âges d'apparition – dépende d'un ensemble d'influences diverses (sociales, familiales, éducatives, individuelle, etc.).»²⁴

²⁴ Ferreiro (E) 2000 *L'écriture avant la lettre* Paris, Hachette Education

Cette seconde partie va nous amener à considérer la langue écrite du point de vue de l'apprentissage, c'est-à-dire des stratégies déployées par les apprentis lecteurs-scripteurs face aux signes graphiques de la langue écrite.

On a vu dans le premier chapitre, que ce qui caractérisait le rapport du signe à la cognition était d'une part la relation au son (ou l'aspect formel du rapport de l'écrit à une ou plusieurs langues orales) et la relation au sens, interdépendantes l'une de l'autre, la relation au sens se définissant plus comme le découpage du contenu. En ce qui concerne notre système alphabétique en langue française, la relation au son est particulière à une segmentation de nature phonologique des mots du discours, tandis que la relation au sens correspondrait davantage à ce qui est appelé par N Catach²⁵ une relation de type idéographique au signe.

1 Le cadre développemental de l'apprentissage

Le modèle développemental décrit dans le chapitre précédent (avec d'autres modèles cognitivistes classiques) est issu des modèles à double voie d'identification des mots chez le lecteur expert²⁶ (que nous allons décrire plus bas).

La limite de ce modèle, à la suite de ce qui a été développé au chapitre I, est sa référence au point d'aboutissement que représente le modèle expert. Ce qui signifie qu'on infère directement les représentations d'un lecteur expert, à un apprenti lecteur qui ne passe pas obligatoirement par le même système de représentation (correspondant à ce à quoi il est censé parvenir) ; en d'autres termes on projette un futur probable sur un événement qui est en train de se dérouler.

De plus, il ne faut pas oublier la particularité de la langue écrite, dont l'acquisition est intrinsèquement liée à un apprentissage formel dispensé par une structure scolaire. Dans quelle mesure est-il possible de distinguer ce qui est de l'ordre de l'apprentissage, et ce qui est de l'ordre de l'enseignement.

Enfin, l'inscription dans un cadre développemental sous-entend une psychogenèse, c'est-à-dire une structuration cognitive. Celle-ci est-elle fonction du développement de l'enfant (ce

²⁵ Catach (N) 1998 (1^{ère} édition 1978) *L'orthographe*. Paris, PUF collection Que Sais-Je ?

²⁶ Ecalle (J) et Magnan (A) 2002 *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, Armand Colin, page 26.

qui serait gênant dans la mesure où nous nous référons également à des apprenants adultes) ou alors en fonction du système d'écriture ; mais dans ce cas dans quelle mesure pouvons-nous parler d'une psychogenèse de l'écrit ?

1.1 La référence au modèle expert

Chez un lecteur expert, on dénombre habituellement deux voies d'accès à la représentation du mot : l'assemblage et l'adressage. L'adressage caractérise l'accès à la représentation globale du mot permettant ainsi la reconnaissance de mots irréguliers tels que : femme, monsieur, etc ; il s'agit d'une procédure directe dans laquelle la phonologie n'intervient pas durant le processus d'identification, c'est-à-dire que le code phonologique nécessaire à la prononciation est récupéré directement dans le lexique mental ; cette procédure permet l'identification de mots irréguliers comme « monsieur » ou « oignon ».

L'assemblage, comme son nom l'indique correspond à la réunion d'unités phonémiques identifiées sur la base du traitement des correspondances graphophonologiques, et permet l'identification de mots nouveaux ou de non-mots comme *boutch*, *ordiceau*, etc ; il s'agit d'une procédure dite « indirecte », c'est-à-dire que l'identification phonologique du mot permet ensuite de faire appel au lexique mental.

Ces habiletés en lecture répondent à des compétences visuelles et phonologiques automatisées. Les correspondances phonétiques sont d'une part catégorisées : c'est l'acquisition de ce qu'on appelle système de notation, correspondant au système alphabétique, ayant une existence indépendamment du système langagier qui le met en œuvre. Le système de notation tout comme le système d'expression fait partie d'un système d'écriture particulier.

Pour les distinguer, on empruntera l'exemple cité par Roy Harris²⁷ : la succession de lettres c-h-a-i-r fait appel au même système de notation (l'alphabet occidental) mais ne correspond pas au même système d'écriture en français ou en anglais. Un système de notation a sa propre structure indépendamment du système d'écriture qui l'utilise, les lettres de l'alphabet ont leur place dans une série.

²⁷ Harris (R) 1993 *La sémiologie de l'écriture*. Paris, CNRS Editions (p 35).

Un système de notation se définit par deux critères : une configuration visuelle et la position dans une série. Le système d'expression, quant à lui, se définit en relation avec une langue orale, sa structure répond donc à une organisation de nature linguistique : elle répond à un besoin communicationnel. Un tel élément linguistique répond à trois catégories d'expression langagières²⁸ : la dimension sémantique, c'est-à-dire la relation au sens ; la dimension syntaxique, c'est-à-dire sa mise en œuvre dans une structure ; et la dimension pragmatique, c'est-à-dire le contexte communicationnel.

D'autre part, le modèle expert suppose également qu'un lexique mental en relation directe avec l'écrit soit constitué. Ainsi, Perfetti (1989 ; 1992)²⁹ dont les travaux se rangent dans la famille des modèles dits « interactifs », préconise la coexistence d'un lexique fonctionnel et d'un lexique autonome ; le premier nécessite un contrôle des activités, le second est automatique, le passage de l'un à l'autre serait synonyme d'expertise.

Ce modèle à l'avantage de mettre en valeur une progression des représentations du message identifié en fonction d'une progression des capacités de décodage. « On ne peut cependant pas dire que la connaissance phonémique soit un pré requis de la lecture des mots. Il semble plus exact de dire que ces deux habiletés se développent conjointement et que les progrès de l'une se répercutent sur les progrès de l'autre, dans une relation de facilitation bidirectionnelle. »³⁰

²⁸ Morris (C) 1974 « Fondements de la théorie des signes » *Langages* n°35 (p 15-21).

²⁹ cité par Ecalle (J) et Magnan (A) 2002 op.cit. pages 40 à 43

³⁰ Perfetti (C A) 1989 « Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture », in : Rieben (L) et Perfetti (C A) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, page 82.

1.2 Psychogenèse et scolarisation

L'écrit n'est pas le fruit d'un apprentissage « naturel » tel que le langage oral, mais nécessite une prise en charge culturellement déterminée. La structure scolaire (et ce n'est une nouveauté pour personne) a le rôle de dispenser cet apprentissage formel qui conduira l'apprenti à devenir lecteur. Il s'agit d'un rôle « officiel », le milieu familial de l'apprenant ayant un rôle déterminant dans la relation du sujet au langage et à l'écrit.

Le milieu scolaire, corrélé avec la pratique de l'écrit, fonctionne sur une relation à l'écrit non pas selon les représentations des apprentis (variables selon les milieux familiaux), mais selon l'objectif à atteindre, défini par des experts. En cela, la culture scolaire est l'héritière directe d'une culture écrite. Ceci implique une pratique du raisonnement, basée sur des opérations linguistiques, particulière à une pratique scolaire, ce que montrent Scribner et Cole³¹ dans l'utilisation du raisonnement syllogistique. En effet, les sujets non scolarisés interrogés par les auteurs ont tendances à répondre de façon empiriques aux questions, c'est-à-dire qu'ils cherchent à interpréter les mots, mais non à les manipuler comme des objets linguistiques. D'autres expériences montrent que les sujets sont capables d'un tel raisonnement à partir du moment où il n'est plus question d'interpréter les propos selon leurs connaissances du monde. Ceci amènent les auteurs à conclure à la pratique langagière particulière induite par la scolarisation mais qui ne remet pas en cause les capacités intellectuelles des sujets non scolarisés.

On trouve la même idée chez B. Lahire³² pour qui le langage dans le milieu scolaire est socialement déterminé selon une manipulation arbitraire du signe linguistique, et qui selon lui serait responsable, pour une grande part, de l'échec en lecture en particulier chez les enfants de milieux ouvriers.

Finalement, l'apprentissage de l'écrit s'effectue selon deux « contextualisations cognitives » : la structure et la valeur de l'écrit. On aurait d'une part la conceptualisation de la langue écrite selon des normes structurelles du système d'écriture, et d'autre part une conceptualisation de l'écrit selon les normes communicationnelles du signe graphique.

³¹ Scribner et Cole 1981, cités par Olson (D R) 1998 op. cit. p55.

³² Lahire (B) 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

1.3 Le cadre développemental et l'apprenant adulte

E Ferreiro³³, mène une série d'études sur la production écrite dans différents pays (Argentine, Suisse, Mexique), qu'elle croise avec d'autres résultats de recherches menées au Brésil, en Italie, en Israël et aux Etats-Unis. Il s'agit d'études longitudinales et transversales dans des milieux socioculturels différents, avec des enfants scolarisés ou non, et des adultes non alphabétisés.

Selon elle, l'apprentissage de la langue écrite relève d'un processus psychogénétique et est défini par niveaux de conceptualisation. Ainsi, E Ferreiro identifie trois grandes périodes fondamentales de mise en place de l'écrit : une première de distinction des marques graphiques figuratives des marques non-figuratives ; une deuxième de différenciation dans l'enchaînement des lettres d'un point de vue qualitatif et quantitatif, pour aboutir sur l'étape finale de phonétisation de l'écrit.

Lorsque l'apprenti lecteur distingue les marques graphiques figuratives des marques non figuratives, les lettres deviennent alors ce qu'E Ferreiro appelle des « objets substitués » ; cette transformation des représentations est avérée par un indice mis en évidence par l'auteur, lorsque les sujets « utilisent l'article indéfini quand ils parlent de l'objet ou de l'image, et ils énoncent le nom sans article quand il s'agit d'interpréter l'écrit. »³⁴ En d'autres termes, on peut dire que le signe change de statut, on observe une sorte de « dédoublement conceptuel », puisqu'il y a différenciation nette entre l'objet³⁵ dont on parle et « ce qui est dit » dans les marques graphiques en rapport avec l'objet. Le graphisme qui a été distingué de ce qui n'est pas de l'écrit commence progressivement à s'insérer dans une systématisation linguistique.

La deuxième période est caractérisée par la mise au point par le sujet de « critères de lisibilité ». Ces critères sont organisés selon deux axes : un axe qualitatif marquant la variété interne (refus des répétitions de lettres) ; et un axe quantitatif, c'est-à-dire que le sujet exige une quantité minimale de lettres (la plupart du temps, le nombre est de trois lettres ; les résultats étant similaires en anglais). Ces quantités vont ainsi varier en fonction

³³ Ferreiro (E) 2000 *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette éducation.

³⁴ Ferreiro (E) 2000 op. Cit. p21.

³⁵ L'objet est ici un terme général désignant le référent du signe. C'est dans ce sens qu'il sera utilisé dans la suite du mémoire.

des propriétés de l'objet désigné, par exemple, l'enfant indiquera plus de lettres si l'objet est grand, gros, lourd, âgé, etc. En production, le sujet n'ayant pas beaucoup la possibilité de varier les graphies, il trouve la solution de changer l'ordre des lettres, obtenant ainsi des totalités différentes.

Par cette gestion des totalités des unités graphiques, le sujet va progressivement passer d'une représentation dans laquelle chaque partie a les mêmes propriétés que la totalité, à une systématisation de chaque partie en tant qu'élément appartenant à un ensemble. C'est un peu comme si l'apprenti était muni d'une loupe, ce qui ne change pas ses capacités de vision, mais la focale de cette vision. Par exemple, lorsqu'un enfant écrit ce qui représente son prénom, chaque lettre sera définie comme une personne de son entourage (famille ou amis). Ceci signifie que les unités (les lettres) ont acquis un nouveau statut mais du point de vue conceptuel.

Ainsi, la segmentation d'une unité significative (que l'on appellera plus tard un mot) semble débiter par la catégorisation des sous-unités en fonction du sens, ou des sens possibles en rapport avec des critères d'existence du signe graphique (c'est-à-dire le sens « construit » par le sujet). Le sens semble ici participer activement à la segmentation du mot, il semble tout au moins ouvrir la voie d'une possibilité de décomposition de l'unité mot en sous-ensembles, méthode qui sera appliquée par la suite pour parvenir à la phonétisation de l'écriture.

La correspondance terme à terme marque l'entrée de l'apprenti lecteur dans la troisième période, et comme nous l'avons dit précédemment elle est consécutive au fait de limiter le nombre des graphies. Mais à ce moment-là la limitation ne se fait plus sur les propriétés intrinsèques de l'objet mais sur les propriétés du signifiant désignant l'objet ; ainsi, les parties ne sont plus équivalentes aux parties de l'objet désigné. Le nom devient décomposable en parties « c'est le début de la phonétisation de l'écriture »³⁶. Les « petits bouts » correspondent quasiment aux syllabes, ce qui est d'autant plus évident en espagnol et en italien où les frontières syllabiques sont clairement définies.

³⁶ Ferreiro (E) 2000 op. cit. p45

L'hypothèse syllabique, définie comme la période charnière et fondamentale de phonétisation de l'écrit, apparaît successivement en trois temps : 1- dans la justification en identification de mot, la production écrite restant structurée d'après les critères intra-relationnels de la période précédente. 2- en production, avec l'aide de quelques lettres connues, l'enfant produit le mot demandé puis rectifie après identification de sa production ; on a les débuts d'une combinatoire mais sans anticipation. 3- anticipation avant la production. Ce qui n'empêche pas encore les quelques conflits avec les mots mono et bi-syllabiques issus des précédentes représentations de quantité minimale et de variété interne. Le sujet apprenant passe ensuite à une période hybride qualifiée ainsi par l'auteur en raison de ses caractéristiques syllabico-alphabétiques, pour accéder finalement aux principes de base du système alphabétique.

De la fusion entre l'orthographe des mots et leurs constituants phonologiques, semblent naître les capacités à identifier, reconnaître et produire du langage écrit. Tout ceci se précise par l'étude minutieuse et comparative menée par E. Ferreiro et ses collègues, puisqu'il apparaît que l'attention portée sur le signe provoque un changement de représentation conceptuelle : les graphies représentent l'objet puis du langage. Cette nouvelle forme sémiologique qui vient de naître dans l'esprit de l'apprenant, va ensuite être manipulée, comparée, analysée, et enfin apparaît la possibilité de segmenter. Ces éléments en tant que parties constituantes du signe, le sont d'abord du point de vue du sens, puis de son constituant sonore (le signifiant).

Ceci semble étayer la nécessité d'une prise de conscience particulière du signe avant de pouvoir envisager toute prise de conscience particulière des constituants sonores. Pour appliquer le principe des correspondances graphophonologiques de façon automatique, il faut clairement distinguer les différents constituants du signe, ce qui revient à abstraire chacun de ces éléments, et sans doute redéfinir les frontières des éléments de signification. On considère dans ce cas que la capacité à délimiter clairement ces frontières avant tout apprentissage formel de l'écrit est la marque d'une imprégnation culturelle reposant sur cette délimitation.

2 Les opérations mentales en jeu dans l'apprentissage

2.1 Un modèle développemental chez l'adulte ?

D'après ce qu'on a vu précédemment, tout apprentissage de l'écrit passe par une conceptualisation du signe ; ce qui signifie qu'on est susceptible de pouvoir décrire chez l'adulte un processus d'acquisition intellectuelle liée à l'écrit, de la même façon qu'on le décrit chez l'enfant. C'est à ce niveau qu'interviennent les recherches de P Vermersch³⁷ d'après les théories développementales de J Piaget. Pour rendre compte du changement cognitif effectué aussi bien par l'adulte que par l'enfant, P Vermersch segmente cette progression non pas en stades, comme le fait Piaget, mais en « registres de fonctionnement ». J Piaget mentionne très peu le cas de l'adulte, mais donne tout de même quelques pistes, permettant ainsi à P Vermersch de mettre au point sa théorie des registres.

La maturation cognitive justifiant l'appellation d'apprentissage, n'est pas fonction d'un âge particulier (comme l'implique la notion piagétienne de stades de développement), mais d'étapes successives d'acquisition de savoirs particuliers. Ainsi, P Vermersch distingue quatre « registres » de développement (contre trois stades chez J Piaget) ; le premier est le registre « agi », issu du sensori-moteur, et se caractérise par l'absence de mise en jeu de la représentation. Ce qui correspond à ce que J Piaget a décrit comme « l'activité perceptive », qui prolonge l'intelligence sensori-motrice après l'apparition du langage, et dans ce sens diffère de la perception³⁸.

Le deuxième registre, ou registre figural, n'apparaît pas chez Piaget, et est décrit comme une période de transition au cours de laquelle les actions sont intériorisées mais non coordonnées ; elles commencent à faire sens. Le registre « concret », issu du stade opératoire concret est marqué par la réversibilité des actions intériorisées sous deux formes différentes (et indépendantes) : inversion et réciprocité. Enfin, le registre « formel », issu

³⁷ VERMERSCH (P) 1979 « Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnements » Cahiers de Psychologie n°22, (pages 59-74)

³⁸ « L'image n'est pas un dérivé de la perception pure, mais le produit d'une accommodation imitative, qui atteste elle-même l'existence d'une activité située au-dessus des perceptions et des mouvements, mais au-dessous de la pensée réfléchie : c'est cette activité qui nous paraît prolonger l'intelligence sensori-motrice, antérieure au langage, et que nous appellerons, après l'apparition de celui-ci, l'intelligence perceptive ou (...) « activité perceptive ». Piaget (J) 1976 (1^{ère} édition 1945) *La formation du symbole chez l'enfant* Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, page 78.

du stade opératoire formel rend possible la formulation d'hypothèses et la coordination de l'inversion et de la réciprocité.

Cette mise en perspective de la théorie opératoire de J Piaget, est bien entendue à manipuler avec précaution, et d'autant plus difficile à mettre en œuvre qu'une telle conception du développement cognitif a jusqu'à présent été peu utilisée pour l'apprentissage chez l'adulte. Accepter cette idée de paliers successifs ne signifie pas qu'ils apparaissent à des âges déterminés, mais bien que l'apprentissage est un processus incessant qui ne prend pas fin à l'âge adulte et semble suivre les mêmes étapes de construction des connaissances. On apprend à tout âge.

