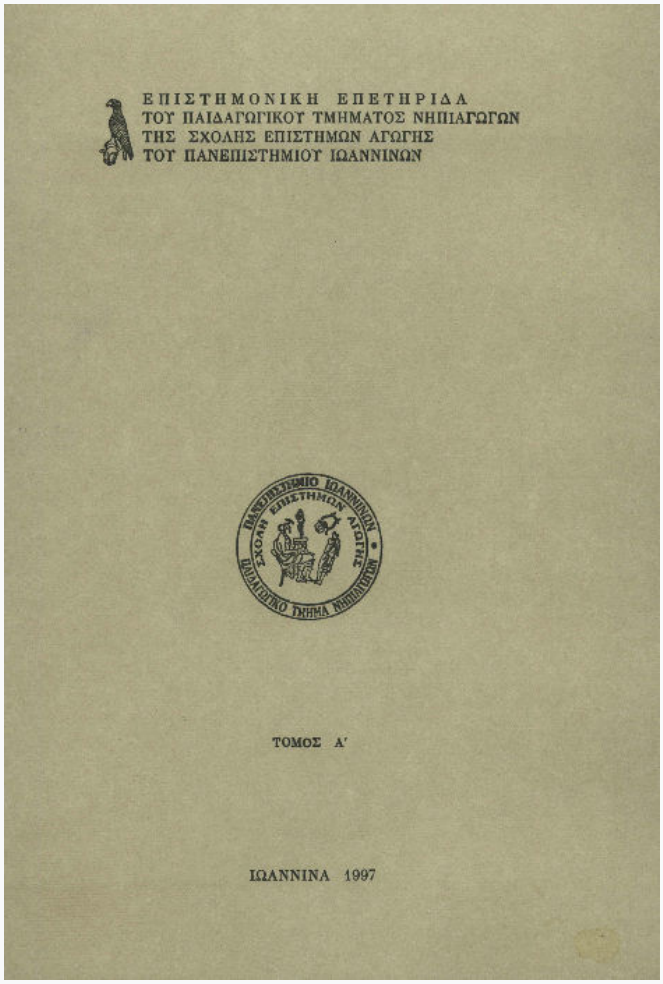
ePublishing

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 1 (1997)




# Les modalites de copie et le niveau de maîtrise de l'écrit par l'enfant

*J. Fijalkow, Λάμπρος Σταύρου*

doi: 10.12681/jret.945

Copyright © 1997, J. Fijalkow & Λάμπρος Σταύρου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

Fijalkow, J., & Σταύρου Λ. (2015). Les modalites de copie et le niveau de maîtrise de l'écrit par l'enfant. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *1*, 159–186. https://doi.org/10.12681/jret.945

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 19/12/2025 13:20:34

# LES MODALITES DE COPIE ET LE NIVEAU DE MAITRISE DE L'ECRIT PAR L'ENFANT

J. FIJALKOW

Centre de Recherche en Education,

Formation, Insertion (CREFI)

Université de Toulouse - Le Mirail

5, allées Antonio Machado

31058 TOULOUSE CEDEX FRANCE

Lambros STAVROU

Laboratoire d' Education

Spéciale et Curative

Université de Ioannina

45110 Ioannina

GRECE

## RÉSUMÉ

La copie de texte, généralement considérée comme une activité cognitive de bas niveau, a fait l'objet d'une obvervation attentive auprès d'enfants de 1° année d' école primaire dans un milieu défavorisé. Le postulat adopté, tout à fait autre, est que les modalités du copie indiquent le niveau de maîtrise de l'écrit atteint par l'enfant. Une analyse qualitative de réponses a alors été effectuée à partir des unités saisies à chaque regard par l' enfant. Cette analyse nous a conduit à distinguer quatre niveux successifs: 1) construction des unités de l' écrit, 2) prédominance de la lettre, 3) groupes de lettres prononçables, 4) niveau du mot avec appui syllabique. La discussion indique quelqes prolongements possibles à l'aide de cette tâche.


*Mots-clés*: copie, acquisition de l' écrit, niveau du mot.



## SUMMARY

The act of copying a text, that is generally considered a low level cognitive activity, was the object of an attentive observation concerning children on the first year of primary school in a disadvantaged environment. We adopted a completely different principal according to which the modalities of copying show the level of children's mastering of writing. A quantitative analysis of answers was done strarting by unities catched by each glance of children's eyes. This analysis has driven us to distinguish the four following levels: 1) construction of writing units, 2) predominance of letter, 3) pronouncable groups of letters, 4) word leved with syllabic support. Discussion shows some possible prolongments helping this task.


*Key words*: modalities of copying a text, mastering of writing

# LES MODALITES DE COPIE ET LE NIVEAU DE MAITRISE DE L'ECRIT PAR L'ENFANT

La question de l' appropriation de la langue écrite est revenue depuis plus d' une décennie au centre des préoccupations, tant dans le domaine de la recherche que dans celui des pratiques éducatives. Des changements importants en sont résultés dans la façon de se représenter cet apprentissage aussi bien que dans son enseignement.

La façon dont l' enfant appréhende la langue écrite a particulièrement retenu l' attention des chercheurs, tandis que les recherches portant sur l' adulte sont encore très rares. De nombreuses tâches ont permis de voir que la représentation que l' enfant se fait de la lecture-écriture, non content d'être fort différente de celle de l' adulte sachant lire et écrire (Downing et Fijalkow, 1984), connaît un développement original. Grâce à ces recherches, le cours que connait ce développement chez l' enfant est de mieux en mieux connu (Ferreiro et Teberosky, 1979; Ferreiro et Gomez Palacio, 1982).

On ne dispose pourtant pas encore, à notre connaissance, d'une tâche unique qui permette de voir comment évolue le sujet entre les tout premiers moments de l'enseignement (début de l' enseignement obigatoire pour l' enfant, début des cours d' alphabétisation pour l' adulte) et ceux où il dispose déjà d' une réelle maîtrise de la langue écrite (fin des deux premières années d' école obligatoire pour l' enfant, fin des cours d' alphabétisation pour l' adulte), une tâche qui permette donc de suivre le sujet tout au long de la période initiale d' enseignement intensif de la langue écrite. Disposer d' une telle tâche nous paraît important dans la mesure où elle permettrait d' avoir une vue d' ensemble sur le développement.

Le principe d'une telle épreuve nous est apparu lore de l' observation d' enfants sourds en situation de copie de texte. Il s' agissait d' enfants sourds profonds ou sévères, le plus souvent sourds de naissance, et scolarisés dans une institution bilingue faisant une large place à la Langue des Signes Française. Ce qui nous a frappé alors, c' est la difficulté que présente cette tâche pour les sujets et leur façon inattendue pour l' observateur de découper le texte. Cette situation nous a semblé susceprible de constituer la tâche recherhée à

condition que celle-ci révèle être suffisamment sensible pour pouvoir être utilisée tout au long de la période envisagée.

Ceci revient à considérer que la copie, loin d'être l'activité purement psychomotrice et mécanique que l'on suppose le plus souvent est, au contraire, un comportement dépendant de facteurs psychololinguistiques. S'il en est ainsi la copie du texte par des sujets en apprentissage serait révélatrice du niveau d' acquisition de la langue écrite atteint par le sujet. C'est, partant de ce principe, que la recherche a été conduite. Celle-ci a donc pour but de voir si la copie du texte répond à notre attente, c'est-à-dire si elle est susceptible de constituer un indicateur du développement de la langue écrite valable pour la période initiale d' enseignement.

