

LES REPRESENTATIONS DE L'ÉCRIT PAR L'ADULTE APPRENANT LECTEUR-SCRIPTEUR

L'EXEMPLE DE LA COPIE D'ÉCRIT LES RELATIONS ÉCRIT-ORAL

Résumé : Comment l'adulte apprenant lecteur-scripteur construit-il sa représentation de la langue écrite ? C'est pour répondre à cette question que la copie d'écrit est considérée non pas comme une simple activité graphomotrice, mais comme un indicateur et un outil d'évaluation des théories de l'écrit que l'apprenant élabore au cours de son apprentissage, celui-ci étant compris non pas comme l'objectif ou la résultante d'une action didactique, mais comme la relation d'un sujet à un objet d'études et de connaissances. La démarche des relations écrit-oral, une parmi d'autres, est celle par laquelle il prend appui sur une représentation visuelle des unités écrites pour élaborer une démarche orale et comprendre ainsi que l'Écrit, c'est du langage. De cette connaissance des représentations de l'Écrit, des orientations didactiques peuvent être envisagées.

Mots-clés : Adultes – Illettrisme – Copie d'écrit – Représentations de la langue écrite.

LE CONTEXTE. DE L'ILLETTRISME À LA LITTÉRACIE

Les notions d'analphabétisme et d'illettrisme sont plurielles et complexes. Elles ne concernent pas la seule problématique de la méconnaissance et/ou de la connaissance de la langue écrite, mais réfèrent à un ensemble de disciplines telles que les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie, ou encore l'anthropologie. L'histoire de l'illettrisme et la littérature en la matière montrent qu'il n'existe pas de définition pour le caractériser de manière opérationnelle (Lahire 1999, Fijalkow 2008). Le sujet dit « illettré » est toujours perçu comme quelqu'un qui a désappris ou qui « ne sait pas », et qui en tout cas est « carencé » vis-à-vis de l'Écrit (nous désignons l'écrit avec une majuscule pour qualifier l'ensemble lecture et écriture).

Ce sont les raisons pour lesquelles les termes littéracie ou litéracie, ou encore littératie, de l'anglais *literacy*, sont aujourd'hui employés pour désigner en positif ce que l'illettrisme stigmatisait de manière négative. Il s'agit « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (Barré-De Miniac 2004).

La littéracie conçoit donc l'Écrit et son enseignement-apprentissage dans leurs rapports au sujet apprenant. Celui-ci est considéré à partir de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être (ex. estime de soi, peur de se tromper) sur l'Écrit. Autrement dit, il

s'agit de chercher à connaître la théorie que le sujet se fait de l'Écrit, comment il le perçoit, se le représente et l'organise.

LECTURE, ECRITURE ET COPIE D'ECRIT

Dans le domaine de la lecture-écriture, tant les pratiques pédagogiques que les recherches liées à son enseignement-apprentissage ont longtemps privilégié la lecture sur l'écriture, et cela quels que soient les pays ou les régions (Escolano, 1999). Des travaux, notamment en psycholinguistique, ont mis en évidence la complémentarité cognitive entre lecture et écriture qui à elles seules ne peuvent rendre compte de la construction d'une compétence complexe qui serait en fait homogène (Frith 1985). Les apprentissages de la lecture et de l'écriture pourraient donc efficacement s'appuyer l'un sur l'autre (Ehri et Perfetti 1997).

Cependant, soutenir cette idée requiert de les penser comme des activités signifiantes tant du point de vue de leur enseignement que de leur apprentissage. Si cela est admis pour la lecture depuis une vingtaine d'années, c'est-à-dire depuis la mise en œuvre des conceptions et modèles constructivistes, cela l'est moins pour l'écriture encore souvent considérée seulement comme une technique de transcription, un codage de l'oral obéissant à des règles, celles de la grammaire et de l'orthographe. Tout au moins, l'écriture n'est pas comprise dans un rapport constructif à la lecture, c'est-à-dire susceptible de la structurer. N'étant pas prise en compte comme connaissance dans une relation interactive à la lecture, il est alors aisé de comprendre que la copie d'écrit puisse être perçue comme une simple activité sensori-motrice, un exercice mécanique de mimétisme et de reproduction passive et paresseuse sans autre intérêt que celui de l'entraînement à l'acte graphomoteur.

Conçue avec le regard de la littéracie, c'est-à-dire comme une pratique sociale de l'apprenant dans ses rapports à l'Écrit, la copie peut s'inscrire comme un moyen d'élaboration de son appropriation et mettre en acte des procédures cognitives complexes (Barré de Miniac 1999). « Du simple fait de sa nature, l'activité de copie se situe au carrefour de la lecture et de l'écriture. Il y a donc lieu de supposer qu'elle en cumule les effets. Effets d'ordre cognitif : la copie institue un régime particulier du savoir, du moins un rapport spécifique du sujet à son propre savoir. Effets psychologiques, à saisir sous l'angle d'une théorie de la personnalité et de sa formation... La copie apparaît, à certains égards, comme une forme renforcée de la lecture, elle cumule les effets formatifs de la lecture et de l'écriture... » (Albert 1999 : 203-206). « La copie a aussi pour objet de fixer l'orthographe des mots dans la mémoire... selon un processus de transfert dont on ignore à peu près tout » (Guyon et Fijalkow 1999 : 127).

Délivrée de ses connotations négatives et péjoratives, la copie d'écrit se révèle être un outil et un indicateur de la représentation de l'Écrit que l'apprenant élabore au cours de son apprentissage. A notre connaissance, il n'existe pas de recherche concernant l'adulte. Par contre, celles qui s'intéressent à l'enfant sont nombreuses et peuvent se distinguer selon trois objectifs.

- Les premières visent l'étude des aspects graphomoteurs de l'écriture, le plus souvent à des fins pédagogiques, mais aussi pour savoir comment l'enfant construit son acte graphique par rapport à la représentation qu'il se fait des mouvements et ges-

tes nécessaires à l'écriture. Ces études montrent aussi comment il adapte sa motricité fine à l'acte graphique (Zesiger 1995). Des auteurs comme Graham, Harris et Finck (2000), ou encore Berninger *et al.* (1997) ont apporté un éclairage sur les relations chez les enfants en première année d'école primaire, entre performances en écriture manuscrite de lettres individuelles et écriture de lettres de mémoire, de copies de paragraphes.