Toujours d'après Vermersch, face aux acquisitions que l'on peut observer chez toute personne en apprentissage (continuité fonctionnelle), on devrait observer une « discontinuité structurale », c'est-à-dire au niveau de la succession de chacun des paliers marquant l'élaboration d'instruments cognitifs. Cette discontinuité correspond chez Piaget à la notion de « décalages ». Ils sont de deux sortes : les décalages en « compréhension » (décalages verticaux) opérant sur un même domaine du champ d'acquisition ; les décalages en « extension » (décalages horizontaux) c'est-à-dire qu'il n'y a pas de transfert entre des notions très proches. Les phénomènes de « régression momentanée » sont la plupart du temps la marque d'un passage, c'est-à-dire l'expression inverse de la progression au niveau cognitif.

2.2 Processus mentaux spécifiques à l'écrit ?

Dans un chapitre intitulé « le poète illettré »³⁹, Morais explique sa rencontre avec Francisco, poète analphabète de 73 ans. Il sait d'avance que les personnes n'ayant suivi aucun apprentissage de l'écrit (poètes ou non) sont capables de reconnaître les rimes, de segmenter les mots en syllabes. La principale différence entre lecteur et non lecteur réside dans la discrimination des phonèmes. « La conscience phonologique va (...) au-delà de la discriminabilité perceptive, elle résulte d'une réflexion sur les propriétés phonologiques des expressions, plus exactement elle est cette réflexion. »⁴⁰ Non sans mal, l'auteur arrive au bout d'un certain temps, et par un travail préparatoire, à faire discriminer les deux phonèmes d'une syllabe au poète. Ces études sur les adultes montrent bien qu'à tout âge on peut apprendre à identifier les phonèmes d'une écriture alphabétique. « Cependant, Francisco, le poète, le subtil manipulateur de rimes, n'a pas moins de difficultés qu'un enfant de cinq ans pour analyser la parole en phonèmes.⁴¹ »

Ainsi, les capacités cognitives nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite ne semblent pas dépendantes du développement ontogénétique, mais particulières à la langue écrite, ici l'écriture alphabétique.

La deuxième série d'expériences que nous voulons présenter, a été menée par Byrne⁴² avec des enfants australiens de 4 ans 4 mois non scolarisés. Il leur a appris à différencier des paires de mots se distinguant uniquement par le phonème initial comme « fat/bat ; fin/bin ». Quand il leur était demandé d'utiliser les mêmes principes pour différencier « fun » de « bun », les enfants n'y parvenaient pas.

Par contre l'auteur a présenté aux mêmes enfants les groupes de mots « little boy/big boy » et « little truck/ big truck » ; ces derniers n'avaient alors aucun mal à distinguer « little fish » de « big fish ». Ce qui semble vouloir dire que les opérations mentales nécessaires à l'apprentissage de la conversion graphophonologiques seraient déjà présentes dans le système cognitif de l'enfant et que ce genre de manipulation symbolique leur est accessible. Dans ce sens, l'apprentissage n'est pas une complète « construction cognitive » mais consiste en un transfert de capacités intellectuelles d'un domaine à un autre. On change de niveau de représentation, mais non d'organisation du système cognitif.

³⁹ Morais (J) 1994 *L'art de lire* Paris, Odile Jacob pages 97 à 111.

⁴⁰ Morais (J) 1994 op. cit. p 98.

⁴¹ Morais (J) 1994 op. cit. p105.

⁴² Byrne (B) 1989, 1992, cité par Ecalle (J) et Magnan (A) 2002 op. cit. page 29.

Ce processus décrit plus haut qui consiste à déduire une loi d'opposition à partir de deux oppositions similaires, n'est sans doute pas le seul mode de raisonnement impliqué dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La langue écrite met en œuvre une autre segmentation « conventionnelle » : les unités-mots.

On peut déjà avancer l'idée du coût cognitif induit par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puisqu'il implique la manipulation langagière (par laquelle nous transmettons et construisons nos connaissances) dans sa forme (organisant les contenus) et dans sa structure (phonétique).

***Chapitre III : L'apprentissage du contenu :
le mot et sa représentation***

« Une métaphore utile consiste à penser que les significations de mots, comme pièces de signification, constituent des « briques », avec lesquelles il est possible de construire du sens. Une métaphore plus élaborée consiste à voir plutôt ces significations de mots comme des pièces d'un puzzle, chacune ayant sa forme propre, et qui comporte des pleins et des vides : on peut encastrent ces pièces les unes dans les autres de diverses manières. »⁴³

⁴³ Gineste (M-D) et Le Ny (J-F) 2002 Psychologie cognitive du langage Paris, Dunod page 105

De la même façon que la segmentation des mots en phonèmes n'est pas « naturelle » par rapport à la chaîne acoustique qui est de nature continue, la segmentation du discours linguistique en mots, telle que nous la connaissons, est caractéristique du traitement écrit que nous produisons de la langue. Par exemple, la notion de mot n'est pas significative pour la langue écrite chinoise qui se réfère davantage à la notion de morphème. « Les unités de première articulation sont premières pour le linguiste mais pas pour l'enfant. Celui-ci sait seulement qu'il y a sens et va devoir découvrir comment ce sens est articulé. »⁴⁴

Ce découpage en mots pose d'ailleurs des « problèmes » aux apprentis lecteurs scripteurs (les enfants comme les adultes) pour disparaître progressivement.⁴⁵ Avec l'abstraction des sons de la langue, le découpage en mots représente un des problèmes majeurs du traitement de l'écrit par les élèves en situation « d'échec » à l'école⁴⁶. Cette segmentation sémantique nécessite d'abstraire une signification particulière (c'est-à-dire d'en préciser les frontières) dans le Sens linéaire que représente le discours.

Le terme « mot » se rapporte à la métalangue⁴⁷, puisqu'il désigne un élément que l'on perçoit de la manipulation langagière ; on a la possibilité de le considérer sous deux angles : le déclaratif et le procédural. Il fait partie d'une pratique, mais peut-être considéré de façon isolée dans cette pratique. C'est ce que nous allons essayer de développer dans ce qui va suivre, et nous allons chercher à nous frayer un passage entre la reconnaissance et la représentation du mot, par lesquelles passent nécessairement les apprentis lecteurs-scripteurs.

⁴⁴ Fijalkow (J) 1996 « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture » in Fijalkow (J) *L'entrée dans l'écrit* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail page 99

⁴⁵ Lahire (B) 1993 op. cit. Page 104

⁴⁶ Lahire (B) 1993 op. cit.

⁴⁷ Gombert (J E) 1990 *Le développement métalinguistique* Paris PUF

1 La mise en place des unités de significations écrites

La notion de lexique oral est souvent définie comme en référence à des unités mots, mais cette définition est mise au point pour des lecteurs experts ou tout au moins par des lecteurs experts. Nous postulons plutôt pour une redéfinition des frontières lexicales sous l'impact de l'apprentissage de l'écrit ou tout au moins sous l'impact d'une tradition écrite particulière ; cette redéfinition correspond cependant plus à une explicitation de ces frontières, au départ implicites dans la manipulation de la langue orale. On l'a vu avec les travaux d'E Ferreiro⁴⁸, au départ le mot représente un ensemble sémantique (exemple du prénom dans lequel les différentes unités lorsqu'elles commencent à être distinguées représentent souvent la famille proche des enfants). De même, lorsque l'auteur associe du texte à des images⁴⁹, les enfants ne tiennent pas compte du caractère segmenté du texte, mais prennent en considération les propositions générales issues de leur perception de l'image. Il est bien entendu que la conscience de la chaîne phonique langagière participe activement à la mise en forme des frontières lexicales du discours.

Souvent, un pré-lecteur a la capacité d'apprendre ses premiers mots par une association sélective du mot avec un indice de reconnaissance, lui permettant ainsi de l'identifier. Cet indice peut d'ailleurs être externe au mot lui-même⁵⁰.

Mais le nombre de mots écrits à mémoriser augmente et les choses se compliquent. La reconnaissance des mots par le contexte serait loin d'être systématisée puisqu'elle est pertinente essentiellement pour les mots courts et familiers. Pour acquérir l'aisance nécessaire à un futur lecteur, l'apprenti doit intégrer ce que P B Gough appelle le « cipher » orthographique, qui correspond à un système d'analogies ayant totalement intégré les correspondances lettres –sons. Il s'agit de l'acquisition des règles phoniques implicites, qui dans ce sens diffèrent des uniques règles explicites qui sont enseignées.

⁴⁸ Ferreiro (E) 2000 op. Cit.

⁴⁹ Ferreiro (E) Gomez Palacio (M) 1988 *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon CNDP page 158

⁵⁰ GOUGH (Ph) et CONNIE (J) 1989 « Les premières étapes de la reconnaissance des mots » in Rieben (L) et Perfetti (Ch) *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé

Pour nous donner une idée, l'auteur cite 75 à 100 règles phoniques explicites en anglais, contre plus de 500 pour le cipher orthographique. Ainsi, on peut décoder sans comprendre ; les correspondances graphophonologiques, pourtant indispensables, ne semblent pas suffisantes à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Gough décrit donc deux stratégies d'identification chez l'apprenti lecteur : l'association sélective et le cipher. Les règles de correspondances graphophonologiques s'élaborent bien entendu par rapport à la prise de conscience des sons, mais aussi par rapport à la mise en forme de ces sons par des unités significatives.

L C Ehri se distingue de la thèse de Gough dans la transition entre la période de « pré-lecture » et les débuts du décodage. Gough conçoit deux phases distinctes : la phase de lecture par indices, et la phase de lecture décodage, c'est-à-dire que l'apprenti utilise des indices visuels jusqu'à ce qu'il soit capable de décoder. Ehri propose une phase intermédiaire, la phase de lecture « par indices phonétiques ». En effet il est plus facile d'apprendre et donc de constituer un vocabulaire visuel avec de indices phonétiques qu'avec des indices exclusivement visuels. La lecture fonctionnant exclusivement par indices visuels serait donc caractéristique des non-lecteurs ; cela dit un lecteur « par indices phonétiques » n'est pas encore un décodeur, ses performances sont moitié moindre qu'un sujet entraîné au décodage⁵¹.

Ainsi, l'auteur préconise une fusion entre l'orthographe des mots (la valeur graphique sémantique) et leur re-présentation phonologique, une fois que le lecteur est capable d'analyser la constitution phonologique du mot. Le stockage du vocabulaire se ferait par l'intermédiaire de la représentation phonologique. « Notre théorie est que l'orthographe des mots est mémorisée par l'amalgamation de leurs aspects orthographiques avec les autres aspects déjà présents en mémoire, c'est-à-dire essentiellement les aspects phonologiques, mais aussi syntaxiques et sémantiques. »⁵²

On parle dans ce modèle d'orthographe du mot, mais il est bien entendu qu'orthographe désigne la forme graphique d'une valeur sémantique. Cette valeur sémantique correspond selon nous aux unités de signification le plus souvent représentées par les mots.

⁵¹ Ehri (L C) 1989 op. cit. p115 116

⁵² Ehri (L C) 1989 op. cit. p122

2 Le traitement cognitif du contenu

2.1 Le mot et sa représentation

Selon les travaux menés par I Berthoud - Papandropoulou⁵³, la réflexion sur le langage (qu'on appelle également « méta-représentation ») commence bien avant l'apprentissage systématisé de la lecture et de l'écriture⁵⁴ ; ce qui se traduit concrètement par des jeux de mots, auto-correction, commentaires et questions sur le langage, etc. De plus, le terme de « mot » est le terme technique le plus fréquemment utilisé pour qualifier des parties du discours (par rapport à des termes comme phrase, syllabe...)

I Berthoud- Papandropoulou procède à une expérimentation auprès d'enfants suisses âgés de quatre à treize ans, dont elle obtient des résultats intéressants sur la représentation du terme « mot ». Ainsi, aux environs de quatre-cinq ans les enfants ne différencient pas le mot de l'objet ou de l'action, par exemple « fraise c'est un mot, parce que ça pousse dans le jardin » ; tandis que quelques sujets (de quatre à six ans) associent « un mot » à l'acte de parler, c'est-à-dire que pour eux un mot long correspond à une phrase longue et inversement un mot court correspond à une phrase courte.

C'est à partir de six-sept ans que les mots acquièrent une existence indépendante des objets : « un mot, c'est des lettres », mais un certain nombre de lettres est nécessaire pour que cela fasse un mot ; ainsi « le » dans « le garçon » n'est pas un mot. Par contre « âne » c'est un mot parce que ça existe. Dans ce dernier exemple l'auteur conclut à une utilisation des anciens critères de représentation en cas de nécessité. (On retrouve ici le critère de lisibilité quantitatif mis en évidence chez Ferreiro)

A partir de sept ans (mais pas avant selon l'auteur) les mots deviennent des unités de signification : « Un mot, c'est tout seul, ça ne raconte pas quelque chose, on a une phrase, il y a des mots dedans. »

⁵³ Berthoud-Papandropoulou (I) 1978 "An experimental study of children's ideas about language" in Sinclair (A), Jarvella (RJ), Levelt (WJM) *The child's conceptualisation of language* Springer-Verlag Berlin Herdelberg New-York (p 55-64)

⁵⁴ Nous préciserons peuvent commencer selon les milieux

Le mot, que nous avons défini comme élément issu de la tradition écrite (au moins pour l'alphabet occidental) est un terme « métalinguistique », c'est-à-dire qu'il nécessite un regard externe par rapport à l'activité langagière. Cela dit métalinguistique ne signifie pas pour autant verbalisé de la part du sujet.

D'après ce que décrit I Berthoud- Papandropoulou, la définition que donnent les sujets du mot, est entièrement dépendante du point de référence sur laquelle se base la recherche d'explication ; autrement dit selon le cadre d'analyse du langage où se situent les enfants interrogés.

A notre avis, l'évolution par âge, que décrit l'auteur, est essentiellement dépendante du contexte d'apprentissage dans lequel se trouvent les enfants. Ce contexte d'apprentissage définit les zones d'attention concernant le langage. On en dénombre trois dans les travaux de l'auteur décrits précédemment : le mot « pragmatique », qui correspond à l'unité dans son contexte communicationnel (il peut être défini par rapport à l'acte de parole ou à l'objet) ; le mot « notation » déterminé par le système de notation (l'alphabet) ; et le mot « expression » dépendant d'une signification interne.

Il reste maintenant à déterminer si ces différentes représentations du mot apparaissent toutes chez les apprentis lecteurs-scripteurs, et dans ce cas apparaissent-elles dans un « ordre » déterminé ou en interaction de façon simultanée ?

2.2 Reconnaissance, représentation et production des mots

Nous sommes tout à fait conscient du fait que le morphème, en tant qu'unité de signification, serait plus précis d'un point de vue sémantique. Mais le « mot » est plus pertinent pour cette étude dans le sens où il représente une unité « scolaire » et commune aux personnes baignant dans une culture écrite. Le morphème fait partie du langage des linguistes ; le mot est un élément de la parole et du « sens commun » (liés à une pratique culturelle scripturale).

Reconnaissance et représentation font appel à deux processus cognitifs, l'un de nature procédurale (le terme général de reconnaissance faisant appel tant au décodage qu'à la compréhension, on fait appel tant à des processus de haut ou de bas niveau), l'autre de

nature déclarative : ce que l'apprenant sait dire de ce qu'il sait. Ces deux formes de compétences, définies précédemment comme interdépendantes dans la construction des savoirs scripturaux, font écho à la distinction de J-B Grize⁵⁵ entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Les premiers fonctionnent par l'utilisation de concepts, la connaissance des choses existe uniquement pour elle-même ; c'est un type de fonctionnement fermé dans lequel le raisonnement est de nature hypothético-déductive. Les savoirs d'action ont pour principe un mode de raisonnement par inférence, qui aboutit à la mise en place de lois générales, tout en acceptant l'idée d'exception c'est-à-dire avec un principe d'ouverture.

Dans la réalité ces deux modes de savoirs sont interdépendants l'un de l'autre, le principe visant à les séparer est de ce fait purement théorique. Ils sont en œuvre dans l'élaboration des savoirs en général qui nous servent en tant que « grille d'interprétation » des événements du vécu. Ce qui signifie deux choses : ces deux processus de mise en œuvre de la pensée sont présents dans tout processus d'apprentissage ; de plus ils sont interdépendants, ce qui veut dire qu'un problème sur l'un se répercute sur l'autre. Autrement dit, dans l'apprentissage de la langue écrite, un sujet qui n'élabore pas de « savoirs théoriques » se voit limité dans l'élaboration de « savoirs d'action ».

La nécessaire mise en œuvre des savoirs dits « théoriques » ne signifie pas pour autant que ces savoirs soient à livrer « tels quels » aux apprenants ; ce sont des savoirs à construire. Toute la difficulté sur laquelle repose alors l'étude de l'apprentissage de l'écrit est que ces savoirs théoriques ou d'action ne sont pas nécessairement verbalisables par le sujet, et qu'il nous faudra mettre en œuvre des stratégies d'identification de ces différents savoirs.

⁵⁵ Grize (J-B) 1996 « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif » in Barbier (J-M) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* Paris PUF (Pages 119-129)

Deuxième partie : Exploration empirique

Chapitre IV : Mise en place de l'entretien

La méthodologie employée vise différents niveaux de résultats : l'étude même et ce à quoi elle a la volonté d'aboutir. Il est bon de préciser à nouveau les choses puisqu'il s'agit ici essentiellement d'une recherche à visée exploratoire, qui dans ce sens ne prétend pas mener une expérimentation impérative. La méthodologie de terrain employée dans tout ce qui va suivre sert à la fois à cerner et préciser autant que possible ce qui est traité de façon théorique, mais on cherchera également à mettre au point un outil méthodologique viable pour une thèse éventuelle. Il est par conséquent évident que ce qui sera présenté dans cette étude, sera plus une « recherche » de la méthodologie avec les essais et erreurs que cela suppose, mais ne nous empêchera pas dans un deuxième temps d'en extraire les informations servant à étayer le pan théorique exprimé précédemment.