Il existe, à notre connaissance, peu de travaux ayant pris la copie comme indicateur psycholinguistique. Rothkopf (1980) a utilisé la copie du texte en ce sens et, dans notre équipe de recherches, Préteur et Telleria Jaureguy (1986) ont publié une première étude concernant l' apprentissage de la lecture. Dans les deux cas, c'est l' empan de copie qui constitue la variable retenue. Dans la recherche présentée ici la perspective est différente: la copie est analysée de manière essentiellement qualitative en vue de voir si elle est susceptible de constituer l' indicateur recherché. Ceci revient en pratique à tenter de voir s' il est possible de distinguer des niveaux successifs de réalisation de cette tâche et à essayer d'expliquer les comportements qui les constituent.

## *MÉTHODOLOGIE*

### *Sujets*

Les sujets proviennent de deux classes d'enfants de 1ère et 2ème année d' école élémentaire participant à un projet de recherche-action que nous animons.

Ces deux classes sont situées dans des quartiers populaires et les enfants appartiennent principalement à des milieux sociaux «défavorisés».

Deux autres corpus utilisant des textes différents ont été recueillis de la même façon (méthode longitudinale, durée de la recherche, périodicité, situation d'observation) par d'autres membres de notre équipe de recherche.

Le premier provient d'un échantillon d' enfants de première et deuxième année d'école primaire. Il comporte deux sous-échantillons d' enfants sourds profonds et sévères scolarisés dans des établissements spécialisés et d' enfants entendants : ceux-ci ont par ailleurs été contrastés en deux groupes en fonction du niveau atteint par l' enfant dans son apprentissage de la langue écrite suivant l' enseignante.

Des échantillons de jeunes adultes en alphabétisation ou en préformation professionnelle ont été également soumis à cette procédure. Il s' agit de travailleurs immigrés des deux sexes originaires en majorité du Maghreb, d'Afrique noire et du Portugal.

Dans une des classes, que nous appellerons classe A, l' effectif est de vingt enfants dont quatre d' origine étrangère (trois maghrébins et un laotien). L' âge moyen des enfants lors de la passation est légèrement supérieur à six ans du fait de l'existence de six redoublants. Cette classe a été confiée à une enseignante expérimentée dont l' efficacité pédagogique est reconnue et dont l' approche de la langue écrite fait une large place à l' analyse phonétique.

Dans l' autre classe, classe B, l' effectif est de quatorze enfants, dont six origine étrangère (quatre gitans espagnols et deux enfants maghrébins). Trois des huit autres enfants sont des gitans manjuches dont le français est la langue maternelle. Du fait des retards scolaires des sept enfants gitans de la classe, l' âge moyen lors de la passation est de sept ans. L' enseignante responsable de la classe a peu d' années d' expérience et privilégie le sens dans son approche de la lecture. Absente à partir du début du 2ème trimestre jusqu' à la fn de l'année, les enfants seront confiés à une jeune stagiaire débutante.

La population de ces deux classes nous paraît typiquement celle des classes dans lesquelles l' apprentissage de la langue écrite fait difficulté. C'est d'ailleurs pourquoi elles ont été retenues pour participer à un projet pédagogique. En revanche, leur participation à ce projet les singularise par rapport aux autres classes du même milieu.

### *Matériel écrit et contexte pédagogique*

Le texte utilisé pour cette population et lors de cette passation (voir annexe) a été rédigé par l'un d'entre nous de telle sorte que son contenu puisse mobiliser l' intérêt des enfants et que la langue utilisée (structure et longueur des phrases, familiarité du vocabulaire) leur soit accessible. Aucune autre variable linguistique (représenta-

tive par rapport aux système graphique ou au système grapho-phonétique de la langue par exemple, caractéristique spécifique du français, etc.) n'a été prise en considération à ce stade-ci de la recherche.

Le texte a été présenté en écriture liée. Toute latitude est laissée à l'enfant quant au type d'écriture à utiliser. Les enfants ont tous utilisé l' écriture liée.

La pédagogie pratiquée dans ces deux classes incite les enfants à utiliser les deux formes d'écriture script et liée conformément à leur emploi habituel dans la vie sociale. En situation de lecture les textes présentés sont donc le plus souvent en script, et, en situation d'écriture, les enfants utilisent le plus souvent l'écriture liée. La situtation créée aux fins de cette recherche ne constitue néanmoins pas une situation inhabituelle car les occasions de recopier un texte rédigé en écriture liée sont fréquentes dans la vie de la classe (situations de correspondance par exemple).

D' autre part, les enseignantes de ces deux classes ont exclu de leur pédagogie les traditionneles lignes de copie de lettres et tout autre exercice de graphisme à l'état pur. Elles se bornent en la matière à indiquer aux enfants, en cas de besoin, quelle est la façon optimale pour tracer telle ou telle lettre.

*Recueil des données*

La situation de copie de texte consiste à mettre sous les yeux du sujet un texte-source et à lui demander de le copier sur la feuille de papier non ligné qu' on lui fournit.

Dans un premier temps l' observateur procède à une mémorisation du texte avec le sujet en faisant en sorte que cette lecture soit, autant que faire se peut, réalisée par le sujet.

Lors de la copie proprement dite l' observateur, muni d' un autre exemplaire du texte-source, s'installe face au sujet. Il suit des yeux ce que celui-ci est en train d'écrire et, quand le sujet lève la tête pour aller chercher la suite du texte à copier, l'observateur note d'un trait vertical sur son propre texte le point où le sujet s'est arrêté. Il prend note également, chemin faisant, des divers comportement verbaux du sujet.

Quand la copie est terminée le texte de l' observateur se trouve segmenté suivant la façon dont le sujet a appréhendé le texte-source. L'observateur dispose également du texte copié par le sujet et du relevé des comportements verbaux du sujet en cours de passation.

Les données ont été recueillies suivant une méthode longitudinale: la situation de copie a été répétée à plusieurs reprises avec les mêmes sujets de telle sorte que l'on dispose pour chacun d'eux de plusieurs protocoles recueillis à raison d'une fois par mois environ, sur une durée de deux années scolaires. L'observation a été répétée neuf fois dans la classe A et sept fois dans la classe B.

Nous nous proposons de présenter ici un premier essai d' analyse des premières données provenant de ces deux classes. Les données analysées aujord'hui sont, en effet, uniquement celles recueillies lors de la première passation. Celle-ci a été effectuée au cours de l'année d'école, au début du troisième trimestre.

*Méthode d' analyse*

L' observation des fragments de texte saisis par le sujet en une seule fois fait apparaître une grande diversité: le sujet peut copier un fragment de lettre, une lettre, une syllabe, etc.

Une grille de dépouillement dont les rubriques correspondent aux différents types de découpage que nous avons été en mesure d' identifier a été élaborée. Ont été également pris en considération le fait que l' unité apparaisse en position initiale, médiane, ou finale.

Chaque protocole individuel a été alors reproduit sur la grille de telle sorte qu'il soit à la fois possible de suivre le déroulement temporel de la copie et de procéder à divers comptages des réponses.

Pour chaque mot du texte, on a calculé le nombre d' enfants l' ayant appréhendé en une seule fois. Trois classes de mots ont alors été constituées: les 10 mots ayant une fréquence comprise entre 16 et 29 ont été considérés comme faciles *(a, le, à, l', et, les, se, est, il);* 9 mots ayant une fréquence de 0 ou 1 ont été considérés comme difficiles *(poil, gris, Mistigri, attrape, cache, oiseaux, endormis, silencieusement),* et 7 mots ayant une fréquence de 2 à 6 ont été considérés comme de difficulté moyenne *(chat, mon, nom, arbre, son, grimpe).*

On constate que la fréquence avec laquelle un mot est copié en une seule fois paraît dépendre étroitement de la longueur du mot: plus les mots sont courts plus ils sont fréquemment copiés en une seule fois. A la classification linguistique par la longueur nous avons toutefois préféré la dassification psycholoinguistique par la fréquence car dans le cas des mots de trois lettres *(les, est, mon, nom, son)* celle-ci permet une différenciation en faciles *(les, est)* et en moyens

*(mon, nom, son)* et de même pour les mots de quatre lettres *(chat, poil, gris)* en moyens *(chat)* et difficiles *(poil, gris)*.