Le premier facteur qualitatif retenu pour ce type d'études sur les aspects graphomoteurs de l'écriture est la lisibilité. Les critères de mesure et d'évaluation de cette lisibilité sont d'ordre typographique et ils concernent la taille et la forme des lettres, leur inclinaison, les espaces entre les lettres ou les mots, l'organisation spatiale des lettres entre elles et du texte.

- Les secondes ont pour objectif l'étude du rôle de la copie dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture en tant que conduites. Ces recherches s'intéressent de manière privilégiée aux relations entre lecture et écriture, et plus précisément à l'identification de mots et à l'orthographe. Ainsi, Jaffré (1992) étudie chez l'enfant l'élaboration de l'orthographe dans une situation de production écrite spontanée, et cherche à montrer les relations entre les analyses des linguistes sur les systèmes d'écriture (Catach 1978, 1988), et les procédures linguistiques construites par les enfants pour acquérir ces systèmes.

Les chercheurs qui témoignent d'un intérêt conjoint pour la lecture et l'écriture postulent que les deux apprentissages peuvent s'appuyer efficacement l'un sur l'autre et par là-même interagir entre eux (Perfetti, Rieben et Fayol 1997). De fait, il est possible de concevoir l'enseignement-apprentissage de l'écriture en même temps que celui de la lecture, c'est-à-dire de les commencer au même moment et de manière articulée l'un par rapport à l'autre. Ainsi, des pratiques didactiques incitent les enfants dès 4-5 ans à « inventer » l'orthographe des mots qu'ils souhaitent écrire, ou à les aider à les écrire correctement d'emblée en s'appuyant sur des listes de mots ou des textes de référence.

En ce sens, et dans le but d'étudier l'efficacité de pratiques précoces de l'écriture, des chercheurs ont comparé trois types d'entraînement chez des enfants de 5 ans et sur une période de six mois (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol 2005). Chaque type d'entraînement à l'écriture était défini par un groupe. Le groupe « écriture inventée » devait écrire chaque mot après leur présentation orale. Le groupe « écriture inventée avec feed-back sur l'orthographe correcte » était dans la même situation mais bénéficiait en plus d'une information fournie par l'observateur sur l'orthographe du mot. Quant au groupe « copie de mots », il devait copier le mot avec le modèle devant les yeux. Le groupe de contrôle avait pour tâche de dessiner le mot.

Lors d'un bilan psycholinguistique réalisé en fin d'année, il apparaît que seul le groupe « écriture inventée avec feed-back de l'orthographe correcte » obtient de meilleurs scores que le groupe de contrôle qui a simplement dessiné. Les groupes « écriture inventée » et « copie de mots » ne se démarquent pas du groupe de contrôle.

Dans le prolongement de cette recherche, une autre étude longitudinale (Martinet et Rieben 2006) a cherché à analyser précisément, toujours chez des enfants de 5 ans, les productions de mots copiés par rapport à la connaissance des lettres et à la conscience phonémique.

- Les troisièmes enfin cherchent à appréhender la nature des unités linguistiques impliquées dans la copie et la représentation de la langue écrite qu'elles infèrent de par les procédures visuo-orthographiques utilisées par l'apprenant.

Ces études cherchent à connaître quelles sont les unités linguistiques traitées d'un seul tenant, du modèle à la page (lettres, groupes de lettres, syllabes, etc). Selon leurs découpages ou segmentations, ces unités fournissent des indices sur les connaissances lexicales et orthographiques des enfants apprenants scripteurs. Pour Fijalkow et Liva (1988), Guyon et Fijalkow (1999), la copie de texte « se révèle être susceptible de constituer un indicateur du développement de la langue écrite valable pour la période initiale d'enseignement » (Fijalkow et Liva 1988 : 432). Pour évaluer la construction de la représentation de la langue écrite, ces chercheurs ont proposé à des enfants de 6-7 ans, issus de classes où l'apprentissage de la lecture-écriture se révélait difficile, une tâche de copie d'un texte placé devant l'enfant.

D'autres auteurs ont observé des enfants du même âge dans une tâche de copie de mots présentés un par un par un observateur assis à environ un mètre de l'enfant (Humblot, Fayol et Longchamp, 1994). Les allers-retours entre le modèle et la copie ainsi que les arrêts sur celle-ci étaient relevés de manière systématique. Il est montré que ces situations de copie mettent en œuvre des connaissances lexicales et sublexicales :

- Les connaissances lexicales concernent les mots copiés en un seul aller-retour visuel au modèle. En premier lieu sont concernés les mots connus et/ou courts.

- Les connaissances sublexicales exigent plusieurs recours visuels au texte-source, ce qui suppose une analyse en segments des mots copiés, comme les lettres, les graphèmes composés, les syllabes, etc. Les connaissances sublexicales sont utilisées pour les unités lexicales ou mots peu connus du sujet. Rieben et Saada-Robert (1997) ont montré qu'il faut attendre que l'enfant ait au moins 6 ans pour qu'il commence à dépasser la copie de lettres seules ou de groupes de deux ou trois lettres.

Dans cette même recherche de 1997, comme dans celle de 1993 (Saada-Robert et Rieben 1993), ces deux chercheurs de l'université de Genève s'intéressent aux unités graphiques traitées dans une tâche de production textuelle au cours de laquelle des enfants de 5-6 ans doivent retrouver dans un texte de référence placé sur un tableau, les mots dont ils ont besoin.

Citons enfin des recherches plus récentes (Kandell et Valdois 2006), qui utilisent une tablette graphique pour évaluer avec précision la nature des éléments copiés, par exemple les lettres, les graphèmes composés ou les syllabes. Les auteurs montrent que la syllabe est une unité importante chez les enfants francophones de 6-7 ans. Une année plus tard, c'est le mot qui devient l'unité privilégiée. Ces études présentent l'intérêt de ne pas mesurer seulement les éléments copiés mais aussi le processus graphique qui permet leur production, et ce en temps réel.