1 Présentation de l'entretien

L'entretien a été mis au point dans le but d'interroger les sujets sur leurs représentations de la langue écrite à plusieurs niveaux, avec toutes les difficultés terminologiques que le terme de « représentation » évoque. Afin de relever des données les plus précises possibles, on a choisi de questionner les sujets à la fois sur leurs connaissances déclaratives, mais également sur leurs connaissances procédurales. C'est-à-dire qu'il s'agit de définir un certain aspect de la représentation des connaissances en matière de langue écrite, la difficulté résidant dans la façon de les expliciter.

En effet, nous ne sommes pas à l'abri d'un certain nombre de biais expérimentaux, notamment en considérant ce que l'enfant accepte de livrer comme information, ce qu'il conçoit de l'attente de l'expérimentateur, avec l'influence plus ou moins importante du milieu scolaire (n'oublions pas que les entretiens ont lieu au sein même de l'école, pendant les heures scolaires, même s'il est vrai qu'ils se déroulent dans une salle séparée des autres salles de classe), le niveau et les facilités de manipulation du langage oral, et enfin (la liste est loin d'être exhaustive) l'influence du milieu familial, influence directe ou indirecte. On rappellera qu'une autorisation a été signée par les parents concernés.

L'ensemble des questions a été élaboré sous la forme d'un entretien clinique⁵⁶ ; la composition des questions a été inspirée par l'ouvrage d'A Torunczyk⁵⁷. Il s'agit de questionner les sujets avec un schéma de questions prédéfini, consistant à leur faire dire, ou à leur faire faire (les deux activités se recoupant sur un même point), mais on garde également la possibilité, en fonction du déroulement de l'entretien de « sortir » du champ stricte des questions de départ, pour tenter d'explicitier l'activité dont il est question.

Sur un plan purement pratique, l'entretien a été mené auprès de 13 enfants de cours préparatoire, et 15 enfants de grande section maternelle d'une même école. Ces séances ont eu lieu le samedi matin, à différentes périodes de l'année (pour des raisons essentiellement pratiques, mais laissant ainsi une possibilité de comparaison) avec une plus forte concentration en début d'année scolaire.

Nous avons également eu l'occasion d'effectuer l'entretien avec cinq adultes : quatre du centre social et un de l'association la clé.

⁵⁶ Piaget (J) 1926 *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, F Alcan. (En particulier l'introduction)

⁵⁷ Torunczyk (A) 2000 *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*. Paris, éditions L'Harmattan.

2 Questions générales

Il s'agit d'interroger les sujets sur leurs représentations de la langue écrite au cours des premiers apprentissages formels de la lecture et de l'écriture, et ce à plusieurs niveaux : la lecture et l'écriture en général, les unités du langage écrit, phrases, mots, syllabes, phonèmes...

L'entretien est donc constitué de plusieurs parties qui s'alternent et se complètent. On traite tout d'abord de la pratique en général, en différenciant la lecture de l'écriture (ce qui permet déjà de voir le degré de différenciation des sujets sur les deux activités), avec quatre questionnements différents : « sais-tu ? », « que sais-tu ? » « peux-tu faire ? », « comment as-tu fait ? »

Question 1	Sais-tu écrire ?
Question 2	Que sais-tu écrire ?
Question 3	Peux-tu écrire ton prénom ?
Question 4	Comment as-tu fait pour écrire ton prénom ?
Question 5	A quoi cela sert-il de lire, d'écrire ?

Question 11	Sais-tu lire ?
Question 12	Que sais-tu lire ?
Question 13	Regarde ton prénom, peux-tu le lire ?
Question 14	Comment as-tu fait pour lire ton prénom ?

Le prénom, comme élément d'écriture et de lecture a été volontairement choisi, n'oublions pas qu'il s'agit d'enfants très jeunes, certains interrogés en tout début d'année scolaire ; il était donc préférable de leur demander des choses qu'ils étaient susceptibles de pouvoir effectuer. Seul un enfant de grande section maternelle a demandé à l'expérimentateur un modèle pour écrire son prénom. Des investigations expérimentales sur un support lexical plus large auraient demandé beaucoup plus d'investissement et de temps ; chaque entretien

avait déjà une durée moyenne de quinze à vingt minutes, ce qui est largement suffisant pour de jeunes enfants.

De plus, le prénom représente la « première forme stable dotée de significations »⁵⁸, qui n'est pas qu'une simple imitation de quelque chose d'appris « par cœur » (bien que l'imitation puisse faire partie de tout processus d'apprentissage) mais un véritable « tremplin » permettant ainsi à l'apprenti de s'exercer, d'élaborer des hypothèses, et d'en analyser les différents éléments. Le prénom représente en quelque sorte un « état » du niveau d'apprentissage avec tous les liens affectifs que cela implique ; on verra que l'identité en écriture a également son importance chez l'adulte.

3 Le mot

L'interrogation sur la notion de mot que l'on va susciter chez l'enfant, est délibérément complexe. On ne cherche pas à le « piéger », mais à évaluer à quel niveau de représentation se situe l'apprenti lecteur-scripteur. On considère que ce concept de mot, terme appartenant au domaine du « métalangage » s'acquiert progressivement par l'apprentissage de l'écrit.⁵⁹Ce qui signifie que l'évolution de sa conceptualisation peut rendre compte d'une certaine manière, de l'évolution de l'apprentissage de l'écrit.

Ce procédé expérimental est très proche des travaux de I. Berthoud-Papandropoulou que nous avons utilisés dans le chapitre III, mais on signalera tout de même que nous n'avions (malheureusement) pas encore pris connaissance de cet article au moment de l'élaboration des questions de l'entretien ; cela dit les travaux d'A. Torunczyk ont été réalisés en collaboration avec M Saada-Robert, professeur à Genève et se réclamant de l'école piagétienne, tout comme I. Berthoud-Papandropoulou.

⁵⁸ Ferreiro et Téberosky 1979, cités par Prêteur (Y) 1996 « Du griffonnage du prénom écrit comme « prototype » de l'écriture. Les premiers pas du scribeur-« écrivain » » in Fijalkow (J) *L'entrée dans l'écrit* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail

⁵⁹ Fijalkow (J) 1996 « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture » in Fijalkow (J) *L'entrée dans l'écrit* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail

L'interrogation sur l'unité mot est présente dans les questions suivantes :

Question 6	Sais-tu ce qu'est un mot ?
Question 7	Ecrit-on toujours des mots ?
Question 8	Un mot tout seul, ça veut dire quelque chose ? Faut-il en écrire plusieurs ?
Question 9	Peux-tu me donner un grand mot ?
Question 10	Peux-tu me donner un petit mot ?

Question 18	Concernant une (ou deux) syllabes de son prénom : est-ce un mot ?
-------------	---

Question 20	Concernant la suite de syllabes sans signification : est-ce un mot ?
-------------	--

Question 23	Si je dis « ts-ts » : est-ce un mot ?
-------------	---------------------------------------

4 La segmentation du mot :

Cette partie du questionnaire qui servira à l'entretien concerne les unités plus petites que le mot, c'est-à-dire la syllabe et le phonème. On cache une partie du prénom de l'enfant, en laissant visible une ou deux syllabes selon la longueur du prénom. On lui demande alors :

Question 15	Qu'est-ce qu'il reste ?
Question 16	Qu'est-ce que c'est
Question 17	Est-ce encore ton prénom ?

On écrit tout en prononçant à voix haute une suite de syllabes sans signification :

Question 19	Qu'est-ce que c'est ?
-------------	-----------------------

La question suivante porte explicitement sur les sons :

Question 21	Si je dis « ts-ts » est-ce que je peux l'écrire ?
Question 22	Qu'est-ce que c'est ?

La dernière question concerne l'identification du premier phonème du prénom ; dans l'exemple demandé au sujet, on peut également se rendre compte s'il change ou non de registre sémantique, c'est-à-dire s'il donne un prénom, un nom d'objet ou autre :

Question 24	Quelle est la première lettre de ton prénom ?
Question 25	Peux-tu me donner un mot qui commence par la même première lettre ?

Cette deuxième question sert également la thématique de la représentation du mot que nous avons décrite plus haut.

Les deux questions ont une variante, lorsque le sujet semble avoir des difficultés à en saisir le sens :

Question 24bis	Comment commence ton prénom ?
Question 25bis	Peux-tu me donner un mot qui commence pareil que ton prénom ?

5 La relation du signifiant au signifié

Deux synonymes sont présentés aux sujets, le but étant d'observer leur capacités à distinguer le signifié (identique dans les deux cas) du signifiant (qui diffère).

Question 26	Si je dis « voiture » et « auto », qu'est-ce qui est pareil ? qu'est-ce qui n'est pas pareil ?
Question 27	Peux-tu me dessiner une voiture ?
Question 28	Peux-tu me dessiner une auto ?

Les questions conduisant le sujet à produire la représentation figurale de chacun des items ont été mises en place en cours de passation des entretiens, puisqu'elles semblaient le

mieux convenir à la différenciation du signifié par rapport au signifiant, et à la compréhension de la question.

6 La manipulation syllabique

Cette série est issue d'une partie du matériel expérimental de maîtrise. Il s'agit dans un premier temps de segmenter des mots de trois syllabes, puis d'en enlever une partie : tout d'abord la dernière puisqu'il s'agit de la suppression syllabique la plus simple⁶⁰ ; on procède ensuite à la suppression de la première syllabe et de la syllabe centrale. Les items sont identiques à chaque section. Le sujet dispose d'une aide visuelle, qui est suggérée mais non imposée, chaque syllabe est représentée par un petit pion que le sujet place lors de la segmentation du mot ; l'expérimentateur en retire un pour figurer le retrait d'une partie du mot.

On s'assure également que le principe est compris par une segmentation progressive d'abord à l'oral, puis avec l'aide des pions, dans un troisième temps seulement on montre un exemple de la tâche de retrait de syllabe à accomplir. L'exemple est répété si nécessaire.

La segmentation syllabique sert essentiellement à rendre compte des possibilités des sujets en manipulation de mots et de segments de mots ; ce qui revient à une manipulation arbitraire d'unités langagières, la segmentation syllabique étant accessible aux non-lecteurs.⁶¹ Il ne s'agit pas d'une épreuve d'évaluation de conscience phonologique qui comporte un nombre d'items plus important et une segmentation au niveau des phonèmes.

⁶⁰ Voir Lecocq (P) 1991 *Apprentissage de la lecture et dyslexie* Editions Mardaga

⁶¹ Morais (J) 1994 op. cit. Page 98

Chapitre V : Analyse des entretiens

Les entretiens, dont le schéma général a été décrit dans le chapitre IV, ont été effectués essentiellement auprès des enfants de grande section de maternelle (voir annexes de MTL1 à MTL15 des pages 52 à 98) et de cours préparatoire (de CP1 à CP13 pages 101 à 136 des annexes), d'une même école. Les enfants de cours préparatoire ont eu, l'année dernière en grande section de maternelle, le même enseignant que les maternelles de cette année.

Avant de commencer avec ces sujets, la grille d'entretien a été testée sur deux enfants d'écoles différentes, dont la tranche d'âge et le niveau correspondent à ceux de grande section de maternelle.

On a également réalisé ces entretiens auprès de cinq adultes : Far, alphabétisé, en situation dit d'illettrisme, et a un problème auditif de naissance ; Yam, Aïc, Fati et Rad, issues du groupe du centre social.⁶² Au moment de l'entretien, les trois premières font partie du groupe 2, c'est-à-dire des « décodeuses », la dernière fait partie du groupe 1, c'est-à-dire les « non-décodeuses ». L'ensemble de ces quatre entretiens a été effectué en deux séances : au cours de la première Yam a servi d'interprète à Aïc ; au cours de la seconde Fati a servi d'interprète à Rad.

La gestion des interprètes et des interprétées n'a pas été évidente, puisqu'il fallait d'une part faire attention à ce que les premières (avec qui on effectuait l'entretien au préalable) n'ai pas l'impression d'avoir donné de « mauvaises réponses » si celles de leur interprétée différaient ; d'autre part il fallait éviter également que l'interprète n'infère la réponse à l'interprétée. Tout ce qui sera développé plus loin sur la gestion de la motivation est également valable pour le guidage des entretiens, c'est-à-dire qu'on cherche à recueillir des informations mais qu'il faut éviter de le faire au détriment de la personne interviewée.

Nous n'avons pas souhaité faire apparaître les entretiens des deux « interviewées » ; dans le premier cas, pour des raisons techniques obscures, l'enregistrement sur dictaphone n'a pas eu lieu, et dans la deuxième situation il a été très difficile pour l'interprète d'arriver à une traduction claire pour l'interviewée, ce qui fait que le peu de réponses que nous avons obtenues étaient inférées par l'interprète. Pour des raisons évidentes de respect, nous n'avons pas cherché à approfondir et à insister sur la compréhension des questions.

⁶² L'association la Clé où ont lieu les séances avec Far, et le centre social où se déroulent les cours collectifs, sont présentés dans le prochain chapitre.

A l'inverse, la question portant sur le grand et le petit mot avec Yam a été très longuement discutée (voir annexes pages 143 à 146), mais il nous semblait nécessaire (connaissant son attitude en cours) qu'elle reparte en ayant donné une réponse.

On signale également que nous n'avons pas fait figurer l'accent des sujets arabophones, on a juste gardé les structures de phrases. Cependant nous avons indiqué les marques linguistiques orales (« ché pas », « euh », « bin », « pis après », etc.), et distingué la dénomination de lettres (indiquées en majuscules) de la dénomination de phonèmes (indiqués en minuscules) ; nous n'avons pas utilisé l'alphabet phonétique international.

L'entretien était organisé par rapport à une grille de questions prédéfinie, mais on signalera tout de même que nous nous sommes laissé la liberté d'en dévier plus ou moins si l'occasion s'en présentait. Ceci nous a permis par exemple de faire évoluer l'entretien, c'est-à-dire de supprimer certaines questions et d'en rajouter d'autres. Pour une lecture des entretiens selon leurs dates de passage, suivre l'ordre suivant :

CP 1 à 7 (annexes pages 101 à 120)

MTL 1 à 6 (annexes pages 52 à 70)

CP 8 à 13 (annexes pages 121 à 138)

MTL 7 à 10 (annexes pages 71 à 84)

MTL 11 (annexes pages 85 à 88)

MTL 12 à 15 (annexes pages 89 à 100)

Far (annexes pages 139 à 142)

Yam (annexes pages 143 à 146)

Fati (annexes pages 146 à 147)

1 Méthode d'analyse

Nous avons retenu deux axes principaux d'analyse : le système de notation et le système d'expression. Ces deux axes sont respectivement subdivisés en deux thématiques : savoirs théoriques et savoirs pratiques. On a donc passé en revue chacun des entretiens selon la grille de lecture ci-dessous :

SYSTEME DE NOTATION		SYSTEME D'EXPRESSION		REMARQUES
Savoirs théoriques	Savoirs pratiques	Savoirs théoriques	Savoirs pratiques	

Tableau 1 : grille d'analyse des entretiens

Le système de notation correspond à tout ce qui concerne le système alphabétique : les lettres, leurs correspondances sonores, leur graphisme. Les savoirs théoriques relatifs au système de notation concernent tout ce que le sujet en dit et la façon dont il le dit. On y distingue le savoir théorique descriptif : « *J'ai fait comme ça et puis j'ai un rond, puis j'ai fait trois vagues après j'ai fait encore un rond, après j'ai fait un bâton, après j'ai fait ça, après j'ai fait une boucle, après j'ai fait encore deux ponts, puis après j'ai fait une boucle.* » du savoir théorique alphabétique : « *ya un T – H- -E – O* » ; bien souvent les sujets utilisent une solution intermédiaire : « *Je fais la majuscule, le U, la grande boucle, le I, le E, et les deux ponts.* »

Les savoirs pratiques du système de notation se rapportent tout d'abord au graphisme du prénom, est-ce que le sujet le réalise seul, quelle est la nature du graphisme, y-a-t-il ou non des « erreurs ». On y trouve aussi l'association des lettres à des sons, lorsqu'il s'agit par exemple de trouver un mot qui commence par la même lettre ; figure également dans cette catégorie la distinction entre lecture et écriture.

Le système d'expression correspond à la mise en œuvre des acquisitions du système de notation dans la représentation du langage écrit. Au niveau des savoirs théoriques, on relèvera la distinction entre lecture et écriture, la distinction entre le mot, la phrase, la

syllabe, la lettre, etc ; on ne se réfère pas uniquement à la réponse du sujet à la question « sais-tu ce qu'est un mot ? », mais à ce qu'il cite comme exemple de mot. On évalue aussi s'il associe un son à une ou des lettres (dans la question : « si je dis ts-ts est-ce qu'on peut l'écrire ? ») qui représente la réciproque des savoirs pratiques du système de notation.

Les savoirs pratiques du système d'expression évaluent de même les représentations des unités du langage écrit mais dans les tâches qui leur demandent d'utiliser ces connaissances : par exemple, un sujet peut très bien dire ne pas savoir ce qu'est un mot, et répondre sans que cela ne lui pose le moindre problème aux questions du genre « peux-tu me donner un mot qui... ». Les résultats en manipulation syllabique figurent également dans cette partie.

On se réserve également une colonne « remarques » dans laquelle figureront les réponses ou remarques qu'on ne peut classer dans les colonnes précédentes.

Cette distinction est sans doute discutable, mais on rappellera qu'il s'agit avant tout de mettre de l'ordre dans la masse d'informations singulières, et de trouver des axes communs afin de pouvoir comparer les entretiens entre eux, qui diffèrent pour chacun des participants qu'ils soient adultes ou enfants. Il s'agit avant tout de distinguer ce que le sujet dit, ce qu'il dit faire, et ce qu'il dit de ce qu'il a fait.

Nous préciserons, avant de passer à l'analyse des entretiens, qu'à chaque fois que nous parlerons en général des résultats, il s'agira de ceux des enfants de cours préparatoire et de grande section de maternelle, une référence aux sujets adultes serait précisée (nous avons 28 entretiens pour les enfants contre 3 pour les adultes).