Les formes graphiques identiques (mots qui apparaissent à deux reprises dans le texte: *le, chat, Mistigri*) ou voisines *(le, l'; a, à)* ont été traitées comme des unités différentes. Dans chacun de ces cas la convergence des réponses obtenues nous a permis de les placer sans problèmes dans la même classe. On constatera d'autre part que, à quelques exceptions près, la fréquence suivant laquelle un mot est recopié en une seule fois et la longueur de celui-ci sont corrélés: plus le mot est court plus il est fréquemment recopié en une seule fois.

Ce type de dépouillement une fois effectué, les sujets ont été ordonnés en fonction du niveau estimé de leur production, puis classés en plusieurs groupes. On trouve dans un même groupe les enfants qui semblent avoir une représentation analogue de la langue écrite et qui semblent utiliser des stratégies semblables pour copier le texte.

D'autres analyses ont été effectuées ponctuellement. Elles apparaîtront lors de la présentation des résultats.

Des données analysées aujourd'hui sont des données d'observation et non pas d' expérimentation. Ce sont en outre des données transversales et non pas longitudinales. Compte-tenu de cette double limitation, tant les niveaux de développement mis en évidence que l' explication des comportements qui les consituent devront être considérés comme des propositions provisoires, des hypothèses dont la mise à l' épreuve renvoie à d'autres méthodes et à une étape ultérieure de cette recherche. Les nivaux définis dans ce texte sont donc susceptibles d'être remis en question à l'issue principalement de l' analyse des productions ultérieures de ces mêmes enfants et, secondairement, de celle des données recueillies auprès d' autres populations. Il en est de même pour l' explication des comportements mis en évidence: elle ne pourra être considérée comme recevable qu' à l' issue d' expérimentations spécifiques dont le principe sera indiqué chaque fois que possible.

## *ANALYSE DES RÉSULTATS*

Nous examinerons les résultats en partant des enfants les moins avancés pour aller vers ceux dont le comportement en situation de copie témoigne d'une meilleure maîtrise de l' écrit.

*Niveau 1: La construction des unités de l' écrit*

7 enfants, 5 de la classe A et 2 de la classe B, présentent des comportements qui les singularisent par rapport aux autres sous plusieurs critères.

*Le titre*

Ex. Djamila écrit le titre à gauche, à peu près en début de ligne, puis se ravise et le réécrit un peu plus loin, au milieu de la ligne, comme sur le modèle.

Le fait de réécrire un titre qui a déjà été écrit - sachant le travail que ceci représente pour un jeune enfant - indique l' importance que revêt à ses yeux la rectification à opérer. Qu' est ce qui justifie un tel effort? Ce respect de la forme du message peut être compris comme un simple souci de conformité formelle de la copie au modèle, mais cette interprétation ne nous paraît pas suffisante vu l' effort exigé. Une autre hypothèse nous paraît plus vraisemblable: si l' objet-titre ne se trouve pas à l' endroit convenable ce n'est plus le même objet. Il y aurait un problème de conservation de l' objet-titre. Si Djamila éprouve le besoin de reproduire le titre au milieu de la ligne c'est parce que ce n'est qu'à cet endroit-là là que sa copie est téalisée; sa reproduction à un autre endroit en ferait un autre objet. Tout se passe comme si, pour l' enfant, le texte et son emplacement ne formaient qu' un et si le fait de le changer de place changeait son identité alors que pour un sujet connaissant la valeur symbolique de l'écrit, le texte important plus que sa position, une erreur de disposition n'exigerait pas une réécriture.

Il n'est évidemment pas possible sur la base des données disponibles d' aller au delà du constat de l'importance attribuée par l' enfant à l' emplacement du titre. La manipulation expérimentale du titre avec interrogation de l'enfant dans un contexte interactif serait un moyen d' examiner la seconde hypothèse.

*La Ligne*

On observe dans plusieurs protocoles que quand l' enfant arrive au dernier mot d'une ligne et ne dispose pas sur sa feuille de la place suffisante pour écrire ce mot en entier, il utilise l'un ou l' autre des deux procédés suivantes:

-Il copie le maximum de lettres en fin de ligne et rapporte la partie manquante juste en dessous de la partie qu' il a copiée, de telle sorte que cette partie se trouve finalement sur une fin de ligne, comme sur le modèle

Ex. Gilbert: silencieu
sement *(silencieusement)*

-Il reproduit tout ce qu'il peut sur la ligne, puis reporte ce qui reste du mot au début de ligne du dessous, comme le ferait un lecteur expérimenté, puis passe à la ligne suivante pour copier le mot suivant. De cette façon le mot-problême demeure quand même le dernier de la ligne: il n'a rien à sa droite

Ex. Djamila: silencieu
sement *(silencieusement)*

Ce qui paraît important ici, aux yeux de l'enfant, c'est que ce qui constitue une ligne dans le modèle se retrouve une unité dans la copie. L' enfant s' efforce, en effet, par un moyen ou par un autre, de laisser ensemble ce qui était ensemble. Ce qui importe à l'enfant c'est le texte lui-même et non pas le fait qu'il forme une ligne.

Alors que dans le cas du titre on avait l' impression que l' écrit et son emplacement dans la ligne formaient une unité indissociable, on a l' impression que, pour la suite, l' unité fondamentale d' écrit c' est le texte qui occupe une ligne.

Des manipulations expérimentales de la ligne dans un contexte interactif permettraient, ici aussi, d' examiner cette hypothèse.

*Les blancs*

Deux comportements particuliers des enfants attirent l' attention:

Dans certains cas l' espare inter-mots n' est pas reproduit à la copie.

Ex. Djamila: Mouchat *(Mon chat)*

Dans d' autres cas, ce n'est plus un espace en moins mais un espace en trop qui apparaît: l' enfant produit à la copie un espace qui n' existait pas sur le modèle, un espace intra-mot. Ce comportement est, dans notre corpus, encore plus fréquent que le précédent

Ex Juan: silen cieusement

Gilbert: en dormis

Cédric A: Ch at

Djamila: Misti gri; ca che; atr ape *(attrape)*

On peut interpréter ces comportements dans un cadre perceptivo-moteur et penser, par exemple, que l' enfant, tout entier absorbé par la tâche perceptive du transport des graphèmes du modèle à la feuille et par le souci de leur reproduction motrice, accorde moins d' attention aux déplacements de sa main sur le support, ce qui l'amène parfois à oublier un déplacement (un blanc en moins) et parfois à le déplacer trop loin (un blanc en trop).

Mais on peut également interpréter ces comportements dans un cadre métalinguistique, plus précisément dans le prolongement de ce que l'on sait des difficultés qu' à l' enfant à comprendre ce que représente exactement un mot écrit. On sait, par exemple, que la mise en correspondance des mots d' une phrase prononcée oralement et des mots de cette même phrase figurant sous les yeux de l' enfant passe par plusieurs étapes avant de pouvoir être menée à bien (Ferreiro, 1978). La notion de mot n'est pas donnée au départ, elle se construit.

Sachant que les blancs servent précisément à isoler les mots les uns des autres, on peut penser que si les enfants ne les utilisent pas exclusivement ainsi c'est parce qu'ils ne maîtrisent qu' imparfaitement le concept de mot que présuppose une telle utilisation. Ce ne serait donc que quand l' enfant aurait compris que le mot écrit est une unité linguistique qu'il respecterait les blancs qui matérialisent cette unité. Dans cette perspective le respect des blancs que l'on observe le plus souvent relèverait principalement du sousi de se conformer au modèle tandis que la présence d' erreurs témoignerait de l' incompréhension de la structure en mots de l'écrit.

Des situations dans lesquelles l' enfant serait interrogé à la suite des manipulations expérimentales des blancs qui seraient opérées devant lui permettaient de mettre à l' épreuve cette hypothèse.