METHODOLOGIE

Notre recherche auprès d'adultes s'inscrit dans ce troisième courant et utilise l'empan de copie comme procédé pour déterminer la saisie d'information du sujet lors de ses allers-retours visuels successifs sur un texte source, appelé aussi texte de départ ou modèle, le texte d'arrivée étant la copie de l'apprenant. L'empan de copie ca-

ractérisé la nature des unités linguistiques appréhendées en une seule fois lors d'une saisie visuelle d'information.

L'épreuve de copie d'écrit a été réalisée auprès de 160 adultes âgés de 16 à 62 ans, d'origines ethniques diverses et rencontrant à divers degrés des difficultés avec la maîtrise de la lecture-écriture.

En effet, les moins avancés dans l'acquisition de l'Écrit étaient des travailleurs migrants maliens, âgés entre 20 et 30 ans, n'ayant jamais connu de scolarisation. Ils maîtrisaient le français oral, ce qui leur permettait d'occuper des emplois dans le bâtiment ou la restauration. Ils vivaient tous dans un foyer pour travailleurs migrants de la proche banlieue parisienne et suivaient des cours d'alphabétisation deux soirées par semaine à raison de deux heures par cours, organisés par l'association gérante de leur foyer. Pour eux, accéder à l'Écrit représentait un moyen d'intégration et de promotion sociale, que ce soit en France ou au Mali.

D'autres, âgés de 16 à 25 ans, avaient connu une scolarité ponctuée d'échecs et se retrouvaient sur le marché du travail sans formation diplômante ou qualifiante. Leur niveau scolaire allait de la 5^e à la 3^e, certains avaient commencé une 1^{ère} année de CAP. Ils étaient pris en charge par une mission locale dont le rôle était de leur proposer une formation d'accès à l'emploi d'une durée de quatre à neuf mois, mais aussi, de l'aide en termes de santé, de logement, d'insertion sociale et professionnelle. Tous bénéficiaient du statut de stagiaire de la formation professionnelle. Conscients de leurs difficultés avec la langue écrite, ils désiraient les résoudre, mais le fait d'apprendre les renvoyait souvent à des souvenirs douloureux ou tout au moins désagréables.

Les plus âgés enfin, bénéficiaient aussi du statut de stagiaire de la formation professionnelle, mais étaient issus du monde du travail. D'origine maghrébine pour la plupart, peu scolarisés dans leur enfance vécue au pays, ils avaient travaillé parfois plus de vingt ans dans une grande firme de l'industrie automobile située en périphérie parisienne. Leurs difficultés avec l'Écrit étaient telles, qu'elles ne leur permettaient pas de retrouver un emploi après leur licenciement pour raisons économiques. Considérés comme demandeurs d'emploi depuis une longue durée, l'objectif des stages qu'ils suivaient était de leur apporter un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour retourner rapidement dans une entreprise. Ces stagiaires avaient parfois le sentiment de « retourner à l'école », c'est à elle qu'ils associaient « l'apprentissage » de la langue écrite.

Il s'agissait donc de demander à ce public hétérogène, en situation d'alphabétisation ou de formation d'insertion professionnelle, de copier un court texte informatif – résumé d'un feuilleton télévisé – en le regardant le moins possible. L'observateur disposant du même texte, le segmentait par un trait en fonction des empan de copie réalisés par l'apprenant.

Nous avons choisi de mettre à l'épreuve de notre analyse le modèle constructiviste de Smith, qui conçoit que la conduite de lecture s'organise autour de deux grands types d'information : l'information visuelle, appelée aussi « structure de surface », et l'information non-visuelle, nommée aussi « structure profonde ». D'une manière générale, l'information visuelle, c'est ce qui est écrit, elle ne dépend pas du lecteur. L'information non-visuelle se trouve dans la « structure cognitive » du sujet, elle est issue de ses expériences et de ses connaissances. Au début de son apprentissage de la langue écrite, l'apprenant se fonde davantage sur l'information visuelle car son expérience est encore nouvelle et sa connaissance des « traits distinctifs » permet-

tant l'identification des unités écrites est partielle. De fait l'utilisation de l'information non-visuelle est limitée. Informations visuelle et non-visuelle sont complémentaires, c'est-à-dire que plus le sujet peut exploiter l'information non-visuelle et moins l'information visuelle lui est nécessaire. Inversement, moins il dispose d'information non-visuelle, et plus il doit saisir d'information visuelle sur son texte (Smith, trad. 1986).

RESULTATS

L'analyse de 56 protocoles sur les 160 recueillis montre que le sujet passe par cinq périodes de démarches successives pour élaborer sa représentation de la langue écrite.

1. La démarche ou stratégie visuo-graphique par laquelle il considère l'Écrit comme un ensemble visuel. Ici, l'intention de copie du sujet est de procéder lettre par lettre. L'empan littéral est majoritaire, mais il peut varier de l'infra-littéral à une suite de trois lettres formant deux phonèmes.

L'approche visuo-graphique se matérialise par des empan dont le contenu forme souvent au début une suite ininterrompue de lettres. L'apprenant n'a pas encore une image perceptive stable de la lettre car il n'a pas de schème mnémonique structuré.

2. La démarche des relations écrit-oral où le sujet utilise une représentation visuelle pour élaborer une démarche orale et comprendre ainsi que l'Écrit, c'est du langage. A partir du moment où il a une connaissance du code alphabétique, il peut reconnaître des blocs de lettres et acquérir des connaissances lexicales. La représentation de l'espace-mot va permettre celle des mots-outils, comme, par exemple, les articles. Les apprenants suivent la logique de la syllabe et prennent conscience du fait que la voyelle est une unité constitutive de la valeur phonique du graphème ou du groupe de graphèmes.

3. La démarche des relations oral-écrit où l'intention de l'apprenant est de construire des unités prononçables. Pour cela, il procède en priorité par syllabes mais ne parvient pas encore à les relier entre elles. On observe que lorsqu'il est en difficulté, par exemple lorsqu'il rencontre deux consonnes ou deux voyelles successives, il peut revenir à une segmentation littérale. Il est à noter que plus le sujet comprend la fonction langagière de l'Écrit et plus il se dégage de ses aspects formels, notamment en accordant moins d'importance au respect de la structure spatiale du modèle.