2 Le système de notation

Dans l'ensemble tous les sujets (enfants comme adultes) écrivent correctement leur prénom en cursive, MTL13 l'écrit en miroir et MTL1 réclame un modèle. Ce dernier décrit du graphisme quand on lui demande ce qu'il sait écrire : « *je sais écrire....(...)une grande boucle, une grande boucle, et un pont, un pont, un pont, un truc là, et pis une petite boucle* » mais mime l'action sans prononcer un mot lorsqu'on lui demande sa façon d'écrire son prénom. Pour les autres sujets, on a principalement deux attitudes de description : celle qui consiste à décrire l'acte graphique lui-même, et celle où les sujets citent les lettres.

On a par exemple MTL 11 : « *bin en fait, quand j'fais un « A », pis après j'ai fait un « N », et pis j'ai fait un « N », après j'ai remonté, j'ai remonté un aut' pont de l'aut' côté j'ai ressorti, après j'ai fait un rond, j'ai fait un p'tit trait couché et une petite (...) debout, un point, un encore un « N » et une boucle* » mélange les deux principes descriptifs et alphabétiques ; à l'opposé MTL3 n'utilise que le mode descriptif : « *j'ai fait comme ça et pis j'ai fait un rond, puis j'ai fait trois vagues après j'ai fait encore un rond, après j'ai fait un bâton, après j'ai fait ça , après j'ai fait une boucle, après j'ai fait encore deux ponts, puis après j'ai fait une boucle* », et MTL10 qui n'utilise que le mode alphabétique : « *Euh...ya un « T-H-E-O »* ». Certains restent à un niveau « théorique » c'est-à-dire qu'ils ne décrivent pas l'action, par exemple CP9 : « *Ma mère elle me l'a dit...ma mère elle me l'a écrit et puis j'ai vu comment ça s'écrit* ».

Les tendances dominantes sont réparties de cette façon entre maternelle et CP :

	Descriptif	Alphabétique	Autres
MTL	60%	7%	33%
CP	38%	31%	31%
Total	50%	18%	32%

Tableau 2 : description de l'écriture du prénom des maternelles et des CP

On a considéré comme à tendance alphabétique ceux qui décrivaient plus de la moitié de leur prénom par la dénomination des lettres. Cette tendance est plus importante chez les CP, ce qui est loin d'être étonnant.

Les adultes produisent l'épellation de leur identité (Yam et Fati), Far se trouve dans l'incapacité de décrire « *J'ai écrit* ». Ce genre de compétences est très probablement lié à l'enseignement scolaire, mais il peut cependant être révélateur de la connaissance alphabétique de l'apprenti (même si les enfants reçoivent des « leçons de graphisme », le professeur ne leur épelle pas leur nom). On rappellera que l'adulte Far n'est pas apprenti lecteur, et l'incapacité à décrire son activité d'écriture pourrait être alors interprétée comme une automatisation de la procédure qui de ce fait n'est plus consciente.

En ce qui concerne la dénomination de la première lettre du prénom, ou dire comment commence le prénom, puis de donner un mot qui commence par la même lettre, la majorité des enfants s'en sortent bien. Beaucoup citent un prénom comme exemple de mot, c'est-à-dire qu'il ne changent pas de registre sémantique ; mais ceci peut aussi venir du travail effectué en classe de maternelle sur l'identification des premières lettres, et de la comparaison avec les prénoms des élèves. Beaucoup citent les prénoms de leurs camarades de classe.

Quelques uns ont des réponses où il semblerait que le sujet cherche un mot commençant par le nom de la lettre, et non par le son. CP9 nous dit que la première lettre de son prénom est « la majuscule » (un A), comme exemple il nous donne « Cyril, Margaux, Maxime » ; enfin MTL15 a son prénom qui commence par « D », comme exemple il nous donne « dézours ». Enfin, certains ont des réponses déroutantes, comme CP5 : la première de son prénom est la « petite boucle, le é » ; un mot qui commence pareil c'est « moto »...Il semble que pour ces cas précédemment cités, les enfants sont capables d'isoler une lettre de leur prénom, mais n'ont pas encore réellement fait le lien avec la chaîne parlée, qui s'appliquent à tous les mots du langage.

Lecture et écriture ne sont pas toujours clairement différenciées par les enfants. Par contre la répartition est à peu près la même pour les CP et pour les maternelles, c'est-à-dire qu'une bonne moitié des sujets (pour qui nous arrivons à identifier les réponses)

distinguent clairement l'acte de lire et l'acte d'écrire ; une minorité les confond et ne différencie pas la lecture de l'écriture. Les autres se trouvent à la frontière entre la distinction et la confusion.

	Distinct	Equivalent	Frontière
MTL	50%	21%	29%
CP	69%	8%	23%
Total	59%	15%	26%

Tableau 3 : Différenciation lecture/écriture chez les maternelles et les CP

Le système de notation semble (pour les quelques sujets présentés ici) majoritairement dépendant du contexte scolaire, et relativement indépendant des représentations personnelles des élèves.

3 La distinction entre signifié et le signifiant

La question sur les synonymes « voiture » et « auto » s'est avérée très intéressante au cours de ces entretiens. La forme de la question ayant évolué, nous allons effectuer son analyse en fonction de l'ordre de passage des entretiens. Les premiers entretiens de cours préparatoire (CP 1 à CP 7) montrent une attention particulière et unique des sujets aux sons des mots. Par exemple CP 1 (annexes pages 102) : « ...le « O » il est en premier....voï non voï ture le « o » il est après, c'est un « o » après...euh, auto, c'est le « o » qui est en premier auttto, après c'est un « tt » ».

Dans les entretiens suivants, en maternelle (MTL 1 à MTL 6) aucun des sujets ne comprend réellement la question, les réponses sont fréquemment : ce qui est pareil : « voiture », et ce qui n'est pas pareil : « auto » et inversement. De la même façon, les suivants, CP 8 et CP 9 ne semblent pas saisir le principe de la question.

A partir de CP 10, nous avons eu l'idée de donner une aide visuelle à l'enfant, consistant à lui demander un dessin des deux items. Les résultats commencent à changer : CP 10 se rend compte que « C'est pareil » « tous les mots c'est pareil » mais du coup cherche la différence dans le signifié également ; c'est pas pareil « parce que c'est plus gros ». Par contre, CP11 dessine une voiture mais dit ne pas savoir dessiner une auto, même chose pour CP12 qui avait auparavant cherché des différences sonores ; tandis que CP 13 ne se laisse pas dérouter, elle dessine une voiture, elle dessine une auto (les deux dessins ont la même forme), et quand on lui demande si les deux sont la même chose, elle nous répond « non ».

Au cours des derniers entretiens de maternelle, nous avons plusieurs situations possibles : ceux qui ne comprennent pas les consignes, ceux qui identifient la « même chose ». Par contre, deux sujets se distinguent, MTL11 pour qui « auto » et « voiture » c'est « presque pareil », ce qui est différent étant « le nom » ; et MTL 15 pour qui « on peut dire l'inverse », la différence est que « voiture ça commence pas par la même lettre ».

Au niveau des adultes, les résultats sont intéressants également : Far, qui est alphabétisé, distingue le signifié du signifiant mais écrit ; l'identification sonore nous demande

quelques détours (voir annexes page 141) ; Yam identifie la ressemblance des signifiés, mais pas la totalité des différences des signifiants : « *C'est la même, c'est une voiture une auto (...) c'est le A c'est pas pareil* » ; Fati reste centrée sur le signifié : « *C'est pareil* » mais ce qui n'est pas pareil c'est « *la marque* ».

La compréhension du principe même de comparaison de deux mots semble difficilement accessible aux plus jeunes, elle l'est beaucoup moins au CP, et ne pose aucun problème aux adultes (alors que Fati manipule nettement moins bien le français que Yam). De plus, parmi ceux qui comparent, on remarque que les maternelles semblent plus à l'aise pour accéder au signifié, certains (MTL 11 et MTL 15) parviennent quasiment à la distinction signifié/signifiant.

Cette épreuve met en valeur trois relations au signe : la relation arbitraire lorsque le sujet applique et comprend le principe de comparaison. D'après ces résultats, il semble que cette aptitude n'est pas présente chez les sujets les plus jeunes ; le problème n'apparaît pas chez les autres enfants, ni chez les adultes ; de plus, l'aide du dessin ne permet pas nécessairement de comprendre la question pour certains. Mais nos effectifs et la différence au niveau des conditions de passage de cette épreuve ne nous permettent pas de tirer de réelles conclusions ; la question reste ouverte et demande de plus amples investigations.

La deuxième relation au signe concerne la discrimination du signifié, qui est plus présente chez les maternelles et chez les deux adultes analphabètes au départ.

La troisième relation se rapporte au signifiant, sur laquelle se repose davantage les CP, mais qui de ce fait « négligent » le signifié.

Ces deux dernières relations semblent concerner plus directement l'apprentissage du signe, en fonction d'un certain degré de manipulation. Là encore, une recherche expérimentale de plus grande ampleur s'impose.

4 La perception des sons du langage

4.1 Phonèmes et syllabes

Cette partie concerne les réponses des sujets aux questions portant sur la relation du signifiant au signe, ou plutôt au statut du signe dans le cas d'un signifiant peu habituel. Ainsi, « ts-ts » ne s'écrit pas pour plus de la moitié des maternelles, tandis qu'on a autant de CP affirmant la possibilité de l'écrire que ceux qui prétendent le contraire.

	Ne s'écrit pas	S'écrit
MTL	60%	40%
CP	46%	54%
TOTAL	54%	46%

Tableau 4 : Réponse des enfants au sujet de ts-ts

Par contre, beaucoup d'élèves de maternelle (50%) cherchent à rapprocher ce bruit de la réalité « c'est le serpent » ; pour MTL 15 « c'est un mot qui s'écrit pas », et pour CP3 c'est un bruit et on ne l'écrit pas car « on écrit que les sons ». Pour reprendre les paroles de Chab que nous plus loin en étude de cas : « les lettres parlent » pour les apprentis lecteurs à partir d'un certain temps d'apprentissage. Chez les adultes, le son est identifié par Yam « on peut écrire S », Fati ne se prononce pas vraiment sur la question. Par contre Far reconnaît que c'est un bruit mais prétend qu'on ne l'écrit pas, ce qui illustre ses stratégies de catégorisations phoniques qui sont d'une autre nature qu'auditive (on rappelle qu'il a des problèmes de surdité).

Lorsque nous écrivons une suite de syllabes et que nous prononçons simultanément ce qui est écrit, les sujets se rendent forcément compte que ce qu'on leur présente se lit et s'écrit. Les réponses sont assez variées. Dans l'ensemble, la moitié des effectifs de maternelle et un tiers des CP répondent que c'est un mot.

Pour l'autre partie les attitudes sont nettement différenciées. Là où les maternelles disent ne pas savoir ce que c'est, les CP cherchent absolument à donner une explication à cette succession de syllabes. CP1 : « *c'est une fête* » ; CP6 : « *c'est pas un mot (...) ça pourrait être quelque chose qu'on écrit pas (...) on le barre* » ; pour CP7, c'est « *du n'importe quoi* », pour CP8 « *ton prénom* » (c'est-à-dire le nôtre) et CP 11 : « *une salle* ». On a tout de même deux exceptions en maternelle : MTL 6 pense que « *c'est des bêtises* » et MTL7 : « *...j'crois c'est faux* » avant de se rétracter et de dire que c'est un mot.

	Mot	Pas de réponse	Explication
MTL	47%	40%	13%
CP	38%	23%	38%
Total	43%	32%	25%

Tableau 5 : réponses des enfants à la suite de syllabes

4.2 Les sons des mots

On a donc vu que les enfants, devant un son inconnu ont tendance à l'associer à un élément du réel ; c'est plus fréquent en maternelle pour les phonèmes (les CP, par l'enseignement qu'ils reçoivent, ont davantage accès à une représentation des phonèmes pour eux-mêmes) ; on remarque également un renversement des tendances entre ceux qui pensent que « ts-ts » s'écrit et ceux qui pensent que cela ne s'écrit pas entre les maternelles et les CP, dans le tableau 4. La recherche de lien avec la réalité est par contre plus systématique chez les CP que chez les Maternelles avec la suite de syllabes.

De plus on a noté quelques éléments pendant les entretiens, concernant la segmentation orale des mots. Ainsi, en segmentation syllabique, MTL9 prononce « *né lé phant* » pour éléphant, et lorsqu'il supprime la syllabe finale, il reste bien « *élé* ». CP4 lui se souvient « *quand j'étais petit, je disais léléphant* ».

MTL11, lorsqu'on lui montre son dessin, on lui dit : « ça c'est une.... », et il répond « *nauto* ». MTL 15, identifie la première lettre de son prénom : « D », et cite comme exemple de mots commençant par la même lettre : « *dézours* ». Bref, on croit pouvoir remarquer que la frontière de l'unité- mot, ici entre le déterminant et le nom, n'est pas clairement dessinée chez les enfants plus jeunes, ou ayant moins bénéficiés de l'analyse de la structure langagière par l'intermédiaire de l'écrit.

5 Le mot et sa représentation

Afin de recadrer l'étude des entretiens, nous avons effectué une deuxième analyse, ne tenant compte que de l'unité-mot, et des réponses lui étant associées de près ou de loin. Nous avons supprimé quelques sujets, pour lesquels nous avons estimé ne pas avoir suffisamment d'éléments de réponse. Cette analyse a consisté en un genre de « fiche signalétique » de représentation et de manipulation de la représentation du mot.

5.1 Décalage et contradiction

La première chose qui nous a marqué durant cette analyse, est la présence de contradiction, que les élèves appliquent sans que cela ne les dérange. Pour MTL11, un mot « *En fait c'est un A tout seul, ou bien un N tout seul* », de plus on peut écrire d'autres choses que les mots, par exemple « *une lettre* » ; on interprète ceci comme une inversion ou une confusion des termes « mot » et « lettre » ; le problème c'est que plus loin, il justifie que c'est un mot « *Pace que ya une lettre accroché par une autre* »...De la même façon, MTL7 donne comme exemples de grands mots « *O, L, G, joue, C* », et plus loin « *ch'crois c'est un mot, pace que les lettres c'est pas pareil, c'est pas collé les lettres* ».

Cette contradiction apparente n'est pas interprétée comme volontaire, mais il semblerait que pour les sujets concernés, demander une définition (savoirs théoriques) et accéder à cette définition par une manipulation des graphies (savoirs pratiques) ne correspond pas exactement aux mêmes types de tâches. Pour les sujets concernés, on aurait alors un

décalage entre deux types de mise en œuvre des savoirs pour un même élément appartenant à la « méta connaissance », l'identification du mot.

De plus, le nombre d'élèves qui donnent une définition spontanée du mot par rapport à ceux qui n'en donnent pas, est également réparti entre les maternelles et le cours préparatoire. (Voir tableau 6)

Très tôt les apprentis lecteurs-scripteurs semblent se faire une idée de ce que représente l'unité- mot, on peut émettre l'hypothèse que le prénom tient une place importante dans la construction des représentations de l'écrit.

	Définition	Pas de définition
MTL	54%	46%
CP	55%	45%
Total	57%	43%

Tableau 6: répartition des enfants par rapport à la définition de « mot »

5.2 Le modèle du prénom

Dans les définitions données spontanément par les sujets, on retrouve assez fréquemment la référence au prénom. Ainsi, MTL6 : « *c'est comme mon prénom, ; à part que c'est plus grand* » ; MTL14 : « *c'est un ...c'est...comme un prénom mais c'est quelque chose...qu'on écrit mais...on écrit pas comme un prénom.* » ; CP5 : « *un mot c'est où ya plein de lettres, et pis par exemple « émeline » c'est un é, trois ponts, une petite boucle, une grande boucle et un I et pis deux ponts, et un E* » ; CP7 dit savoir ce que c'est et montre son prénom.

Lorsqu'on leur demande de citer des mots (un grand, un petit, un mot qui commence comme le prénom), beaucoup citent les prénoms des camarades de classes, de l'entourage et de la famille. On considère d'ailleurs « papa » et « maman » au même niveau que les prénoms de la famille par rapport aux représentations des enfants. Il semblerait que le prénom (et ce qui caractérise de la même façon l'entourage de l'enfant) serve de modèle symbolique et prenne une place importante dans la mise en œuvre des capacités de lecture

et d'écriture à plusieurs niveaux : apprentissage de la graphie, catégorisation des lettres, distinction des lettres et des éléments phoniques puis phonémiques ; représentation d'un ensemble graphique ayant une signification, etc. Ceci ne fait que confirmer ce qui a été supposé pour la méthodologie de l'entretien, et s'avère être un mode possible d'observations des représentations de l'écrit chez l'apprenti lecteur-scripteur.

5.3 Les « profils » de représentation

Nous allons reprendre ce qui a été défini dans le chapitre III à savoir les différents modes de représentations possibles définis d'après I Berthoud- Papandropoulou (voir page 38). Trois « types » de représentation du mot avaient été définis : le mot « pragmatique », qui correspond à l'unité dans son contexte communicationnel (il peut être défini par rapport à l'acte de parole ou à l'objet) ; le mot « notation » déterminé par le système de notation (l'alphabet) ; et le mot « expression » dépendant d'une signification interne. Par rapport à ces trois modes de représentation du mot, nous allons confronter les réponses obtenues lors des entretiens, et voir s'il nous est possible de définir des « profils » de représentation du mot.

5.3.1 Les profils « Pragmatiques »

On peut déjà signaler que nous n'avons pas identifié de sujets se représentant le « mot pragmatique » chez les enfants, la majorité se partage entre les profils « notation » et « expression » ; certains sujets n'ont pu être placés dans une des catégories.

Nous avons un sujet adulte (sur seulement trois pris en compte dans cette analyse) qui selon nous entre dans cette « catégorie ».

Ainsi, pour Yam la frontière conceptuelle autour de l'unité mot est très vaste ; elle en donne une définition avec difficulté « *j'ai compris un mot, ce que ça veut dire un mot, mais j'ai pas la réponse* », les deux syllabes de son prénom sont encore son prénom, mais aussi un mot ; la suite de syllabes, le son « ts-ts » sont également des mots. Un grand mot « *c'est un livre* » et un petit « *une petite phrase* ».