*Les Lettres*

Il apparaît fréquemment chez les enfants de ce groupe que des lettres ne sont pas tracées en un seul mouvement. L' enfant, pour les copier, se reporte donc plusieurs fois au modèle.

Ex Cédric A fait deux allers et retours pour former
chacune des lettres suivantes: *h, I, S, t*

Suivant la conception empiriste dominante on pourrait tenter d'expliquer ces comportements en mettant l'accent sur les propriétés de l'objet, ce qui conduirait par exemple à mettre en cause la comple-

xité de telle ou telle lettre ou la rareté relative de ses occurrences. Si l'on se préoccupe aussi de mettre l'accent sur le sijet on sera amené à faire l' hypothèse que, au niveau considéré, toutes les lettres ne sont pas également connues de l' enfant et que le nombre d' aller-retours que demande leur tracé dépend précisément de ce degré de connaissance des lettres individuelles. Les lettres les mieux connues de l' enfant, celles pour lesquelles il dispose d'un schème représentatif imagé achevé seraient tracées en un seul mouvement, alors que celles dont l'identité est en cours de construction demanderaient des retours plus fréquents à l' objet.

On trouvera dans Vurpillot (1973) une présentation des recherches relatives à la façon dont les enfants construisent les lettres. La vérification de l' hypothèse ci-dessus demanderait la réalisation de situations expérimentales destinées à voir dans quelle mesure la connaissance des lettres, évaluable de diverses façons, est liée au nombre d' aller - tetours nécessaires à leur copie.

Un second fait d' observation est le suivant: la copie respecte peu l'horizontalité et les lettres occupent des espaces variables d'une fois à l' autre pour la même lettre et d'une lettre à l' autre.

Pour expliquer ce type de comportement, il est courant de faire appel à des facteurs de type grapho-moteur et d' invoquer les caractéristiques spatiales de l' écriture. En ne posant qu' ainsi le problème, on ne prend pas en compte sa dimension cognitive spécifique.

Pour l' adulte sachant lire-écrire, un texte est composé d'une suite de lettres réparties sur une ligne hozizontale et occupant un espace égal. L' horizontalité et la régularité auquel l'adulte sachant lire et écrire se sent tenu expriment sa connaissance de l'équivalence d' unités provenant d'un même ensemble composé d'un nombre fini d' unités; l' alphabet. L' égalité de statut spatial des différentes lettres naît de cette conscience d'une origine commune.

Nous formulerons alors l'hypothèse que, au niveau considéré, l' enfant n'a pas encore parfaitement formé ce concept d' alphabet. Les fluctuations spatiales de la copie des lettres seraient la marque de la représentation que se fait l' enfant de l' alphabet. L' enfant, ignorant que l'alphabet est composé d'un nombre fini d' unités équivalentes, considérerait chaque lettre comme d'un être individuel dont il n'aurait à se préoccuper, dès lors, ni d'aligner la forme sur celle des autres sur le plan horizontal, ni à se soucier d' harmoniser le volume d'une occurrence à l' autre et d'une lettre à l'autre. Les irrégularités observées sur le plan de l' horizontale aussi bien que dans

la taille des lettres refléteraient la représentation qu'a l' enfant de l' écrit: le texte serait plus pour lui un agglomérat de formes disparates qu'une concaténation particulière d' unités provenant d'un ensemble fini.

Cette façon de voir est évidemment spéculative et demanderait, pour être plus qu'une hypothèse, que soit examiné comment l'enfant construit le concept d' alphabet, et que les étapes de cette construction, les propriétés dégagées tour à tour, soient mises en rapport avec les caractéristiques évoquées de la copie.

Un troisième fait d'observation, aussi banal que le précédent, consiste en l' utilisation d'une lettre à la place d'une autre. Ces substitutions reposent sur la similitude formelle des deux lettres.

Ex. Sabrina: enbormis *(endormis); b/d*
mistigrt *(mistigri); t/i*
Djamila: Mouchat *(Mon chat); u/n*
Gilbert: 11 *(le); 1/e*

Ce type d'erreurs a été observé de longue date. Interprété dans un cadre neurologique, il constitue la base empirique de la notion de dyslexie c'est-à-dire des théories qui voient dans de telles manifestations chez les mauvais lecteurs l' expression d'une atteinte cérébrale. Expliquer ces faits dans une perspective développementale nous paraît plus simple et moins hasardeux.

Une première dimension à considérer est celle du langage. Il est frappant, de ce point, de vue de noter, qu'au niveau considéré, l'enfant travaille de manière rigoureusement silencieuse: on ne relève aucune dénomination de lettre, et, *a fortiori*, aucune apellation (énonciation de gauche à droite du nom des lettres ou leur valeur phonétique). A ce niveau-ci l' enfant n'utilise pas le langage pour appréhender l' écrit. L' enfant, selon nous, prend le texte pour ce qu'il paraît et le traite comme un objet visuel. Ce qui nous frappe, en effet, en observant ces enfants, c'est leur façon fondamentalement perceptible de traiter l'écrit. L' enfant, confronté à la langue écrite, l' appréhende sur un mode essentiellement visuel (sans que ceci exclue qu'il puisse lui conférer, d' autre part, une valeur symbolique).

Une seconde dimension, cognitive, est donc celle de la perception. L' enfant, peu sensible aux propriétés langagières de l'écrit, perçoit, selon nous, l' écrit comme une succession de formes et agit en conséquence.

Au plan de l'objet, comme la psychologie de l' aprentissage l'a établi de longue date, les stimuli sont d' autant plus difficiles à

apprendre que leur similitude est grande. Les lettres présentant des formes voisines vont donc être source d' erreurs. C'est sans doute ce facteur de similitude qui fait que l'on n' observe pas de chiffres à la place des lettres.

Au plan du sujet maintenant, on pourrait imaginer, par exemple que certaines lettres de forme voisine soient regroupées par l' enfant à ce moment de son développement perceptif pour former des schèmes globaux, des «archigraphèmes», dont les différentes lettres qui le composent se différencieraient ultérieurement pour donner naissance aux unités encore non différenciées, mais il existe différents modèles d' apprentissage des lettres (Vurpillot, 1973).

Une troisième dimension est d'ordre métalinguistique. Elle concerne les propriétés spécifiques de l' écrit. Dans l' expérience courante de l' enfant, dans son expérience du monde, il est clair que d' aussi menues différences que celles qui différencient un *u* d'un *n* (orientation) ou une *e* d' une *l* (la hauteur en écriture liée) sont sans importance. Mais dans l'univers de l'écrit il n'en est pas de même. C'est cette convention propre aux signes de l'écrit dont l' enfant va devoir prendre conscience, afin d'en tenir compte. De même, dans le monde des objets, le fait qu'un rond affecté d'une barre soit orienté à droite comme le *b* ou à gauche comme le *d* ne change pas son identité. Or, en langue écrite, il n'en est pas ainsi. Il existe une langue écrite, une convention en vertu de laquelle l'orientation, dans certains cas, modifie l'identité. C'est cette convention propre à l'écriture que l'enfant va devoir acquérir. Notre hypothèse est que, au niveau actuel, il emploie indistinctement les signes appartenant à un même sous-système graphique (ex. *b/d/p/q*) en pensant, en toute bonne foi, qu'il s'agit d'un seul et même signe.

Au plan méta-linguistique encore, il nous semble nécessaire de recourir, à nouveau, à la notion de système. Le scripteur expérimenté s'attache à la reproduction fidèle de la forme de chaque lettre, c' est-à-dire à la reproduction des traits qu'il sait pertinents (au sens technique que ce terme a en linguistique fonctionnelle) pour éviter leur confusion avec d' autres lettres. Mais l' enfant, à ce niveau, ignore ce qui est pertinent pour un adulte averti, car pour qu'il le sache il faudrait qu'il soit conscient du système dans son ensemble ou de sous-systèmes de celui-ci. Bien tracer une lettre c'est savoir reproduire ce qui permet de la dilférencier des lettres voisines. Faute de cette connaissance d' ensemble, l' enfant ne peut que traiter chaque lettre isolément, sans avoir encore le sousi de marquer ce qui, dans

cette lettre, fait qu'elle n'est pas telle autre lettre. Copier une lettre, au niveau considéré, est davantage, selon nous, dessiner une forme que reproduire une des unités d' un ensemble conventionnel.