4. La démarche de la construction du mot où l'apprenant formalise sa représentation du mot comme unité lexicale et s'en sert comme point d'appui pour construire des groupes de mots. Ceux-ci sont formés en fonction de la longueur des mots qui les constituent puis de leur position dans la phrase. L'espace-mot est un repère qui fournit au sujet de l'information quant à la longueur du mot, sa structure graphique et sémantique. La ponctuation, peu considérée jusque-là, lui permet ensuite de construire des groupes de mots au regard de leur sens.

5. La démarche sémantique et syntaxique où l'apprenant construit des unités de sens en fonction de leur position dans la phrase. Il s'oriente alors vers une démarche textuelle qui prend en compte la phrase. La ponctuation joue ici un rôle déterminant. Lorsqu'elle est intégrée à la fin des empan, leur contenu concerne toujours le

groupe de mots et peut prendre également en compte la structure syntaxique de la phrase.

De manière générale, ces procédures sont interdépendantes les unes des autres, car comprises comme un ensemble articulé et signifiant de modes dominants d'appréhension et d'appropriation de l'Écrit.

Cependant, nous observons des recouvrements entre les différentes démarches, en particulier lorsque l'apprenant rencontre une difficulté. En effet, il peut utiliser une démarche antérieure à celle qui caractérise son intention de copie. Il existe aussi des différences inter et intra-individuelles qu'une méthodologie de type longitudinal devrait pouvoir préciser, si la réalité sociale de la formation en langue écrite auprès d'adultes le permet. Il est en effet difficile d'envisager une étude longitudinale sur des stages de quatre mois.

Nous pouvons penser que ces recouvrements entre différentes procédures d'appréhension et d'appropriation de l'Écrit participent, pour le sujet, d'un processus fonctionnel adaptatif à l'acquisition de connaissances.

Dans ce texte, nous nous attacherons à traiter la seconde démarche que nous illustrerons par un exemple de protocole. Par souci de lisibilité, ce qui réfère au texte-source est en caractères gras et ce qui renvoie à la production de l'apprenant est signifié en italiques.

LES RELATIONS ECRIT-ORAL

Les relations écrit-oral peuvent être définies comme étant un ensemble de processus ou de procédures que l'apprenant va utiliser pour élaborer une démarche orale de l'écrit à partir d'une représentation qui est visuelle. Avec ce qu'il voit, il va construire ce qui s'entend, comprendre que l'écrit c'est du langage.

Sur le plan de l'organisation spatiale de la copie, l'apprenant cherche à respecter le texte-source qui représente pour lui le modèle à suivre. La fin de ligne constitue aussi un repère, car il va à la ligne quand celle du texte-source se termine. Dépendant de « l'aire scripturale » (Dabène1999), sa démarche se veut de ce point de vue, visuelle.

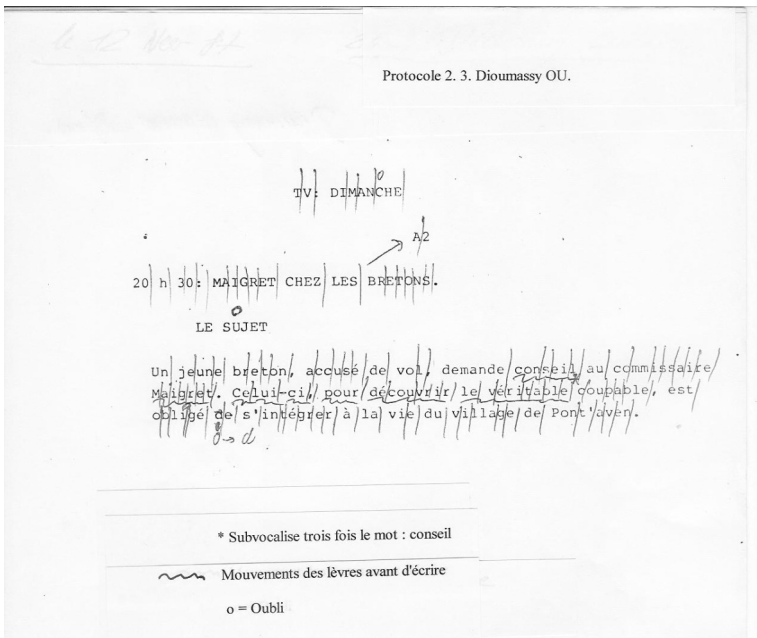
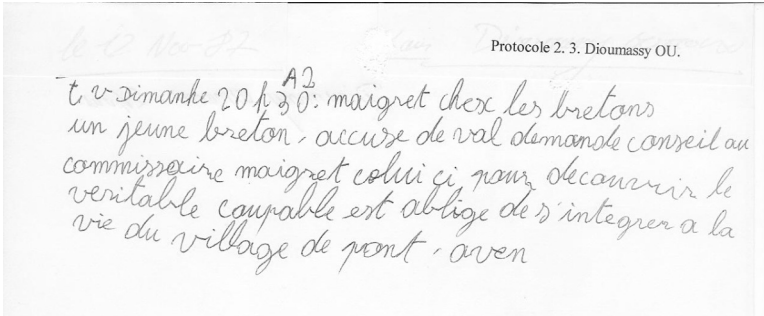
Plus le sujet maîtrise la forme graphique des lettres, tant au niveau de l'image perceptive qu'il se fait de celles-ci que de sa motricité pour les écrire, et plus il va utiliser une écriture en cursive. Elle témoigne de la conscience d'un schème mnémorique des unités d'écrit et donc de la construction de la connaissance du code alphabétique, connaissance à partir de laquelle l'apprenant s'oriente vers la constitution d'unités prononçables.

En effet, le contenu de ses empanns varie de la lettre au groupe de deux ou trois lettres. Les mots-outils sont les premiers à être produits en entier car la conceptualisation de l'espace-mot en favorise la représentation. Dans sa recherche d'unités prononçables, l'apprenant prend conscience que la voyelle est une unité constitutive de la valeur phonique du graphème ou du groupe de graphèmes, mais articuler les unités écrites entre elles est souvent source d'obstacle voire de conflit cognitif. En général, il résout sa difficulté en adoptant à nouveau une démarche visuelle qui n'est pas un retour à une procédure antérieure, mais la marque du déséquilibre créée par le conflit et un support de l'élaboration des relations écrit-oral (ex. /jeu/n/e/ ... /dé/cou/vr/i/r/ ... /vi/l/la/ge/).