C'est une personne qui décode, ses résultats en segmentation de syllabes sont importants « 4 ; 2 ; 4 »⁶³

5.3.2 Les profils « notation »

MTL2, en production écrite de son prénom, ne semble pas l'isoler « spatialement » puisqu'au départ il ne se rend pas compte qu'il a attaché son prénom à celui du sujet précédent (on verra plus loin que Chab en étude de cas a des difficultés à séparer en production écrite son nom de son prénom.) La production scripturale est mise sur le même niveau que le dessin ; le mot et la lettre ne semblent pas distincts l'un de l'autre : un grand mot « H » et un petit « I » ; quand on lui demande quelle est la première lettre de son prénom, il répond par son prénom complet. La question sur les synonymes n'est pas comprise (il ne bénéficie pas du dessin) ; et la segmentation syllabique est difficile (3 ; 0 ; 0)

MTL3 a le même genre de profil que MTL2, c'est-à-dire qu'on n'identifie pas de distinction réelle entre le mot et la lettre. Comme grand mot, il cite « Audrey » et comme petit « O » ; il ne saisit pas la question sur les synonymes (sans l'aide du dessin) et obtient le même score que MTL2 en segmentation.

MTL5 est essentiellement basé sur les lettres pour se représenter la langue écrite. Il ne répond à aucune question concernant les mots, n'assimile pas la question sur les synonymes (sans l'aide du dessin) mais : « *je sais combien il y a de lettres dans l'alphabet, il y en a 26, j'ai l'affiche* ». Ses résultats en segmentation syllabique sont les suivants : 1.5 ; 0 ; 2.

De la même façon, MTL9 se représente le mot et la lettre selon les mêmes critères : un grand mot, c'est « A » et un petit « une croix » ; il ne comprend pas la question des synonymes, bien qu'il ait effectué deux dessins similaires. Score en segmentation : 4 ; 0 ; 1.

⁶³ Chaque numéro indique le nombre de bonne réponse sur quatre items, dans l'ordre en segmentation finale, initiale, médiane.

Pour CP4, un mot « *c'est une lettre* », un grand mot « *A* » et un petit « *L, la grande boucle* » ; il identifie la première lettre du prénom, mais ne donne pas de mot commençant par la même lettre. La question sur les synonymes est comprise, mais la comparaison est effectuée sur les sonorités des mots. Les scores en segmentation sont importants : 4 ; 3 ; 4.

MTL7 se trouve à la frontière entre le profil notation et le profil expression. Pour lui « *un mot c'est ...c'est quand on dit quelque chose, c'est un mot.* » Comme grand mot, il cite « *O ; L ; G ; joue ; C* » mais ne cite pas de petit mot. La syllabe de son prénom est encore son prénom, et plus loin il se justifie : « *ch'crois c'est un mot parce que les lettres c'est pareil, c'est pas collé les lettres* » ; il ne comprend pas la question des synonymes, et effectue deux dessins similaires. Ses résultats en segmentation sont les suivants : 2 ; 1 ; 1.

5.3.3 Les profils « expression »

Fati, chez les adultes, assimile le mot à un ensemble significatif « *un mot on dit quelque chose à quelqu'un, c'est pour ça* », mais qui n'a pas encore la précision lui permettant d'emblée de citer un grand mot et un petit mot. Par contre la suite de syllabes est « *un grand* » mot, et « *ts-ts* » est « *un mot* ». Elle est capable d'isoler la première lettre de son prénom et de donner un mot qui commence par la même lettre ; voiture et auto « *c'est pareil* », ce qui diffère c'est « *la marque* ». On peut donc supposer qu'elle isole un ensemble significatif derrière le concept de mot (plus en procédure qu'en théorie) mais qu'au niveau des représentations, cet ensemble n'est pas lié encore tout à fait à la chaîne phonologique (alors qu'elle « *décodes* » lors des cours ; ses résultats en segmentation syllabique sont assez élevés : 3 ; 1 ; 4)

MTL6 définit le mot de cette façon : « *c'est comme mon prénom à part que c'est plus grand* », il cite deux prénoms comme petits et comme grand mot. Les notions de phrase, lettres, son, semblent plus ou moins claires pour lui ; il comprend la question des synonymes : ce qui est pareil c'est « *une* », ce qui est différent c'est « *la fin* ». C'est-à-dire que les unités de signification semblent distinctes, l'article est cependant associé au nom. En segmentation syllabique, il obtient les résultats suivants : 4 ; 1 ; 4.

Pour MTL10, la distinction ne pose pas de problème : « *boucoup d'lettres c'est un mot...une lettre c'est une lettre...et puis euh boucoup d'mots c'est une phrase.* » il a tendance à citer des prénoms comme exemples de mots. Il comprend la question des synonymes « *bin c'est une voiture pareil* », et obtient en segmentation : 4 ; 1 ; 2.

MTL11 a un profil d'expression en pratique plus qu'en théorie ; quand il donne une définition de mot « *en fait, c'est un A tout seul, ou bien un N tout seul* », et ensuite justifie un mot « *pace que ya une lettre accrochée par une autre* ». Il cite essentiellement des prénoms comme exemple de mots. Il comprend la question des synonymes et cherche la différence dans le dessin. Ses résultats en segmentation sont importants : 4 ; 3 ; 3.

Pour MTL12, « *un mot c'est avec des lettres* », il cite des prénoms comme exemple, et à une notion de ce que représentent la phrase et la lettre. On n'est pas vraiment sûr de sa compréhension sur la question des synonymes, mais il reconnaît que « *c'est pareil* » ; le problème est d'identifier les différences entre les deux termes pris isolément. En segmentation, il obtient : 3 ; 2 ; 4.

MTL14 définit un mot : « *c'est un ...c'est...comme un prénom mais c'est quelque chose...qu'on écrit mais...on écrit pas comme un prénom.* ». Il cite des noms communs ainsi que des prénoms en exemples de mots ; par contre la syllabe de son prénom est encore son prénom, et on n'identifie pas vraiment de compréhension concernant la question sur les synonymes ; de plus, il ne souhaite pas dessiner. Les résultats en segmentation sont les suivants : 4 ; 3 ; 3.

MTL15 semble bien assimiler le mot à une unité de signification et le distinguer de la lettre. Cependant cette unité de signification peut être assimilée à une phrase ; ainsi, « *Davy va à l'école* » est un grand mot, et « *Théo* » est un petit. De la même façon, le nom et l'article sont confondus ; ainsi, son prénom commence par un « D » et comme mot qui commence par la même lettre, il cite « *dézours* ». En segmentation, il obtient : 3 ; 0 ; 3. Par contre, il représente un des sujets ayant le mieux traité la question sur les synonymes ; voiture et auto « *on peut dire l'inverse* » mais « *voiture ça commence pas par la même lettre* » ; c'est-à-dire qu'il identifie la différence des signifiants mais par la première lettre uniquement.

CP1 distingue le mot, la phrase, la syllabe, la lettre ; un mot c'est « *pour faire une phrase* » ; il cite des noms en exemple de mots, et cherche la différence entre voiture et auto au niveau des sonorités. En segmentation, les résultats sont les suivants : 4 ; 4 ; 3.

CP2 a le même profil que CP1, mais ne donne pas de définition de mot. Les exemples cités sont des noms ; le score maximum est obtenu en segmentation (4 ; 4 ; 4) et la comparaison entre les synonymes est effectuée sur les sonorités.

Le profil de CP3 est le même, les résultats en segmentation sont cependant différents : 4 ; 2 ; 0. Même chose pour CP5, les résultats en segmentation sont les suivants : 3 ; 2 ; 1 .

Pour CP7, le mot est encore largement référencé sur le prénom ; ses résultats en segmentation sont 4 ; 1 ; 0.

CP8 se représente le mot selon un ensemble conceptuel assez vaste, ce peut être une phrase mais aussi une lettre : « A- N ; *il reste deux mots.* » ; par contre, il identifie « ts-ts » comme une lettre, et donne un nom comme exemple de mot commençant comme le prénom. Par contre il semble avoir des difficultés à comprendre la question des synonymes. Les résultats en segmentation sont : 2 ; 1 ; 0.

Comme CP7, CP9 base sa représentation du mot essentiellement sur le prénom. (score en segmentation : 2 ; 1 ; 0)

CP12 cite des noms en exemple, mais également des verbes (« attrape » est un grand mot) ; il comprend parfaitement la question des synonymes, identifie la différence au niveau des « sons », et contourne la question des similitudes « *ce n'est pas pareil* » et lorsqu'on lui demande de dessiner, il fait la voiture mais prétend ne pas savoir dessiner une auto. En segmentation, il obtient le score maximum : 4 ; 4 ; 4.

Far, chez les adultes a un profil « représentationnel » qui correspond totalement à sa façon de traiter la langue écrite telle qu'elle a été pressentie en cours. Il isole un mot comme unité de signification, la définition est essentiellement théorique et visuelle ; un mot a été

« inventé », et ça représente « des lettres assemblées ». Les questions où il s'agit de citer un grand, un petit mot, un mot qui commence par la même lettre que le prénom, ne lui posent aucun problème. Pour lui, « ts-ts » n'est pas un son, « on n'écrit pas les bruits » et l'on doit effectuer des détours pour lui faire expliciter la distinction entre ce qui est écrit et ce qu'on entend. Tout ceci illustre parfaitement son rapport à la langue écrite qu'il a réussie à assimiler alors qu'il avait des problèmes auditifs (dont personne ne s'était rendu compte) et qu'il a pris d'autres repères que les sons du langage pour acquérir ce qu'on appelle la conscience phonologique. (Résultats en segmentation syllabique : 4 ;4 ;4)

Ces « profils » semblent déterminés en fonction d'une relation à l'écrit, par conséquent en partie un rapport à l'enseignement, ce qui explique la répartition suivante :

	Pragmatique	Notation	Expression
MTL		45%	55%
CP		11%	89%
Adulte	33,33%		66,66%
Total	4%	26%	70%

Tableau 7 : répartition des profils de représentation du mot

On précisera également que tous les entretiens pour les maternelles et les CP n'ont pas été retenus, on a gardé ceux pour lesquels on disposait suffisamment de données dans les réponses pour se permettre une classification. La disparité entre adultes et enfants est flagrante (bien que les effectifs adultes ne soient pas suffisants pour tirer des conclusions) au niveau de la répartition. On rappellera que les deux personnes adultes dont le profil de représentation a été évalué comme pragmatique et d'expression font partie du groupe du centre social et sont au départ analphabètes ; tandis que l'adulte (FAR) du profil « expression » est déjà alphabétisé.

Pour finir, on a pu remarquer que les résultats en segmentation syllabique ne semblaient pas dépendants d'un profil de représentation.

A l'aide du logiciel de traitements statistiques ADSO, nous avons mis au point deux variables : La variable « MOT », variable nominale dont les trois valeurs possibles sont : « Pragmatique », « Notation » et « Expression ».

La variable « SEGMENT », variable numérique, destinée à prendre en compte les scores en segmentation syllabique, ramenés à une note globale sur 12.

Par croisement des deux variables, on obtient le résultat ci-dessous :

	Effectif	Moyenne	Ecart type
Pragmatique	1	10	0
Notation	6	5	2.77
Expression	16	8	2.98
Ensemble	23	7.3	3.2

Tableau 8 : tableau de comparaison de moyennes en segmentation par rapport au profil de représentation

Le F de Snedecor Fisher est non significatif

On a donc aucun lien entre les capacités à isoler les syllabes d'un mot et à les manipuler, avec le profil de représentation décrit précédemment.

Cette manipulation syllabique est comprise ici comme une manipulation d'éléments arbitraires de la langue écrite ; on peut d'ailleurs remarquer dans les entretiens que quelques sujets cherchent à former du sens avec les « morceaux » restants (voir par exemple CP1 en annexes pages 102 et 103 : *Et pa pi, ça fait papi ; CA na comme une canne à pêche*). Cette manipulation syllabique n'est pas une représentation de la conscience phonologique, qui se mesure sur un nombre d'items plus important, spécifiques aux phonèmes.

Chapitre VI : les apprenants adultes :
Etude de cas

« Si je sais lire, je sors des aveugles, des sourds et des muets. »⁶⁴

⁶⁴ Torunczyk (A) *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes* L'Harmattan 2000

Actuellement, l'écrit tient une place prédominante. Ne pas savoir lire et écrire est majoritairement considéré comme une gêne, voire une tare ou un handicap. Celui qui ne sais pas ou n'a pas appris « normalement » à lire et à écrire est une personne ayant « un problème » de nature sociale, culturelle ou cognitive. On citera comme exemple significatif le fait d'avoir trouvé l'adresse de l'association « La CLE », association d'aide aux adultes et enfants en difficulté ou nécessitant un apprentissage, en Calcul Lecture et Ecriture, dans la rubrique « aide aux Handicapés » du Chti 2000 (voir annexes p17)...

Avant d'aborder toute démarche d'apprentissage, il est intéressant et important de s'interroger sur la nature des représentations de la langue et du monde environnemental des apprenants. Par exemple, la première personne prise en charge dans l'association La CLE (Chab), est analphabète tant en français que dans sa langue maternelle (l'arabe). Une des premières questions qui nous est apparue était de savoir comment il procédait pour traiter les informations, là où une personne alphabétisée aurait eu recours à un support de nature écrite.

Par exemple, lorsque les horaires et dates des cours ont été fixés, lorsqu'un cours était déplacé (voir annexes obs 3 page 39), là où le formateur utilise un support écrit pour « mémoriser » l'information, l'apprenant ne peut prétendre bénéficier d'une telle aide. Quelque soit le nombre d'informations à retenir, ce dernier doit utiliser un système de mémorisation que nous utilisons sans doute très peu (ou pas ?) lorsqu'on profite de l'aide compensatoire que représente l'écriture dans ce cas.

On ajoutera que cette aide compensatoire à la mémorisation peut être utilisée différemment selon les cas de figure : simplement comme support qui sera réutilisé pour recueillir l'information en temps utile, ou alors comme « marqueur de l'information », c'est-à-dire que le principe même de noter, fait que l'information est plus ou moins bien mémorisée.

Enfin, un deuxième questionnement lié à la prise en charge d'un apprenant analphabète concerne la perception du monde. En effet, lorsque par exemple nous conduisons dans un endroit peu connu, les panneaux indicateurs nous sont d'un grand secours ; lorsqu'une personne ne connaissant pas l'écrit fait de même, ses repères sont tout autre. Il doit « lire » d'une certaine façon, mais pas d'informations de même nature sémiologique ; c'est-à-dire dans un système sémiologique différent.

Ce système n'est pas explicité ou « théorisé » comme peut l'être un système d'écriture, mais il n'est en rien « inférieur » en termes d'opérations mentales conduisant à la signification nécessaire à l'action quelle qu'en soit la nature. En tout cas il est clair qu'un adulte analphabète a développé des capacités d'interprétation et d'action sur l'environnement qui le différencie, et en ce sens ne le rend pas comparable à un enfant dont la maturité intellectuelle n'a pas encore abouti.

1 Contextes d'intervention :

Les interventions d'enseignement (qui aideront à l'observation de l'apprentissage) de la langue écrite ont été effectuées dans deux structures différentes : un centre social et une association.

Le centre social propose des cours d'alphabétisation deux fois deux heures par semaine. Les apprenants sont relativement « libres » de venir en cours, de façon plus ou moins régulière selon les personnes. Les cours pour les hommes et les cours pour les femmes ont lieu séparément à des jours différents (d'après les acteurs du centre, faire un cours mixte donnerait lieu à un public exclusivement masculin).

Le cours que nous avons pris en charge se déroulait le mardi après-midi durant deux heures, avec un groupe composé de femmes à niveau très hétérogène et aux effectifs très fluctuants. Notre rôle a progressivement évolué au cours de l'année. En effet, il s'agissait tout d'abord de venir « observer le déroulement des cours » tout en participant plus ou moins. Les cours ont donc débuté de cette façon ; ils se déroulaient de la façon suivante : trois grandes tables où sont installées les participantes, des photocopies leur sont distribuées, les formateurs passent de personne en personne. Les cours sont normalement gérés par une animatrice du centre social, et il arrive parfois qu'elle soit occupée ailleurs.

Dans un second temps, nous avons eu l'occasion de progressivement gérer le groupe dans son intégralité, avec au cours de certaines séances, l'aide de stagiaires.

Il s'agissait alors de gérer un groupe dans son intégralité et non plus par une succession d'individus isolés comme il avait été fait jusqu'à présent. Les cours contenaient en moyenne quinze personnes.

Les nouveautés d'organisation se sont donc progressivement mises en place ; le cours a été réparti dans un premier temps sur deux niveaux : le groupe I constitué de non-lecteur non scripteur (c'est-à-dire analphabète complet) et le groupe II de personnes ayant des rudiments de l'approche de la langue écrite, c'est-à-dire ayant compris le principe de transcription.

On signalera également que la langue française à l'oral n'était pas acquise par toutes, et que cette capacité était complètement indépendante du niveau à l'écrit. La plupart de ces personnes ont l'arabe (ou le berbère) pour langue maternelle. Les plus jeunes ayant eu la possibilité de fréquenter le milieu scolaire de leur pays d'origine et d'apprendre les bases du système alphabétique en français. Ce qui donne des personnes capables de décoder la langue écrite, mais ne comprenant pas les consignes orales. A l'inverse, on a des personnes plus âgées et habitant en France depuis un certain nombre d'années, mais n'ayant peu ou pas fréquenté d'institutions scolaires ; ce qui donne des personnes analphabètes mais comprenant les consignes orales. Grâce à l'entraide entre ces personnes, les cours se sont toujours bien déroulés, mais ils nécessitaient soit une traduction ou une explication des consignes en arabe ou en berbère, l'expérimentateur n'ayant bien entendu aucun moyen de vérification.