Pour expliquer les erreurs par substitution il nous paraît donc souhaitable de bien distinguer les dimensions physique (similitude), cognitive (archigraphème reposant sur cette similitude) et métalinguistique (fonction différenciatrice des menues différences et conscience du système et des sous-systèmes).

L' interprétation que nous proposons de ce type d' erreurs exigerait des recherches spécifiques. Parmi celles-ci la réalisation d'une situation expérimentale consistant à transformer la forme des lettres et à interroger l'enfant sur le résultat de ces transformations, situation semblable à celle consistant à transformer la forme des mots (Ferreiro, 1977) et à interroger l'enfant, pourrait de révéler particulièrement instructive.

L' analyse des protocoles fait apperaître également deux autres types d' erreurs. Le premier, d'apparition fréquente, consiste en oublis de lettres:

Ex. Djamila: Mistig *(Mistigri)*
atr ape *(attrape)*
Cuang: Arbe *(arbre)*

Le second, à l'inverse, consiste en redoublement de lettres:

Ex. Djamila: I Il *(II)*
le l'

Si l'on ne se satisfait pas d' une interprétation en termes d'inattention, on peut voir dans ces faits de nouvelles données interprétables dans une persective métalinguistique. En effet, si comme nous l' avons proposé plus haut, les lettres ne sont considérées par l' enfant ni comme des unités verbales ni comme des unités physiques intangibles, il n'est sans doute pas grave à ses yeux de ne pas s'en tenir scrupileusement à une reproduction où chaque lettre apparaîtrait dans la copie autant de fois, ni plus ni moins, que dans le texte de départ.

On conçoit aisément la situation expérimentale destinée à examiner cette hypothèse et qui consisrerait à ajouter ou supprimer certaines lettres et à interroger l' enfant sur les effets en résultant.

Un dernier groupe d' erreurs remarquable à ce niveau de développement peut être rapporté à la difficulté que rencontre l' enfant à ne copier que les éléments qui se succèdent sur la ligne de base.

Des erreurs apparaissent sur l' axe vertical: l' enfant copie en partie la ligne de base et en partie la ligne du dessus:

Ex. Cedric A: Misti grs *(...gris Mistigri...)*

ou en partie la ligne du dessous:

Ex. Djamila: Moa non *(Mon chat...* Son non...)

Dans d' autres cas les erreurs apparaissent sur l' axe horizontal

Ex. Sabrina: Il se cache ettrape

*(Il se cache et attrape)*

A nouveau, la question se pose de savoir si une interprération en termes d'inattention ou d'espace est susceptible de rendre compte totalement de ces phénomènes ou s'il ne faut pas faire place aussi à une dimension métalinguistique.

*Niveau 2: la prédominance de la lettre*

Les quatre enfants de ce groupe proviennent tous de la clase B.

A ce nivveau la lettre est l'unité dominante. Le texte, dans sa quasi totalité, est en effet copié lettre à lettre.

Une autre caractéristique de ce niveau est l'utilisation du langage en cours de copie. Un comportement nouveau apparaît en effet massivement ici, la dénomination des lettres: les enfants prononcent souvent le nom des lettres au fur et à mesure qu'ils les copient.

En règle générale les enfants prononcent le nom de la lettre et non pas le phonème correspondant. Ceci résulte d'une pratique pédagogique délibérée consistant à utiliser le nom de la lettre pour communiquer au sujet de la lettre (situation métalinguistique) et à prononcer le phonème pour vocaliser la valeur phonique de la lettre dans un mot (situation de déchiffrement). On ne peut toutefois exclure quelques cas de prononciation de phonème en-situation de copie. Ceux-ci, imputables à des enseignements familiaux, sont néanmoins, rare vu le milieu social d' où est issu l' échantillon.

Certains enfants donnent l'impression de vouloir dénommer les lettres du texte autant qu'ils sont capables de le faire.

D' autres enfants vont jusqu' à prononcer en bloc deux lettres qui constituent un mot court *(il)* ou nue syllabe (*or* dans *endormis)*, mais de telles manifestations sont encore très rare et la vocalisation observée de deux lettres formant une unité phonique ne doit pas faire illusion. Il est vraisemblable que les vocalisations manifestes à ce niveau ont le même statut cognitif que la dénomination des lettres:

l' enfant reconnaît une forme perceptive et lui donne son nom. Il ne s'agit sans doute, dans les deux cas, que de reconnaissances ponctuelles provoquant une dénomination En effet, on remarque, d' autre part, que ce n'est que dans de très rares cas que les enfants parviennent a copier deux lettres d'un seul tenant, et encore s' agit-il alors d'un petit mot de liaison *(et)* ou d'une suite de lettres formant un phonème *(ch)*.

L' hypothèse que l'on peut formuler pour interpréter cette prédominance de la lettre dans la copie est que l'enfant est parvenu à se rendre maître de l' alphabet sur le plan cognitif (schèmes représentatifs imagés), linguistique (connaissance du nom des lettres) et métalinguistique (conscience que les lettres sont les unités d'un système fermé). Plusieurs conséquences en découlent.

En premier lieu, sa représentation de l'écrit se modifie. Pour lui maintenant, tout est lettres, un texte est une suite de lettres. Sa représentation de la tâche s'en trouve dès lors modifiée. Copier un texte va donc consister à en copier systématiquement les lettres une à une.

Du fait de la connaissance du nom des lettres, on observera de fréquentes dénominations de lettres, sans doute pour des raisons affectives (manifester son savoir et sa satisfaction de le posséder) et/ou cognitives (en situation de mémoire immédiate se servir du langage pour maintenir vivace le souvenir du stimulus avant le rappel-copie).

Un autre fait caractéristique de ce niveau est la quasi totale disparition des aller - retours pour former une lettre individuelle entre le modèle et la feuille de copie. A chaque lettre correspond un geste graphique que l'enfant effectue d'un seul tenant, sans hésiter, après avoir prélevé l'inforrmation visuelle sur le modèle.

Une seule difficulté demeure, la copie du *S* de *Son* qui, sous cette forme, n'est pas reconnu par certains enfants. On observe, chez plusieurs enfants, diverses tentatives qui rappellent l' étape de reproduction formelle précédente.

Un autre fait notable, d' autre part, est la disparition à peu près complète de la substitution de lettres voisines.

On peut supposer, à nouveau, que les comportements d' écriture en un seul mouvement et la disparition des substitutions s' expliquent par la meilleure maîtrise de l' alphabet dont nous faisons l'hypothèse: si chaque lettre a acquis son identité à la suite de la disparition des archigraphèmes, c'est-à-dire si l' enfant dispose pour chaque lettre d'un schème représentatif imagé et d'un nom qui permet de l'

évoquer en son absence, on conçoit aisément qu'il puisse, armé de cette double connaissance figurative et verbale, reporter d'un seul mouvement et sans erreurs les lettres qu'il identifie au fur et à mesure de sa progression dans le texte.

On observe enfin que les oublis se raréfient et que redoublements de lettres n'apparaissent plus guère.

On peut penser alors que l'enfant, ayant compris que chaque lettre constitue une unité formelle et verbale, semble s'être donné pour règle de ne rien ajouter et de ne rien oublier.

La vérification de cette hypothèse demanderait la mise en relation de données relatives à la découverte et à l'apprentissage de l' alphabet par l' enfant et à la copie littérale.