Nous observons que stratégies visuelle et orale peuvent d'ailleurs exister en même temps dès que la subvocalisation apparaît. Se caractérisant par des mouvements des lèvres, audibles ou non, la subvocalisation est pour l'apprenant un moyen de maintenir sa pensée et de vérifier l'image perceptive des unités écrites.

A cette période de représentation de l'Écrit, le sujet suit une progression phonologique. Lorsqu'il ne parvient pas à aller au-delà des unités prononçables qu'il connaît, c'est par absence de connaissances lexicales suffisantes mais aussi de par les caractéristiques propres aux mots. La ponctuation n'est pas toujours prise en compte car elle ne fait pas sens pour le sujet.

Protocole 2. 3. Dioumassy OU. Nombre d'empans. 114.
24 ans. Jamais scolarisé. Malien.



Le protocole de Dioumassy montre en premier lieu que la spatialité du texte-source n'est pas respectée dans le sens où la copie est produite de manière continue, en un seul bloc situé tout en haut de la page.

En se libérant ainsi des contraintes du cadre physique du texte-source, nous pourrions penser que l'apprenant se représente la différence entre la chaîne orale et la chaîne écrite, commençant donc à considérer cette dernière comme du langage. Ce faisant, il parviendrait à aller au delà d'une stratégie visuelle pour découvrir *une correspondance entre l'écrit et l'oral autant qu'une correspondance entre l'oral et l'écrit*¹, celle-ci étant admise comme prioritaire car première dans la phylogenèse humaine vu que tout homme sait parler (avant d'écrire) et non toujours écrire, et qu'il existe des civilisations orales sans traces écrites (Catach 1996).

Cependant pour étayer cette hypothèse, ce critère de non prise en compte de la spatialité nous paraît nécessaire mais non suffisant. En effet, en regardant la configuration spatiale de la copie de Dioumassy, nous nous apercevons que le sujet respecte une marge égale à gauche tandis qu'il va jusqu'au bout de la page sur la droite, jusqu'à ne plus avoir de place pour écrire. Dans son approche de l'exercice de copie, nous pensons qu'il s'est surtout attaché à reproduire ce qu'il voyait sur le texte-source sans se soucier du comment l'organiser sur sa page.

Si nous considérons *l'empan de copie* comme critère représentatif de la stratégie utilisée par l'apprenant, il apparaît que sa taille va de la lettre, qu'il s'agisse d'une voyelle ou d'une consonne, et ce quelle que soit sa position dans le mot, au mot complet (*demande*), mais qui présentement reste un cas isolé.

L'empan majoritaire est constitué par des groupes de *deux ou trois lettres prononçables* (ex. /: **DI**/M/AN/CHE/ ... /**MA**/I/G/R/ET/ ... /Un/ **je**/un/e/ br/e/t/on/ ... /de/vo/l/, **demande**/ con/s/ei/l/ **au**/ co/mm/i/s/s/a/i/r/e/ ... /. **Ce**/lui/-ci/, **pour**/ dé/cou/vr/i/r/ le/ v/é/ri/t/a/bl/e/ c/ou/p/a/ble/, **est**/ o/b/li/gé/ ... /s'/in/t/é/gr/e/r/ à/ la/vi/e/ **du**/ v/i/lla/g/e/ **de**/ **Pon**/t'/a/v/e/n/). Nous pensons que si l'apprenant a encore une représentation visuo-graphique de l'Écrit, il parvient à la dépasser pour construire une stratégie de type *oral*, ou pour le moins à utiliser des éléments propres à l'oral.

Les *mouvements des lèvres* avant d'écrire observés lors de la passation de l'épreuve sont un argument plaidant en ce sens. Il est possible que cette activité de subvocalisation utilisée à des fins réflexives, de manière égocentrique pour l'instant à ce niveau, aide l'apprenant à maintenir présente une trace de sa pensée mais aussi à traduire les unités d'écrit en unités orales. Les segments des mots subvocalisés sont : (/con/s/ei/l/ ... /M/a/i/g/r/e/t/ ... /. Ce/lui/-ci/ ... /pour/ dé/cou/vr/i/r/ le/ v/é/ri/t/a/bl/e/).

- Le mot *Maigret* situé dans le texte est produit de manière littérale. Il n'y a donc pas à proprement parlé de représentation et d'activité orales liées à sa production, et sa subvocalisation a plus vocation de permettre au sujet de garder l'information en mémoire, voire de construire un schème mnémorique. Nous pouvons aussi penser que la copie est littérale car s'agissant d'un nom propre, ce mot présente une *familiarité* et donc une *fréquence d'usage* faibles dans le registre langagier de l'apprenant.

¹ Les termes *écrit* et *oral* sont utilisés ici de manière générique pour désigner tant l'écriture phonographique, sémiographique que le système d'écriture alphabétique, syllabique ou orthographique et la structure phonique, phonétique, phonologique et phonémique du langage oral (Catach 1996).

Par ailleurs, au regard de la structure du texte, il présente peu d'*occurrence homographique* (Maigret, SUJET), ou *homophonique* (Maigret, chez, Les, accusé, découvrir, véritable, est, obligé, s'intégrer).

- Le mot *conseil* comporte un segment de trois lettres et un de deux (/con/s/ei/l/). Parvenant à produire des blocs de lettres connues, l'apprenant acquiert ainsi des connaissances lexicales.

Le premier segment écrit du mot *conseil* est un trigramme, soit également une syllabe graphique fermée car se terminant par une consonne.

Le second segment du même mot est constitué par une consonne. Il est situé en milieu de mot, et nous pouvons d'ailleurs observer, mais pas de manière systématique, que les segments en milieu ou fin de mot sont souvent plus courts que ceux produits au début du mot, notamment lorsqu'il est supérieur à trois syllabes, qu'elles soient graphiques ou phoniques (/acc/u/s/él ... /con/s/ei/l/ ... /col/mm/il/ss/a/i/re/ ... /dé/cou/vr/i/r/ ... /v/é/ri/t/a/bl/e/ ... /cou/p/a/ble/ ... /s'/in/t/él/gr/er/ ... /v/i/lla/g/e/ ... /Pon/t'/a/v/en/). Nous pouvons supposer que ce phénomène est rendu possible en raison de l'espace-blanc entre les mots, qui permet à l'apprenant de poursuivre sa copie sur de l'information nouvelle, nouvelle car visuellement indépendante de la précédente. Une autre hypothèse explicative peut concerner le registre des connaissances lexicales du sujet, corrélativement avec leur *fréquence, familiarité et occurrence* dans la langue écrite et orale. Moins les unités lexicales sont connues du sujet (familiarité), plus leur fréquence et occurrence sont faibles et plus l'empan de copie est court.