L'association la CLE (comme Calcul - Lecture – Ecriture) est une association loi 1901 dont nous avons pris connaissance par le principe du bouche à oreille. Il s'agit d'une association fonctionnant sur le principe du bénévolat (une cotisation très minime est demandée aux apprenants pour l'année), l'ensemble des intervenants (bénévoles et apprenants) encadrés par deux formateurs. Les personnes (futurs apprenants) qui viennent s'inscrire sont en premier lieu prises en charge par ces deux formateurs qui procèdent à une évaluation de leur niveau en fonction du référentiel de formation linguistique de base (voir annexes page 18, pour les exemples d'évaluations pages 20 à 30)

Dans le cadre de cette association, nous avons eu l'occasion d'intervenir auprès de trois personnes différentes. La première personne (Chab) est un homme analphabète d'origine algérienne, il a cinquante ans, il est arabophone et maîtrise assez bien le français, c'est-à-dire qu'il est capable de comprendre ou de se faire comprendre dans les activités courantes, on verra par la suite les quelques exemples où des structures de phrases plus complexes et certains mots de vocabulaire ne sont pas maîtrisés, notamment ceux liés à l'écrit. Il avait tout d'abord été pris en charge par une intervenante qui a dû cesser pour raisons professionnelles. Nous avons débuté les cours à partir du mois d'octobre à raison de deux séances par semaine, une d'une heure et la seconde d'une heure trente (dans cette dernière la durée pouvait varier en fonction du déroulement du cours).

La deuxième personne (Mus) est un homme de 29 ans, d'origine marocaine ; sa langue maternelle est le berbère, il est alphabétisé en arabe. Il habite en France depuis deux ans, mais s'exprime avec difficulté (dans son milieu familial il s'exprime essentiellement en berbère). Il s'agissait avec lui d'apprendre la langue française à l'écrit et à l'oral en même temps. Ce n'est pas totalement de l'alphabétisation puisqu'il connaît déjà un système alphabétique (et maîtrise une partie de l'alphabet occidental), mais ce n'est pas non plus du français langue étrangère puisqu'il n'a pas une maîtrise suffisante de l'écrit pour l'utiliser dans l'apprentissage de l'oral.

La troisième et dernière personne (Far) prise en charge dans le cadre de cette association est un français d'origine algérienne de 32 ans. Les cours ont débuté assez tard dans l'année à raison de deux séances par semaine. Il s'agit d'une personne que l'on qualifie, selon les canons sociaux, en situation d'illettrisme, mais on verra qu'un problème auditif est probablement fortement impliqué dans ses difficultés à l'écrit.

2 Recueil de données

Les observations ont été recueillies régulièrement sur des cahiers (un par apprenant à l'association La Clé ; un pour le groupe du centre social), des premières séances jusqu'aux dernières (sauf pour le groupe du centre social). Les prises de notes avaient le plus souvent lieu après les séances, sauf pour les cours à l'association, qui par leur déroulement en cours individuel, permettaient fréquemment de noter quelques éléments pendant les séances (en veillant bien entendu à ne pas déranger ou gêner l'apprenant).

On précisera également que l'objectif prioritaire a toujours été de mettre en œuvre le mieux possible les capacités des apprenants, les observations n'ont été effectuées qu'à cette condition.

Une fois les cours terminés, on a procédé à la sélection des informations destinées à servir de base à l'analyse qui va suivre. Des quatre observations (les trois personnes de l'association et le groupe du centre social), aucune n'est identique par rapport aux compétences de départ, à la demande de l'apprenant (ou des apprenants) et aux stratégies mises en œuvre (par les apprenants et nous-mêmes).

Les séances ont été intitulées « Obs » pour « Observations » et numérotées. Les données brutes se trouvent en annexes :

Groupe du centre social	pages 7 à 12
Apprenants de La Clé	pages 31 à 39

3 Analyse des données

De ces observations dont l'intégralité se trouve en annexes (pages 8 à 12, et pages 31 à 39), nous allons procéder à deux grands axes d'analyse intitulés : les opérations satellites de l'apprentissage et les éléments de construction cognitive. Le premier axe est nommé de cette façon pour marquer à la fois l'interdépendance de ces opérations considérées comme « externes » aux opérations cognitives en jeu dans l'apprentissage du signe graphique, mais aussi leur rôle indispensable « d'encadrement » (ce qui correspond au sens premier du mot « satellite⁶⁵ »).

3.1 *Les opérations satellites de l'apprentissage*

L'apprentissage du système alphabétique ne se limite pas (seulement) à l'automatisation de processus cognitifs, mais participe également à la mise en place d'un ensemble de comportements d'ordre socioculturel, particuliers à une culture écrite (et au système d'écriture en place).

Ce qu'on appellera la « socialisation » de l'écrit rend compte de comportements, liés selon nous à des comportements dits « attentifs » rendus nécessaires sinon indispensables à l'apprentissage de l'écrit. Ceci est relativement marquant chez les sujets analphabètes, c'est-à-dire ceux qui n'ont jamais (ou quasiment pas) été scolarisés.

On peut déjà supposer que ce genre de comportement est lié à la scolarisation (dont nous avons été les bénéficiaires, par conséquent influencés par cette forme de relation à l'apprentissage), mais à l'inverse la forme particulière de conduite scolaire est liée à une culture écrite et à son apprentissage (ainsi qu'au système d'écriture concerné).

⁶⁵ Vient du latin « satelles, satellitis » qui signifie « garde du corps ». Petit Robert1, 1991

3.1.1 « Socialisation » du comportement lié à la pratique de l'écrit

D'un point de vue général, le comportement face à l'apprentissage passe par une organisation de l'espace de travail, rendue nécessaire par la pratique de l'écrit, qui consiste en un comportement attentif face aux informations fournies (sur la feuille ou au tableau) et une attitude d'écoute des informations liées à la pratique. Ceci est surtout évident pour les pratiques de groupe au centre social (obs 12 page 9) où l'espace a progressivement été réorganisé, et ce en fonction d'une autonomisation croissante des apprenantes face à l'apprentissage (liée au développement des capacités attentives spécifiques à la pratique de l'écrit que l'on verra plus loin).

Ce changement au niveau de l'organisation s'est également traduit par la mise en place d'un « espace d'oralité » (obs 16 page 11) où l'on a commencé par amener l'écoute de consignes destinées à un groupe complet (contrairement aux pratiques individuelles précédentes), qui a provoqué ensuite la participation orale des apprenantes, et dans un troisième temps leurs réponses aux questions, les impliquant individuellement aux pratiques du groupe complet.

La compréhension des consignes de travail, malgré la « solidarité des interprètes improvisées » n'a pas toujours été évidentes, notamment en raison du fait de l'organisation spatiale de l'écrit et de sa manipulation en tant que message contenant des informations, qui à nos yeux appartiennent au domaine implicite de l'apprentissage, et ont nécessité ici une explicitation (obs 8 page 9 ; obs 9 page 9 et 10 ; obs 19 page 11 et 12). L'écoute collective s'est donc révélée une activité particulière, notamment en relation avec une information écrite, lorsqu'il s'agissait par exemple d'une information lue par nous-mêmes (obs 20 page 12) et qu'elles répétaient systématiquement.

Au niveau individuel, on a pu observer un net changement dans le comportement de Chab, au départ analphabète également, qui progressivement s'est procuré les outils nécessaires aux séances d'apprentissage : le changement de cahier (obs 8 page 40), les lunettes (obs 15 page 42), puis une pochette cartonnée (obs 22 page 44). Peu à peu il devient de plus en plus autonome face à l'écrit (par exemple obs 29 page 45) et effectue des exercices chez lui (chose qu'il ne faisait absolument pas en début d'apprentissage).

3.1.2 « Motivation » du comportement lié à l'écrit

En lien avec ce qui a été vu précédemment, l'organisation comportementale de l'apprentissage de l'écrit est largement dépendante de *l'acceptation par l'apprenant de la mise à disposition de ses capacités d'apprentissage* ; ceci est valable quels que soient l'apprentissage, le milieu et l'âge de l'apprenti, mais les adultes ont ceci de particulier que certaines idées sur le manque de capacités et la lenteur d'apprentissage de l'adulte circulent et sont admises et diffusées largement.

Les pratiques de groupe et la nécessité de faire des « groupes de niveaux » sont alors à manipuler avec beaucoup de précaution. Par exemple, la présence de « plus jeunes » dans le groupe 2 (obs 4 pages 8 et 9), due au fait qu'elles avaient déjà été scolarisées dans leur pays d'origine, et leur départ dans le cours « supérieur » (obs 20 page 12) a dû être pris en charge et a généré notamment une « discussion de fin de cours » avec certaines des participantes qui avaient l'impression de ne pas progresser (ce qui était faux bien entendu).

Paradoxalement, parmi celles qui avaient le plus réagi à la réorganisation des niveaux, on trouve celles qui ont elles aussi changé de groupe, pour aller dans le groupe « supérieur » (du groupe 1 au groupe 2). Il s'agit d'une part de Yam (obs 14 page 11) que nous avons progressivement fait passer du groupe 1 au groupe 2, non pas en raison de manque de capacités mais uniquement par manque de confiance dans le travail qu'elle effectuait ; et d'autre part Fati et Aïc qui ont d'elles-mêmes tenu à passer un moment du groupe 2 au groupe 1, peut-être pour les mêmes raisons d'ailleurs que Yam (obs 18 et 19 page 11). Tout n'a pas été indiqué dans les observations, mais il est clair qu'il a fallu régulièrement les encourager.

Ces pratiques d'aide à la motivation ne sont pas une caractéristique de pratiques de groupe, et une même attention a été nécessaire de notre part dans les séances individuelles. On pense notamment aux « je n'y arriverai pas » (obs 7 page 40), les « je ne comprends pas » (obs 9 page 41), ou alors « c'est grave » (obs 23 page 44) de Chab.

Il faut régulièrement « relativiser » la nécessité de cet apprentissage et il est important de leur faire accepter que l'apprentissage n'est pas quelque chose qu'ils ont « raté » parce

qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'être scolarisés au cours de leur jeunesse, mais quelque chose de « naturel » à l'activité humaine dans le sens où l'on apprend à tout âge.

De la même façon, nous avons adapté les cours pour Far, en dactylographiant le texte afin qu'il ne se rende pas compte de la provenance (livres pour enfants) et se concentre plutôt sur l'histoire elle-même (obs 2 page 32).

Dans la mesure où les mots sont associés au vécu (on ne dispose vraisemblablement pas d'un lexique écrit différant d'un lexique oral), le choix des thématiques ou des textes doit se faire avec une attention particulière. On se réfère notamment à l'observation 22 page 44, où la lecture des mots donne lieu à une discussion sur le vécu personnel de l'apprenant.

Pour finir sur le choix des cours, le fait de savoir que le texte à traiter est « très difficile car c'est de la littérature » semble mettre en confiance Mus (obs 5 page 36). La confiance qu'à l'apprenti de ses capacités d'apprentissage (qui s'avère être un niveau de représentation « méta cognitif ») joue pour une grande part sur son apprentissage-même, on citera le cas de Yam, du centre social, qui selon nous a largement les compétences du groupe supérieur, mais que nous hésitons à faire changer puisqu'elle semble se « bloquer » par son manque de confiance et répète souvent en jugeant son travail « c'est nul ».

Ainsi, si on parle d'apprentissage en termes d'une prise de conscience, elle concerne bien entendu l'objet d'apprentissage, mais également la représentation que se fait l'apprenant de son rapport à cet objet d'apprentissage.

Nous avons de plus été souvent amenés à relativiser l'erreur, notamment avec la personne précédemment citée, qui ne se jugeait pas par rapport à ce qu'elle savait faire, mais par rapport à ce qu'elle ne réussissait pas à faire. On verra plus loin que les erreurs ne sont pas nécessairement révélatrices de « manque », mais peuvent bien au contraire révéler une évolution.

3.1.3 Graphisme et organisation de l'espace graphique

Au départ, nous pensions ne pas insister sur l'écriture en cursive, nous disant qu'après tout, l'essentiel pour les adultes était avant tout chose d'apprendre à comprendre un message écrit. La pratique nous a montré qu'au contraire, le graphisme faisait partie de l'apprentissage de la langue écrite. Graphier les lettres participe à leur apprentissage notamment par la nécessité de l'observation attentive qu'une telle activité implique, mais aussi par le modèle de segmentation du discours qu'elle offre (les lettres sont « attachées » dans un mot, alors que majoritairement la « lecture » s'effectue davantage sur des caractères d'imprimerie) (soc obs 6 page 9).

D'autre part, une fois la technique graphique acquise, elle met l'apprenti sur la voie de la production d'écrit, dont on a observé la difficulté à démarrer, même chez des personnes qui décodent (soc obs 18 page 11). Ce qui signifie que le lien peut s'effectuer de l'écrit à l'oral, mais pas nécessairement réciproquement de l'oral à l'écrit ; on a vu les difficultés des premières productions (voir annexes page 13) à faire le lien entre le discours oral et le discours écrit, tant au niveau de la syntaxe qu'au niveau de la phonétique. On pourrait supposer qu'il s'agit essentiellement d'un problème au niveau de l'oral, cependant la première production (annexes page 13) est celle d'une personne manipulant bien le français à l'oral.

Ce décalage entre l'identification et la production est visible également chez Chab (obs 18 page 43) qui d'ailleurs le remarque lui-même : « oui, mais je ne sais pas l'écrire », et qu'on n'a pas besoin de solliciter pour travailler la graphie à partir du moment où il commence à progresser en repérage visuel des lettres (obs 5 page 40). Le graphisme est d'ailleurs une chose sur laquelle on « allège » Far lors des premiers cours, (obs 2 page 32) et qu'il reprend en charge ensuite progressivement (obs 8 page 33). Il fait de longues séances d'écriture chez lui puisqu'il tient à « mettre au propre » ses cours, comme pour clarifier l'espace visuel.

Cet espace visuel, que Far semble chercher à éclaircir, n'est pas évident pour des personnes débutant dans le monde de l'écrit. On a vu notamment au centre social que différencier ce qui fait partie de l'exercice et ce qui fait partie de la « décoration » n'est à première vue pas évident (obs 9 page 10) ; une des premières choses sur laquelle nous avons d'ailleurs

porté notre attention lors de la préparation des cours, a été de limiter au maximum les informations graphiques dans l'organisation de la feuille, et de les complexifier progressivement. Cela dit, à partir du moment on y prête attention, et que l'on apporte le guidage nécessaire, l'organisation du graphisme s'assimile assez rapidement (A clé 3 obs 27 page 45 et obs 41 page 47), plus rapidement que le graphisme lui-même. On signalera également que les manuels scolaires consultés pour l'apprentissage de la lecture au CP nous ont semblés très « complexes » du point de vue de l'organisation spatiale.

3.2 Les opérations cognitives de l'apprentissage

Tout ce qu'on a vu précédemment et qui tenait à l'organisation générale du comportement face à l'apprentissage du signe graphique est lié de près à ce que nous allons voir maintenant, c'est-à-dire ces opérations vues sous l'angle de la cognition.

3.2.1 Capacité attentive et mémoire de travail

Ce qu'on a décrit précédemment comme un aspect de « socialisation » dû à l'apprentissage de l'écrit, se traduit également par un accroissement de la capacité attentive spécialisée dans le traitement de l'écrit (il est bien entendu qu'il n'y a pas construction de cette capacité générale, « l'attention » est considérée comme déjà utilisée dans d'autres contextes chez l'apprenant). Cette capacité d'attention à l'écrit est suggérée par une autonomie croissante de l'apprenant lors des séances : par l'organisation spatiale, et l'organisation du déroulement des séances au centre social (obs 12 page 10).

Elle apparaît petit à petit en cours individuel chez Chab, d'abord dans l'exécution d'exercices (alors qu'au départ il devait être constamment guidé), puis dans l'identification qui s'autonomise peu à peu (obs 19 page 43 ; obs 34 page 46), il va chercher de plus en plus l'information dans l'écrit (obs 22 page 44), effectue de lui-même du travail chez lui (obs 29 et 30 page 45) ou alors réclame ce qu'il a envie d'effectuer en cours (obs 21 et 22 page 43). Ses capacités en durée d'attention s'accroissent également, puisqu'on passe de trente minutes de concentration (obs 4 page 39), à une heure (obs 10 page 41), jusqu'à deux heures (obs 33 page 46). On insiste sur ce point puisqu'il nous semble important de souligner le coût cognitif et la concentration qu'impliquent un tel apprentissage.

Chez Far (pages 31 à 34) qui est alphabétisé et à des problèmes d'audition, cette capacité de mémoire de travail semble être une des difficultés qu'il rencontre face à l'écrit, puisqu'il nous a expliqué son embarras lorsqu'il doit lire un livre (obs 7 page 33) ; en effet, lorsqu'il arrête la lecture et la reprend plus tard, il a oublié ce qu'il avait lu avant, ce qui l'oblige à prendre des notes : quand on sait les difficultés qu'il a à graphier et à sélectionner les informations pertinentes lorsqu'il lit, on imagine le travail qu'implique pour lui de vouloir lire. C'est cette surcharge que l'on a cherché à alléger en débutant par des textes pas trop complexes, pas trop longs, pour lesquels on lui faisait au préalable une lecture, et que nous avons d'abord commentés à l'oral.

Nous avons pris connaissance de ses problèmes auditifs au cours des séances (de naissance, il ne possède des appareils que depuis deux ou trois ans mais ne les porte pas), et il lui a été suggéré de mettre ses appareils auditifs pour les cours puisque selon nous, l'attention qu'il porte alors à la langue orale et à ses constituants devrait avoir des répercussions sur la segmentation des constituants de la langue écrite, que nous avons cru identifier comme la principale source de ses problèmes en orthographe.

Au cours d'une séance nous lui avons d'ailleurs fait remarqué qu'il n'avait pas appliqué l'information que nous venions de lui donner oralement, et il a approuvé puisqu'il n'avait pas l'habitude de faire attention à ce qu'il entend. Ses stratégies d'identification sont tout autres, et nous insistons sur le fait qu'au cours des premières séances nous n'avions pas remarqué sa surdité et le fait qu'il lise sur les lèvres. Ce qui signifie que cette personne a développé des capacités d'observation que nous sommes sans doute loin d'égaliser. N'oublions pas qu'il a, malgré ses problèmes auditifs, acquis les bases graphophonologiques au cours de sa jeunesse alors que sa surdité n'avait pas été identifiée...