*Niveau 3: Groupes de lettres prononçables*

Sur les dix sept enfants situés à ce niveau, dix proviennent de la classe A et sept de la classe B.

Le fait caractéristique est que, si dans tous les protocoles, le nombre de lettres saisies isolément continue à l' emporter sur tout autre mode de copie, dans tous les protocoles, il existe de nombreux essais pour aller au-delà. Le comportement caractéristique de ce stade consiste donc à copier une ou deux lettres d'un seul coup, parfois trois.

On peut penser alors que, ayant parfaitement intégré maintenant les lettres de l'alphabet, l'enfant tente de dépasser le carcan qu' elles constituent. Insatisfait de la lenteur d' exécution résultant de la stratégie du lettre à lettre, il s' efforce de saisir des inités plus larges, de rapporter plusieurs lettres en une seule opération.

Par ailleurs, sur le plan des représentations, on peut supposer que l' enfant, de plus en plus conscient que le texte n'est pas une suite de lettres distribuées de manière aléatoire, tente d' aller au-delà, de repérer des groupes de lettres prononçables, groupes qui constituent pour lui comme des sortes d' îlots dans une mer de lettres. Il y réussit plus ou moins également.

Ces groupes de lettres qu'il copie en bloc ne sont pas choisis aléatoirement. Ils ont souvent une propriété commune qui permet à l' enfant de les considérer comme une unité.

Propriété visuelle d' abord. Ce sont les most les plus courts puisqu'ils ne comportent qu'une, deux, voire trois lettres: *a, le, à, l', et, len, se, est, il.* Mis en relief par l'intervalle qui les précède et par

celui qui les suit, les petits mots constituent une cible aisée et sont copiés presque tous en une fois.

*Propriété phonique ensuite*: le cas des mots de difficulté moyenne tels que *Mon, son,* et *chat* est particulièrement instructif. *Mon* et *son* sont découpés de la même manière par les enfants de ce stade: le *m* ou le *s* d'abord, puis le *on*.

De même, les différents découpages observés de *chat* manifestent presque tous le respect de la frontière invisible qui sépare le *c* du *h*.

Si l'on examine ensuite, dans le groupe des mots difficiles, le *oi* de *oiseaux* et le *en* de *endormis,* on observe un comportement identique: ces groupes de lettres sont copiés en une seule fois.

Quatre hypothèses peuvent être invoquées pour rendre compte de l' appréhension unitaire de ces groupes de lettres.

Une première hypothèse consiste à chercher une relation entre la saisie du groupe de lettres et sa position dans le mot. Elle ne résiste pas à l' analyse. Que le groupe de lettres considéré se trouve au début du mot (*ch* dans *chat*) ou vers la fin de celui-ci (*ch* dans *cache*) ne change rien: dans les deux cas le *ch* est presque toujours traité en bloc. De même, que ce groupe se trouve au début (*oi* dans *oiseaux*) ou au milieu du mot (*oi* dans *poil*) est sans incidence: dans tous les cas il constitue une unité de traitement.

La seconde hypothèse qui se propose alors est celle d'un découpage phonémique. C'est celle qui nous paraît la plus vraisemblable. Suivant celle-ci l'enfant s'appuie sur le fait que les groupes de lettres considérés constituent un seul phonème pour les appréhender comme un tout. Ceci conduit à supposer que le texte n'est plus maintenant, pour l' enfant, ni un objet formel, ni une suite de lettres mais, au moins partiellement, un objet structuré en petites unités verbalisables.

Suivant une sous-hypothèse minimaliste l'enfant attacherait un son aux groupes de lettres comme *ch, oi, en,* au même titre qu'il attache un son à des lettres isolées. Suivant cette sous-hypothèse, ces sons seraient des sortes de noms, des étiquettes verbales attachées à certains groupes de lettres et l' enfant utiliserait ces étiquettes tout comme il utilise le nom des lettres quand il dénomme les lettres en les copiant. La reconnaissance de certains groupes de lettres reposerait sur le même processus que celui qui est utilisé pour les lettres isolées quand il les démomme.

Mais on peut aussi imaginer une sous-hypothèse maximaliste et supposer que l' enfant ayant compris la nature langagière de l' écrit, sachant que l' écrit est une représentation de l' oral, s' appuie sur les correspondances oral-écrit qu' il connait pour découper le texte écrit.

Ces deux hypothèses peuvent se révéler vraies tour à tour, à des moments différents, mais quelle que soit celle qui l'emporte à un moment donné, il est intéressant de relever qu'à ce stade l' oral intervivient beaucoup plus que précédemment dans les stratégies mises en oeuvre par l' enfant pour copier le texte.

De cette important croissante de l'oral un autre fait témoigne: l'apparition des premiers découpages syllabiques. Ceux-ci sont contemporains des comportements rapportés plus haut. C'est en effet à ce stade qu' apparaissent les premières coupures se situant précisément à la frontière de deux syllabes orales. Le *ca* de *cache* est appréhendé en une seule fois dans des protocoles où le *ch* traité comme un tout apparaît dans des protocoles où le *c* et le *a* sont encore traitès séparément.

Les saisies syllabiques effectuées par l'enfant ne sont pas réparties au hasard dans les mots. Si l' on compare le nombre syllabes saisies en début de mot au nombre de syllabes saisies en fin de mot, on constate que les premières sont beaucoup plus nombreuses (N= 45) que les secondes (N= 12) - la plupart des mots ne dépassant pas deux syllabes, on n'a pas pris en considération les syllabes situées à l'intérieur des mots. Cette différence donne l'impression que l'enfant, à ce stade, a pour stratégie, quand il attaque un mot, d'en copier le plus possible, puis de compléter ce qui reste en procédant par prises plus petites.

On remarquera que dans les divers cas évoqués - groupe de lettres formant un phonème *(en, on, ch)* ou une syllabe *(ca)* - la vocalisation explicite par le sujet n'est pas nécessaire. Un tiers des sujets environ effectuent des activités orales apparentes (épellation de letres, vocalisation de syllabes). C'est donc l'analyse plus que l' observation directe qui permet de soutenir l'hypothèse que l'oral intervient maintenant dans la copie. Il s'agit donc surtout d'un oral implicite, d'une activuté d' autolangage, c'est-à-dire d' une utilisation du langage non pas à des fins de communication, mais à des fins congnitives propres au sujet (Fijalkow, à paraître).

Suivant la troisième hypothèse, la fréquentation assidue de l' ècrit aurait développé chez l' enfant une certaine connaissance de la

structure probabiliste de la succession des lettres propre à une langue donnée. On sait l'importance que la psycholoinguistique de première génération a accordé à ces propriétés statisques des langues naturelles (voir Bresson, 1968). Il est donc possible de penser que l' enfant saisit d'un seul tenant les groupes de lettres qu'il sait d'expérience être associées les unes aux autres.

La quatrième hypothèse transpose au niveau du geste graphique l'hypothèse précédente. Elle revient à dire que les lettres qui se succèdent le plus souvent dans la langue acquièrent plus rapidement que les autres une sorte d' automaticité graphique.

Ces effets statistiques sont vraisemblables, mais il serait surprenant qu'ils suffisent à rendre compte de l'ensemble des comportements évoqués; ceux-ci sont bien plus aisément explicables par l'utilisation de l' oral par le sujet. Plutôt que de considérer ces facteurs statistiques comme des facteurs explicatifs alternatifs, mieux vaut, nous semble-t-il leur attribuer un rôle de complément vis-à-vis de stratégies reposant de plus en plus sur l' oral.

L' apparition de syllabes dans les protocoles, si significative soit-elle d' un renouvellement des stratégies de traitement de l' écrit, demeure cependant un fait quantitativement limité. Le médian du nombre de syllabes est égal à 6 alors que celui des groupes de lettres non sullabiques est égal à 13. Si l' enfant utilise les frontières syllabiques pour copier les mots. cette stratégie est donc loin d' être dominante. Il est néanmoins important de noter que même ces suites non syllabiques, si difficile soienelles à décrire, n'apparaissent pas être arbitraires.