Le troisième segment est un digramme composé de deux voyelles et qui peut être considéré en linguistique comme un graphème et un allographe de *E*, (nasale *ein*), *ei*, *ai*, *eî*, *aî*. Dioumassy l'aurait identifié comme tel du fait de sa position dans le mot, et par rapport à l'empan précédent et suivant (/s/ei/l/) mais aussi par sa qualité d'unité orale. Ce type de découpage ne lui a donc pas permis de percevoir la syllabe graphique fermée, *seil*.

- Les mots *Celui-ci* sont copiés conformément à leur découpage en syllabes graphiques ouvertes mais sans considération de la majuscule et du trait d'union. Elles sont pour l'apprenant des unités lexicales mais sans référence syntaxique.

- Le mot *pour* est à la fois une syllabe graphique fermée et un mot fonctionnel ou mot-outil composé de trois graphèmes (**p/ou/r**).

L'*espace-blanc, la faible longueur du mot et sa fréquence* paraissent bien être trois critères constitutifs de la représentation et de l'acquisition des premières unités lexicales.

- Concernant le mot *découvrir*, les empan les plus longs sont en début et milieu de mot formant deux syllabes graphiques ouvertes (/dé/cou/vr/i/r/). Vient ensuite un groupe de deux consonnes (/vr/), considéré comme indissociable.

A priori, au regard d'une analyse du système consonne-voyelle, il semble que la voyelle soit pour l'apprenant une unité constitutive de la valeur phonique du graphème ou du groupe de graphèmes. De fait le groupe de deux consonnes est produit comme tel car le sujet n'est pas parvenu à se représenter un morphogramme, donc à l'oral un morphème, soit au contraire des deux premiers empan, une unité sémique. Sur le plan de sa démarche, il n'arrive pas à articuler ces deux consonnes avec d'autres unités écrites, peut-être parce qu'il ne réussit pas à les oraliser mentalement.

- Les mots *véritable* (/v/é/ri/t/a/bl/e/), et *coupable* (/c/ou/p/a/ble/), non-subvo-
calisé quant à lui de manière observable pour ce qui le concerne, paraissent suivre la

même logique, à la différence que le dernier empan du mot *coupable* est composé d'une syllabe graphique ouverte, ce qui n'est pas le cas pour *véritable*. Un phénomène d'apprentissage d'un mot à l'autre n'est pas exclu.

- Le mot *demande* a été copié en un seul empan peut-être en raison de la répétition de sa première syllabe graphique ouverte constituant également un mot-outil (*de*).

Sans considérer la totalité des empan du protocole de Dioumassy, nous pouvons ajouter qu'un empan court au départ de la copie entraîne des empan de même nature, sauf s'il parvient à identifier des graphèmes doubles ou triples (DI, AN, CHE, MA, ET, Un, on, vo, ei, au, ri, ou, est, la, vi, lla).

Pour l'instant, la longueur du mot ne semble pas être un critère significatif quant à l'observation de ce phénomène. Les notions de familiarité et de fréquence sont certainement plus opportunes en particulier pour les mots courts (ex. vol, vie, bien que ce dernier comporte un e muet).

Il est possible que certains graphèmes doubles ou triples réfèrent pour le sujet à des mots-outils ou des mots courts du fait de leur homophonie (ex. cou, ri-rit-riz, lilit, lla-la).

Si nous nous intéressons aux consonnes doubles, il s'avère qu'elles sont toutes produites en un seul empan à chaque fois, car elles sont considérées comme un seul graphème et forment donc un groupe indissociable (*/a/cc/u/s/é/ ... /co/mm/i/ss/a/i/re/ ... /v/i/lla/g/e/*). Dans tous les cas elles sont situées à l'intervocalique, c'est-à-dire entre des voyelles graphiques.

Pour ce qui est de la ponctuation, nous retiendrons que l'apprenant ne la considère pas sauf pour les deux points, la première virgule présente dans le texte, l'apostrophe et les points sur les *i*. Les signes diacritiques n'ont pas encore de sens pour lui.

Arrêtons nous brièvement, pour le moment, compte tenu de l'approche majoritairement visuelle, à l'analyse des empan en termes d'unités orales. D'une manière générale, le sujet va du phonème au morphème pour atteindre au maximum la syllabe phonique ouverte, ouverte car se terminant par une voyelle. Il n'a pas produit de syllabe phonique fermée, c'est-à-dire de syllabe se terminant par une consonne prononcée.

En bref, Dioumassy a une représentation visuo-graphique de l'Écrit et il parvient à être en mesure, à partir de groupes de deux ou trois lettres, à construire une démarche de type oral. Pour ce faire, la subvocalisation est un moyen qui l'aide à maintenir présente une trace de sa pensée, mais aussi à former des unités prononçables. La ponctuation n'est pas représentée, à l'exception de l'apostrophe et parfois des deux points. Pour le moment, leur statut est purement graphique.

Désormais, l'apprenant a dépassé l'étape logographique-visuelle de la construction du code alphabétique, et se trouve dans la période alphabétique-phonologique. Il a conscience des correspondances entre l'écrit et l'oral, entre graphèmes et phonèmes, et c'est ce qu'il cherche à élaborer en s'aidant parfois de la subvocalisation et de l'autolangage.

Par la démarche suivante des relations oral-écrit, le sujet va fonder son intention de copie sur l'oral et structurer sa capacité à anticiper des mots grâce à la correspondance établie entre les phonèmes et les lettres ou les syllabes et les lettres. Sa maî-

trise du code alphabétique abordera alors l'étape orthographique, c'est-à-dire la fusion immédiate du visuel et du phonologique.