On reste donc dans la même idée que ce qui a été annoncé au début de ce travail : la maîtrise de l'écrit n'est pas le signe d'une supériorité intellectuelle, mais d'une mise en forme des capacités cognitives à manipuler et à se représenter la langue. Dans ce sens, on peut chercher à esquisser quelles sont les capacités symboliques en dehors d'un apprentissage formel. On a vu précédemment que l'impossibilité d'utiliser pleinement les facultés auditives a obligé Far à mettre en place des stratégies d'observation visuelle assez

conséquentes. On citera également les capacités de mémoire que nous avons remarquées chez Chab, qui n'a pu jusqu'à maintenant utiliser l'écrit comme instrument de mémorisation. Tout ceci n'est certainement qu'un faible échantillon des possibilités que nous ne connaissons pas, en raison de notre incapacité à voir le monde autrement que par la façon dont on nous l'a plus ou moins enseigné à l'école...

3.2.2 Les difficultés du système phonétique en français et la particularité des sons-voyelles

Les apprenants de nationalité étrangère ont eu pour la plupart du fil à retordre avec le système vocalique en français, d'une complexité particulière. A partir du moment où nous avons compris qu'il s'agissait d'une difficulté majeure, nous avons systématiquement commencé chaque séance au centre social, par une activité de segmentation syllabique et d'identification des voyelles à l'oral essentiellement. Même pour celles qui connaissent déjà le code alphabétique, et pour celles qui manipulaient bien le français à l'oral, ce travail sur les sonorités de la langue s'est avéré indispensable.

Il est intéressant de comparer le rapport au système phonétique qu'entretiennent les deux apprenants Mus et Chab. Le premier est alphabétisé en arabe, le second est analphabète. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, il semblerait que la discrimination des sons vocaliques du français soit plus accessible à Chab (analphabète et par conséquent peu habitué à segmenter la chaîne langagière) qu'à Mus. Ce dernier a la démarche de constamment faire un parallèle entre le français (pour lequel il est en apprentissage) et l'arabe (langue écrite qu'il manipule).

En effet lorsqu'il ne connaît pas un mot, Mus le « traduit » phonétiquement en arabe (obs 2 page 36), et l'on peut se faire une petite idée du résultat, (sachant que l'arabe à un nombre de « sons vocaliques » largement inférieur au français) avec un exemple de lexique (voir annexes page 50), que Mus nous a montré. Il l'utilise (entre autres méthodes d'apprentissage) depuis qu'il doit se familiariser avec la langue française ; nous avons retranscrit en phonétique française, la transcription phonétique en arabe d'un mot en français, ce qui correspond à sa façon de catégoriser les sons en français par rapport à l'arabe, mais non par rapport au français oral.

A l'inverse Chab, qui ne possède au départ aucune connaissance d'un système d'écriture, passe obligatoirement par une identification auditive de la langue, sans catégorisation préalable. Dès le départ, même s'il n'identifie pas les sons voyelles séparément des syllabes, on a noté chez lui des facilités en répétition de sons (qui a nécessité plus de travail chez Mus) et nous n'avons pas eu besoin, avec lui, d'effectuer un travail formel de discrimination auditive ; la segmentation a été acquise au fur et à mesure de l'apprentissage de l'écrit. On a remarqué également des capacités importantes de mémorisation auditive : un mot qui avait été « vu » au cours d'une séance était systématiquement retenu même si sa représentation graphique n'était pas encore acquise.

De ces remarques sur la difficulté à acquérir le système phonétique en français, on en conclut la particularité ; idée qui avait été soulevée dès le début de cette étude. En effet, on remarque également que malgré sa connaissance du système alphabétique arabe, Mus a au départ quelques difficultés à effectuer la segmentation syllabique en identification et en production de mots obs 2 page 36) ; on dira alors : c'est parce que l'arabe est une langue consonantique. Le problème est qu'il a également des difficultés avec les consonnes doubles (obs 6 page 36). Ce qui nous amène à conclure sur la particularité du système alphabétique en français, et que cette dichotomie consonnes/voyelles n'est peut-être pas nécessairement une caractéristique de tout système alphabétique.

3.2.3 La segmentation du contenu

Chez les personnes d'origine analphabète (le groupe du centre social et Chab), on a remarqué une certaine difficulté à identifier et à retenir les mots-outils (conjonctions, articles...) (obs 9 page 10 et obs 14 page 42). Mus (alphabétisé en arabe) a tendance à ne pas séparer le mot de son déterminant, mais l'écriture en arabe fusionne le déterminant et le nom (on en revient à ce qui a été dit précédemment au sujet d'un apprentissage sur les bases d'un autre système d'écriture) ; et lorsqu'on contrôle s'il connaît le vocabulaire employé lors des séances, il ne connaît pas le mot « rare », par contre il dit connaître autre chose : « cérar », que l'on traduit en écriture par « c'est rare ». On peut en conclure deux choses ; d'une part la segmentation en unités grammaticales n'est pas « naturelle » à la perception auditive du langage ; d'autre part ces unités – mots semblent redéfinies sous l'impact de l'écriture.

Cette identification des unités de sens reste cependant tributaire d'une identification auditive comme nous semble le confirmer Far. On s'est tout d'abord rendu compte qu'il identifiait difficilement les informations pertinentes dans un texte court, comme si son attention restait fixée à un « sens global » (obs 1 page 32). Pour lui, répondre aux questions « qui, quoi, ou, comment, quand », représente la même chose. Ceci se traduit par des difficultés de compréhension sur des phrases syntaxiquement plus compliquées comme « il n'avait pas cessé d'apprendre » (obs 9 page 33), le tout ayant des répercussions directes sur son orthographe : il ne peut appliquer des règles d'accord puisqu'il ne distingue pas clairement les différents éléments d'un discours et leur relation au sens de ce discours (obs 10 page 33). Il est finalement surpris lorsqu'il parvient à transformer la phrase « on leur écrit » en « on ne leur écrit pas ».

3.3 Exemple d'une progression vers l'écrit

On prendra pour fil conducteur l'apprentissage de Chab, n'ayant jamais été scolarisé, et que nous avons pu observer avec plus de précisions en raison de la forme individuelle des cours. Ces observations seront étayées par celles effectuées auprès des autres apprenants quand l'occasion s'en présentera. [On distinguera ces observations de celles se rapportant à Chab, puisqu'elles seront indiquées entre crochets]

3.3.1 Etat des représentations de départ

Chab sait que l'écriture est constituée de lettres (dont il connaît le nom pour certaines) qu'il identifie uniquement en majuscules d'imprimerie. Il ne connaît donc pas les différents graphismes possibles (minuscule et cursive) ni l'organisation spatiale de l'écrit. La décomposition syllabique à l'oral n'est pas connue, mais il les répète avec beaucoup de précision (par rapport aux autres arabophones que nous avons rencontrés).

[Le groupe du centre social a quelques hésitations à associer l'écrit à sa signification. Le groupe 1 (obs 10 page 10) : après leur avoir fait écrire leur nom devant « nom : », leur prénom devant « prénom : », on les laisse écrire la date (indiquée au tableau) devant « date : » mais en les laissant autonomes ; les cinq personnes du groupe recopient « date ».

On citera également le groupe 2 et leur étonnement devant un texte de recette de cuisine, et leur demande pour savoir s'il s'agit d'une vraie recette.]

3.3.2 Premiers pas vers le décodage

On observe ce qu'on a appelé les premières intuitions de lecture (obs 3 page 39) lorsqu'il devine « ça fait ari » en voyant les lettres « A », « R » et « I » les unes sous les autres ; un peu comme un enfant faisant ses premiers pas « un peu par hasard » alors qu'il ne marchera réellement que quelques mois plus tard. Il commence à s'habituer à la segmentation syllabique des mots ; ceux qu'il retient le sont dans leur globalité, avec une prise d'indices au niveau des extrémités (obs 4 page 40). Bref, le repérage visuel s'améliore dans son ensemble, il distingue maintenant les trois graphies majuscule, minuscule et cursive. On remarque également la progression au niveau de l'identification par les « bonnes erreurs » puisqu'il a tendance à confondre le « A/ D », le « L/ B », et « C/ U » très proches en cursive.

Comme nous l'avions annoncé précédemment, nous revenons ici sur la notion d'erreurs, puisque les confusions faites par Chab concernent des graphies très proches, ce que nous interprétons comme les débuts d'une discrimination des lettres entre elles.

[Dans le groupe, par contre, on remarque deux tendances opposées de traitement des mots écrits : on a soit des personnes à qui il faut suggérer la segmentation des mots, soit des personnes à qui il faut suggérer la fusion des lettres, qu'elles identifient séparément sans tenir compte de « l'ensemble » ; par exemple pour lire « ba » elles diront systématiquement « B-A » (obs 11 page 10 et 14 page 11)]

3.3.3 Première remise en ordre

Après une séance difficile (obs 6 page 36), il commence à identifier avec le guidage en décomposition syllabique. Il arrive à mettre de l'ordre dans les syllabes de son nom-prénom dans les trois graphies. On effectue un premier essai d'association de phonèmes avec deux voyelles différentes, il suit les consignes, mais n'est pas convaincu : « je ne comprends pas », c'est-à-dire qu'il s'est exécuté mais a bien saisi que certaines choses lui échappaient encore. Il s'améliore en graphisme, commence à fusionner des syllabes (obs

10 page 41), et automatise progressivement l'identification par segmentation syllabique (obs 11 page 41). A présent, il commence à se poser des questions sur l'écriture cursive, que nous appelons écriture « attachée » ; ou plus précisément sur cette terminologie : dans quels cas l'écriture est attachée ou ne l'est pas...

3.3.4 La chaîne écrite et la chaîne orale

De lui-même, il fait maintenant un parallèle entre l'écriture de son identité et le signifiant oral qui lui est associé. On commence à tenter de la production. Il différencie des syllabes proches dont une voyelle diffère (dans son nom et son prénom), et avec guidage commence à identifier les phonèmes. Il prend de plus conscience et insiste sur ce qu'il ne sait pas faire « oui, mais je ne sais pas l'écrire » ; il s'interroge toujours sur les unités : « c'est attaché ou non », et demande à travailler sur les lettres de l'alphabet. Il trouve seul des mots commençant par une lettre que nous lui désignons.

L'écriture de l'identité diffère de celle que l'on trouve chez les enfants, puisque ici il s'agit de l'association du nom de famille et du prénom, que Chab va longtemps fusionner ensemble. Cela dit cette identification et, on verra plus tard, la production de l'identité, semblent être un « modèle », un fil conducteur de la progression vers l'écrit qu'est en train d'effectuer ici l'apprenant.

3.3.5 Les mots « disent » et les lettres « parlent »

Il confond à nouveau les deux syllabes proches de son nom et de son prénom, s'améliore en graphisme, et dit percevoir un changement dans sa manipulation de la langue orale.

Les mots évoquent des événements du quotidien (présent et passé). Les mots « disent » : « je vois ce que c'est mais je ne vois pas ce que ça dit » ; et les lettres parlent, dans la syllabe « ma » : « A, c'est le dernier, c'est le dernier qui parle ». [On a d'ailleurs utilisé cette terminologie de « lettre qui parle » dans les cours avec d'autres personnes, ce qui avait l'air de plutôt bien fonctionner]

Il repère ce qui lui sert dans le quotidien, et qui est de nature linguistique : « le P comme parking »

Il identifie cependant encore beaucoup les mots de façon globale, la segmentation avec mise en relation graphophonologique semble demander un coût cognitif très important.

Il identifie son identité en cursive dans la remise en ordre des syllabes.

3.3.6 Premiers pas vers l'automatisation

Il ne produit pas encore réellement (cas de l'identité), mais s'améliore toujours en graphisme, et s'impatiente sur son « besoin d'écrire ».

La recherche d'informations écrites sur leur support s'automatise (il cherche, pose des questions)(obs 30 page 45). Il confond encore certaines lettres. L'association consonnes-voyelles s'effectue par un guidage.

3.3.7 Début d'automatisation du décodage

Après deux séances difficiles, on remarque une amélioration nette de la durée des capacités d'attention (le cours dure deux heures). Il commence à automatiser la lecture en segmentant sans notre aide ; il écrit son prénom, mais peu de temps après refusionne son nom et son prénom en un seul mot, et recommence à confondre deux syllabes proches (toujours dans son identité). Ce qui vient d'être acquis est encore « fragile », ou alors serait-ce le signe de la remise en ordre à venir ?

Le décodage s'automatise de plus en plus.

3.3.8 Deuxième remise en ordre

La lecture des mots isolés augmente, il remarque que certaines lettres ne se prononcent pas. Il a encore du mal à produire des syllabes simples qu'il arrive par contre à identifier.

Il repère les fautes que l'on commet volontairement lorsqu'on passe d'une écriture majuscule à une cursive. Il écrit son nom mais commet encore une petite erreur sur le prénom.

Les cours ont malheureusement dû s'arrêter.

D'après ces exemples, on remarque que l'apprentissage n'est pas une activité homogène, dans le sens où la progression ne suit pas une courbe évolutive régulière. On a plutôt l'impression d'une progression en dents de scie, ou même plus précisément par phases (dans le sens électrique du terme). Cette espèce de mouvement alternatif expliquerait de ce fait les acquisitions qui se « perdent » ensuite, pour revenir plus tard. Cet apprentissage de la lecture et de l'écriture, prise de conscience progressive du langage et de ce qu'il représente (on dira plus précisément *une* prise de conscience possible) est dans ce cas plus une conceptualisation qu'une complète restructuration cognitive.

De plus, l'identité traduite en représentation écrite semble occuper une place importante, en tant que révélateur du degré de conceptualisation de l'écrit. Nous aurons l'occasion d'analyser ça plus loin, puisqu'il est question de la production et de la représentation écrite de l'identité dans les entretiens que nous allons voir dans le chapitre suivant.

Chapitre VII : Synthèse des éléments recueillis

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, bien loin de se limiter à l'automatisation d'une procédure de conversion entre un message oral et un message écrit, fait appel à une mise en œuvre (ou transfert) de compétences intellectuelles déjà présentes au départ, dans le cadre d'une activité sémiologique déterminée.

Les adultes analphabètes semblent suivre un processus d'acquisition similaire aux enfants, et le fait que le français soit une langue seconde pour les adultes semblent surtout poser des difficultés au niveau de la catégorisation des voyelles (mais on a vu avec Chab que ce n'était pas général).

Ce qui nous semble pertinent à l'apprentissage des signes de la langue écrite sont d'une part l'imprégnation culturelle, mais aussi la mise en forme phonologique et la mise en forme sémantique. On insistera également sur le fait que ces trois éléments participent à une seule et même activité de mise en œuvre de capacités d'identification et de production d'un message graphique ; leur distinction n'est que théorique. Nous essaierons dans un quatrième temps de tirer les conclusions sur les éléments de mise en œuvre de l'apprentissage.

1 Éléments d'imprégnation culturelle

1.1 L'espace visuel

L'organisation des éléments graphiques est en relation avec l'espace du même nom, qui à nos yeux, représente un système sémiologique à part entière. On a affaire à un codage « spatio-culturel » d'organisation linguistique. D'ailleurs, cet espace diffère selon les supports, on pense notamment au support informatique qui nécessite un « nouvel apprentissage » pour lire l'espace de l'écran, organisé différemment par rapport à l'espace de la feuille.

Une société avec et sans écriture ne fonctionne sémiologiquement pas de la même façon. La façon de percevoir dans un monde « scripturalisé », en fonction de la « grille de lecture utilisée », est culturellement prégnante.

La mise en œuvre de ces capacités chez l'apprenti lecteur ne provoque pas de difficultés majeures, les adultes s'y habituent assez rapidement, quant aux enfants, tout ce travail de

repérage spatial est effectué en maternelle. On a d'ailleurs remarqué précédemment que les ouvrages de CP en lecture était « visuellement complexes » pour des adultes analphabètes n'ayant aucune base de repérage des codes spatiaux.

1.2 Les formes visuelles

De la même façon qu'il faut abstraire le son et le sens du mot, il faut en abstraire la forme visuelle, correspondant à une représentation bidimensionnelle. L'abstraction de cette forme demande des efforts de catégorisation des formes alphabétiques, dont on a pu observer, avec les apprenants adultes, que ce qui était pour nous une évidence (c'est-à-dire un automatisme) dans la distinction des différentes graphies, demandait à l'apprenti des efforts importants d'un point de vue attentionnel.

Cette identification nécessite par ailleurs une automatisation du geste, dont l'apprentissage nécessite beaucoup d'application et plus d'efforts aux enfants plus jeunes ; la variabilité interne d'une tranche d'âge paraît d'autant plus importante que les enfants sont plus jeunes ; certains ont jusqu'à 11 mois de différence. On a d'ailleurs relevé quelques éléments de ces difficultés en entretiens, ainsi, CP9 : « *monsieur y dit de tout écrire, sinon on peut s'arrêter, et pis après on a mal à la main on peut plus écrire* », et MTL1 : « *je peux pas faire un gros mot, je fais un long et après j'en peux plus* »

La mise en place de l'automatisation au niveau de la production et de l'identification provoque également des changements « d'attitudes attentionnelles » dont on a pu observer le changement progressif au niveau du groupe d'adultes, dans lequel les séances ont progressées d'une organisation individuelle du travail à une implication des individus dans la pratique scripturale du groupe.

1.3 Le message graphique

L'écrit, dans le processus d'enseignement apprentissage prend une valeur sémantique particulière, puisqu'il se détache de la réalité concrète.

On a vu avec les adultes capables de décoder l'écrit, qu'il n'était pas évident de leur faire parcourir le chemin inverse, c'est-à-dire celui de la production. Cette production nécessite une manipulation de l'oral qui n'est pas « naturelle » mais place le langage dans une situation abstraite de manipulation.

De la même façon, des personnes du même groupe étaient étonnées devant le fait que le document écrit soit une « vraie recette de cuisine ». Pour un non-lecteur, il n'est pas évident que le fait que « date : » soit écrit, signifie qu'il faille indiquer la date du jour.