Quand on examine, par exemple, l'ensemble des découpages possibles pour certains mots, il apparaît que certains découpages ne se produisent à peu près jamais. Ainsi, par exemple, des réalisations telles que *Mo/n* ou *So/n* qui violent les frontières phonémiques ont une fréquence nulle alors que les autres découpages (phonémique *M/on, S/on* ou littéral: *M/o/n, S/o/n*) apparaissent au moins une fois. Pour le mot nom, dont la structure est semblable, mais qui ne commence pas par une majusculçe, le petit nombre de réponses non littérales ne permet pas de conclure.

Si le groupe de lettres rapportées n'est pas le plus souvent une syllabe, ce qui semble sa caractéristique la plus apparente est d'être aisément prononçable.

Ainsi, dans un mot comme *arbre,* le groupe littéral le plus fréquent est *ar* (N = 9), puis vient *re* (N = 4) et *br* (N = 4) mais il est

remarquable que dans ce dernier cas *br* est un groupe prononçable alors que le groupe *rb,* possible, mais qui n'apparaît jamais en français au commencement d'un mot, n'apparaît pas (N= 0).

Dans les copies du mot *grimpe,* on relève de même que les grou pes littéraux les plus fréquents sont, dans l'ordre, *ri* (N= 7) puis *pe* (N= 4), alors que *mp* qui est difficilement prononçable n' apparaît que très rarement (N= 2); *gr* qui est prononçable mais consonnantique est également rare (N= 2).

Dans *Gris* les groupes de lettres relevés sont *ri* (N= 6), *ris* (N= 1) et *is* (N= I), alors que *gr* n'apparaît jamais.

Il est intéressant d' observer que, dans ces seux derniers mots dont les trois premières lettres sont les mêmes *(gri),* le groupe consonne-voyelle prononçable *ri* est chaque fois le groupe modal alorsque le groupe consonne-consonne prononçable *gr* apparaît très peu.

Ce même groupe de trois lettres apparaît à nouveau dans les deux occurrences de *Mistigri,* mais en fin de mot cette fois. En cumulant les réponses obtenues pour ces deux occurrences on observe nouveau que le groupe consonne-voyelle prononçable *ri* est le groupe modal *g/ri* (N=17) et que le groupe consonne-consonne prononçable *gr/i* apparaît bien mmoins souvent (N=6); les autres cas observés sont la syllabe entière *gri* (N= 2) qui amorce le niveau suivant, et la segmentation littérale *g/r/i* (N= 9) qui rappelle le précédent.

On observe par ailleurs que le titre et la ligne, ne sont plus respectés comme précédemment. Denise, un des enfants les moins avancés de ce groupe, n'isole pas le titre et coupe *silencieusement* en bout de ligne *(silencieu),* continue à la ligne suivante *(sement)* et continue à écrire sans aller à la ligne.

Le fait de s' autoriser maintenant de telles libertés par rapport au titre et au modèle est sans doute imputable à des changements intervenus dans la représentation que l' enfant se fait de l'écrit, changement qui, pour être identifiés, demanderaient le recueil en parallèle de données relatives à ce domaine.

Ce qui semble caractériser ce troisième niveau c'est donc avant tout la volonté de l'enfant de dépasser les lettres isolées pour appréhender l'ecrit par groupes de lettres. Il s' appuie pour ce faire sur les propriétés qu'il connait, propriétés visuelles, phoniques et ou statistiques de la langue écrite, mais son ambition est limitée par les difficultés qui se présentent dès que le mot dépasse une certaine longueur, par la brièveté de son de la langue écrite et, surtout, par sa connaissance limitée des correspondances écrit-oral.

Quelle que soit la volonté du sujet de ne plus s'en tenir à un lettre à lettre qui ne correspond sans doute plus à sa représentation actuelle de la langue écrite, le niveau de performance atteint demeure cependant modeste:

- aucun enfant ne copie d'un seul coup plus d' un mot;
- les mots copiés en une seule fois sont uniquement des mots faciles à l' exclusion donc de tout mot moyen ou difficile;
- le mot le plus long copié en une seule fois ne comprend que quatre lettre *(chat)*.

Les observations effectuées lors de la copie de Régis permettent d' illustrer ce qu'est la démarche d'un enfant à ce srade:

Régis copie *L/e c/h/a/t* sans le centrer, va à la ligne, copie *M/o/n*. Il dit alors «C' est le même que là» (en montrant le titre).

Arrivé à *gris* il déclare «Ca cest «gens, les gens» en montrant le *g* de *gris* (erreur classique à ce niveau: l' enfant identifie le mot à un mot déjà vu à partir de sa forme globale).

Il prononce *est*, en entier (un phonème) puis dénommé lettre à lettre, et écrit en une seule fois.

Régis prononce chaque lettre du *gri* de *Mistigri* et copie *M/i/s/ti/gri*.

Arrivé à la seconde occurrence il écrit *M/i/s/ti/gri* et, tout en écrivant *gri*, commente «C'est comme là» en montrant la première occurrence.

Il écrit *grimpe* en dénommant lettre à lettre.

Régis reconnait *arbre*, le nomme, l' ecrit lettre à lettre, reconnaît et nomme *il, et, les, oi* dans *oiseaux, or* dans *endormis* après les avoir prononcés à mi voix d'un seul tenant.

### *Niveau 4: niveau du mot avec appui syllabique*

On trouve six enfants à ce niveau, cinq de la classe A et un de la classe B.

L' analyse des protocoles donne l'impression que le souci majeur de l' enfant maintenant est de copier un mot lors de chaque saisie.

En deçà de cette caractéristique commune, il est possible de dis tinguer deux sous- groupes en fonction de la grandeur de l' empan de copie, un groupe à empan large et un groupe à empan étroit.

Les enfants à empan large sont capables de copier en une seule fois des mots de difficulté moyenne (chat, nom, arbre...), voire des mots difficiles (poil, gris...). Ayant acquis une maîtrise suffisante de

l' écrit pour pouvoir traduire en actes leur représentation, leur copie s' effectue mot à mot: chaque prise d' information est un mot et le mot est, de ce fait, l' unité modale de leur protocole. Mais ils ne vont guère au-delà du mot: à ce stade les enfants écrivent rarement plus d'un mot en une seule fois et, dans ce cas, ne vont jamais au-delà de deux mots.

Les enfants à empan étroit sont capables de copier en une seule fois des mots de difficulté moyenne mais non des mots difficiles. Le mot constitue bien leur unité de référence, mais les limites de leur empan les conduit à le copier non pas en une, mais en deux fois. On observe alors, pour un mot déterminé, l'une ou l'autre des stratégies suivantes:

- copie de la première lettre, puis de la fin du mot;
- copie de la première syllabe, puis de la fin du mot;
- copie de toutes les lettres sauf de la dernière, puis copie de la dernière lettre.

Ce qui donne à ce stade son unité, c'est le fait que, quel que soit le sous-groupe considéré, les enfants se centrent sur l' unité visuelle qu'est le mot, puis modulent leur copie suivant la grandeur de l' empan dont ils disposent.

En ce qui concerne les deux sous-groupes distingués en fonction de la grandeur de leur empan, il ne nous semble pas qu' il faille considérer cette différence comme exprimant des moments successifs du développement de la langue écrite chez l' enfant. La grandeur de l'empan nous semble être une variable empirique plutôt que cognitive. Elle pourrait dépendre en effet davantage de la familiarité de l'enfant avec l'écrit et, en particulier, du travail effectué à la maison à l'instigâtion des parents, que de la représentation que se fait l'enfant de l'écrit, et avoir donc une signification quantitative plus que qualitative. Mais il ne s'agit évidemment que d'une hypothèse dont l'examen demanderait la mise en relation systématique de données quantitatives et qualitatives pour les mêmes copies de texte.