DISCUSSION

Nous l'avons dit dans l'exposé des résultats, si les procédures utilisées par l'apprenant sont successives et constituent un ensemble articulé, il existe entre elles des recouvrements et des différences inter et intra-individuelles qui témoignent d'un processus adaptatif à l'acquisition de l'Écrit. Ainsi, pour être à la fois plus précis et nuancés, nous pourrions parler de modes dominants d'appréhension de l'Écrit. Ces modes dominants comportent une certaine flexibilité des stratégies utilisées, ce qui signifie qu'il existe « des changements qualitatifs à la fois discontinus (pour expliquer l'émergence de stratégies nouvelles) et continus (pour expliquer la co-occurrence de stratégies de niveaux différents) » (Rieben et Saada-Robert 1997 : 353).

Partant de là, nous pouvons nous demander si le modèle de Smith est suffisamment opérationnel pour expliquer la complexité de notre catégorisation en cinq modes d'appropriation. Ce qui est de l'ordre du visuel pour Smith semble plus correspondre pour nous à la prise d'informations perceptives des traces graphiques, et le non-visuel aux procédures qui mettent en relation la perception et la mémoire pré-lexicale, puis lexicale.

Si d'une manière générale, l'empan de copie est la marque visible de la représentation que le sujet se fait des unités écrites, peut-on dire qu'il corresponde réellement toujours à son empan de mémoire ou de lecture ?

En effet, « l'empan de copie n'est pas limité par la quantité d'information, mais par la quantité d'unités mémorielles » (Prêteur et Telleria-Jauregui 1986 : 9). Il convient peut-être alors de distinguer empan de copie en termes d'empan de travail et empan de copie en termes d'empan de mémoire immédiate, voire empan de lecture. Une analyse des erreurs de copie pourrait affiner cette distinction.

L'empan de copie infère des processus cognitifs et métacognitifs dont les procédures elles-mêmes ne peuvent être pour l'instant, que supposées de manière plus ou moins précise. Parmi eux nous pouvons mentionner la subvocalisation et l'autolangage, activités de verbalisation dont le rôle est de permettre à la fois l'accès à la conscience, la reconstruction et le contrôle des unités linguistiques. Toutefois, il convient de ne pas extrapoler ce travail de verbalisation comme condition d'accession à la conscience, la non-verbalisation ne signifiant pas la non-conscience. La mise en évidence du caractère conscient d'une activité mentale ne se limite pas à un seul critère, aussi déterminant soit-il (Gombert, 1990).

Par ailleurs, si les unités écrites subvocalisées peuvent donner un empan de copie qui leur est équivalent, l'autolangage peut créer un décalage entre lecture et écriture. Ce décalage montre justement que la lecture peut s'appuyer sur la connaissance que le sujet a de l'oral et ne requiert qu'une sélection ponctuelle d'indices alors que l'écriture suppose une connaissance plus systématisée. Il montre aussi que l'autolangage a un rôle fonctionnel et apparaît quand l'apprenant rencontre une difficulté de mémorisation et/ou de compréhension. Dans tous les cas, ce décalage entre lecture et écriture pose la question de leurs relations. Lire et écrire sont-elles des activités complémentaires qui reposent sur les mêmes connaissances orthographiques et phonologiques appartenant à un même système (Ehri, 1980 et 1989 ; Gough, Juel et Griffiths,

1992 ; Waters, Bruck et Seidenberg, 1985), ou réfèrent-elles au contraire à l'existence de deux mémoires lexicales séparées (Bryant et Badley, 1980 ; Campbell, 1987 ; Frith, 1980) entre lecture et écriture ?

Concernant les segmentations observées, il paraît nécessaire d'approfondir l'étude des catégories et caractéristiques phonogrammiques afin d'objectiver leur différenciation au regard des procédures qui les concernent. Par exemple, dans quelle dynamique s'inscrit la production d'une unité infrasyllabique, ou encore celle d'une syllabe écrite au regard d'une syllabe orale dont un segment ne se prononce pas (ex. *coupa/bl/e/ ... /vi/e/*) (Guyon et Fijalkow, 1999).

La ponctuation et les signes diacritiques procèdent d'une gestion de la part de l'apprenant à laquelle il convient d'être attentif car ils font partie de ces aspects de l'écrit qui participent des recouvrements des démarches utilisées. Quelle que soit la démarche, la ponctuation peut par exemple être prise en compte de manière seulement visuelle.

D'un point de vue méthodologique, nous avons choisi une démarche d'analyse de type qualitatif, ou autrement dit à la fois cognitive et clinique, non pas par opposition réfractaire à une approche de type quantitatif, mais par souci d'appréhender au plus près du sujet « les théories » successives qu'il construit de l'Écrit. Si nous mettons l'accent sur l'importance de s'orienter vers un « décroisement » des approches cognitives et cliniques – jusque là quasiment imperméables les unes aux autres – une analyse quantitative peut apporter à certains points de nos observations une résonance plus expérimentale, par exemple pour préciser l'évolution de la connaissance de certains traits distinctifs des unités lexicales.

Une étude de la copie en situation d'enseignement peut aussi offrir un autre cadre d'observation plus naturel et spontané qu'un dispositif expérimental intentionnel (Saada-Robert et Rieben, 1993). Dans ce cas, le texte-source est situé sur un tableau.

LA COPIE D'ÉCRIT, UN SUPPORT DIDACTIQUE

La copie d'écrit peut aussi servir de support didactique. A partir du texte-source placé au tableau, la copie du sujet peut venir par exemple alimenter une analyse phonologique des unités transportées et/ou celle des erreurs de copie produites, ou encore un travail particulier sur la syllabe, le mot, les familles de mots, la phrase ou n'importe quelle unité lexicale. De ce point de vue, elle peut constituer aussi un outil d'introspection propre à l'activité du sujet, en particulier en ce qui concerne les conflits cognitifs qu'il rencontre entre écrit et oral. Pour être plus précis, la copie en situation didactique peut permettre à l'apprenant de prendre conscience que l'écrit n'est pas qu'une représentation graphique de la langue, « il s'inscrit dans un autre paradigme où se détachent orthographe, ponctuation, relation graphèmes-phonèmes, plurisystème graphique, etc. » (Dabène, 2001 : 49).