Le principe même d'aller chercher de l'information dans l'espace de l'écrit n'est pas quelque chose d'automatique, même pour une personne qui est en demande d'apprendre à lire et à écrire, c'est ce qu'on a pu voir avec Chab, chez les adultes, qui au départ nécessitait un guidage pour chaque activité, et s'est peu à peu rendu autonome face à l'écrit en allant de lui-même à la collecte des informations scripturales.

2 Eléments de mise en forme phonologique

La caractéristique d'un système d'écriture alphabétique comme le nôtre, repose dans « l'extraction » des formes phonologiques (en particulier phonémiques) du langage, par rapport à la chaîne acoustique de nature continue. Les formes phonétiques écrites se rapportent ainsi à une analyse des formes phonologiques orales, et l'on a pu se rendre compte de la complexité du système vocalique en français, notamment pour les adultes arabophones.

Mus, alphabétisé en arabe, que l'on aurait pu croire au départ avantage par rapport aux autres n'ayant reçu aucun enseignement de l'écrit auparavant, semble au contraire gêné du fait de sa tendance à rapprocher l'écrit en français par rapport à ses connaissances de l'écrit en arabe. Le problème est que la langue arabe possède moins de sons vocaliques en comparaison au français. Mus a donc eu des difficultés à identifier les sons voyelles, selon nous, essentiellement parce qu'il n'en effectue pas de réelle catégorisation auditive, mais passe par son système d'écriture. Chab, par contre, du fait de son absence de connaissances scripturales, semble avoir développé des compétences de discrimination auditive ; de ce fait, le principe de transcription alphabétique, dont il ne connaissait strictement rien au départ, lui a été accessible assez rapidement.

L'apprentissage du code passe nécessairement par l'apprentissage des lettres : la catégorisation visuelle (dont on a vu que les différences de graphies n'étaient pas évidentes au premier abord) associée à la catégorisation auditive (dont on vient de dire quelques mots) permet un repérage des correspondances graphophonologiques.

On a vu chez les adultes l'existence de deux tendances opposées de conversion en début d'apprentissage : ceux qui fusionnent le mot dans son ensemble et que l'on incite à segmenter, ceux qui segmentent toutes les lettres du mot, et qu'il faut au contraire inciter à fusionner.

Au niveau de l'enseignement, le passage par une segmentation syllabique permet de contenter les deux partis opposés (les « segmenteurs » et les « fusionneurs »), et d'effectuer un travail formel de discrimination des voyelles. On a d'ailleurs vu avec les enfants que les capacités en segmentation syllabique n'étaient absolument pas corrélées avec les profils de représentation du mot. En effet, la discrimination phonologique à elle seule n'est pas suffisante, elle nécessite une mise en forme par rapport à la forme orthographique et à la signification des mots. Les lettres « parlent » et les « mots disent » ; pour reprendre une terminologie issue de Chab.

Pour isoler cet aspect significatif des unités dont on a extrait l'aspect sonore, il faut avant tout les isoler l'un de l'autre. On a vu en entretien que la question sur les synonymes s'était avérée complexe sur plusieurs aspects du traitement du signe : le premier qui consiste à considérer la comparaison entre deux termes ; le deuxième dans la distinction du signifiant, et le troisième dans la considération du signifié indépendamment du signifiant.

3 Éléments de mise en forme sémantique

Ce qu'on a pu observer de la « mise en mots » semble en accord avec ce qui avait été annoncé en théorie : les frontières visuelles, phonologiques, sémantiques sur lesquelles nous sommes convenus dans la pratique du langage sont le résultat de l'écrit, plus précisément d'un système d'écriture particulier.

On a notamment remarqué que les enfants plus jeunes ne séparaient pas systématiquement le déterminant du nom. La précision avec laquelle nous fixons les frontières des mots serait ainsi en relation avec l'apprentissage formel de la langue, mais aussi du « bain linguistique » dans lequel évolue le sujet qui correspond à la relation qu'a ce milieu avec la langue écrite. De plus, les adultes (analphabètes) ont quasiment tous des difficultés avec les mots-outils (conjonctions, déterminants..), qui ne sont probablement pas pour eux des éléments de signification primordiaux à l'oral.

Far, qui a dû davantage utiliser le non-verbal pour acquérir la combinatoire, semble appréhender le discours comme un ensemble conceptuel, que nous nous sommes efforcés de lui faire segmenter.

La pratique de la lecture et de l'écriture semble provoquer une « redéfinition de frontières conceptuelles » des éléments de construction du sens ; Chab, qui distingue nettement son nom de son prénom dans la réalité, a longtemps tendance à fusionner les deux à l'écrit.

Cette remarque nous permet également de rappeler l'importance que prend l'identité comme modèle de construction des représentations de l'écrit.

Les entretiens nous ont permis de mettre au point des « profils » de représentation du mot, élaborés non pas en fonction d'un degré de maturité intellectuelle, mais plutôt en fonction d'une durée de sensibilisation à la lecture et à l'écriture. Ainsi, nous avons défini trois profils : le mot pragmatique (la représentation est exclusivement basée sur la réalité concrète du langage) ; le mot notation (la représentation prend pour référence unique le système de notation alphabétique), le mot expression (le sujet prend en considération la signification du mot ; les frontières sémantiques sont définies par rapport à l'écrit).

Cette définition n'a pas atteint selon nous son caractère définitif, on dira plutôt qu'elle représente les premiers pas d'une éventuelle recherche. Ces différences de représentation du mot sont dépendantes de la construction des savoirs qui s'effectuent sur deux voies : théorique et procédurale, interdépendantes l'une de l'autre. Ce qui signifie que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passe par une pratique et une « conscientisation » de la langue écrite, avec toutes les particularités que nous avons définies précédemment de nature culturelle, phonétique et sémantique.

4..Eléments de mise en œuvre de l'apprentissage

Prétendre ou non à un processus d'apprentissage inscrit dans un cadre développemental est délicat vu le nombre de sujets sur lequel porte cette étude exploratoire ; il s'agit de plus d'une étude transversale.

L'apprentissage n'a pas été observé comme une progression linéaire, mais plutôt comme une succession de phases de prise de conscience des caractéristiques de l'écrit. Les choses que l'on perçoit comme acquises disparaissent pour réapparaître plus tard dans un cadre de représentations plus approprié (pour à nouveau disparaître et revenir...)

Bon nombre de « décalages » identifiés comme des contradictions ou des erreurs, ont été observés tant chez l'adulte que chez l'enfant, en production et en verbalisation. Cette notion de « décalages » rappelle celle citée en exploration théorique, avec les registres de fonctionnement, théorie mise au point par Vermersch. C'est-à-dire que ces décalages seraient la marque d'une construction cognitive. De plus, d'après la mise en place de « profils de représentation du mot », il semblerait que les adultes passent par les étapes successives que nous avons décrites.

L'écrit ne semble pas dépendant de l'ontogenèse, mais son apprentissage paraît suivre un processus constructif identique aux adultes et aux enfants.

Cette capacité d'adaptation⁶⁶ que représente l'apprentissage, apparaît ici comme une caractéristique cognitive humaine ; le développement des structures mentales mettrait en mouvement ces cycles incessants donnant la possibilité de faire de nouvelles acquisitions.

⁶⁶ En dehors de toute terminologie piagétienne

Conclusion

Placée sous l'enseigne de la sémiologie, cette recherche a débuté par un tour d'horizon du champ linguistique graphique, en tant que résultat d'une activité de pensée : la sémiose.

Ainsi, il s'est avéré que ce que l'on prenait pour des « tâtonnements » dans le but de créer un système d'écriture, telle que l'écriture dite « idéographique », n'étaient pas des prototypes de notre système que nous assimilons à un modèle universel, mais bien un système de transcription graphique adapté à un usage socioculturel particulier.

Cette façon de relativiser l'écrit nous a permis dans un second temps d'élaborer, ou plutôt de mettre en évidence deux systèmes de relation de l'écriture au langage, interdépendants l'un de l'autre : la formalisation phonétique, et la formalisation sémantique.

La deuxième thématique qui nous a préoccupés concernait plus directement la relation qu'entretenaient la lecture et l'écriture avec la cognition, et d'aborder ainsi l'axe exploratoire principal de ce travail : l'apprentissage. En effet, aborder l'écrit comme la construction de nouveaux outils intellectuels, interroge dès lors que l'on prend en compte des populations non alphabétisées. L'apprentissage de l'écrit semble modifier les comportements d'interprétations des données communicationnelles, ou tout au moins linguistiques, mais ne modifie pas les structures intellectuelles fondamentales. Dans ce sens, la conceptualisation de l'écrit se distingue de l'ontogenèse.

Entrer dans le monde de l'écrit signifie avant tout s'appropriier les codes de conduites d'un environnement sémiologique particulier et formalisé. Dans ce sens, le cadre d'enseignement n'est pas un milieu neutre, et les apprenants, en fonction de leurs origines, y arrivent avec leurs propres représentations du langage et du monde.

Cet environnement sémiologique particulier implique un changement au niveau du traitement linguistique, dans lequel le langage n'est plus seulement communication, mais objet de cette communication. Ce dédoublement linguistique fait de la langue un outil et un objet de construction des connaissances.

On a pu voir, notamment dans les études de cas, que l'écrit nécessite une attention sélective particulière à cette pratique, et qu'elle s'illustre différemment selon l'objet d'attention considéré. La recherche d'informations sur la surface du papier devient progressivement automatique, de la même façon que les autres processus de traitement de

l'écrit, tels que le repérage de l'organisation spatiale, la linéarité, la catégorisation des lettres... Lire et écrire donne aux apprenants une *nouvelle façon de voir*.

Cette nouvelle façon de voir s'accompagne d'une nouvelle façon de se comporter, dont l'attitude « scolaire » en est une des conduites possibles.

Les signes de la langue orale sont explicités par la pratique de l'écrit ; ce qui explique en partie les variations selon les milieux et la façon de traiter et de se représenter le langage.

Ainsi sont matérialisés les phonèmes de la langue et le mot (le morphème pour être plus précis) émerge progressivement.

Ce concept de « mot » est intéressant puisqu'il appartient à la fois au domaine « pragmatique » et « méta-pragmatique » du langage. Ces deux usages apparaissent en interdépendance avec une pratique langagière inscrite dans une « culture écrite ». Si tel est le cas, le changement au niveau de la conceptualisation du « mot » devrait être le révélateur d'une progression vers l'écrit.

L'apprentissage de l'écrit devient alors synonyme de prise de conscience, identifiée selon deux modes d'acquisition en interaction : savoirs théoriques, et savoirs d'action. Même si la verbalisation des sujets n'offre pas la totalité des informations, il en ressort plusieurs niveaux de discours. La pratique des entretiens (on pense en particulier à l'entretien d'explicitation qui distingue nettement ces deux formes de discours) apparaît alors comme un outil idéal pour analyser plus précisément les actions des sujets face à l'écrit, ainsi que leurs représentations, tout en précisant à quel niveau de discours nous nous situons.

Nous nous proposons alors de baser la recherche en thèse sur une comparaison des deux axes de conceptualisation du mot : la conceptualisation par la méthode de l'entretien, la manipulation par une expérimentation, en gardant les deux terrains de comparaison qui ont été expérimentés ici : les adultes et les enfants.

L'écrit a cette double particularité qu'il renseigne à la fois sur la capacité humaine à produire des signes d'une part, et d'autre part sur la production langagière ; bref, il est un objet d'étude relativement accessible (puisque'il est objet lui-même) aux interactions entre le langage et la pensée.

Table des illustrations

<i>Tableau 1 : grille d'analyse des entretiens</i>	<i>page 51</i>
<i>Tableau 2 : description de l'écriture du prénom des maternelles et des CP</i>	<i>page 53</i>
<i>Tableau 3 : Différenciation lecture/écriture chez les maternelles et las CP</i>	<i>page 55</i>
<i>Tableau 4 : Réponse des enfants au sujet de ts-ts</i>	<i>page 58</i>
<i>Tableau 5 : réponses des enfants à la suite de syllabes</i>	<i>page 59</i>
<i>Tableau 6: répartition des enfants par rapport à la définition de « mot »</i>	<i>page 61</i>
<i>Tableau 7 : répartition des profils de représentation du mot</i>	<i>page 67</i>
<i>Tableau 8 : tableau de comparaison de moyennes en segmentation par rapport au profil de représentation</i>	<i>page 68</i>

Bibliographie

- BELLENGER (L) 1995 *Les méthodes de lecture*. Paris, PUF, Collection Que Sais-Je ? (1^{ère} édition 1978).
- BERNARDO (A B I) 1999 *L'alphabétisation et la pensée. Contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*. Paris, éditions L'Harmattan.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (I) 1978 « An experimental study of children's ideas about language. », in: Sinclair (A), Jarvella (RJ), Levelt (WJM) *The child's conception of language*. Springer-Verlag Berlin Herdelberg New-York (p 55-64).
- BOYSSON-BARDIES (B) 1996 *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, éditions Odile Jacob.
- BRASSART (DG) 1992 « Dix ans après...L'effet Foucambert ? », *Recherches* n°17 (p 65-95).
- CASALIS (S) 1995 *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Presses Universitaires du Septentrion.
- CATACH (N) 1978 *L'orthographe*. Paris, PUF, Collection Que Sais-Je ?
- CHRISTIN (A-M) 1995 *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris, Flammarion.
- CHRISTIN (A-M) (dir) 2001 *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia*. Paris, Flammarion.
- DUBUS (A) 1998 *ADSO 3.20 Mode d'emploi*. Presses Universitaires du Septentrion.
- DUMAZIERE (J) et DE GISORS (H) 1984 « Français analphabètes ou illettrés », *Revue Française de Pédagogie* n°69 (p13-20).
- ECALLE (J) et MAGNAN (A) 2002 *L'apprentissage de la lecture*. Paris, Armand Colin.
- ECO (U) 1988 *Le signe. Histoire et analyse d'un concept*. Bruxelles, éditions Labor (1^{ère} édition Milan 1980).
- ECO (U) 1999 *Kant et l'ornithorynque*. Paris, éditions Grasset & Fasquelle, pour la traduction française (1^{ère} édition 1997 Milan éditions Bompiani sous le titre *kant e l'ornitorinco*).
- EHRI (L C) 1989 « Apprendre à lire et écrire les mots », in : Rieben (L) et Perfetti (Ch) *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- FERREIRO (E) 2000 *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette.
- FERREIRO (E) GOMEZ PALACIO (M) 1988 *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CNDP.
- FIJALKOW (J) 1996 « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », in : Fijalkow (J) *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (p 85-101).
- FOUCAMBERT 1994 *La manière d'être lecteur*. Paris, Albin Michel (1^{ère} édition 1976).

- FRITH (U) 1985 « Beneath the surface of developmental dyslexia », in: Patterson & al (eds) *Surface Dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London Erlbaum.
- GARDNER (H) 1993 *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Paris, Editions Payot. (1ère édition *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. New York, Basic Books Inc. Publishers, 1985).
- GINESTE (M-D) et LE NY (J-F) 2002 *Psychologie du langage*. Paris, Dunod.
- GOMBERT (J E) 1990 *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GOODY (J) 1979 *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Editions de Minuit.
- GOUGH (Ph) et CONNIE (J) 1989 « Les premières étapes de la reconnaissance des mots », in : Rieben (L) et Perfetti (Ch) *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- GRIZE (J-B) 1996a *Logique naturelle et communications*. Paris, PUF (en particulier le chapitre 2 : Le problème du signe).
- GRIZE (J-B) 1996b « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », in : Barbier (J-M) (dir) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF (p119-129).
- HARRIS (R) 1993 *La sémiologie de l'écriture*. Paris, CNRS Editions.
- JEANNERET (Y) et SOUCHIER (E) 2002 « Ecriture numérique ou médias informatisés ? », *Pour la Science* Dossier n°33 « Du signe à l'écriture » (p100-105).
- LAHIRE (B) 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- LECOCQ (P) 1991 *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Bruxelles, Editions Mardaga.
- MORAIS (J), CASTRO (S L), KOLINSKI (R) 1991 « La reconnaissance des mots chez les adultes illettrés. », in : KOLINSKI (R), MORAI (J), SEGUI (J) *La reconnaissance des mots dans différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive*. Paris, PUF.
- MORAIS (J) 1994 *L'art de lire*. Paris, Editions Odile Jacob.
- MORRIS (C) 1974 « Fondements de la théorie des signes », *Langages* n°35. Traduction des trois premiers paragraphes de « foundations of the Theory of Signs », *International Encyclopedia of Unified Science*, 1,2,1938.
- NYCKEES (V) 1998 *La sémantique*. Paris, Belin.

- OLSON (D. R) 1998 *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz (1^{ère} édition Cambridge University Press, 1994).
- PIAGET (J) 1926 *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, F Alcan.
- PIAGET (J) 1976 *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé (1^{ère} édition 1945).
- PERFETTI (C A) 1989 « Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture », in : RIEBEN (L) et PERFETTI (C A) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (p 61-82).
- PRÊTEUR (Y) 1996 « Du griffonnage au prénom écrit comme « prototype » de l'écriture. Les premiers pas du scripteur-« écrivain », in : FIJALKOW (J) *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (p 69-84).
- SPRENGER-CHAROLLES (L) 1989« L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique », *Revue Française de Pédagogie* n°87 (p 77-106).
- TORUNCZYK (A) 2000 *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*. Paris, L'Harmattan.
- VANDERMEERSCH (L) 1994 *Etudes sinologiques*. Paris, PUF.
- VANDERMEERSCH (L) 2001 « L'écriture en Chine », in : CHRISTIN (A-M) (dir) *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia*. Paris, Flammarion.
- VERMERSCH (P) 1996 *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF (1^{ère} édition 1994).
- VERMERSCH (P) 1979 « Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnements », *Cahiers de Psychologie* n°22 (pages 59-74).
- VERMERSCH (P), 1995 « Du faire au dire (l'entretien d'explicitation) », *Les cahiers pédagogiques* n°336 septembre 1995 (p 27-32).