Si le mot constitue donc l'unité de référence, la syllabe apparaît, elle, comme l'unité d'appoint. On remarque en effet que les coupures se font souvent à une frontière syllabique, en particulier chez les enfants du groupe à empan limité, ceux pour lesquels l'empan coincide avec la longueur moyenne d'une syllabe, 2 ou 3 lettres en général.

La participation de l'oral à l'activité de copie est tout à fait apparente, particulièrement chez les enfants les plus avancés, même si les comportements varient d'un enfant à l' autre.

Certains enfants commencent par dire oralement une syllabe, puis l'écrivent tout en la subvocalisant. D'autres commencent par identifier chaque mot visuellement - si l'on en juge par le temps relativement long qu'ils consacrent à regarder le texte - puis l'ecrivent. D' autres encore subvocalisent tous les mots, ou quelques syllabes en les écrivant. Le cas existe également d'enfants qui disent le mot oralement après l'avoir copié.

Que l'oral intervienne donc au niveau du mot ou de la syllabe et qu'il intervienne avant, pendant ou après le geste graphique, sa présence est manifeste et l' est d' autant plus que le niveau de maîtrise de l'écrit est élevé.

Pour illustrer ceci, voyons le protocole de Laurent, l' enfant le plus avancé. Laurent écrit le titre en deux fois: *Le ch* puis *at*. Par la suite tous les mots seront écrits un à un a l'exception des cas suivants:
- *gris* est séparé en *g* puis *ris,* et *silencieusement* est coupé ainsi *si/ len/ci/eu/se/ment* (découpage syllabique à une unité près);
- *l' arbre* est appréhendé en bloc;
- *oiseaux* est copié en plusieurs fois, car Laurent hésite sur la place re spective du *e* et du *a*. C'est ce même souci orthographique qui explique peut-être aussi qu'il écrive d' abord *endormi* puis retourne au modèle pour copier le s du pluriel. Le lettre à lettre effectué ponctuellement par Laurent n'a plus la signification qu'il pouvait avoir plus tôt. Il répond sans doute maintenant à un début de souci orthographique ou de vérification.

## *DISCUSSION*

Si l'on considère un groupe d' enfants «faibles» constitué des enfants des niveaux 1 et 2 et un groupe d' enfants «forts» constitué des enfants des groupes 3 et 4, ces deux groupes sont à peu près égaux en effectif dans la classe B (huit faibles et six forts) alors que dans la classe A les forts (N= 15) sont plus nombreux que les faibles (N = 5). Néanmoins ces différences s'avèrent statistiquement non significatives: $X2 = 1.16$, $p>05$.

L' analyse des réponses obtenues lors de la première passation - des deux classes expérimentales nous a amené à identifier quatre niveaux dans le développement de la langue écrite. Le fait que nous ayons pu distinguer ces quatre niveaux répond à notre attente. Il permet en effet de considérer que la copie de texte constitue bien,

comme nous l'espérions, un indicateur psycholinguistique des progrès qu'effectue l'enfant dans le domaine consiféré.

Ces quatre niveaux doivent néanmoins être considérés avec prudence. D' abord parce qu'ils ne constituent qu'une coupe dans le dé veloppement. Le recueil des données ayant été effectué après plusieurs mois de scolarité, et même si certains élèves étaient très peu avancés, il est possible qu' existent des niveau encore antérieurs si l' on en juge par les travaux comportant des enfants plus jeunes que ceux de notre échantillon (Lurçat, 1985). Les protocoles recueillis postérieurement nous permettent d'affirmer, d'autre part, qu'il existe bien des niveaux ultérieurs. Les quatre niveaux identifiés ne fournissent donc pas une vue complète du développement de la langue française écrite chez l' enfant mais uniquement d'une fraction de celui-ci, très proche du départ.

Rappelons également que l' analyse des protocoles produits par la suite par les mêmes enfants et ceux recueillis auprès d' autres populations peuvent nous amener à revenir sur les conclusions tirées de cette première analyse. Nous nous proposons également, lors de cette analyse ultérieure, d' utiliser des moyens de traitement informatique afin de faciliter et de rendre plus objectif le dépouillement des données. Il faut se souvenir en effet que la copie comporte à la fois des variables qualitatives (les stratégies, les représentations auxquelles nous sommes particulièrement intéressé ici) et des variables quantitatives (les empans des différentes unités).

Quant aux quatre niveaux issus de cette analyse, il faudrait se garder de les réifier. Si certains enfants se situent clairement à un niveau et un seul, il en est d'autres qui, tout en manifestant des réponses caractéristiques de ce niveau, produisent encore des réponses du niveau précédent. D' autres encore manifestent déjà des réponses du niveau à venir. On observe donc des zones intermédiaires, des chevau-chements. Ici comme ailleurs, il n'y a pas de frontière tranchée entre deux niveaux consécutifs.

Au plan méthodologique, la tâche de copie, telle que nous l'avons utilisée jusqu'ici, permet de proposer un certain développement de la langue écrite chez l'enfant, mais elle possède les limites de la méthode d' observation. Une reprise de cette tâche, mais cette fois suivant un mode interactif plus proche de la méthodologie piagétienne, pourrait s' avérer intéressante de même que diverses études complémentaires, sur le rôle que joue par exemple la méthode d'enseignement et celui des propriétés statistiques de la langue. Ces études complémentaires sont en projet.

Sur le plan théorique, l' analyse de la copie de texte, conduite dans une perspective développementale, présente, selon nous, l' intérêt majeur de permettre d' appréhender le développement de la langue écrite chez l'enfant dans un cadre conceptuel spécifique et totalisant, par rapport aux cadres traditionnels d'analyse qui nous paraissent peu spécifiques et segmentaires.

Bon nombre des comportements que nous avons relevés sont généralement considérés, en effet, comme caractéristiques de la «dyslexié». D' autres sont traités comme des défauts d' attention. Pour d' autres encore, on invoque des incapacités d' ordre spatial ou moteur, de reversal, ou des prérequis divers. L' avantage de l' analyse développementale est que, en référant les stratégies de copie aux représentations que l' enfant se fait de la langue écrite, elle peut rendre compte directement des mêmes comportements et permettre, ce faisant, d' éviter le recours à une théorisation de type neurologique.

*Annexe*

Le chat.
Mon chat a le poil gris.
Son nom est Mistigri.
Mistigri grimpe à l' arbre silencieusement.
Il se cache et attrape les oiseaux endormis.

## BIBLIOGRAPHIE


BRESSON F., «Langage et communication», *in Traité de psychologie expérimentale,* VIII, Paris, PUF, 1968.

DOWNI NG J. et FIJALKOW J., *Lire et raisonner,* Toulouse, Privat 1984.

FERREIRO E., Vers une théorie génétique de l' apprentissage de, la lecture, *Revue suisse de Psychologie Pure et Appliquée,* 1977, 36, 2, 109-130.

FERREIRO E., «What is written in a written sentence? A developmental answer», Journal of Education, 1978, 160, 4, 25-39.

FERREIRO E. et TEBEROSKY A., *Los sistemas de escritura en el desarollo del nino,* Mexico, Siglo XXI, 1979.

FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M. y colaboradores, *Analysis de las perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura,* Direccion General de Education Especial, SEP-OEA, Mexico, 1982.

FIJALKOW J., *La subvocalisation en question,* à paraître.

LURCAT L., *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire,* Paris, ESF, 1985.

PRÊTEUR Y et TELLERIA JAUREGUY B. J., «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,* 1986, 2, 56, 5-29.

ROTHOKOPF E.Z., «Copying span as a meisure of the information burden in written language», Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1980, 19, 562-572.

VURPILLOT E., «Les facteurs perceptifs dans l'apprentissage de la lecture», *in Apprendre à lire,* La Tour de Peilz, Editions Delta, 1973.