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Si la copie d'écrit met en évidence la mise en œuvre de processus cognitifs et métacognitifs propres à la construction de la représentation de la langue écrite, elle pose des questions et des hypothèses auxquelles elle ne peut répondre à elle seule.

Ainsi, la dictée du texte-source nous semble devoir être systématiquement associée à la copie car elle offre la possibilité d'examiner précisément comment le sujet se représente l'Écrit quand il ne dispose pas d'informations visuelles. Elle renseigne sur le comment il peut procéder à une analyse de l'oral pour aborder l'écrit, et par quels processus il peut articuler et coordonner l'un et l'autre lors de la copie. Outre d'apprécier la conscience phonologique de l'apprenant, la dictée peut préciser le degré de dépendance-indépendance vis-à-vis d'un mode d'appréhension de l'écrit ainsi que l'entrée dans le code orthographique.

Prendre en compte le sujet dans son rapport à la langue écrite, c'est aussi lui demander comment il procède pour l'aborder et se la représenter. Se fait donc jour la nécessité de formaliser un questionnaire post-copie afin de vérifier auprès de l'apprenant les hypothèses que la seule observation du protocole de copie ne permet ni de confirmer, ni d'infirmer. Qui plus est, outre de renseigner l'observateur, un questionnaire post-copie peut constituer un outil didactique et permettre au sujet une introspection sur le contenu de sa production et les procédures qu'il utilise, susceptible de l'aider à réfléchir sur les difficultés qu'il a rencontrées. Les démarches didactiques peuvent s'adapter ensuite pour un enseignement-apprentissage plus opérant.

Le rapport du sujet à la langue écrite nécessite, on le voit, une approche pluridisciplinaire relativement complexe, mais possible pour peu que les différentes disciplines engagées dans l'étude de l'Écrit, de son enseignement-apprentissage, acceptent davantage de communiquer entre elles.

Bernard BALAS

CREFI-T

Université de Toulouse-Le Mirail

Abstract : How the adult build does his representation of the language written ? It is to answer this question which the copy of writing is not designed like a simple graphomotric activity, but like an indicator and a tool for evaluation of the theories of the writing that learning it works out during its training, this one being understood not as objective or the result of a didactic action, but since the relation of a subject in an object of studies and knowledge. The step of the relations writing-oral examination, one among others, is that by which it takes support on a visual representation of the units written to work out an oral step and to understand as well as the writing, it is language. From this knowledge of the representations of writings, didactic orientations can be envisaged.

Keywords : Adults – Illiteracy – Copy of writing – Representations of the written language.

Bibliographie

- Barré de Miniac C. (éd.) (1999) *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.
- Barré de Miniac C., Brissaud C. & M. Rispaïl (éds.) (2004) *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

- Berninger V., Vaughan K., Abbott R., Abbott S., Rogan L., Brooks A., Reed E. & Graham S. (1997) « Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers : Transfer from Handwriting to Composition » – *Journal of Educational Psychology* 89-4 (652-666).
- Catach N. (1988) *L'orthographe* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Catach N. (1996) *L'orthographe française* (3^e éd.). Paris : Nathan.
- Ehri L. C. (1989) « Apprendre à lire et à écrire les mots » – in : L. Rieben et C. Perfetti (éds.) *L'apprenti-lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques* (145-169). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ehri L. C. (1997) « Apprendre à lire et apprendre à orthographier » – in : L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (éds.) *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Escolano A. (1999) « La copie de manuscrits comme pratique scolaire d'appropriation et ses usages de l'écriture » – in : C. Barré de Miniac (éd.) *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.
- Frith U. (1985) « Unexpected Spelling Problems » – in U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling* (495-516). London : Academic Press.
- Fijalkow J. & Liva A (1988) « La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant » – *European Journal of Psychology of Education*. III, 4 (431-447).
- Fijalkow J. (2008) « Illettrisme » – in : A. Van Zanten (éd.) *Dictionnaire critique de l'Éducation*. Paris : PUF.
- Fijalkow J. (2008) « Illettrisme » – in : J.-M. Barreau (éd.) *Dictionnaire des inégalités scolaires en France*. Paris : ESF.
- Gombert J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Graham S., Harris K. R. & Fink B. (2000) « Is Handwriting Causally Related to Learning to Write. Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers » – *Journal of Educational Psychology* 92, 4 (620-633).
- Guyon O. & Fijalkow J. (1999) « La copie en milieu scolaire comme indicateur de la maîtrise du plurisystème graphique » – in : C. Barré de Miniac (éd.) *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.
- Humblot L., Fayol M. & Longchamp K. (1994) « La copie de mots en CP et CE1 » – *Repères* 9 (47-60).
- Jaffré J.-P. (1992) « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques » – *Langue Française* 95 (27-48).
- Kandel S. & Valdois S. (2006) « Syllables as Functional Units in a Copying Task » – *Language and Cognitive Processes* IV, 21 (1).
- Lahire B. (1999) *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La Découverte.
- Martinet C. & Rieben L. (2006) « Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans » – *L'éveil à l'écrit, Education et francophonie, ACELF XXXIV*, 2 (104-125) [www.acef.ca].
- Perfetti C. A. (1997) « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture » – in : L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (éds.) *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Poueyto J.-L. (éd.) (2001) *Illettrismes et cultures*. Paris : L'Harmattan.

- Prêteur Y. & Telleria-Jauregui B. (1986) « L'empan de copie comme un des indicateurs de l'acquisition de la langue écrite chez des enfants de 5-8 ans (premiers résultats) » – *Psychologie Scolaire* 56 (5-29).
- Rieben L. & Saada-Robert M. (1997) « Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans » – in : L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (éds.) *Des orthographes et leur acquisition* (335-358). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rieben L., Ntamakiliro L., Gonthier B. & Fayol M. (2005) « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling Components » – *Scientific Studies of Reading* IV-2 (145-166).
- Saada-Robert M. & Rieben L. (1993) « Evolution des stratégies d'écriture-copie et unité graphique du français » – *Études de Linguistique Appliquée* 91 (84-96).
- Smith F. (1986) *Devenir lecteur*. Paris : Colin-Bourrelier.
- Zesiger P. (1995) *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.